

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

JULIANE FRANCISCHETI MARTINS MOTOYAMA

**ESCRITA E LIBERDADE: as relações de causa e consequência
na expressão discente**

Presidente Prudente
2015

JULIANE FRANCISCHETI MARTINS MOTOYAMA

**ESCRITA E LIBERDADE: as relações de causa e consequência
na expressão discente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
UNESP/Campus de Presidente Prudente,
como exigência parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Odilon Helou Fleury
Curado

Presidente Prudente
2015

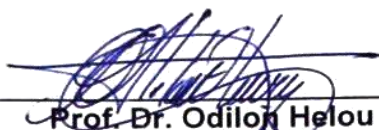
FICHA CATALOGRÁFICA

M871e Motoyama, Juliane Francischeti Martins.
Escrita e Liberdade : as relações de causa e consequência na expressão discente / Juliane Francischeti Martins Motoyama. - Presidente Prudente : [s.n], 2015
172 f.

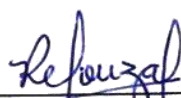
Orientador: Odilon Helou Fleury Curado
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Produção de texto e ensino. 3. Relações de causa e consequência. I. Motoyama, Juliane Francischeti Martins. II. Curado, Odilon Helou Fleury. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Escrita e Liberdade : as relações de causa e consequência na expressão discente.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Cardoso
(ORIENTADOR)



Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza
(FCT/UNESP)



Profa. Dra. Stela Miller
(UNESP/MARÍLIA)



JULIANE FRANCISCHETI MARTINS MOTOYAMA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 17 DE JULHO DE 2015.

RESULTADO:



DEDICATÓRIA

Ao meu fiel companheiro de caminhada, meu esposo *Carlos Shigueru Motoyama*, pois sem
ele nada teria sido possível.

A minha prima *Camila Tavares Martins (in memoriam)*, que saiu do meu lado, mas fez
morada em meu coração.

AGRADECIMENTOS

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade
(Raul Seixas, 1974)*

Um trabalho acadêmico, embora tenha um autor, é proveniente de um processo dialógico entre diferentes sujeitos para que se proponha um produto final. Diante dessa constatação, venho aqui trazer minha gratidão aos diferentes indivíduos com os quais “dialoguei” e me construí ao longo desta pesquisa, registrando que ela não é produto de um único ser, mas de uma série de vozes pelas quais passei ao longo desse período do Mestrado. Sendo assim, agradeço:

... ao meu marido, Carlos Shigueru Motoyama, incentivador e parceiro de estudos, projetos e viagens acadêmicas;

... à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**) pelo financiamento deste trabalho;

... ao meu orientador, Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado, pelos momentos de interlocução;

... à querida Zilda Teixeira, diretora amiga, que sempre se lembrou de mim e foi solidária; à doce Eliana Ramos, que sempre tinha palavras de incentivo; e aos pais e alunos da E.E. Francisco Pio Benguela, que confiaram em meu trabalho e compartilharam deste sonho;

... à Prof. Dr^a. Renata Junqueira de Souza pela parceria no CELLIJ e na vida. Sou grata pelas portas que me abriu e espero ser digna de todas elas;

... à Prof. Dr^a. Stela Miller e ao Prof. Dr. Thiago Alves Valente, pelas considerações e competência com que leram o meu texto e contribuíram para o seu desenvolvimento;

... à minha família, que me deu apoio e força para não desistir: Maria Celma (mãe), Antônio (pai), Henrique e Luciane (irmãos), Monique e Renê (cunhados), Elizabeth e Yumi (sobrinhas), Vó Lia e Vó Ângelo (*in memoriam*), D. Alice (sogra) e tantos outros que não tenho como listar neste espaço. Gratidão!

... a minha “eterna” Prof. Dr^a. Berta Lúcia Tagliari Feba, pelos conselhos, pela amizade, pela força e por existir de maneira tão singular em minha vida acadêmica e pessoal;

... ao meu amigo de fé e irmão camarada Irando Alves Martins Neto, pelos momentos “bakhtinianos” que passamos juntos. Foram textos, viagens, aventuras, tristezas e muitas alegrias que compartilhamos ao longo dessa caminhada. Sua amizade tornou os meus dias mais leves;

... aos queridos Tatiane Vinhal, Wagner Batella e Raul pelos momentos, hospedagens e troca de conhecimento que construímos;

... aos prezados Thaís Borella e Cleber Clarindo por estarem sempre disponíveis e serem tão atenciosos, além das infindáveis vezes que me conduziram e hospedaram na sua residência em Marília;

... à Simônica da Costa Ferreira e sua grande família pela força nos momentos de lágrimas e pela alegria com que sempre me recebeu. Você é uma daquelas amigas que escolhemos para ser irmãs;

... a minha “família” CELLIJ, com quem convivi quase diariamente ao longo desses últimos anos: Leonardo, Roberta, Josany, Ana Laura, Taísa, Vânia, “tia” Kênia, Luana, Joyce, Vitor, Karoline, Silvana, Edna Mara, Izabelle, Natália, Daniele, Cristine, Marlon, Paula, Marta, Marismene, Davi Matos De Maria (*in memoriam*), Leonardo e minha “atriz favorita” Valéria dos Santos Silva, pelas histórias e momentos que compartilhamos;

... as minhas amigas queridas e que não desistiram de mim, mesmo quando eu me escondia atrás de minha pesquisa para fugir delas: Elaine Nabor de Lima, Ana Maria Pontes Damasceno, Cristina Alves da Silva e Simone Aparecida Molina Gomes;

... aos meus queridos professores Gislene Barbosa, Sonia Berveglieri, Marta Broietti Henrique, Rodirlei Assis, Luiz Fernando Martins, Fernando Luiggi, dentre outros que marcaram de maneira positiva meu conhecimento sobre a língua e a literatura;

... à Direção, Professores, Funcionários e alunos da EMEFEI do Espigão (Magda, Silvana, Carol) e da E.M. Maria do Socorro Brito de Almeida (Rosângela, Neide, Zilda, Vanice, Giseli, Edi, Inês, Regiane, impossível citar todos), que sempre me apoiaram e deram ricos conselhos;

... a querida Cristiane Regina Arns de Oliveira pela semente da pesquisa e do amor que plantou em meu coração;

... ao Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho, e aos funcionários da Seção Técnica de Pós-graduação, que sempre se demonstraram prestativos e eficientes.

Vejo a vida como uma constante caminhada dirigida para esse horizonte do homem completo, lutando contra tudo o que em nossa sociedade constitui uma barreira a essa caminhada. Espero sempre continuar em busca do conhecimento (a força do pensamento), procurando não esmorecer na luta pelos valores que defendo (a força da vontade). Quanto à força do coração, já o alcancei: é o amor que sinto por você.

Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões.

A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas.

KARL MARX,
INTRODUÇÃO À CRÍTICA DA FILOSOFIA DO DIREITO DE HEGEL

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha “Infância e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente/SP, tendo como objetivo principal investigar de que modo o ensino das relações de causa e consequência ajuda as crianças do 6º ano do Ensino Fundamental no processo de construção do texto escrito. Os objetivos específicos foram: verificar se através das interações na oficina interventiva os alunos se apropriam dos elementos de causa; examinar se durante a dinâmica os discentes compreenderam os elementos de consequência; analisar a tomada de consciência de causa e consequência entre produções iniciais e finais; averiguar se após o contato com as relações de causa e consequência ocorreram alterações na coerência textual dos componentes do grupo. Metodologicamente desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, classificada como estudo de caso, pois foi aplicada em um campo restrito para observação de um grupo de três discentes antes, durante e após a participação em uma oficina interventiva, em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, com o IDEB abaixo das metas estabelecidas. Para o levantamento de dados foram utilizados diferentes instrumentos, sendo estes: uma análise documental da escrita de três partícipes, que frequentaram todos os encontros, antes e após a oficina, além da observação dos apontamentos feitos pelos discentes durante a entrevista reflexiva semidirigida. A análise final foi desenvolvida a partir da triangulação de dados, tendo a escrita dos estudantes como o principal objeto de observação e cruzando esse material com informações obtidas nas entrevistas e observações realizadas durante a oficina, a fim de se chegar a uma conclusão. Os resultados demonstram que, mesmo as crianças participando dos mesmos processos de mediação, as apropriações foram diferenciadas, totalizando três diferentes níveis. Na primeira categoria, Janaina manteve sua visão voltada para aspectos sintáticos da língua e essa demasiada preocupação com o “como dizer” bloqueou os momentos em que deveria direcionar o olhar para “o que dizer”; Gabriela, no segundo nível, buscou referências em diferentes narrativas que faziam parte de seu cotidiano para construir um texto único; e por fim, Carla tomou para si o processo criativo e não se apoiou em materiais conhecidos. Esses dados atestam que, a partir da tomada de consciência das relações de causa e consequência do gênero textual conto, os estudantes aprimoram a construção dialógica de sua escrita. Isto porque gradativamente eles avançam de uma zona de desenvolvimento proximal no qual necessitam de modelos de escrita para se apoiarem na construção da coerência, classificada como nível I, para um desenvolvimento real no qual se tornam capazes de estabelecerem por si só, através de planejamento prévio, micro e macrorrelações de causa e consequência que tornam a escrita do nível III coerente.

Palavras-chave: Educação; Produção de texto e ensino; Relações de causa e consequência.

ABSTRACT

This research is linked to the line "Childhood and Education" of the Post-graduate Program in Education of FCT / UNESP, Presidente Prudente, campus / SP, with the main objective to investigate how the teaching of cause and effect helps children at the 6th year of elementary school in the written text of the construction process. The specific objectives were to verify whether through interactions in interventional workshops students appropriate the elements concerned; examine whether during dynamic the students understood the consequence of elements; analyze the awareness of cause and effect between initial and final products; ascertain whether after contact with the relations of cause and effect there are changes in textual coherence of the group members. Methodologically it was developed a qualitative research, classified as a case study because it was applied in a restricted field for observation of a group of three students before, during and after participation in interventional workshops in a public school in the countryside of State of São Paulo, with the IDEB below the established goals. For data collection, different instruments were used: documentary analysis of writing of three participants, who attended all the meetings before and after the workshops, in addition to observing the notes made by students during semi-directed reflective interview. The final analysis was developed from the triangulation of data, and writing of students as the main object of observation and crossing this material with information obtained from interviews and observations made during the workshops, in order to reach a conclusion. The outcomes demonstrate that even children participating in the same mediation processes, allocations were differentiated, with three different levels. In the first category, Janaina maintained her view toward syntactic aspects of the language, and too much concern with "how to say" blocked the times that should direct her look at "what to say"; Gabriela, on the second level, sought references in different narratives that were part of her daily lives to build a single text; and finally, Carla took upon herself the creative process and did not rely on known materials. These data show that, from the awareness of the cause and effect of the genre tale, students enhance the dialogic construction of their writing. This is because they progress gradually from a proximal development area in which writing models need to support the construction of consistency, classified as level I, to a real development in which become able to establish themselves by preplanning micro and macro relations of cause and effect that make level III writing consistent.

Keywords: Text Production; Relations of cause and effect; Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do estado de São Paulo: Regiões, 2003.....	67
Figura 2: Cartaz de causa e consequência.....	93
Figura 3: Sumarizando as consequências.....	94
Figura 4: Identificando as causas.....	97
Figura 5: Planejando a escrita.....	98
Figura 6: Macrorrelações de causa e consequência.....	102
Figura 7: Observando a escrita do outro.....	103
Figura 8: Protagonista X Antagonista de Janaina.....	112
Figura 9: Caracterização de personagens de Gabriela.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual de Alunos da Rede Estadual por Nível de Desempenho, 5º ano do Ensino Fundamental – Saresp 2013.....	63
Tabela 2: Percentual de Alunos da Rede Estadual por Nível de Desempenho, 7º ano do Ensino Fundamental – Saresp 2013.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As diferentes concepções de leitura e escrita do Currículo do Estado de São Paulo.....	57
Quadro 2: Relações de causa e consequência omitidas na escrita.....	78
Quadro 3: Funções e cores da narrativa.....	99
Quadro 4: As produções de Carla.....	107
Quadro 5: As produções de Gabriela.....	108
Quadro 6: As produções de Janaina.....	109
Quadro 7: A construção das primeiras personagens de Carla.....	118
Quadro 8: A construção das personagens de Carla.....	119
Quadro 9: A construção das primeiras personagens de Janaina.....	120
Quadro 10: A construção das personagens de Janaina.....	120
Quadro 11: Os espaços de Janaina.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Adequação às características do gênero.....	71
Gráfico 2: Os personagens na narrativa.....	114
Gráfico 3: Quantidade de citações temporais nos textos.....	123
Gráfico 4: Quantidade de citações de espaço nos textos.....	129

SUMÁRIO

PEGANDO O LÁPIS: INTRODUÇÃO.....	16
Apresentando a trajetória da pesquisadora.....	17
Apresentando a pesquisa.....	19
CAPÍTULO 1: INICIANDO A ESCRITA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
1.1 No papel: materiais de análise da pesquisa.....	31
1.2 Pula uma linha: a análise documental diagnóstica.....	32
1.3 Parágrafo: entrevista reflexiva semidirigida e oficina interventiva.....	33
1.4 Letra maiúscula: triangulação de dados.....	36
CAPÍTULO 2: LÁPIS E PAPEL: COMO SE PRODUZEM TEXTOS.....	38
2.1 Traçando letras: explorando os documentos oficiais.....	40
2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.....	43
2.1.2 <i>Currículo do Estado de São Paulo</i> : Linguagens, códigos e suas tecnologias	51
2.2 Caneta Vermelha: As avaliações e resultados.....	59
2.2.1 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).....	60
2.2.2 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp).....	61
2.2.3 Instrumento de diagnóstico: Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP).....	66
2.3 E a letra?: Diagnóstico das produções escritas pelos participantes.....	67
CAPÍTULO 3: VIRANDO A PÁGINA: O SUJEITO, SEU DISCURSO E A PRODUÇÃO DE TEXTO.....	81
3.1 Escreveu e não leu.... : As relações de causa e consequência nos gêneros textuais.....	84
3.2 (Re) aprendendo a escrever: oficina interventiva.....	88

CAPÍTULO 4: PASSANDO A LIMPO: ANÁLISE DE DADOS NAS PRODUÇÕES DE TEXTO.....	105
4.1 Primeiro parágrafo: conhecendo as produções das participantes.....	106
4.2 Iniciando a escrita, os personagens: macrorrelações de causa e consequência.....	110
4.3 Próximo parágrafo: A construção do tempo na narrativa.....	121
4.4 Mudando de linha: Causas e consequências no espaço da narrativa.....	127
4.5 Novo parágrafo: Descrevendo o narrador.....	131
4.6 Apontando o lápis: Conflito e desfecho nas narrativas.....	134
4.7 Para finalizar a escrita: A construção das relações de causa e consequência nas narrativas.....	137
 FIM DA LINHA?: UM INSTANTE PARA REFLEXÃO.....	 143
 REFERÊNCIAS.....	 151
 ANEXOS.....	 159
I A noite das bruxas.....	160
II O aniversário do Tiltapes.....	163
 APÊNDICES.....	 166
Apêndice I: Grade de Produção Textual I.....	167
Apêndice II: Grade das relações de causa e consequência.....	168
Apêndice III: Grade de Produção Textual II.....	171

➤ **Apresentando a trajetória da pesquisadora**

“Rara felicidade de uma época em que se pode pensar o que se quer e dizer o que se pensa.” Tácito

Embora não seja uma regra, um dos traços mais marcantes do trabalho acadêmico é o uso da primeira pessoa do plural, a fim de separar a opinião pessoal do pesquisador do conteúdo de sua pesquisa. Entretanto, nesta introdução peço licença a você leitor, e assumo a primeira pessoa do singular para relatar como meu percurso pessoal e acadêmico me levou a definir a produção textual como objeto de estudo deste Mestrado. Após esse momento, retomo a sugerida impessoalidade para registrar os dados da pesquisa e uma discussão teórica acerca da escrita, considerando que não posso assumir essa responsabilidade sozinha, uma vez que introduzo ao longo do meu texto outras vozes que me auxiliaram no processo de reflexão.

Recordo-me que fui alfabetizada muito cedo, por volta de 4 ou 5 anos de idade, pelas mãos de minha mãe, que escrevia os hinos que seriam cantados na igreja em um caderno, colocava-os ao lado do toca-discos para ouvir o cantor enquanto eu percorria com os dedos as palavras escritas na folha. Foi assim que, aos cinco anos de idade, adentrei a Pré-Escola já lendo e escrevendo. Neste universo em que a música e a escrita estavam presentes eu cresci. Assumo que a voz e o gosto pela música se perderam em alguma esquina da vida, mas o amor e a curiosidade pelas letras e histórias mantiveram-se na minha caminhada.

Por volta dos meus oito anos de idade, a biblioteca pública de Teodoro Sampaio (SP) foi instalada em um imóvel perto de minha casa. Essa proximidade com este espaço foi fundamental na minha infância, pois eu chegava da escola, almoçava e ajudava na organização da casa para aproveitar à tarde com a “tia” da biblioteca. Lia de tudo, livros que ensinavam as moças a se prepararem para o casamento, gibis, contos de fadas e logo descobri os romances da Nova Cultural e as histórias de *Sabrina*, *Julia* e *Bianca*, dentre outros, que embalsamaram minha adolescência e me abriram as portas do universo da leitura.

Meu pai, ao ver meu gosto pelos livros, comprou de um vendedor ambulante, quando eu tinha por volta de 12 anos, uma coleção da Editora Karup – coordenada por Vera Teixeira Aguiar – com os contos de fadas tradicionais¹. Ainda me recordo da grande emoção que senti! Esperava ansiosamente que as férias chegassem para encenar com as minhas primas

¹ Coleção Era uma vez... Grimm (AGUIAR, 1992)

todas aquelas histórias. Pegávamos colchas e lençóis para a brincadeira e, entre “cinderelices” e muito faz de conta, meu amor pela literatura e pela leitura foi aumentando cada dia mais.

Ainda na infância, lia e escrevia muito. Na escola eu produzia as maiores redações e as “tias” sempre elogiavam meu empenho e criatividade. Quando fiz quinze anos, em virtude dos problemas financeiros enfrentados em casa, decidi que precisava fazer algo e, por isso, fui cursar o Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Não levava o menor jeito para ser professora – pelo menos era o que eu pensava – e cada dia de estágio era um suplício. Detestava tudo o que se relacionava a metodologias de ensino, porém nas aulas de Língua Portuguesa era a melhor aluna e me deleitava com a literatura brasileira e a infantil nas aulas das professoras Lígia Arantes Nascimento, Juraci Freire e Maria Cineide Mercês de Brito.

Terminei o magistério e prestei vestibular para o curso de Pedagogia – ainda não queria ser professora, mas era a única opção que eu tinha naquele momento. Logo comecei a trabalhar como substituta no ensino regular e nas horas vagas com crianças com dificuldades de aprendizagem. Neste entremeio, algo principiou a mudar dentro de mim, a docência começava a me interessar, mas passei todo o meu curso superior ocupada com dois empregos, sem tempo para me dedicar aos meus estudos ou sequer pensar em pesquisar.

Já lecionando nas escolas de Ensino Fundamental, no ano de 2007 terminei o curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) – UNESP, Campus de Presidente Prudente e, pelos quatro anos seguintes, continuei os meus estudos. Fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia e uma segunda graduação em Letras, na qual comecei a desenvolver projetos de pesquisa em minha sala de aula.

Entre os anos de 2011 e 2013, no decorrer do curso de Letras, fiz diversas atividades de Iniciação Científica voltadas para o campo da leitura literária e da compreensão textual e, neste mesmo período, passei a frequentar os grupos de estudos do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ).

Neste percurso, em 2013 iniciei o Mestrado e, a partir de um convite da Prof. Dr^a. Renata Junqueira de Souza, fortaleci os vínculos com o CELLIJ, assumindo a supervisão do projeto “Hora do Conto²” juntamente com uma colega de curso, a Simônica da Costa Ferreira.

² O CELLIJ conta com duas ações para atender as crianças, a primeira focada na Educação Infantil denominada *Pais e Filhos da Mamã Gansa* atende os visitantes de 0 a 5 anos; e a segunda para estudantes de 5 aos 10 anos intitulada *Sala de Leitura: Formando Crianças Leitoras*. A união dessas duas iniciativas recebe o nome de Hora do Conto. Os alunos da graduação recebem bolsas de estudo PROEX para contarem histórias e estudarem a

Durante 2013 e 2014, estudei e pesquisei com afinco os processos de formação do leitor literário, a importância da contação de histórias no desenvolvimento infantil e os procedimentos de mediação na formação das crianças.

Em agosto de 2013, em uma das ações desenvolvidas após a contação de histórias, solicitei aos visitantes que produzissem um texto a partir de um roteiro preparado por Azevedo (2008a) e, observando esse material, compreendi que a escrita dos estudantes necessitava de uma metodologia de ensino para que eles compreendessem como se organiza o ato de produzir textos. Neste mesmo ano, fui contemplada com uma bolsa de estudos da Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) para me dedicar à pesquisa, por este motivo, me afastei da sala de aula por alguns meses e comecei a investigar os processos de ensino de escrita.

Observo, ao olhar para a minha própria história, que sempre estive, ora como estudante, ora como professora, envolvida com o ato de leitura e de escrita, e parece-me que somente poderia enveredar por estes caminhos no momento de refletir sobre o que iria pesquisar. Desta forma, traço no próximo tópico os nortes que me apontaram e sinalizaram para onde e como iria realizar minha investigação.

➤ **Apresentando a pesquisa**

Enfim, anteriormente narrei um pouco de minha história e como a presente pesquisa se construiu a partir dela. Deste ponto em diante, venho discutir os preceitos teóricos que estruturaram e estruturam minhas concepções em relação ao ensino da língua portuguesa, em especial da escrita.

Para explicar o enfoque desse estudo na produção de textos pautada na habilidade de estabelecer relações de causa e consequência, é preciso observar um pouco da trajetória que vem seguindo a educação. Desde as mudanças que ocorreram neste campo na década de 1990, após a Conferência Mundial Educação Para Todos, os documentos oficiais do país como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), buscam aplicar novas metodologias de ensino para atender a exigências dos órgãos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

formação do leitor literário nesses projetos, sendo supervisionados por mestrandos e doutorandos, sob a coordenação da Prof. Dr.^a Renata Junqueira de Souza.

O estado de São Paulo também se organizou para se readequar e criar uma base de dados e avaliação para que as escolas pudessem refletir sobre a organização, dificuldades e necessidades da rede. Durante toda a década de 1990, esse estado participou do processo de reorganização das políticas públicas em busca da melhoria da educação brasileira e, em 1996, aplicou a primeira edição do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que atualmente monitora, através de provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação, 3,4 milhões de estudantes das redes de ensino estadual, municipal e privada dos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Os resultados contribuem para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

O Saresp adotou a mudança proposta pela União e começou a trabalhar com uma educação pautada em habilidades e competências³. Assim, “[...] por intermédio da utilização de habilidades, [...] se poderá inferir o grau de proficiência das competências cognitivas desenvolvidas pelos alunos em seu processo de escolarização” (SÃO PAULO, 2009). No total, são designadas para os estudantes do Ensino Fundamental quarenta habilidades que devem ser desenvolvidas até o 9º ano; e ao final do 3º ano do Ensino Médio, há um acréscimo de mais dez, totalizando cinquenta habilidades que devem ser adquiridas pelo discente no decorrer de sua vida escolar.

Na prova de redação do 7º ano, avaliam-se quatro competências, sendo elas: tema, gênero, coerência e coesão e registro. Analisando resultados dos estudantes nessas provas entre 2012 e 2013, foi possível observar que aproximadamente 40% dos alunos não atingiram o nível adequado de escrita. Assim, decidiu-se trabalhar com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental para que eles conseguissem aprimorar suas competências antes das provas, enfocando em uma das habilidades de escrita que possibilitou a construção de uma oficina (h19⁴).

A escolha da habilidade 19 como norteadora deste trabalho se deu uma vez esta foi a maior dificuldade detectada no diagnóstico inicial da escrita dos participantes e, diante disso, a hipótese inicial do estudo era de que a tomada de consciência do processo de

³ Competência é a mobilização de recursos cognitivos que são direcionados para solucionar de modo efetivo diferentes questões de modo operativo. Já as habilidades são os meios que são utilizados pelos sujeitos para se atingir objetivos nestas situações.

⁴ H19: Segundo o Saresp, esta habilidade de número 19 consiste em “estabelecer relações de causa /consequência, entre segmentos de um texto, sendo que a causa é relativa a um fato referido pelo texto e a consequência está explícita”.

estabelecimento de causa e consequência para a produção do gênero textual conto pode ser benéfica para os processos dialógicos da escrita, à medida que tornará o texto mais coerente para o leitor e auxiliará o autor a manter uma linearidade nos processos de escrita.

Para organizar um estudo de comparação entre a escrita dos participantes antes e depois da oficina, optamos por utilizar a grade de correção da *Avaliação da Aprendizagem em Processo*⁵ (AAP) como instrumento para tornar o trabalho acadêmico mais próximo do que é desenvolvido nas salas de aula, deixando o estudo relevante para a realidade das escolas e para a prática dos docentes, que podem dialogar com os dados da pesquisa e utilizá-los em sua metodologia de ensino.

A escola participante da pesquisa foi escolhida através de alguns critérios, tais como: pertencer à rede estadual, pois foram utilizados dados do Saresp, e estar com um IDEB abaixo das metas estabelecidas⁶. Sendo assim, foi selecionada uma unidade de ensino pertencente à rede estadual de São Paulo, localizada no município de Regente Feijó – SP, na região da Alta Sorocabana.

Para analisar a escrita inicial dos participantes da pesquisa, que ocorreu em março de 2014, durante a AAP, o olhar da pesquisa foi direcionado para a compreensão da proposta e ao desenvolvimento da escrita dos estudantes, pois se compreendem os processos de leitura e escrita como ações complementares que concorrem para a formação dos sujeitos, tendo o texto como o elo intermediário que une o que se lê e o que se escreve, possibilitando a construção de sentido a partir dos papéis sociais desempenhados pelo autor/leitor e pelo leitor/autor.

No ato de ler, os educandos constroem sentidos e enriquecem seu conhecimento de mundo, e ao assumirem a postura de autores, todos os sentidos que construíram anteriormente irão compor o seu texto, e o “outro” que fará o papel de leitor também construirá novos conceitos, tornando o texto um produto inacabado e campo de construção de sentidos (BAKTHIN/ VOLOCHÌNOV, 2009).

Neste percurso de construção do texto enquanto um emaranhado de significações, tanto os leitores como os autores desempenham funções sociais frente ao produto, pois leem com objetivos diversos, que irão interferir diretamente nas significações construídas, e

⁵ A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para oferecer um diagnóstico aos docentes sobre a situação dos estudantes antes das provas do Saresp. Essa avaliação é da escola e os resultados devem ser utilizados nos planejamentos para direcionar os planos e ações docentes.

⁶ Em 2011, o IDEB da referida escola era de 4,5 e a meta seria 5,2.

escrevem pensando em quem consumirá sua produção, em outras palavras, tentam compreender os possíveis objetivos de leitura dos que lerão para tentar supri-los em sua escrita (LANDSMANN, 1998).

Dessa maneira, o texto é um componente discursivo que nasce da triangulação de significações impostas pelas relações sociais dos leitores e autores. Ter consciência desse processo é fundamental para a evolução da capacidade de uso funcional da escrita pelos discentes. Assim, ao propor este estudo, compreende-se que não basta usar a escrita de maneira limitada, é preciso que, ao longo de sua escolarização, os educandos consigam romper paradigmas e aprendam a utilizar o seu texto, seja ele oral seja escrito, para transformar sua realidade.

A partir dessa compreensão de escrita, os resultados coletados durante o diagnóstico apontaram que o principal problema nos textos dos participantes era o estabelecimento da coesão e coerência textual. O que se buscava neste primeiro contato era constatar de que maneira as crianças construíam um texto e de que modo ele poderia ser considerado dialógico.

Vale ressaltar que, ao produzir um texto, o educando ganha para si um direito de protagonismo que poucas outras ações desenvolvidas na escola o concedem, pois sai do lugar de locutor para assumir o seu discurso. Todavia, o que se percebeu nas práticas escolares é que este discurso que possibilitaria a autonomia dos indivíduos não ocorre, pois o estudante se vê na obrigatoriedade de devolver para a escola o conteúdo que lhe foi transmitido (GERALDI, 2011).

Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa abandonam o esteio da formação para a cidadania e utilizam o texto como instrumento não reflexivo. Não se nega a possibilidade de uma dialogia estabelecida entre o aluno e seu professor/leitor, quando este último tece comentários que auxiliam o educando a enriquecer os aspectos discursivos de sua escrita. No entanto, o que a escola apresenta atualmente é um modelo de docente que observa o texto do aluno ainda com um olhar gramatical e estruturalista, desconsiderando os aspectos dialógicos (VINHAL, 2014).

Para interferir nessa realidade da escola pesquisada, após o diagnóstico, foi elaborada uma estratégia de oficina interventiva que trabalhou com os principais problemas detectados, destacando a dificuldade de estabelecer parâmetros de causa e consequência entre

as ações da narrativa, o que prejudicava de maneira significativa a coesão e coerência do produto final da escrita da criança.

Na elaboração desta oficina, adotaram-se como aporte teórico autores que trazem abordagens dialógicas (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/ VOLOCHÌNOV, 2009), desvinculando-se de diversas outras concepções de linguagens anteriores e passa a defender o dialogismo como a forma de construção de significados e conhecimentos. Porém, mesmo que não se empregue durante a oficina e estudos, este texto não fica alheio à influência exercida nas práticas escolares pelas demais concepções de linguagens tais como a língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, por serem elas uma parte fundamental do processo para se compreender as metodologias de ensino de língua materna e produção textual presentes atualmente em algumas instituições de ensino.

A partir da perspectiva adotada, compreendendo que a linguagem, em suas diferentes esferas, atua como um processo de interação entre os sujeitos, a oficina trabalhou com a ideia de escrita para o outro, ou seja, os participantes deveriam produzir algum material que fosse significativo para eles e, simultaneamente, pudesse significar e ter função para outros alunos que com ele tivessem contato. Essa prática de produção se justifica à medida que os discursos se constroem verdadeiramente quando estão subsidiados de intenções, ou seja, se tem o que dizer e para quem dizer, e de acordo com o contexto sócio-histórico no qual está circulando, algum lugar de publicação e leitura (GERALDI, 2013).

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10-11).

Por esse motivo, as intervenções desenvolvidas durante a oficina interventiva sempre tinham como principal objetivo proporcionar, mesmo em momentos de escrita individual, o vislumbre do outro e as possibilidades de interlocução que se construíam em cada texto produzido. A escolha deste aporte teórico para sustentação da pesquisa vinculou-se a diversos fatores, dentre eles, as concepções pessoais da pesquisadora, pautadas em sua prática de sala de aula, de que esta metodologia de ensino é adequada para o desenvolvimento

dos discentes, além de ser esta a perspectiva defendida, mesmo que indiretamente, pelos documentos oficiais que regem o ensino em âmbito nacional e estadual.

Neste espaço, cabe ainda registrar que não é porque a prática dialógica tem se demonstrado adequada para auxiliar no desenvolvimento dos discentes que é de fácil manuseio na sala de aula. Desenvolver ações que envolvam o uso da língua como interação entre os sujeitos coloca o docente em um terreno de “areia movediça”, pois o retira de uma posição de transmissor de conhecimentos e o coloca como mediador das práticas discursivas, exigindo nova postura dos educadores, pois ele não mais dominará o saber e sim compartilhará suas experiências com os alunos para que juntos possam elaborar novos conceitos.

A inquietude de entender como os sujeitos passam grande parte de suas vidas (infância e adolescência) frequentando a escola e, mesmo assim, não conseguem se tornar bons produtores de textos não é uma exclusividade deste estudo. Somente no banco de teses da Capes existem mais de 450 pesquisas que se propõem a discutir, seja em nível de Mestrado seja de Doutorado, sob algum aspecto este assunto. O que se traz de novo neste estudo é o direcionamento que a metodologia de ensino recebe.

De acordo com os dados da Capes (2014), na área de Pós-Graduação em Letras, entre 2011 e 2012⁷, foram produzidas aproximadamente 30 pesquisas que observavam a produção textual sob os mais diversos aspectos. O que se observa é uma tendência ao estudo, tanto em nível de observação como de desenvolvimento de práticas que versam sobre o uso dos gêneros textuais em sala de aula, principalmente os ligados às esferas argumentativas (29%), seguidos de longe pelo estudo sobre as novas tecnologias, internet e softwares editores de textos, nas práticas de escrita (11 %).

A partir deste levantamento, delinea-se uma tendência de estudos atuais para trabalhos de linguagem voltados para o uso do gênero textual e uma busca por coordenar esforços para inserir as novas tecnologias na escola. Essa ação é válida, à medida que os indivíduos se comunicam através dos gêneros e a tecnologia é um suporte textual real do século XXI, no entanto, o que se constata é que nem todos os professores estão aptos a trabalhar com recursos tecnológicos e não são todas as escolas que possuem estas ferramentas

⁷ Este é o período que estava disponível em registros *online* para consultas no momento em que esta pesquisa foi desenvolvida (agosto/2014).

de aprendizagem, o que direcionou este estudo para práticas mais plausíveis para uso no cotidiano escolar.

Nos programas de pós-graduação em Educação observados, também através do Banco de Teses da Capes (2014) entre os anos de 2011 e 2012, os temas se distinguem e direcionam-se para os estudos da textualidade, ou seja, dos mecanismos de construção da coesão e coerência utilizados ou não pelos discentes. Em segundo lugar, estão as pesquisas relacionadas aos gêneros textuais (15%), com enfoque naqueles utilizados no ensino fundamental, como por exemplo, carta de leitor e outros que compõem a esfera jornalística.

O que se percebe nas pesquisas levantadas nas duas áreas é uma tendência a análises mais conceituais no campo de estudos de Letras e busca por práticas pedagógicas de produção de textos, a partir dos estudos teóricos, no campo da Educação.

Tendo esse vislumbre sobre as diferentes pesquisas no campo da escrita, possuindo um diagnóstico que comprovava que as crianças participantes deste estudo possuíam dificuldades em conduzir o processo de escrita de modo coerente e buscando construir um novo conhecimento sobre metodologia de ensino, após inúmeras reflexões, esta pesquisa fixou como objetivo geral *investigar de que modo o ensino das relações de causa e consequência ajudam as crianças do 6º ano do ensino fundamental no processo de construção do texto escrito*.

Os objetivos específicos para se alcançar tal objetivo geral são:

- Verificar se, através das interações na oficina interventiva, os alunos se apropriam dos elementos de causa.
- Examinar se durante a oficina interventiva os alunos compreendem os elementos de consequência.
- Analisar a tomada de consciência de causa e consequência entre produções iniciais e finais.
- Averiguar se após o estudo das relações de causa e consequência ocorrem alterações na coerência textual dos participantes.

Muitos dos descritores de avaliações de âmbito nacional, como a Prova Brasil, e estadual, como a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), mencionam a necessidade de o aluno escrever com coerência, utilizando as relações de causa e consequência, porém, pouco se fala sobre metodologias de ensino para a produção de textos elencando esses dois elementos de maneira clara e explícita para os discentes. Desse modo, este estudo busca

responder de que forma a tomada de consciência dessas relações pode alterar a produção de texto dos discentes no 6º ano.

Para isto, foram delineados, no primeiro capítulo desta dissertação, os procedimentos metodológicos que foram utilizados para coletar e analisar dados; o capítulo seguinte reflete sobre os conceitos de escrita presentes nos documentos oficiais que devem servir de parâmetro para o ensino de língua materna na escola e observa em que medida estes materiais interferem na qualidade da produção textual dos estudantes ao final do Ensino Fundamental e Médio; o terceiro capítulo traz uma síntese de alguns estudos da língua que caracterizam e sugerem novas abordagens para o ensino da escrita, agregando-se a isto a descrição da oficina interventiva que foi desenvolvida com os participantes.

O quarto capítulo contém uma conceituação teórica dos elementos da narrativa, acompanhada de reflexões sobre como cada um desses elementos atua no estabelecimento de relações de causa e consequência e a análise da escrita e interações das participantes durante a oficina interventiva. Para finalizar, são tecidas as considerações finais a cerca do que foi coletado e analisado durante o período da pesquisa e apresentam-se Anexos e Apêndices que trazem os modelos dos materiais didáticos produzidos e utilizados durante a oficina.

Com o intuito de apresentar de maneira clara as ações e resultados desenvolvidos ao longo desta pesquisa, esta dissertação se divide basicamente em três eixos norteadores: diagnóstico, oficina e, posteriormente, análises de resultados, todas contendo reflexões teóricas sobre a prática desenvolvida, a fim de contribuir para os estudos do campo do ensino da produção textual. No tópico seguinte, serão apresentados e discutidos os procedimentos metodológicos deste estudo.

CAPÍTULO 1:
INICIANDO A ESCRITA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, apresentou-se a pesquisadora e justificou-se a pesquisa. A partir desta etapa, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados para se atingir os objetivos desta investigação.

O presente estudo se organizou como uma pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), haja vista que retirou os participantes da condição de objetos para “compreender aspectos relacionados com sua condição de sujeitos” (SEVERINO, 2007, p. 118). Essa classificação não foi delimitada apenas com base em instrumentos de coleta de dados, como também pelo conteúdo teórico e metodológico apresentado nas linhas abaixo.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 11-12), para se desenvolver um trabalho de abordagem qualitativa é preciso que se observem cinco principais características fundamentais: *o contato do pesquisador com o ambiente de pesquisa*, pois este tipo de estudo “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o sujeito que pesquisa como seu principal instrumento”; *a descrição do material coletado*, característica que exige do pesquisador um olhar minucioso, mesmo sobre aspectos que inicialmente se apresentem como triviais; *o processo é mais importante que o resultado*, sendo assim, “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”; *a significação dos participantes da pesquisa sobre os objetos* podem revelar crenças e detalhes fundamentais para a análise de dados; e o último aspecto, relacionado à análise dos dados, defende que *a postura do pesquisador deve ser de caráter indutivo*.

Considerando as recomendações dos autores e visando construir um estudo de caso com caráter objetivo e científico, optou-se por uma pesquisa com uma coleta de dados multimetodológica, utilizando-se de uma oficina interventiva, entrevista reflexiva semidirigida e análise documental. Ao final do estudo, os dados foram relacionados para possibilitar uma reflexão. São esses instrumentos utilizados: a análise documental da escrita dos participantes durante a *Avaliação da Aprendizagem em Processo de Produção Textual* do primeiro semestre de 2014 e a análise da escrita dos contos desenvolvidos pelos participantes durante a oficina interventiva, para comparar o desempenho dos escritores antes e após os encontros, a fim de averiguar se com o estudo das relações de causa e consequência ocorreram alterações na coerência textual dos estudantes.

A entrevista reflexiva semidirigida ocorreu simultaneamente à oficina interventiva, sendo esta última organizada em dez encontros entre pesquisadora e

participantes. Durante esses momentos, os educandos se envolveram com dinâmicas que possibilitaram um contato estreito e dialógico com a língua materna, que resultou na produção de um livro de contos, doado à sala de leitura da escola onde ocorreu a pesquisa. A aplicação da oficina, combinada à entrevista que foi sendo realizada ao longo das reuniões, serviu para verificar a apropriação dos elementos de causa e consequência por parte dos alunos e, principalmente, analisar a tomada de consciência dessas relações entre produções iniciais e finais.

A escolha desses instrumentos de coleta de dados se deu para possibilitar uma descrição minuciosa dos processos de elaboração da escrita dos educandos, sendo, para tanto, utilizados uma filmadora e um diário de campo, que geraram anotações, vídeo e áudio que possibilitaram uma volta constante ao material a fim de proporcionar momentos reflexivos sobre o processo de construção da representação funcional do texto escrito por parte dos participantes da pesquisa.

Metodologicamente, podemos formatar esta pesquisa como um “estudo de caso”, pois “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativos” (SEVERINO, 2007, p. 121). Esse formato de pesquisa não pretende definir uma verdade sobre um determinado caso, mas sim fixar elementos teóricos coerentes para possibilitar que o leitor, em um processo reflexivo, se indague “O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para minha situação?” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Para pontuar as especificidades deste tipo de metodologia, André (1984, p. 52) traz uma síntese das sete principais características, sendo: 1) *os estudos de caso buscam a descoberta*, mesmo que para isso se apoie em pressupostos teóricos previamente elaborados; 2) *ênfatizam a “interpretação do contexto”*, sempre buscando apreender o máximo de dados do objeto inserido em seu ambiente original para garantir a fidedignidade dos dados; 3) *procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*, assim, o pesquisador necessita analisar sob sua perspectiva a realidade do seu objeto de estudo ou dos sujeitos que estão participando da pesquisa; 4) *usam uma variedade de fontes de informação*, portanto, é comum que se faça a triangulação de dados ou de métodos com resultados coletados em momentos e situações variadas; 5) *revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*, assim, o pesquisador descreve suas práticas no momento da pesquisa a fim de gerar reflexões no leitor; 6) *procuram relatar a realidade*

de forma completa e profunda, trazendo uma síntese das multiplicidades de uma situação, considerando as partes e o todo; 7) *os relatos são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa*, haja vista que existe uma infinidade de possibilidades de coleta de dados e o pesquisador deve optar pela forma mais adequada de apresentação.

Sobre a construção de novas descobertas a partir do uso de estudo de caso, Lüdke e André (1986) defendem que o pesquisador deve possuir pressupostos teóricos que, inicialmente, o conduzirão. No entanto, no decorrer da pesquisa deve sempre manter a atenção voltada para outros elementos que possam ser relevantes para a análise de dados e uma compreensão fidedigna dos fenômenos estudados. Portanto, “[...] o quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir do qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance” (LUDCKE, ANDRÉ, 1986, p. 18).

Este estudo de caso de abordagem qualitativa teve como principal aporte teórico as obras de Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochinov (2009), Landsmann (1998), Vygotsky (1989), dentre outros estudiosos que pesquisam a linguagem e a língua escrita.

O projeto inicialmente se propunha “compreender como se dava a construção da representação funcional da escrita nos educandos”, todavia, diante do volume de informações que foi sendo coletado durante a oficina interventiva, optou-se por realizar um recorte estratégico nos dados, de modo que se buscou compreender as representações dos alunos apenas com base nas relações de causa e consequência na produção textual.

Essa escolha de focar nas relações de causa e consequência se deu devido à constatação de que é um dado muito cobrado em descritores de avaliações oficiais como a Prova Brasil, Saresp e AAP, mas que não é abordado pelas pesquisas ou nas salas de aula. Conforme justifica Costa Val (2004), o texto possui níveis de coesão e coerência, e avaliando os documentos oficiais como o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) do segundo ciclo (BRASIL, 1998), constatou-se que esses níveis estão diretamente ligados à informatividade do texto e que, por sua vez, têm ligação com o estabelecimento das relações de causa e consequência na escrita dos contos. O diagnóstico na escrita dos participantes comprovou que a ausência do estabelecimento dessas relações comprometeu a textualização.

Considerando essa mudança nos objetivos, a alteração deu-se apenas nos critérios de aplicação da oficina, que anteriormente trabalhavam com diversos enfoques como autoria e argumentatividade e, a partir da reformulação, redirecionou seu foco para o ensino das relações de causa e consequência, mas mantendo o trabalho com a língua enquanto um instrumento dialógico de comunicação com o outro. Essa alteração não se deu apenas para atender as necessidades da pesquisa, mas também por se entender que seria importante para a escola o estudo de outros conteúdos (relações de causa e consequência) e metodologias (oficina interventiva) para o trabalho de ensino-aprendizagem de produção textual.

Após esclarecer os documentos que farão parte da análise deste estudo, o tipo da pesquisa, suas características, os princípios, meios e materiais de análise, no tópico seguinte, será apresentado o material estudado, a descrição da entrevista e da oficina, além de esclarecer os meios de condução da análise documental, que foi desenvolvida em dois momentos desse trabalho. Todos esses procedimentos serão retomados ao longo de todo o texto para contextualizar as análises desenvolvidas.

1.1 No papel: materiais de análise da pesquisa

O material de análise desta pesquisa foi constituído a partir de três grupos: diagnóstico, oficina e análise de dados. Na primeira parte, desenvolvida em março de 2014, observaram-se as produções de texto de três alunos, estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola estadual de Ensino Fundamental II, elaboradas durante a *Avaliação da Aprendizagem em Processo de Produção Textual*. Na segunda parte, aplicou-se uma oficina interventiva que trabalhava com a principal dificuldade constatada durante o diagnóstico, qual seja o não estabelecimento de relações de causa e consequência na escrita dos estudantes, além de desenvolver uma entrevista reflexiva semidirigida. A terceira e última etapa avaliou o resultado da oficina interventiva, a partir da análise da escrita dos participantes.

O critério de seleção neste estudo foi a escolha de uma escola estadual, localizada no município de Regente Feijó/SP com um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo das metas estabelecidas. Quanto aos sujeitos da pesquisa, inicialmente, pensou-se em selecionar um grupo de três educandos para participarem das interações, todavia, prevendo possíveis problemas éticos, decidiu-se enviar um convite para que todos os

estudantes do 6º ano participassem do estudo, sendo formado *a posteriori* um grupo de entrevista com aqueles indivíduos cujos responsáveis concordaram com a participação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esse convite estendido aos demais estudantes recebeu sete respostas positivas para atuarem como sujeitos da pesquisa, no entanto, foram analisados os resultados da escrita de apenas três indivíduos que frequentaram as intervenções do início ao fim. Esse grupo maior foi formado apenas com o intuito de não estigmatizar os participantes. Desse modo, todos os que se habilitaram a participar desenvolveram as atividades, que foram filmadas, e a pesquisadora, durante a transcrição dos diálogos, manteve o foco de sua análise sobre os três sujeitos que a interessavam (SCAPPATICCI et al., 2004). A pesquisa como um todo foi desenvolvida em três etapas, abaixo descritas.

1.2 Pula uma linha: a análise documental diagnóstica

A primeira etapa da pesquisa foi a análise documental, que possibilitou o levantamento de um diagnóstico da escrita dos educandos antes da oficina para auxiliar a averiguar se após o estudo das relações de causa e consequência ocorreriam alterações na coerência textual dos participantes. Além dessa função, a análise diagnóstica na escrita desses sujeitos também foi importante para estabelecer quais os temas que deveriam ser abordados durante o desenvolvimento da oficina interventiva.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), esse tipo de instrumento “pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativos”. Considerando esta etapa como “uma técnica exploratória [...] que indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39), ela foi realizada nas produções textuais dos três participantes que participaram da oficina do início ao fim.

No levantamento desses dados documentais, foram analisadas as produções de texto elaboradas pelos estudantes durante a *Avaliação da Aprendizagem em Processo de Produção Textual* do 1º semestre. Inicialmente, pensou-se em construir uma grade com critérios de correção, mas, logo depois, decidiu-se fazer uso do instrumento de correção da própria AAP, por ser este um material que está próximo da realidade docente e torna o estudo mais coerente com as práticas escolares.

A referida grade foi elaborada pelos produtores da AAP a partir do material da *Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e se fundamenta em três critérios. O primeiro é a adequação ao tema, em seguida, avaliam-se as regularidades das características desse tipo textual (tempo, espaço, personagem, narrador, conflito, sequência cronológica dos fatos, relações de causa e consequência) e, por último, o uso das convenções da escrita (segmentação, ortografia, pontuação, concordância, parágrafos, discurso direto e indireto, sinônimos).

Com base no suporte oferecido pela grade de correção, durante a análise documental foram observados os seguintes descritores: busca por indícios de que, ao escrever, de certa forma os estudantes pensaram, ou não, em seu leitor (enunciados completos e/ou os incompletos, além de passagens obscuras); compreender como se dava a revisão textual das crianças: de fundo conceitual (buscam organizar os enunciados para que fiquem claros) ou gramatical (buscam corrigir a ortografia e/ou gramática); verificar se os alunos deixaram espaços intencionais para que seu leitor produzisse inferências; analisar se ao escrever os discentes ficaram presos ao nível da frase, ou realizaram antecipações e retrocessos temporais, além de verificar se, em algum momento, apresentaram o pensamento das personagens; investigar se ocorreram enunciados com sentimentos, pensamentos ou opinião das personagens ou valoração de determinados fatos (COSTA VAL, 2004).

1.3 Parágrafo: entrevista reflexiva semidirigida e oficina interventiva

A segunda etapa deste estudo teve como objetivo verificar a apropriação dos elementos de causa e consequência por parte dos alunos e, principalmente, entre produções iniciais e finais. Para tanto, foram utilizados simultaneamente dois instrumentos de pesquisa: a entrevista reflexiva semidirigida (SZYMANSKI, 2011), pois essa forma de coleta de dados possibilita o estabelecimento de um processo interativo entre entrevistador e entrevistado, o que favorece a apreensão de aspectos psicológicos que envolvam o fenômeno estudado; e a oficina interventiva que, de acordo com Calkins et al. (2008), é um processo em que a criança constrói o texto através de interações dialógicas, e por meio do qual o autor avalia e reflete sobre o outro na constituição de sua escrita.

A opção por entrelaçar essas duas formas de coleta de dados nesta fase se deu por ambas possibilitarem um roteiro flexível, que poderia ser alterado em momentos específicos

(como foi feito), desde que não se desvie o foco dos objetivos do estudo. Outro fator importante é que o instrumento utilizado “tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (SZYMANSKI, 2011, p. 10).

Szymanski (2011) sugere que esse tipo de entrevista seja realizado com uma quantidade de no mínimo dois encontros, para tanto, a autora traz uma síntese dos principais momentos desse tipo de coleta de dados:

[...] o contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, [...] seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução (SZYMANSKI, 2011, p. 10).

Assim, dentro da oficina interventiva, no contato inicial ocorreu a apresentação do entrevistador ao entrevistado, a introdução da pesquisa e a garantia do anonimato dos participantes, visto que o único uso que foi feito das imagens gravadas tinha fins de transcrição dos diálogos entre os envolvidos durante as entrevistas.

O uso da filmadora foi necessário à medida que se tinha um grupo com várias crianças no mesmo espaço e no momento da análise a pesquisadora necessitava identificar os seus sujeitos. Além disso, as imagens também foram utilizadas como fonte de dados, à medida que se observaram os gestos, falas e ações dos participantes durante as interações. A partir desse material, analisaram-se as expectativas e ansiedades das crianças diante das intervenções e verificaram-se diferentes condutas como a interação que estabeleceram com os colegas, com o texto que liam e com a mediadora.

De acordo com Szymanski (2011), já no início dos contatos entre as partes envolvidas no estudo, “seria desejável que parte do primeiro encontro fosse tomada pela apresentação mútua, e que se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas, estabelecendo uma relação cordial”, por isso, o primeiro encontro foi para uma adaptação para que se estabelecesse uma relação de confiança entre pesquisadora e alunos, estudantes com os materiais, dentre outros aspectos.

As crianças foram apresentadas à pesquisa e tiveram a oportunidade de esclarecer possíveis dúvidas que tinham sobre sua participação e o uso das imagens que seriam feitas delas. Já nesse primeiro momento, fez-se uso da filmadora, pensando que, em decorrência de

possíveis alterações de conduta, era preciso já habituar os participantes a essa ferramenta de registro de dados. Belei et al. (2008) defendem que os sujeitos, inicialmente, podem alterar as ações diante da filmagem, no entanto, devido aos costumes impostos pela atual sociedade tecnológica, poucos minutos depois os indivíduos já estarão acostumados com o equipamento e retornarão aos seus comportamentos usuais, o que de fato foi possível observar durante as reuniões.

Nos encontros seguintes, além de recordar os termos da pesquisa aos estudantes, foram elaborados momentos de leitura de diversos livros que continham exemplares do gênero conto em suas mais diferentes formas (conto de espanto, conto de horror, conto popular) para que as crianças se apropriassem das principais características do gênero textual, compreendessem a organização de seu suporte e, o mais importante, pudessem usufruir da língua em uma situação interativa sem pressões para produções ou leitura avaliativa.

Ainda no segundo encontro e em parte do terceiro, ocorreu um diálogo entre a pesquisadora e os participantes sobre a produção textual que a criança escreveu em ocasião da *Avaliação da Aprendizagem em Processo de Produção Textual* do 1º semestre, buscando-se que os educandos explicassem sobre: a) por que escreveram aquele texto; b) para quem escreveram; e c) quais impressões o próprio texto suscitava neles quando assumiam a posição de leitor. Como esta forma de entrevista não é rígida, de acordo com o decorrer das respostas, as crianças podiam solicitar que as questões fossem repetidas para esclarecimentos e, de acordo com as respostas dos entrevistados, o entrevistador também tinha a liberdade de solicitar maiores detalhes sobre determinado termo que não havia ficado claro.

Foram realizados, ao todo, dez encontros de 2 horas/aula⁸, uma vez por semana durante os meses de agosto a outubro de 2014. Nesses momentos, foi discutido o processo de produção do texto para se desenvolver uma série de reflexões sobre o planejamento, execução e revisão, de modo que os educandos pudessem pensar sobre a construção dialógica do texto e sobre seus possíveis leitores. Os diálogos versavam sobre: a) a intencionalidade dos participantes ao escrever determinado enunciado; b) possíveis alterações de partes do próprio texto; c) adequações da escrita a fim de que esta se torne compreensível a outros leitores; d) aspectos que envolvem os processos de reescrita na escola.

Sempre durante as entrevistas, foi feito uso de uma filmadora e do diário de campo, onde eram registrados detalhes importantes, assim como impressões dos entrevistados

⁸ Cada hora/aula possui 50 minutos, portanto, cada encontro teve duração de 1h40 min.

e do entrevistador para favorecer a riqueza das descrições que compõem esta dissertação de mestrado.

1.4 Letra Maiúscula: triangulação de dados

Ao final dos encontros, iniciaram-se a triangulação e análise dos dados. Esse processo aconteceu para “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, [...] as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e demais informações disponíveis” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 45). Os resultados de todos os materiais foram submetidos a diversas leituras, uma reflexão minuciosa e, em seguida, os dados foram analisados, identificando “dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 170) para se chegar a um resultado confiável do ponto de vista científico.

Esse processo não foi linear, pois durante toda a pesquisa, e isso aparece também no registro do estudo, a cada novo dado foi preciso que se reduzissem, organizassem e interpretassem novamente os resultados. Segundo Mazzotti e Gewandszajder (2004), o processo de análise de dados na pesquisa de abordagem qualitativa é realmente algo constante, conforme já mencionado nas linhas acima, pois:

[...] a medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 170).

Por fim, o material obtido através da triangulação de dados foi confrontado com as teorias de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989). Assim, traçou-se um caminho para novas possibilidades de ensino da produção textual a partir do desenvolvimento da funcionalidade do texto dos educandos com o enfoque nas relações de causa e consequência.

Neste capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a construção deste estudo. A próxima parte traz uma análise sobre os materiais oficiais – PCNLP e o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* – a fim de verificar qual a concepção de língua e ensino defendido por eles, além de analisar dados recentes sobre a proficiência escrita dos estudantes ao final do Ensino Médio e do

Ensino Fundamental II e apresentar um diagnóstico da realidade onde se desenvolveu esta pesquisa.

Este capítulo traz uma descrição dos principais documentos da atualidade que versam sobre o ensino da escrita no Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais) e no estado de São Paulo (*Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*), além de traçar considerações sobre as metodologias de avaliação que se utiliza para nivelar a escrita dos discentes. Ao final, são apreciadas as produções dos participantes dessa pesquisa, com base na proposta da Avaliação da Aprendizagem em Processo de março de 2014.

No decorrer da história da linguagem, diversas foram as perspectivas sobre as quais a língua foi abordada. Inicialmente, foi concebida como expressão do pensamento; mais adiante, essa visão foi superada e consideraram-na como instrumento de comunicação; atualmente, prevalece a visão dialógica da linguagem, na qual se inserem filósofos importantes como Bakhtin, precursor desta ideia, Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural, dentre outros.

Todavia, para além das concepções de linguagem que foram sendo tecidas ao longo dos anos, as novas correntes filosóficas de estudo da língua passaram a observá-la como um fenômeno sócio-histórico que é proveniente das interações estabelecidas entre os humanos. Assim, Bakhtin/Volochinov (2009) defende que ela se constitui como um processo de interação verbal, extrapolando as relações individuais e estruturais que os locutores possam com ela estabelecer, de forma que os enunciados⁹ são produzidos a fim de possibilitar a interação entre os sujeitos. Logo, toma-se a linguagem, neste caso, como um instrumento de ação social por meio do qual os homens atuam uns sobre os outros, ao mesmo tempo em que são também modificados, sendo uma ação dinâmica e dialógica e dialética.

Trazendo essas ideias de linguagem para o âmbito escolar, é coerente dizer que, ao chegar à escola, a criança já sabe utilizar a língua em diversas instâncias sociais com as quais teve contato anteriormente, tendo uma noção, embora não sistematizada, do caráter social e dialógico da língua oral. Ao aprenderem a falar, ainda inseridos em contexto familiar, os sujeitos apreendem algumas das circunstâncias sociais que circundam a linguagem, como o lugar social do qual se fala (filho, irmão, amigo...), o que dizer e como dizer, de acordo com a intenção comunicativa do ato de fala (ORLANDI, 2002). Desse modo, fica para a instituição

⁹ De acordo com definição de Bakhtin (2011), o enunciado é a unidade de comunicação verbal que possibilita a visualização da linguagem no seu movimento real de interlocução rompendo com a estrutura “emissor-mensagem-receptor”. Para o filósofo, o processo de uso da linguagem é dialógico; portanto, não possível de se dar em via única. À medida que o enunciador dirige-se ao seu interlocutor, provoca neste uma atitude responsiva, gerando uma réplica e formulação de sentidos à mensagem que está recebendo.

escolar o papel de sistematizar a língua de forma que o estudante possa refletir sobre os diferentes usos e possibilidades, além de introduzir a escrita, ampliando assim as alternativas de interlocução dos indivíduos.

Considerando a importância da escrita para a construção do homem como um ser social, à medida que é fundamental o domínio do código, das diferentes linguagens e o saber comunicar-se de modo eficiente, é importante observar como esta escrita se organiza quando figura em meio aos processos de ensino-aprendizagem aos quais os alunos são submetidos em ambiente escolar. Em vista disso, busca-se delinear uma breve apresentação da visão de língua e produção textual e as concepções manifestas em documentos oficiais de âmbito nacional e estadual, nas avaliações que definem o nível de proficiência dos discentes, além de trazer um diagnóstico da escrita dos participantes da realidade na qual foi desenvolvido este estudo.

2.1 Traçando letras: explorando os documentos oficiais

De acordo com Soares (2005), na década de 1940 do século XX intensificou-se o processo de democratização da educação. Desse modo, a organização escolar precisou se remodelar para atender a um número cada vez maior e heterogêneo de educandos que estavam adentrando ao seu espaço, inclusive das classes sociais menos abastadas.

Com o acesso assegurado a essas crianças, um novo desafio surgiu para o sistema educacional: garantir a qualidade e permanência desses alunos na escola. Com um índice de reprovação muito elevado, a partir dos anos de 1970 iniciou-se uma série de discussões sobre como melhorar este panorama educacional brasileiro.

Diante desse quadro, os órgãos responsáveis pela educação precisaram se mobilizar na criação de políticas públicas para garantir a democratização do ensino. Essas ações configuraram-se, naquele momento, como uma maneira de atender às principais necessidades dos indivíduos de sociedades específicas, pois “ela visa, antes de tudo, atender a uma série de objetivos da vida coletiva de um povo ou de um determinado segmento social” (OUTHWAIRE; BOTTOMORE, 1996 *apud* MELAZZO, 2010, p. 11).

De acordo com Melazzo (2010), as políticas públicas são importantes à medida que são o centro da constituição da estrutura normativa do aparelho estatal, que configura sua intervenção pautada pelo momento histórico a partir de interações entre diferentes grupos,

segmentos ou classes sociais. Portanto, este conceito mostra-se polissêmico, e não é o objetivo desta pesquisa caracterizá-lo em toda sua complexidade, mas, sim, registrar sua importância a fim de discutir de maneira mais profunda e clara a constituição dos documentos oficiais com enfoque nas questões de produção textual, a partir da compreensão de que estes são orientações educacionais que versam sobre o ensino nas instituições escolares.

No Brasil do século XX, as políticas públicas especificamente voltadas para a regularização da educação tiveram seu início em 1961, quando, após a organização do Ministério da Educação, criou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB). De lá para cá, muitas mudanças foram ocorrendo no cenário educacional e novas leis foram sendo elaboradas para dar suporte a essas circunstâncias, como as de número 5.540/68 e 5.692/71, que em 1996 foram substituídas pela LDB 9.394/96, atualmente em vigor (MEC, 2014).

Com o advento da nova LDB, nos anos de 1990 o ensino aderiu a novas perspectivas que envolviam transformações no referencial teórico das diversas disciplinas e mudanças metodológicas. As orientações foram as mais diversas desde a melhoria na qualidade dos profissionais da educação até a regulamentação de materiais de ensino. Neste estudo, como se discorre sobre a escrita, o foco será direcionado para as comutações que incorreram sobre a disciplina de Língua Portuguesa após a publicação da LDB 9394/96.

As políticas públicas direcionam grande parte das mudanças no ensino, de modo a atender aos grupos sociais específicos em momentos históricos determinantes (MELAZZO, 2010); portanto, compreende-se que, muito embora seja uma ação estatal sobre os meios de ensino, estas decisões e alterações são também motivadas por elementos externos, como as configurações sociais de cada período. Assim, os avanços tecnológicos dos séculos XX e XXI também podem ser considerados responsáveis por essas alterações no ensino de Língua Portuguesa e necessitam ser observados.

Nos dois últimos séculos, o mundo se modificou a partir das novas tecnologias, principalmente no campo da comunicação. Portanto, os cidadãos necessitam se adequar a este modelo para conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Essa realidade social direcionou a reconfiguração dos sistemas de ensino, pois impulsionou o fenômeno da urbanização e dilatou a necessidade do uso de práticas de escrita para o manuseio de diversos componentes eletrônicos que orientam o ritmo da sociedade e das relações interpessoais. Essas metamorfoses tornaram o ensino tradicional anacrônico e impulsionou o fracasso escolar (BRASIL, 1998).

Buscando combater os altos índices de reprovação e analfabetismo funcional, os responsáveis pelo estudo do ensino de línguas compreenderam que, diante do papel social que a escrita vem ocupando na sociedade atual, ela tornou-se um bem cultural importante para que os indivíduos consigam interagir com o seu meio social e para a formação da cidadania.

Marcuschi (1997, p. 120) defende que:

Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou.

Desse modo, na sociedade da informação o homem necessita dominar os mecanismos de escrita para exercer de forma crítica sua cidadania. Para Kleiman (2012), a escrita é onipresente, pois a cada momento do cotidiano dos sujeitos ela está presente para dar sentido à realidade. Essa é, segundo a autora, a forma de se organizar das sociedades grafocêntricas, ou seja, centradas nas práticas de leitura e escrita. Dessa maneira, não se pode mais ignorar ou adiar a necessidade de reflexão sobre os modos de oferta e apropriação discente desse bem cultural.

Considerando que os usos adequados das práticas sociais de escrita tornaram-se primordiais para os sujeitos, à vista disso os órgãos responsáveis pela sistematização do ensino constataram a necessidade de se reorganizarem as metodologias para que os discentes tenham acesso a uma aprendizagem voltada para os usos reais de linguagem.

Consciente de que o foco deste estudo é a produção textual, que é parte essencial do ensino da Língua Portuguesa, esta pesquisa busca analisar os documentos oficiais da esfera federal e estadual, a fim de compreender qual a concepção que esses materiais trazem sobre língua e como isso se reflete nos modos de ensino propostos para a escrita. Para este fim, foram apreciados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (SÃO PAULO, 2011).

2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental

Entre os anos 1970 e 1980, uma série de mudanças atingiu a educação brasileira. A democratização do ensino, o estabelecimento de novas relações sociais que levaram milhares de pessoas, da classe trabalhadora, a frequentar a escola forçaram os responsáveis pelas instituições a repensarem o ensino no país. Em meio a estas circunstâncias, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, as políticas públicas não conseguiram organizar ações para intervir na educação, “(...) pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação.” (ARELARO, 2000, p. 96).

Neste cenário, o governo brasileiro buscou auxílio no Banco Mundial e no Fundo Monetário Internacional (FMI), que estabeleceram regras e ações às quais o país, considerado na época subdesenvolvido, deveria se adequar para receber ajuda financeira, de modo a diminuir as desigualdades sociais e ofertar o acesso das camadas populares ao desenvolvimento. Diante desta oportunidade, os gestores elaboraram propostas de mudanças na educação com vista à aprovação desses órgãos para investimento.

Fonseca (1995) explica que, na década de 1990, o Brasil participou juntamente com outros países da *Conferência Nacional de Educação para Todos*, na Tailândia, para tomar ciência das exigências do Banco Mundial no que se relacionava às diretrizes políticas para combate ao analfabetismo. A partir daí, necessitando dos investimentos internacionais, o país deu início a um processo de adequação às regras do FMI e do Banco Mundial, buscando construir um currículo unificado com o auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Na década de 1990, iniciou-se uma série de mudanças na educação brasileira, com reformas gradativas que levaram à criação da LDB 9394/96 e do Plano Decenal de Educação (BRASILIA, 1993). E foi neste cenário político e econômico que também foram elaborados os PCNs.

Os PCNs para o Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos, foram os primeiros a serem criados, e, em 1995, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou a versão preambular para os docentes de diversos níveis de ensino em exercício avaliarem. A comunidade acadêmica também se mobilizou neste momento para debater uma nova

modalidade de currículo que deveria ser implantada nas escolas brasileiras. De posse dos pareceres, a Secretaria do Ensino Fundamental nas unidades federativas discutiu os dados e reelaborou os PCNs, encaminhando-os para o Conselho Nacional de Educação (CNE) no final do ano de 1996 (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002).

Na introdução, os PCNs apresentam, com palavras do Ministro da Educação e do Desporto na época, Paulo Renato, os dados sobre o processo de elaboração do documento:

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação (BRASIL, 1998a, p. 05).

A equipe responsável pela construção da versão final dos PCNs foi nomeada pela Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) e assessorada por César Coll, o responsável pela reforma da educação na Espanha (BRAGA, 2004); todavia, não houve um estudo para analisar a viabilidade de se importar um modelo educacional europeu, o que, em longo prazo, mostrou-se um problema. Com os ajustes feitos, os Parâmetros foram distribuídos para as escolas brasileiras no ano de 1997, defendendo a educação para a formação do cidadão do futuro e, desde então, não passaram por reformulações.

Na verdade, Braga (2004) denuncia que, ao fracassar com o projeto de criação de uma escola para a cidadania, o governo aderiu aos PCNs para atender aos interesses de agências financiadoras internacionais, que só investiriam no país se os índices de analfabetismo e pobreza diminuíssem. Portanto, a revisão e reorganização do material, sugeridas em sua introdução, não foram realizadas; provavelmente, por não atenderem mais aos interesses políticos atuais.

O material distribuído para as escolas contemplava diversos assuntos, desde a prática docente até os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos em cada nível de ensino. Com o intuito de divulgá-lo aos educadores e reforçar a importância do uso dos PCNs em sala de aula, o governo criou o programa denominado Parâmetros em Ação (BRASÍLIA, 1999), para a inserção e uso dos PCNs no currículo escolar. Segundo Braga (2004), também

ocorreram ações de formação à distância por meio da TV Escola, que capacitava, ou conformava, cerca de dois milhões de docentes a utilizarem a nova proposta educacional.

Os PCNs chegaram a todas as escolas brasileiras e os docentes, com ou sem participação no programa Parâmetros em ação, foram convidados – haja vista que os PCNs não são de uso obrigatório – a utilizá-los em suas aulas. O material foi entregue nas instituições como orientação de trabalho para que, a partir de seus conteúdos, os profissionais da área da educação pudessem rever e reelaborar o currículo.

Nosso estudo limita-se a uma reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, focando as concepções de língua e produção de textos contidas no documento.

O PCNLP traz logo em suas primeiras páginas uma carta do Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, “Ao Professor”, na qual são apresentadas algumas breves considerações sobre a função e a elaboração do material. Em seguida, estão expressos os “Objetivos do Ensino Fundamental” em forma de 10 tópicos que explicitam os anseios do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) em relação aos educandos nesta fase do ensino. A “Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” é então apresentada, deixando evidente que os conteúdos foram divididos em oito áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) e em quatro ciclos.

Didaticamente, o PCNLP foi dividido em duas partes, sendo que a primeira discorre sobre a “Apresentação da área de Língua Portuguesa”, e a segunda traz uma explanação sobre a “Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos”. O material defende que ensino de língua na escola deve ocorrer a partir de uma tríade que articula três variáveis, sendo elas, “o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p. 22). A partir desse tripé, pretende-se desenvolver práticas reais e situações de interações que levem o educando a desenvolver a “[...] capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social [...]” (idem, p. 41).

Diante destes objetivos para a formação do cidadão, o PCNLP deixa claro que para formar educandos que compreendem os conteúdos de maneira adequada fica a cargo de a escola oferecer uma educação para a produção de enunciados, pois é preciso que “[...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a

palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19). Esses discentes devem desenvolver habilidades de produção textual com o objetivo de elaborar textos coerentes e coesos que estejam apropriados para as situações de comunicação e interação social.

Dessa forma, a leitura e a escrita são tratadas como ações complementares da formação do cidadão, pois o ato de ler repertoria e possibilita a aquisição de modelos para auxiliar a criança em sua escrita. O produtor de textos definido no PCNLP deve ser capaz de redigir sua escrita coerente e coesa, com uso de marcas de segmentação, recursos gráficos que possibilitem a interpretação do interlocutor, e fazer uso dos padrões da escrita com base nas condições de produção, considerando a finalidade, a especificidade do gênero, espaços de circulação e possíveis interlocutores. Para tanto, o educando deve ser capaz de utilizar alguns procedimentos, tais como “estabelecimento de tema; levantamento de idéias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final;” (BRASIL, 1998, p. 59).

Quanto às metodologias para o ensino da produção textual, o PCNLP deixa registradas algumas considerações, uma delas é a de que não se pode formar um produtor de textos em um ano, mas sim ao longo do processo de escolarização dos indivíduos.

Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático **ao longo do Ensino Fundamental**, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade (BRASIL, 1998, p. 66 – grifos da autora).

Conforme esta afirmação, constata-se que a produção de textos deve ser um trabalho gradativo de formação dos educandos e planejada em diversas esferas, desde a organização de aulas sobre determinados gêneros textuais, até a categorização de quantos e quais gêneros textuais serão ensinados a cada ano para que, ao final do Ensino Fundamental, os discentes tenham produzido uma série de textos que atendam aos mais diversos propósitos comunicativos e sociais. Para tanto, as orientações expressas pelo PCNLP é de que se desenvolvam com os alunos práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos para que ocorra a observância do gênero textual, a apreensão dos principais conceitos dos tipos de textos, avaliem-se os procedimentos de recepção e estude-se a formação dos gêneros textuais, a fim de possibilitar a construção de um repertório no aluno escritor.

Outro fator importante apontado pelo PCNLP é a organização da prática da produção de textos escritos. O documento dialoga com a concepção de Geraldi (2013) de que toda produção textual deve possuir uma motivação social, ou seja, não se constrói um texto sem se estabelecer antes uma relação interlocutiva.

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (BRASIL, 1998, p. 75 – 76).

Com tal característica, compreende-se que em situações sociais de uso da escrita, ela não se dá em via única. Sempre que os sujeitos escrevem ocorre uma interlocução entre o autor e o leitor, por exemplo, o marido que redige uma lista de compras e sua esposa a complementa e/ou corrige; os textos que são enviados para editoras publicarem e são tantas vezes reescritos; as postagens em redes sociais plausíveis de edição, dentre outras infinitas possibilidades. Portanto, a escola não pode exigir que o aluno consiga escrever em um único momento todo o discurso que pretende exprimir, sendo necessário um diálogo com o interior e exterior do estudante para que sua escrita consiga atingir níveis de dialogia.

Para reduzir a complexidade dos processos de construção da escrita, o PCNLP sugere que o docente organize sua prática e o educando possa trabalhar gradativamente o seu texto através de uma sequência de atividades. Assim, anexa a sugestão de ensinar formas diferentes de produção como a *transcrição*, na qual se desenvolverá a atenção dos estudantes antes de solicitar a escrita, pois já oferece o que dizer e como dizer; a *reprodução ou paráfrase*, que vai focar no “como dizer”, possibilitando o desenvolvimento de aspectos relacionados à coesão textual; o *decalque*, de modo que o gênero textual dê conta das questões formais, ficando a cargo do aluno apenas o que ele tem a dizer; e, por fim, a *produção de autoria*, que possibilitará ao escritor um pouco mais experiente a oportunidade de articular todos os planos da escrita: o conteúdo, o que dizer, e o como dizer.

Portanto, a produção de textos no PCNLP parte do pressuposto de que os cidadãos devem adquirir e aprender a lidar com os diferentes aspectos da linguagem, de modo que ela possa direcionar a construção de seu pensamento lógico formal. A visão de linguagem e de

texto defendida por este documento já não se atrela mais aos ideais tradicionais de ensino de língua baseados em ideias de expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas, sim, na visão de linguagem dialógica.

A opção por se trabalhar com esta perspectiva de língua se deu devido ao momento histórico em que o documento foi construído. Marcuschi (2010) expõe que nos anos de 1980 autores diversos, como, por exemplo, Geraldi (2011), começaram a publicar materiais que negavam as redações escolares e defendiam a produção textual inserida em um processo interlocutivo. Considerando que a elaboração dos PCNs contou com o apoio das universidades, essa concepção de língua acabou por transparecer no documento, embora não de uma forma muito clara.

O que fica evidente desta análise é que o PCNLP adota uma visão pseudodialógica de língua, pois não defende ou embasa as práticas propostas em sua materialidade com qualquer teoria. O leitor detecta isso de maneira implícita no documento, mas ainda é possível considerar nuances de outras teorias, como o Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), que também ficam nas entrelinhas do material. Considerando que estes parâmetros foram construídos para a consulta dos docentes do Ensino Fundamental, é coerente afirmar que seria importante oferecer caminhos para que os leitores pudessem aprofundar-se nas discussões teóricas da língua se assim o desejassem; no entanto, para os que tencionam conhecer as bases que estruturam o documento, resta como única alternativa a consulta às referências bibliográficas, que trazem teóricos de diferentes correntes.

De acordo com Vinhal (2014), o PCNLP também auxilia no esclarecimento de uma série de dúvidas que são levantadas no momento histórico de seu lançamento sobre o papel da gramática no ensino do texto, pois, diante da nova perspectiva de linguagem, os docentes não conseguiam compreender como contextualizar a análise linguística. Neste transcorrer de fatos, o material também se tornou, para alguns professores, um dos únicos contatos com novas vertentes teóricas nascidas a partir do dialogismo, o que levou pesquisadores como Virmond (2004) a investigar a fundo se o referencial teórico que compunha o PCNLP realmente atendia às concepções do pensamento bakhtiniano. A pesquisadora, então, analisou em sua dissertação a composição do PCNLP com base nas teorias do gênero do discurso elaboradas por Bakhtin e pontuou algumas características do documento.

A primeira consideração orbita em torno da afirmação de que o material foi construído pelos órgãos oficiais com certo zelo em busca de proporcionar aos jovens brasileiros novas perspectivas de desenvolvimento e inserção no mundo do trabalho e da cultura através da educação. A autora identifica que o texto traz resquícios de pensamentos conservadores da década de 1970, quando se buscava a formação para a cidadania, orientando-se pelo discurso do Projeto de Desenvolvimento Econômico e Industrial e pela Lei de Segurança Nacional.

Ainda na análise, Virmond (2004, p. 59) menciona que os elaboradores do material defendem que, se o indivíduo domina a linguagem, ele poderá agir e transformar o mundo, mas, para isso, segundo a autora, é preciso que o ensino se remodele por completo, pois estes avanços “têm maiores chances de ocorrer quando condições materiais e condições discursivas concretas de transformação interagirem no mesmo plano”. Portanto, os PCNs por si só não podem ser considerados aptos a desenvolver essa mudança, que englobaria uma série de outros agentes sociais, inclusive o docente, que necessitaria de muito mais que um documento direcionador.

Outro apontamento da autora diz respeito ao alto grau de elaboração teórica de um documento que deveria atender aos docentes em exercício e que, muitas vezes, não possuem meios para compreendê-lo em sua amplitude; além disso, o texto carece de substância teórica para apresentar o interacionismo (VIRMOND, 2004). Ao analisar o PCNLP é óbvia essa carência de referência dos aportes teóricos e das concepções, pois o texto é escrito sem citações, todavia, como saber quais obras ler dentre tantas as que ali estão listadas?

[...] os PCNs em Língua Portuguesa, embora tenham absorvido de certo modo o que de mais contemporâneo se diz em termos de linguagem e de ensino de língua, constituem-se em um texto de especialistas para especialistas. Isto é, da forma como se apresentam, exigem do leitor, para que haja efetiva interlocução, conhecimentos lingüísticos que, muitas vezes, nem estão à disposição dos professores nem nos seus cursos de graduação (VIRMOND, 2004, p. 60).

Dessa forma, a ausência de uma linguagem e posicionamento teórico claros que possibilitem a compreensão docente dos conteúdos referenciados no PCNLP, pode ocorrer de o professor ignorar as propostas ali descritas e retomar suas práticas tradicionais de ensino.

Observando o material por esta perspectiva, o que fica evidente é que ele não possui uma base teórico-filosófica sólida; tanto que usam gêneros textuais (não discursivos), ainda que tenham Bakhtin como referência; é nítido que seguem as novas teorias da

linguagem, aquelas que tratam a língua como dialógica, mas não assumem uma postura mais delimitada e específica, tampouco explicitam a vertente teórica adotada (são várias; uma mistura), caindo no risco de contradizer, no fim das contas, o próprio elemento central da filosofia da linguagem: o dialogismo.

Neste sentido, Virmond (2004) chama ainda atenção do leitor para o uso indiscriminado de Bakhtin pelos PCNLP, pois o russo pensou na língua de maneira teórica, sem construir metodologias de ensino¹⁰; assim, as metodologias propostas são elaboradas a partir de inferências que outros autores possuem acerca do pensamento bakhtiniano, sem que se façam as devidas referências aos conceitos abstratos com os quais supostamente se relacionam.

Conscientes, portanto, de que o conteúdo expresso pelo PCNLP não condiz em sua amplitude com o pensamento bakhtiniano, este estudo apresenta, em nível de descrição, uma breve apresentação das práticas de escrita que são defendidas pelo material.

De acordo com o PCNLP, é possível formar o estudante produtor de textos a partir de práticas de repertoriamento, de modo que a criança conheça a escrita do outro e se aproprie dos mecanismos sociais e dialógicos da linguagem para então reproduzi-lo em sua produção. É através da “escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro” (BRASIL, 1998, p. 77).

Cabe ao docente elencar o que seus educandos necessitam aprender para, a partir daí, elaborar uma sequência de atividades que se ajustem ao desenvolvimento dos aprendizes. Para traçar esse diagnóstico das necessidades e avanços dos discentes, o PCNLP orienta os educadores a começarem e a terminarem qualquer processo de ensino de produção textual pelo texto de autoria, intercalando o trabalho com outras práticas de ensino.

Outra recomendação do documento para a formação do aluno produtor de textos é a prática de refacção textual. A partir da retomada das versões iniciais de sua escrita, a criança gradativamente vai apreendendo os problemas interlocutivos e pode refletir sobre eles para melhorar a qualidade de seu texto.

¹⁰ Recentemente foi lançado no Brasil o livro “Questões de estilística no ensino da língua” (BAKHTIN, 2013) no qual Bakhtin discorre sobre a metodologia do ensino da construção sintática, o que refuta a afirmação de Virmond (2004) de que o russo não propôs ou escreveu sobre procedimentos metodológicos. Todavia, o conteúdo da obra não condiz diretamente com as metodologias que o PCNLP supostamente liga ao dialogismo bakhtiniano.

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (BRASIL, 1998, p. 77).

Desse modo, para que o aluno possa identificar problemas em sua escrita e melhorá-la, é preciso que ele tenha uma distância de seu texto, por isso, não se recomenda que a escrita e a refacção aconteçam próximas. O ideal é o professor desenvolver a proposta da primeira versão do texto, trabalhar com o educando novos conteúdos que proporcionem o enriquecimento linguístico do estudante para só então retomar a versão primeira da escrita e poder refletir.

Neste momento de refacção, os PCNLP defendem que o professor assuma o papel de mediador da aprendizagem e proporcione aos alunos o contato com instrumentos que lhes capacitem a trabalhar em uma nova versão do seu texto, saindo do “complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto)” (BRASIL, 1998a, p. 78). É a partir da interação com um produtor de texto mais experiente (professor) que o educando irá desenvolver os referidos mecanismos linguístico-discursivos para melhorar sua proficiência, assim como compreender as diversas técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar) e refacção.

Vislumbradas as possibilidades, avanços e falhas do documento de âmbito federal, qual seja o PCNLP, este estudo direcionará seu foco para os desígnios do ensino da produção textual em São Paulo através da análise do *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II* (SÃO PAULO, 2011).

2.1.2 *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*

Nas décadas de 1980 e 1990, a educação brasileira passou por um momento de efervescência. Em um período de transição política da Ditadura Militar para uma Democracia, o país, como um todo, mobilizou-se em busca de novas possibilidades para as mais diversas esferas sociais.

Até aquele momento, a Lei nº. 5692/71 trazia as diretrizes gerais para os currículos dos estados brasileiros; todavia, com a abertura política os responsáveis pela educação estadual deram início a discussões sobre possíveis reformas educacionais. Os

estados pioneiros nesta empreitada foram Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro (SOUZA, 2006).

São Paulo também aderiu ao movimento de reestruturação e, em 1983, criou o Decreto 21.833, com considerações sobre o ciclo básico e dois anos depois contemplou o restante do ensino de primeiro grau. As ações propostas pelo referido estado buscavam estabelecer medidas com o objetivo de democratizar o ensino; portanto, propunham uma série de novas perspectivas teóricas e metodologias para ampliar o alcance para todos os educandos.

Assim, diante de tantas discussões que buscavam a criação de um currículo crítico para amenizar os diversos problemas políticos e sociais que estavam sobre a educação brasileira, principalmente no que diz respeito à qualidade e ao acesso à educação pelas camadas mais pobres da população, neste período surgiu uma série de pesquisas e textos com prescrições para que os docentes realizassem a seleção de materiais didáticos e inovassem as práticas pedagógicas, gerando uma produção em massa de materiais didáticos e para os professores (SOUZA, 2006).

Porém, não tardou para que os estudiosos do campo da educação percebessem que a formação docente não se daria com base em manuais prescritivos, mas, sim, a partir de um processo de formação continuada e gradativa. Devido a esta constatação, nos anos 1990, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) começou a produzir novos instrumentos para os docentes, buscando amenizar o caráter prescritivo do material didático a partir de textos que gerassem uma ação de reflexão diante das teorias da educação, com uma linguagem que julgava mais simples e acessível aos leitores/professores.

Novamente, estavam em jogo as políticas do Banco Mundial e do FMI, que desejavam uma mudança rápida no panorama educacional brasileiro para continuar os investimentos. Essa pressão internacional resultou em diversas mudanças, como a criação dos PCNs, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da metodologia de avaliação em âmbito nacional.

De acordo com Libâneo et al. (2008), a criação de todos estes documentos descentralizou a educação. Neste momento, o governo Estadual deu início às suas reformas e, em 2008, São Paulo conseguiu se organizar e fez uso desta autonomia para elaborar estratégias para sua educação com o anúncio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo,

com a função de organizar os conhecimentos construídos através de pesquisas e prática docente para coordenar o sistema educacional paulista.

Dessa maneira, um currículo básico para todas as escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede estadual de São Paulo foi implantado no ano de 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o intuito de “[...] apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2011, p. 09). O novo currículo foi elaborado de forma a atender uma nova configuração de estudantes que vêm se estabelecendo nas escolas brasileiras do século XXI ou na chamada “sociedade da informação”.

O currículo do Estado de São Paulo foi dividido em grandes áreas e o objeto específico de análise neste tópico é o material denominado *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (SÃO PAULO, 2011) que regulariza as propostas de ensino de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física para o estado de São Paulo, com ênfase no conteúdo que se relaciona com o ensino de língua materna.

Na análise inicial, constatou-se que objetivo maior da elaboração de tal documento era construir uma base comum de aprendizagem para as escolas paulistas, de forma que os educandos pudessem se preparar para o exercício da cidadania. Assim, dialogando com os princípios propostos pela LDB 9394/96, o foco do ensino começou a mudar o direcionamento, pois se compreendeu que não se deve ensinar para a escola, mas, sim, para a vida e o convívio social.

Logo no início, o material analisado traz na apresentação uma carta do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, que deixa explícitas suas intenções, ao afirmar que anseia que “[...] as orientações didático-pedagógicas nele [no currículo] contidas contribuam para que se efetivem situações de aprendizagem em cada disciplina integrante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual” (SÃO PAULO, 2011, p. 05).

Na seção de “Apresentação”, retoma-se toda a história da produção do documento, explicando o levantamento de acervo documental e o diálogo estabelecido com as escolas e profissionais da educação. A preocupação para a formação do cidadão que vive na sociedade da informação fica expressa já na breve exposição:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2011, p. 09).

Nesta descrição, fica aparente a conciliação dos conteúdos de leitura e escrita entre os diferentes componentes curriculares, retirando a responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa por ensinar os educandos a lerem e a produzirem, além de oferecer a oportunidade de o discente entrar em contato com uma gama maior de gêneros textuais. Essa perspectiva abre uma nova possibilidade de aprendizagem para a vida, através de um processo interlocutivo entre os docentes e os conteúdos. O que fica registrado no documento é que, na perspectiva adotada pelo currículo, compreende-se que se os indivíduos assimilarem os enunciados e se forem capazes de construir textos, conseguem desenvolver diferentes habilidades, inclusive sair-se bem em outras disciplinas.

Dessa forma, o currículo, assim como a LDB 9394/96 e os PCNs (BRASIL, 1998a), defende que o cidadão deve ser formado a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, entendendo esta última como “[...] modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2011, p. 14). É a partir da aquisição das competências que os educandos conseguirão ler o seu entorno social de uma maneira crítica e autônoma. Para sustentar esta dinâmica, o currículo propõe uma tríade sobre a qual devem ser trabalhadas as habilidades e competências, sendo ela composta pelos adolescentes e as particularidades deste período de vida, o professor e sua bagagem profissional e pessoal e os conteúdos e disciplinas presentes na escola, assim como as metodologias das quais se fazem uso para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Buscando estabelecer esse novo modelo educacional, o currículo defende uma prática de ensino multidisciplinar, de forma que as diferentes disciplinas escolares consigam dialogar para enriquecer a formação cultural dos educandos e os vínculos com a comunidade. Esse foco na formação social dos indivíduos se dá porque a concepção de educação adotada considera que “na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais” (SÃO PAULO, 2011, p. 10). Assim, acredita-se que, em uma sociedade em que se produzem e se utilizam os

conhecimentos em larga escala, a qualidade da educação torna-se um diferencial na vida dos sujeitos.

O material deixa claro que os seus princípios estão direcionados para uma escola que começa a aprender e não mais somente ensinar, transformando o currículo em um espaço de construção e disseminação de cultura, “[...] as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita” (SÃO PAULO, 2011, p. 12), tudo para preparar o estudante para o mundo do trabalho. A ênfase na leitura e escrita justifica-se afirmando que:

[...] os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito (SÃO PAULO, 2011, p. 17- 18).

Entendendo a linguagem “como sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de construção de mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas” (SÃO PAULO, 2011, p. 16), o currículo defende que o ensino dela na sala de aula deve ser priorizado porque o domínio das diferentes configurações desse bem cultural é uma das formas de levar os educandos a desenvolverem o autoconhecimento e criticidade para ler de maneira apreciativa o seu entorno social.

A partir desta representação de linguagem, o material sustenta que as estruturas e códigos que constituem as diferentes linguagens são a composição de produções sociais humanas e que, por sua vez, trazem implícitas as representações sociais, de modo a refletir o pensamento humano e transformar as diferentes realidades. Portanto, o investimento em ensino de leitura e escrita apresenta-se como importante fator para fornecer aos estudantes condições para a compreensão e atuação nas diferentes esferas sociais, de forma a torná-los cidadãos críticos e participativos.

O documento deixa claro que as linguagens são instrumentos de poder; portanto, é preciso preparar os discentes para que possam lidar com elas nas mais diferentes formas de discursos e contextos sociais.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes (SÃO PAULO, 2011, p. 17).

Para desenvolver a capacidade de uso sistemático e adequado dessas diferentes linguagens, é preciso que a escola possibilite ao estudante a vivência de situações de interação que tornem exequível o aprimoramento da competência performativa de uso da língua materna. Portanto, a instituição escolar não deve se ater a práticas de exercícios reprodutores das normas gramaticais ou lexicais, mas trabalhar de maneira interdisciplinar focando no uso de gêneros textuais em diferentes contextos sociais e buscando um emprego real da língua materna, aproximando os discentes das mais variadas formas de interlocução.

Para o aprimoramento das habilidades discursivas dos educandos, o currículo sugere que se desenvolva um amplo trabalho a partir do uso de textos “reais” em sala de aula. Para tanto, define texto como:

[...] qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta (SÃO PAULO, 2011, p. 18).

O texto então se materializa a partir dos seus leitores e das situações sociais de circulação, devendo estas ser reproduzidas em ambiente escolar a fim de que os estudantes tenham acesso a uma visão de usos em contextos sociais. Para que o discente consiga construir uma compreensão completa do que seria este texto real, o currículo propõe que as atividades de produção de textos escritos devem sempre estar atreladas às ações de leitura, pois é através desta última que o aluno se apropria do discurso do outro, formula suas ideias e torna-se capaz de construir seu próprio discurso.

Segundo o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (SÃO PAULO, 2011, p. 18), “em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania”. Portanto, não se pode mais conceber leitura e escrita como ações desconexas ou observá-las por um ângulo apenas. No que tange a cada

competência que o estudante deve desenvolver no transcorrer de sua escolaridade, com base nas que foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio de 1998, coloca-se uma concepção diferente de leitura e escrita da qual o estudante deve se apropriar para que ao final do processo possa ser considerado letrado, conforme apresenta o Quadro 1.

COMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO DO LER	DEFINIÇÃO DO ESCREVER
Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	Interpretar (atribuir sentido ou significado).	Assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências).
Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	Um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção).	Expressar sua construção ou reconstrução com sentido, dialogando com o outro.
Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele.	Dominar os inúmeros formatos que a solução do problema comporta.
Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	A capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc.	Permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.
Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos considerando a diversidade sociocultural.	Além de implicar o descrever e o compreender, bem como o argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com tomada de decisões a partir de uma escala de valores.	É estabelecer um plano para essa intervenção, formular hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados a partir da escala de valores adotada.

Quadro 1: As diferentes concepções de leitura e escrita do Currículo do Estado de São Paulo.
Fonte: SÃO PAULO, 2011, p. 21. Adaptação: Motoyama, 2014.

Os responsáveis pela construção do currículo, ao supor as alterações no contexto social no qual os alunos estão inseridos, propõem, portanto, uma educação para a vida e não mais uma prática de ensino escolar. É uma mudança de postura na busca de proporcionar “uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo” (SÃO PAULO, 2011, p. 11). Para alcançar esta meta, os materiais distribuídos nas escolas são organizados a partir de Situações de Aprendizagem que dialogam umas com as outras, de modo a possibilitar ao estudante o desenvolvimento integral de habilidades e competências.

Nesta dinâmica de uso das Situações de Aprendizagem, o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011, p. 33) defende que o ensino nas aulas de Língua Portuguesa deve ser sempre pautado nas práticas sociais de leitura e escrita, para isso, sugere o uso frequente dos gêneros textuais. Por conseguinte, as aulas devem tomar “compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio”.

Considerando essa nova propositura do documento, o Quadro 1 traz uma síntese das principais competências que os discentes devem desenvolver ao longo de sua passagem pelo Ensino Fundamental com os diferentes modos de ler e escrever que cada uma delas comporta. A decodificação do signo, portanto, é apenas o início de um longo percurso de desenvolvimento, ao qual os alunos devem ser submetidos para aprender.

Conforme demonstra essa organização de ideias expostas no Quadro 1, na leitura, é preciso que os alunos: interpretem e compreendam os conteúdos, realizem antecipações para resolver problemas, infiram com base em informações e argumentem; na escrita, é preciso desenvolver a autoria, conhecer diferentes formas – ou gêneros textuais – que atendam as suas necessidades comunicativas, dominar o código para construir argumentos e utilizar a escrita como uma ferramenta de intervenção no seu entorno social.

Este modelo de currículo pautado nas competências traz como fundamento a proposta de um ensino que articula as “disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos” (SÃO PAULO, 2011, p. 14).

Em vista disso, os PCNs (BRASIL, 1998) e o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) defendem o foco do processo de ensino-aprendizagem nos educandos. Este último, por sua vez, o faz em concordância com os termos expressos pela LDB. Nestas propostas, a escola deixa de ser a detentora do saber, tendo o papel social de ensinar, para assumir uma postura de aprendizagem, pois é preciso aprender a ensinar a esses estudantes da

sociedade da informação. Nesta dinâmica, fica ao docente o caráter mediador das relações entre os educandos e os conteúdos expressos pelas Situações de Aprendizagem, tal como já preveem os PCNs.

Por este ângulo, a competência linguística passa a ser compreendida como uma forma ampla e dialógica na qual o estudante deve ser preparado para conseguir conduzir de maneira adequada uma situação de interlocução. Desse modo, o documento reforça o rompimento de paradigma com as antigas formas de aprendizagem escolar para apresentar amplitude social da leitura e produção textual como competências que devem ser adquiridas para uso em outras esferas comunicativas que não apenas a sala de aula.

2.2 Caneta Vermelha: As avaliações e resultados

Com a máxima de que a educação organiza-se como um processo histórico de produção que é ocasionado pela existência dos homens, instituiu-se como função social da escola a educação sistematizada dos indivíduos. Desse modo, a escolarização configura-se como uma intervenção premeditada e pensada a fim de formar o cidadão.

A partir dos estudos do campo educacional e da ampliação dos sistemas de ensino, o trabalho pedagógico foi se remodelando com o passar do tempo e, desse modo, surgiu a necessidade de construir elementos que possibilitassem verificar de que modo o estado vinha cumprindo sua incumbência de oferecer serviços educacionais e analisar quais eram os avanços e novos desafios que cada momento histórico lançava sobre a educação.

Neste sentido, foram criadas as avaliações de larga escala, que têm por objetivo diagnosticar a situação da educação e, teoricamente, a partir de dados concretos, possibilitar investimentos que possam assegurar a melhoria e qualidade do sistema de ensino. No Brasil, desde 1988, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC - promove o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foi implantado em 1998. Já o estado de São Paulo, em 1996, principiou o uso do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e, em 2011, da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). A união de todas estas ferramentas possibilitou a construção de um diagnóstico da escrita dos estudantes brasileiros do macro para o micro.

No próximo tópico, deixa-se de analisar os conceitos de língua e escrita impressos em documentos oficiais para se discutir dados dessas avaliações de larga escala sobre a escrita dos estudantes brasileiros. A partir desta apresentação, pretende-se traçar um diagnóstico amplo da situação da escrita nas escolas brasileiras e paulistas em diferentes níveis de ensino (Médio e Fundamental) para confrontá-lo com a amostra que foi destinada a este estudo, a fim de verificar singularidades e abrir espaços de reflexão para que o leitor pontue em que medida os dados da pesquisa podem ser importantes para outras realidades.

2.2.1 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Para avaliar o nível da escrita em que os educandos se encontram ao fim do ciclo do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) fornece dados obtidos por amostragem, haja vista que é um exame opcional. Em 2014 houve 1,8 milhões de concluintes inscritos, ou seja, 50% dos educandos brasileiros que estavam finalizando esta etapa do ensino participaram, o que gera certo volume de dados para análise.

Desde 2009, o teste abrange diferentes áreas do ensino, como “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, “Ciências Humanas e suas Tecnologias” e “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, e uma Redação. Cada uma dessas quatro matrizes de referência conta com 45 questões diversas, totalizando ao final do exame 180 questões, mais a redação. A partir do ano de 2009, o Enem passou a ser utilizado também como um mecanismo de seleção para que o educando possa assegurar vaga no ensino superior, inclusive nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Sobre a avaliação da escrita, de acordo com o *Guia do Participante* (BRASILIA, 2013, p. 11), o Enem compreende o texto como uma “unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade”. Assim, para avaliar se o estudante foi capaz de construir uma redação que atenda a todos os critérios de textualidade, o exame separou as competências que devem ser demonstradas na construção textual de modo que, ao final da correção, seja possível avaliar objetivamente o texto do participante.

Ao todo são avaliadas cinco competências, em cada uma das quais o aluno pode atingir o máximo de 200 pontos e, ao final, a redação pode chegar ao montante de 1000 pontos. As competências avaliadas no Enem são: o domínio da modalidade escrita; compreensão da proposta da redação; seleção, relação, organização e interpretação de fatos,

opiniões e argumentos para defesa de sua tese; estruturação lógica do texto; além de se aguardar a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema que for abordado na temática.

Na edição de 2013, a proposta foi um texto dissertativo no qual os participantes deveriam argumentar sobre a Lei Seca no Brasil. Aproximadamente 5,1 milhões de produções foram corrigidas, segundo dados do Inep (2014); todavia, somente 481 desses textos obtiveram a nota máxima (1.000). Na referida edição, 106.742 redações atingiram nota zero – 32.991 estavam em branco e 73.751 foram anuladas – o que posiciona o número de estudantes com desempenho mínimo bem acima daqueles que obtiveram notas máximas.

Esses dados apresentados são reveladores, pois demonstram que, após deixar o Ensino Médio, mesmo tendo passado por um período de escolarização de aproximadamente 12 anos, os estudantes ainda não conseguem articular suas ideias de maneira adequada para construir um texto, argumentando sobre algo de seu contexto social.

Esta falta de apropriação desses sujeitos sobre a linguagem escrita ocorre em parte porque a escola não transforma a escrita em um trabalho dialógico, conforme justificativa apresentada por Possenti (1996). Compreendendo isso, é preciso desenvolver práticas de ensino de escrita mais significativas e proporcionar momentos de preparo e reflexão, algo que não é praticado nas ações escolares e acaba refletindo nos resultados de avaliações de larga escala.

Possenti (1996) defende que a escola necessita se organizar para que os alunos consigam ao longo de sua escolaridade se apropriar de diferentes tipos de texto através de leitura e, de um trabalho planejado, vislumbrar os aspectos sintáticos e semânticos da estruturação para conseguir desenvolver as suas próprias produções textuais. O que se observa é que, desde 2008, com o currículo unificado, o estado de São Paulo busca desenvolver um trabalho contínuo entre o Ensino Fundamental e o Médio; no entanto, existem diversos fatores, como, por exemplo, problemas na formação inicial e continuada dos docentes, que acabam interrompendo este processo.

2.2.2 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp)

Dentre as alterações políticas educacionais que se erigiram nos anos de 1990, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) foi uma delas. Criado em

1996 com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino paulista a partir do desempenho dos alunos das escolas públicas, este exame prevalece até os dias atuais, fornecendo dados sobre a leitura, escrita e alfabetização matemática dos discentes do estado de São Paulo.

Em 2007, ao ser reformulado, o Saresp passou a fazer uso das mesmas metodologias de avaliação do Saeb para possibilitar, além do diagnóstico do desenvolvimento dos alunos, a elaboração do cálculo sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Esses cálculos, até o ano de 2012, eram realizados com base nas avaliações aplicadas em estudantes de 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. No entanto, em 2013 o Saresp foi estendido para os educandos do 2º ano do Ensino Fundamental.

O acréscimo do 2º ano na realização da prova se justifica pelas reformas educacionais pelas quais o estado de São Paulo passou no ano de 2013, entre elas a que, diferente do âmbito nacional geral em que a meta de alfabetização é de 8 anos de idade (3º ano), adotou uma meta de alfabetização aos 7 anos de idade.

O Saresp avalia se os alunos desenvolveram as habilidades e competências esperadas ao final de cada ciclo, tendo como base os dados das Matrizes de Referências da Avaliação do Currículo do Estado de São Paulo, além das que são elencadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Do 2º ano ao 5º ano os alunos são avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, enquanto os discentes dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio são avaliados nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. A redação é amostral, ou seja, em cada escola uma sala de aula de 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 3ª série do Ensino Médio é selecionada por sorteio para escrever e constituir a amostra.

Além desta avaliação escrita, o Saresp conta ainda com um questionário que caracteriza a escola e seu entorno social; portanto, os alunos preenchem este instrumento, fornecendo dados sobre aspectos pessoais, socioeconômicos, culturais e sobre a escola. Os docentes e a equipe gestora preenchem um segundo instrumento de questões sobre aspectos relacionados à aprendizagem dos educandos, os modos de gerir a escola e as propostas pedagógicas.

Na avaliação de redação do Saresp são analisadas quatro competências para que seja atribuída uma nota de 0 a 4 ao aluno, além de ocorrências como registro não alfabético (RNA), fuga ao tema (FT) e fuga ao gênero (FG). As competências são: tema, gênero,

coerência e coesão, registro e podem ser classificadas individualmente, de acordo com o desempenho do aluno, em escala de 0 a 4 para que, ao final, se faça a somatória e se obtenha um panorama completo do desempenho escritor dos discentes.

No 5º ano do Ensino Fundamental, a proposta traz uma notícia ou reportagem recente para que o discente produza uma carta de leitor para o jornal ou revista que redigiu o texto, emitindo seu posicionamento sobre o que leu. Portanto, para ter um bom desempenho nesta avaliação, é preciso que o educando tenha conhecimento da estrutura e da função da carta de leitor, além de ter habilidade de argumentação. No 7º ano, o Saresp solicita que o participante desenvolva uma narrativa de aventura a partir de um trecho que lhe é oferecido; portanto, não é uma produção de autoria total do estudante, ele apenas escreve o final do que lhe foi dado.

Para ilustrar nosso estudo, o foco foi direcionado para o desempenho da escrita dos educandos, no ano de 2013, em duas etapas do Saresp, sendo elas, conforme já apresentadas, atinentes ao 5º ano do Ensino Fundamental e ao 7º ano, sendo, respectivamente, uma série antes e uma após a que está sendo objeto de estudo deste texto.

Tabela 1: Percentual de Alunos da Rede Estadual por Nível de Desempenho, 5º ano do Ensino Fundamental – Saresp 2013.

Classificação	Nível	5º EF
Insuficiente	Abaixo do básico	18,0
	Básico	18,8
Suficiente	Adequado	52,6
Avançado	Avançado	10,6

Fonte: SÃO PAULO, 2013, p. 195.

Os resultados apresentados na Tabela 1 mostram que, no 5º ano, 52,6% dos estudantes estão em um nível *adequado*¹¹ de escrita para sua idade/série; no entanto, ainda existem 18,8% no nível *básico* e 18,0% *abaixo do básico*, ou seja, 36,8%¹² dos alunos das

¹¹ “Os alunos, neste nível, demonstram **domínio pleno** das competências e habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2012, p. 06).

¹² Os alunos, no nível básico, “demonstram **domínio mínimo** das competências e habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente” (SÃO PAULO, 2012, p. 06). Já os estudantes do nível abaixo do básico “demonstram **domínio insuficiente** das

redes estaduais de ensino do estado não conseguem organizar um texto de acordo com o que os moldes educacionais consideram eficientes.

Tais resultados demonstram que somente pouco mais da metade dos educandos que estão frequentando a escola consegue dominar os processos de escrita e produzir um texto argumentativo – carta de leitor – de forma coerente e própria para circular socialmente. Esses dados trazem à tona, assim como nos índices apontados pelo Enem, que a forma como o ensino de escrita está caracterizado na escola não atende às necessidades formativas dos discentes.

O que se observa é que as crianças não conseguem sair do lugar comum de escrita e desenvolver um bom texto por falta de mecanismos para construir esse material. Dessa maneira, o que fica claro neste primeiro olhar sobre os resultados gerais do estado de São Paulo é que, muito embora a escola seja uma instituição voltada para o ensino de conteúdos formais e para a formação para a cidadania – afirmações do próprio Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) –, ela vem falhando ao desempenhar esta função, pois os alunos chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental ainda presos ao “alfabetismo restrito”, ou seja, não conseguem fazer uso da linguagem como uma ferramenta de construção textual, mas, sim, como mero exercício de reprodução.

Tabela 2: Percentual de Alunos da Rede Estadual por Nível de Desempenho, 7º ano do Ensino Fundamental – Saresp 2013.

Classificação	Nível	7º EF
Insuficiente	Abaixo do básico	15,4
	Básico	24,1
Suficiente	Adequado	57,7
	Avançado	2,8

Fonte: SÃO PAULO, 2013, p. 203.

Na avaliação do 7º ano do Ensino Fundamental, foi solicitada a escrita de uma narrativa de aventura. As análises levantadas sobre o desempenho dos estudantes, apresentadas na tabela 2, comparadas aos resultados do 5º ano, apresentam uma leve melhora

competências e habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2012, p. 06).

nos três primeiros níveis da escrita, pois diminui o número de estudantes no nível abaixo do básico de 18% para 15,4%; no nível básico, o percentual de 18,8% vai para 24,1%, assim como no nível adequado aumenta de 52,6% no 5º ano para 57,7% no 7º ano, todavia, o coeficiente de sujeitos no nível considerado avançado no 7º ano diminui de 10,6% para 2,8%.

Diante desses dados, é possível perceber um movimento dos alunos do estado de São Paulo caminhando em direção a uma escrita que fica entre o considerado básico e o adequado, ou seja, muito pouco para serem proficientes e realizarem um uso consciente e autônomo dos mecanismos de linguagem. A longo prazo, existe um processo de escolarização que leva indivíduos a desenvolverem-se como os que foram apresentados nos resultados do Enem, restringindo o produto de sua escrita a um lugar comum e sem habilidades e competências que os possibilitem a construção de um texto coerente e possa trazer algo novo para a esfera discursiva.

Observando os dados do Enem e do Saresp no que diz respeito à análise das redações apresentadas pelos estudantes, é possível considerar a afirmação de Góes (1993) de que o letramento e a construção do que seria um texto nestes sujeitos é limitada; portanto, eles conseguem decodificar o signo linguístico, mas possuem diversas restrições no que se relaciona ao uso social da linguagem. Assim, conclui-se que a escola pode ser capaz de ensinar a disciplina de Língua Portuguesa com as suas regras e sistemas de funcionamento; todavia, esta matéria escolar é desvinculada dos usos sociais e reais da língua materna, o que gera essa produção escrita limitada.

Ao buscar construir um texto de determinado gênero textual, os alunos mantêm o foco em tudo o que aprenderam em sala de aula: escrever corretamente, características do gênero, dentre outras minúcias, mas em sua maioria não consideram o leitor, as esferas de circulação de sua escrita de maneira mais ampla, a possibilidade de expor suas ideias e dialogar com as do leitor a fim de construir novos conteúdos.

O *Relatório Pedagógico* (SÃO PAULO, 2013, p. 205) do Saresp reconhece ser importante uma mudança de postura para que a “escola proporcione a eles [alunos] a oportunidade de desenvolver seu processo de aprendizado da modalidade escrita da língua por meio de trabalhos de leitura e escrita [...]”. Enfim, o que os dados aqui elencados demonstram, e que é defendido por esta pesquisa e pelo *Relatório* (SÃO PAULO, 2013), é que o ensino da linguagem escrita precisa ser revisto e reconsiderado para que os alunos ganhem a oportunidade de encontrar espaços de expressão por meio de sua escrita.

No tópico seguinte, apresenta-se a análise da escrita dos participantes deste estudo e se avalia se eles convergem com as dificuldades de produção encontradas quando se observam os dados do Brasil e do estado de São Paulo, a fim de realizar uma intervenção na realidade do ensino de Língua e propor novas alternativas de trabalho docente.

2.2.3 Instrumento de diagnóstico: Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)

Considerando que nas escolas públicas brasileiras os educandos são submetidos a avaliações de larga escala, que avaliam competências e habilidades similares, este estudo faz uso da *Avaliação da Aprendizagem em Processo* (AAP), um exame elaborado pelo governo do estado de São Paulo nos mesmos moldes do Saresp, para construir um diagnóstico inicial da escrita dos participantes desta pesquisa.

A AAP é uma avaliação que ocorre semestralmente – março e agosto – nas escolas públicas paulistas desde o ano de 2011, com o intuito de diagnosticar os principais problemas dos educandos e auxiliar a equipe pedagógica na construção de ações que possibilitem o melhor desenvolvimento dos discentes. Desse modo, existem três avaliações que são aplicadas em dias diferentes, sendo elas uma prova de múltipla escolha de Língua Portuguesa com 15 questões, Matemática com 10 questões e Produção textual, que têm como gêneros textuais o conto (6º ano), a notícia (7º ano), a narrativa de aventura (8º ano) e o artigo de opinião (9º ano). Já as propostas de produção de textos do Ensino Médio são todas para a elaboração de artigo de opinião.

Segundo Motoyama e Feba (2014), essas avaliações foram aplicadas nos alunos da rede estadual de São Paulo no ano de 2011, no 6º ano/5ª série do Ensino Fundamental II e na 1ª série do Ensino Médio. No ano seguinte, a iniciativa foi ampliada e em 2013 já havia contemplado todo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Em 2014 a ação estendeu-se para os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A avaliação é elaborada a partir da colaboração entre diversos órgãos, como Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), além de contar com uma contribuição direta de um grupo de Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) selecionados de diversas Diretorias de Ensino. O resultado fica no âmbito escolar para que a

equipe pedagógica o utilize para observar quais habilidades e competências os educandos ainda necessitam desenvolver e quais ações poderão ser desenvolvidas neste sentido.

Portanto, não existem estatísticas registradas do desempenho dos discentes na produção textual da AAP. Neste sentido, no tópico seguinte apresentar-se-á a análise da escrita dos participantes da pesquisa durante a AAP aplicada em março de 2014 na escola participante desse estudo.

2.3 E a letra?: Diagnóstico das produções escritas pelos participantes

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram encaminhados 22 convites para estudantes do 6º ano de uma escola estadual na região da Alta Sorocabana, no interior do estado de São Paulo, conforme destacada no mapa a seguir. No total, houve sete respostas positivas; todavia, com o transcorrer da pesquisa, os estudantes começaram a faltar e ocorreram três desistências.

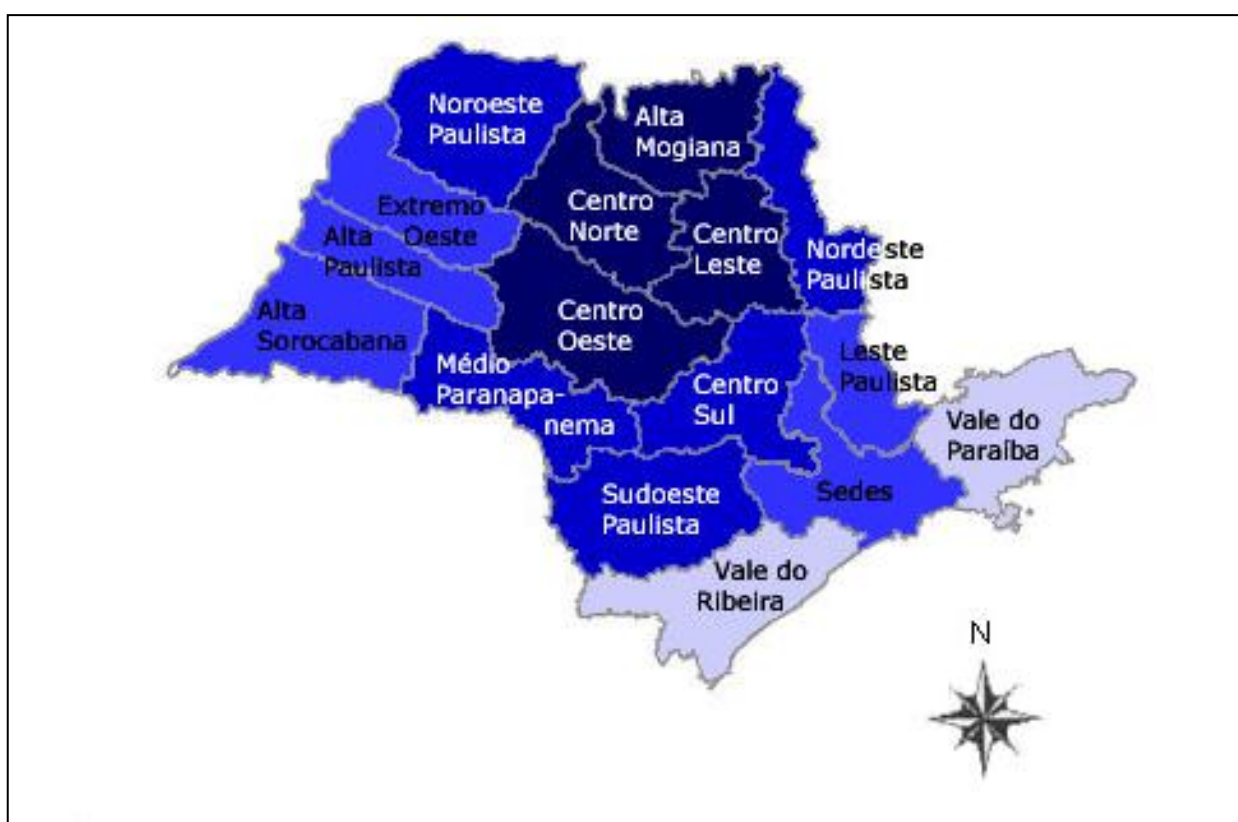


Figura 1: Mapa do estado de São Paulo: Regiões, 2003.

Fonte: IEA, 2003 (Adaptado)

No início da pesquisa, foram enviados convites para todos os educandos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola selecionada, todavia, apenas sete crianças se manifestaram positivamente quanto a envolver-se no processo da oficina interventiva. Deste grupo maior, foram selecionados como sujeitos da pesquisa apenas três indivíduos que compareceram a todos os encontros do início ao fim. São eles: Carla, Gabriela e Janaina.

As três meninas possuem entre 9 e 10 anos de idade e estudam na mesma sala de aula. Gabriela e Janaina se conhecem e estudam nesta escola desde a Educação Infantil, já Carla veio para o município quando estava no 4º ano do Ensino Fundamental. Todas elas possuem desempenho satisfatório aos olhos dos professores da instituição escolar, sendo Carla a mais agitada das três, Janaina muito tímida e calada e Gabriela bastante curiosa, porém dispersa.

A produção que serviu como diagnóstico inicial desta pesquisa foi escrita pelos discentes no dia 28 de março de 2014, durante a realização da AAP. Os passos de construção do texto foram todos aplicados pela professora responsável pela sala de aula, que seguiu as recomendações expressas pelos *Comentários e Recomendações Pedagógicas* (SÃO PAULO, 2014), quais sejam, ler o conto em voz alta, discutir a sequência dos fatos oralmente e dar início à escrita. No caso da avaliação aqui observada, foram gastos dois dias de aulas de Língua Portuguesa (4 horas/aula) para a escrita.

Foi utilizado como material para este diagnóstico o primeiro texto dos componentes do grupo, ou seja, aqueles que ainda não haviam recebido orientações e sugestões de adequações pela docente da sala. Essa opção se deu para que a pesquisadora tivesse acesso a uma escrita inicial e observasse as características do material.

A AAP do 6º ano de março de 2014 trouxe como proposta de produção um exemplar do gênero textual conto para ser redigido pelos discentes após a leitura em voz alta pelo docente. Esta opção pelo reconto se dá conforme justificam os PCNLP (BRASIL, 1998), para que o professor possa avaliar de forma clara o seu aluno com foco no “como dizer”, à medida que já se estabeleceu na leitura do texto realizada pelo educador “o que dizer”. A produção de autoria só será cobrada dos educandos em situações de avaliação como esta a partir do 7º ano.

Para o reconto, foi oferecido aos estudantes o texto “A Noite das Bruxas”, Anexo I, que faz parte do livro *Lá vem história* (PRIETO, 1998), altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). O conto faz parte da cultura irlandesa

e narra a chegada de doze bruxas à casa de uma pacata dona de casa, as quais passam a controlar a mulher até que o Espírito das Águas – personagem da cultura celta conhecido como Ondina – ensina um encantamento para afastar as feiticeiras para sempre.

Motoyama e Curado (2014), após analisarem a propositura deste conto, concluíram que a escolha não foi adequada por dois motivos principais: o primeiro deles é que a versão escrita por Heloísa Prieto está muito simplificada e omite informações do texto irlandês original que seriam importantes para a compreensão do leitor, principalmente na introdução da narrativa; o segundo motivo seria a distância cultural entre o Brasil e a Irlanda, que pode atuar como um limitador na qualidade do texto do discente à medida que a criança pode não conhecer os símbolos *wiccas* presentes na história e esta falta de conhecimento de mundo poderia interferir na coesão e coerência textual.

Para analisar o reconto elaborado pelos alunos, no início desta pesquisa, a intenção era criar uma tabela diagnóstica a partir dos critérios de textualidade propostos por Costa Val (2004); todavia, de posse dos dados, julgou-se mais coerente fazer uso do instrumento de avaliação sugerido pela AAP. Essa opção se deu para que o estudo dialogue com as práticas reais de correção às quais os educadores estão acostumados no cotidiano escolar, como, por exemplo, os descritores do Saresp, Prova Brasil e AAP.

A grade de correção que compõe a AAP, e também utilizada aqui como instrumento de análise, foi desenvolvida com base no material da *Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e se divide em três critérios. O primeiro é a adequação ao tema; em seguida, avaliam-se as regularidades das características do gênero (tempo, espaço, personagem, narrador, conflito, sequência cronológica dos fatos, relações de causa e consequência) e, por último, o uso das convenções da escrita (segmentação, ortografia, pontuação, concordância, parágrafos, discurso direto e indireto, sinônimos).

Considerando estes aspectos de análise, no que diz respeito à adequação ao tema, todos os 3 autores aqui avaliados conseguiram desenvolvê-lo de alguma maneira, sendo que aproximadamente 67% dos participantes recontaram o que lhes foi lido parcialmente e 33%, plenamente. O primeiro grupo não conseguiu desenvolver melhor sua escrita por apresentar nitidamente uma dificuldade na seleção das informações mais importantes da narrativa, trazendo detalhes superficiais para o texto e omitindo ações fundamentais para o desfecho.

Este problema de compreensão se dá porque os participantes não dominam a estratégia de sumarização (GIROTTI; SOUZA, 2010), ou seja, não conseguem selecionar a

partir de uma leitura ou audição de determinado texto quais são as ações essenciais para o desenvolvimento da narrativa. Desse modo, fica explícita a importância de que os discentes desenvolvam habilidades que os capacitem a compreender as partes fundamentais dos textos ao lê-los, para que possam construir esta sumarização também no seu processo de escrita. Silva e Souza (2012) defendem que é importante que os educandos desenvolvam estratégias de sumarização para conseguirem abstrair o máximo das ideias principais do texto; para isso, é fundamental que antes de ler o aluno tenha um objetivo e busque alcançá-lo no transcorrer da leitura.

No caso aqui avaliado, os alunos tinham um objetivo de leitura que seria observar as principais ações narradas e transpô-las para sua própria escrita; entretanto, com a ausência da estratégia de sumarização, o processo de reconto ficou comprometido.

O segundo aspecto avaliado neste diagnóstico foi relacionado às características do gênero textual conto, quais sejam, tempo, espaço, personagens, narrador, verossimilhança (estabelecida pelas relações entre causa e consequência das ações), conflito, sequência ordenada de ações, clímax e desfecho.

No gráfico 1, apresentado a seguir, é possível identificar como foi o desenvolvimento dos estudantes em cada um dos elementos da narrativa observados (tempo, espaço, personagens, conflito, narrador, desfecho, causa e consequência, sequência). A classificação utilizada foi a mesma designada pela AAP, considerando que o “não” indica que o componente não foi mencionado ou o aluno não desenvolveu a habilidade que lhe havia sido solicitada; o “parcialmente” engloba os sujeitos que conseguem desenvolver em partes os itens que estavam sendo avaliados e o “plenamente” incorpora os sujeitos que conseguiram assegurar de maneira adequada todos os elementos apreciados ao longo do texto.

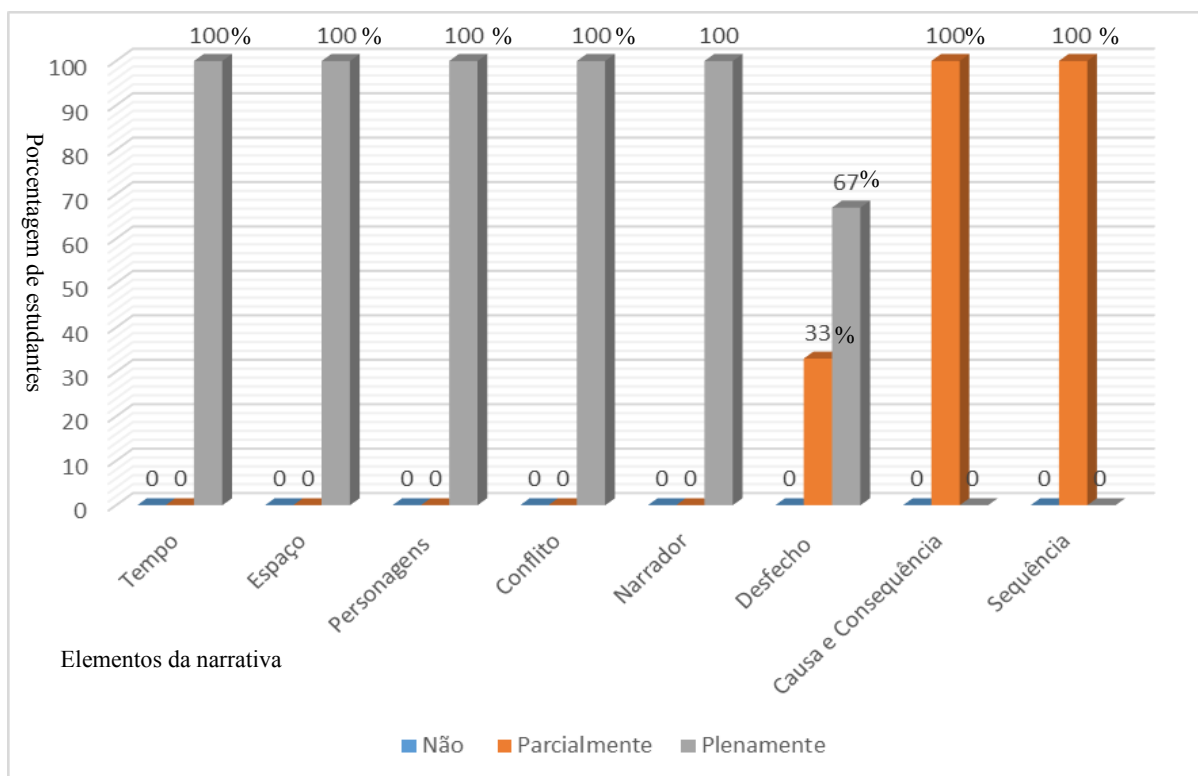


Gráfico 1: Adequação às características do gênero.
Fonte: Motoyama, 2014.

Observando o Gráfico 1, é possível perceber que todos os participantes conseguiram assegurar plenamente os elementos básicos da narrativa como tempo, espaço, personagem, conflito e narrador. Todavia, informações mais elaboradas como desfecho, estabelecimento de relações de causa e consequência e a sequência lógica dos enunciados foram alcançados parcialmente.

Porém, antes de analisar narrativas, é preciso apresentar sob qual perspectiva se observa o narrar. Este ato é comum às sociedades humanas, pois diferente do código escrito, jamais houve um povo que se manteve sem suas narrativas e isso torna esse tipo de texto singular.

O texto narrativo traz uma sequência de dados consecutivos que contam uma história, o que muda entre os modos de narrar é que quem conta “escolhe o momento em que uma informação é dada e por meio de que canal isso é feito” (PELLEGRINI, 2003, p. 64). Assim, o mundo vive sempre exposto a diferentes modos de narrar, seja através de imagens (pinturas), palavras (crônicas, contos, dentre outros gêneros textuais), pelo som (músicas ou contadores de história), dentre outras formas que a criatividade humana encontra para expor suas histórias.

Neste contexto, existem elementos que sempre estão presentes no texto narrativo: o personagem que vivencia a ação, o tempo em que o fato se deu e que durou, o espaço em que tudo ocorreu, o narrador que conta o que presenciou, o conflito que ocasionou a ação e a sequência em que tudo se deu.

Buscando entender a compreensão e o uso da narrativa por parte dos participantes deste estudo, foi feito o uso dos critérios de correção da AAP e dos conceitos sobre os diferentes elementos da narrativa defendidos por Cândido (1964), Cardoso (2001) e Gancho (2004).

O primeiro elemento avaliado na produção de texto dos participantes foi o tempo que, segundo Cardoso (2001), é parte essencial da existência humana e, portanto, fundamental para o estabelecimento da verossimilhança narrativa. “A relação entre ele e a narratividade indica que os eventos são marcados por estados que se transformam sucessivamente [...]. Tal transformação ocorre na camada temporal” (CARDOSO, 2001, p. 35).

No que concerne a este aspecto, conforme se observa no gráfico 1, todos os participantes conseguiram cumpri-lo adequadamente; contudo, nos textos analisados ocorria apenas uma referência ao tempo de desenvolvimento das ações e este aparecida no início com expressões como “Numa noite” (67%) e “Era uma vez” (33%). Somente um dos partícipes anunciou no final da narrativa que a história havia ocorrido há 500 anos.

No conto original de Heloisa Prieto (1998), que foi lido para a turma, existiam três referências temporais distribuídas ao longo do texto, sendo duas delas para enfatizar ao leitor que as ações ocorreram durante uma noite escura e sem luar e a última informando que a história sucedeu-se há mais de quinhentos anos. Todavia, o que prevaleceu na escrita dos participantes foram características da escrita escolar, ou seja, aquelas que fazem parte do “contrato didático” (LERNER, 2008) entre professores e alunos. A criança, habituada à leitura de contos de fadas, acaba por inserir expressões e funções destes em outros tipos de contos e, consequentemente, reproduzem em sua escrita as leituras que formam seu repertório.

Neste contexto, analisando o que foi produzido, observa-se que a autoria da criança ficou limitada e o texto como objeto estético foi abandonado para ser criada uma redação que atendia aos preceitos escolares. Assim, em vez de formar produtores de textos literários e/ou de outros gêneros, o que se percebe é que a instituição escolar investe na formação de reprodutores, sujeitos que se limitam a escrever na esfera escolar e quando

necessitam utilizar a língua ficam restritos ao lugar comum sem considerar a amplitude dos aspectos dialógicos que podem ser construídos a partir de sua escrita.

O segundo aspecto analisado foi o registro de espaço na narrativa. Cardoso (2001) defende que, assim como o tempo, o espaço é um elemento essencial que não pode faltar na narrativa por ser primordial para a ocorrência dos eventos e para a existência das personagens. Neste aspecto, todos os participantes registraram os dois principais espaços contidos no texto de Prieto (1998), sendo eles a casa da mulher e o poço que está nos arredores; no entanto, não houve em nenhuma das escritas a preocupação de descrever ou situar o leitor melhor neste espaço.

Sendo um elemento intrínseco do texto, considerando o contato constante que os estudantes possuem com narrativas e já tendo sido dado no momento da leitura para ser reproduzido no reconto, o espaço ficou assegurado na produção destes alunos, conforme apresenta o gráfico 1. Entretanto, faltou riqueza de detalhes que pudesse assegurar que o leitor adentrasse juntamente com o personagem nas ações, principalmente considerando que o clima desta narrativa era envolto de mistérios.

Em todas as produções analisadas, houve uma economia com a descrição espacial que deixou o texto simples e sem atrativos para a visualização durante a leitura, como, por exemplo, se nota em Gabriela, que relatou que “Numa noite bateu na porta de uma dona”, sem explicitar onde ou como seria essa porta e a casa que a abrigava. Nos textos de Carla¹³ e Janaina, diz-se apenas que as bruxas foram à “casa de uma senhora”, sem detalhes expressivos sobre a casa ou mesmo em qual dos cômodos as bruxas entraram. Em todas as narrativas, o poço é descrito apenas pelo substantivo que o nomeia, sem alusão a sua localização ou mesmo sua forma.

No conto original, Prieto (1998) apresenta os espaços mencionando que as bruxas bateram à porta da casa e entraram na sala, onde enfeitiçaram a mulher para que ficasse muda. O segundo espaço é o poço que fica próximo à casa para onde a senhora vai caminhando pegar a água para as feitiçarias. Observando esses elementos, podemos afirmar que, em partes, essa economia de descrição dos espaços se deu porque o texto lido originalmente também é sucinto ao relatar a casa e o poço, mas detalhes como a ida da mulher ao lado esquerdo de sua própria casa para apontar para a montanha das bruxas – o que leva o leitor a inferir que provavelmente a casa foi invadida porque estava em uma localidade próxima à

¹³ Os nomes de todos os participantes foram alterados para manter sob sigilo a identidade dos sujeitos.

residência das feiticeiras – foram omitidos da produção escrita dos participantes e esta supressão de informações limitou a compreensão do leitor.

O terceiro item analisado foi a presença das personagens no reconto. Candido (1976, p. 55) menciona que este elemento é um ser fictício na narrativa que gera um paradoxo. “De fato, como pode uma ficção ser? Como pode existir o que não existe?” Esse controverso se resolve com uma licença da estética literária que o permite ocorrer em virtude de construir a verossimilhança no texto. Portanto, a existência de um ser da fantasia, qual seja, o personagem, é importante para aproximar o leitor do texto e possibilitar sua identificação.

Todas as três personagens presentes no conto original apareceram no reconto dos participantes; todavia, ocorreu uma particularidade: a dona de casa e as bruxas que fazem parte do conhecimento prévio das crianças foram mencionadas de maneira adequada, já o Espírito das Águas, uma criatura mística do folclore irlandês, em nenhum dos textos recebeu o nome adequado nem foi colocado na narrativa da mesma forma que aparecia no conto de Prieto (1998).

Motoyama e Curado (2014) defendem que o problema de se utilizar uma narrativa como esta em uma avaliação é considerável, pois a distância cultural entre o Brasil e a Irlanda limita a compreensão dos leitores e interfere na qualidade do reconto à medida que a criança não consegue expressar corretamente os dados que não assimilou ou que não fazem parte de seu contexto. Uma bruxa, embora possua representações diferenciadas entre o povo irlandês e os brasileiros, sempre será uma referência para a criança se apoiar e construir o seu personagem; já o Espírito das Águas aparece no texto sem uma explicação clara de sua função mitológica e o leitor pode não ter condições de inferir sobre esses dados, o que compromete sua escrita.

Outro aspecto analisado foi o conflito que, dentro do texto narrativo, é fundamental para interligar as partes do enredo, pois “seja entre dois personagens, seja entre o personagem e o ambiente, o conflito possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativas frente aos fatos do enredo” (GANCHO, 2004, p. 10). No caso do texto que foi lido para os educandos, o conflito se estabelecia logo no início com a chegada das bruxas à casa da mulher; dessa forma, era facilmente identificável de ser reproduzido.

Assim, infere-se que este conflito evidente já no primeiro parágrafo possibilitou uma memorização e reprodução nas produções analisadas, pois, em todas elas, o início é rico

em detalhes – quando a criança está começando sua escrita – e do meio para o final a riqueza de detalhes foi se esvaindo.

Um caso que deixa esse movimento muito evidente é o de Carla. Ela inicia o texto com vigor, dando inclusive detalhes do estado de espírito da dona de casa – “*a dona abriu a porta com tranquilidade*” -, porém, a partir do terceiro parágrafo, o texto vai perdendo a qualidade e no último parágrafo existem diversas ideias e palavras desconexas, que deixam o texto fragmentado.

Sabe-se que uma série de fatores interfere na produção das crianças, tais como estar em uma situação de teste, o cansaço que a escrita longa pode gerar, a não retomada para analisar a qualidade do conteúdo que foi escrito, dentre outros, mas foi importante observar como esse declínio se deu nas produções para entender, durante o processo de intervenção, o que ocorre com os educandos enquanto produzem.

O próximo dado analisado foi o narrador, aquele que conta a história. No caso do texto de Prieto (1998), ele era um observador dos fatos e não participava de nenhuma ação; portanto, ficou com a função de mediar o contato do leitor com a história, “apresentando e explicando os fatos que se sucedem no tempo e introduzindo os personagens” (CARDOSO, 2001, p. 36). Como o narrador é o responsável pela apresentação da narrativa ao leitor, eles estabelecem um relacionamento de cumplicidade, pois é pelos olhos daquele que narra que quem lê terá acesso à história. Tal é a importância deste elemento para o texto que Gancho (2004, p. 26) afirma não existir “narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história”.

Tendo um conhecimento prévio de outras narrativas, os educandos internalizam a função deste elemento; portanto, ao ouvirem a história, logo assimilaram que deveria ser narrada em terceira pessoa. O narrador em terceira pessoa é onipresente – está em todos os espaços – e onisciente – conhece tudo o que se passava – e muito comum nos contos de fadas tradicionais. Assim, considerando o repertório dos participantes, é possível verificar que eles não encontraram dificuldades em reproduzir as ações desse modo por já estarem habituados com esta prática em suas leituras.

Em relação ao desfecho, ele caracteriza-se como a resolução do conflito e um destino para cada personagem. No caso do texto lido, ele se dava com a fuga das bruxas e o esquecimento do xale na cerca da família que o guardou por mais de quinhentos anos. Considerando o desempenho dos participantes, dois foram capazes de registrar esses fatos;

porém, Carla, como já mencionado acima, ao chegar neste ponto de sua escrita, começou a suprimir informações e deixou um final desconexo para o leitor, como se pode observar no trecho a seguir.

- Não posso, joguei água na grama sou de quem me ama!
 - Saí daí bolo!
 - Não posso, sou doce e cremoso e guloso!
 Então as bruxas foram embora cair um manto, já se passaram 500 anos e fica guardado nessa família.

A informação é dada sem detalhes e omitindo todo o processo de magia que as bruxas passaram até desistirem de entrar na casa da mulher e fugirem deixando o xale. Essa omissão de dados pode ter ocorrido porque a criança estava cansada ao chegar ao final de seu texto e ansiava por terminá-lo rapidamente, porque não fez uma revisão de sua escrita ou porque não conseguiu visualizar que a ausência de informações prejudicaria a leitura que outros fariam de sua escrita, mas existe um terceiro elemento que também precisa ser observado nesta ocorrência: a falta de conhecimento prévio do aluno sobre o que significa para os irlandeses a simbologia da posse de um objeto mágico, como este xale, o que pode ter sido um fator que a levou a desconsiderar o registro.

As lendas celtas defendiam que se a pessoa possuísse em sua casa um objeto que pertenceu a uma bruxa, estaria protegida para a eternidade. Como os educandos que participaram desta pesquisa possuem pouco contato com este tipo de mitologia, provavelmente as informações foram omitidas pela leitura que a criança fez do texto, sem elaborar as significações que os irlandeses atribuiriam a tal fato. O que para os povos da Irlanda é repleto de significados e simbologia, para a criança brasileira, que o leu de um lugar cultural diferente, perde toda essa riqueza; portanto, torna-se um detalhe insignificante que não merece ser trabalhado no texto (MOTOYAMA; CURADO, 2014).

Os dois últimos itens analisados na escrita dos participantes estão relacionados, sendo eles a sequência das ações que, segundo Cardoso (2001), pode-se subdividir em outras partes, como: Introdução – apresentação da situação inicial para que o leitor tenha um primeiro contato com a narrativa – Desenvolvimento ou complicação – aprofundamento da história e melhor delineamento do conflito – Conclusão – solução do conflito para chegar ao desfecho – e as relações de causa e consequência.

As chamadas relações de causa e consequência são habilidades que estão implícitas dentro das concepções de textualidade (COSTA VAL, 2004), principalmente no

que diz respeito à coesão e coerência. É a partir do estabelecimento desses elementos que o autor consegue criar uma lógica nas ações da narrativa, garantindo a sequência dos acontecimentos e o encadeamento adequado entre eles.

Nas análises desenvolvidas, ficou nítido que os participantes não conseguem estabelecer encadeamentos entre as partes que constituem o texto como um todo e, por isso, muitos acabam deixando o produto final de sua escrita incoerente.

Um exemplo é este trecho da escrita de Carla, no qual as ações são colocadas sem a preocupação de uma organização do texto para a construção do sentido:

A Dona foi e pegou um *baude* cheio de água. Um espirito viu-lhe a Dona e disse: - Lave os pés *do* seus filhos e coloque na porta, *peque* o bolo que as bruxas comeu *de* um *peaço* para eles e coloque na porta e feche a trava. O castelo das bruxas pegou foi e elas foram embora, ainda hoje elas voltaram nesta mesma noite e as bruxas disseram: Saia daí água!

Vários detalhes foram omitidos dos leitores; assim, o texto ficou incoerente e, somando-se isso aos problemas de ordem sintática, tornou a leitura um trabalho difícil. Outro fato importante neste ponto é a introdução do personagem Espírito das Águas, que aparece sem um espaço definido e em uma atmosfera que lhe coíbe o mistério que lhe é caro; assim, para um leitor desavisado pode parecer que uma alma “desencarnada” esteve com a mulher ou qualquer outro ser místico, pois a apresentação do personagem ficou vaga e, conseqüentemente, prejudicou todo o restante da narrativa, quando o encantamento para espantar as bruxas é passado para a mulher.

Percebe-se que no trecho acima reproduzido o leitor não consegue visualizar a relação real de causa e consequência que proporciona a linearidade ao texto; com isso, o resultado foi a escrita de um texto incoerente. Observa-se no quadro 2 a seguir o volume de informações que foi omitido apenas neste trecho.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
Após doze bruxas invadirem uma casa e enfeitiçarem a proprietária, uma delas pede água para a mulher.	A mulher se dirige ao poço e uma voz misteriosa fala com ela.
A voz explica que para afugentar as feiticeiras é preciso que a mulher vá para o lado da casa e grite três vezes que a montanha das bruxas está pegando fogo. A mulher o faz.	As bruxas entram em desespero e fogem achando que sua montanha realmente está queimando.
A mulher fica curiosa para saber quem lhe ajudou e volta ao poço.	A voz misteriosa se apresenta como o Espírito das Águas e ensina um ritual para espantar as visitas indesejadas (colocar a água e o bolo que as bruxas tocaram em frente à sua casa e trancar a porta com uma madeira resistente) à mulher para que ela se livre das bruxas para sempre.
A mulher cumpre o ritual	As bruxas retornam e são afugentadas pelo bolo, a água e a trava que não saem da frente delas, impedindo a passagem.
As bruxas, ao fugirem irritadas, deixam cair um manto.	A mulher guarda em um baú secreto.

Quadro 2: Relações de causa e consequência omitidas na escrita.

Fonte: Motoyama, 2014.

Desse modo, fica nítido nesta construção apresentada no quadro 2 que um dos fatores a comprometer a clareza do texto, entendido como uma unidade de sentido, é a falta de domínio da habilidade de estabelecer causas e consequências entre as ações. Na escrita da Janaina, esta ausência de estabelecimento de causas e consequências, associada à economia de informações, proporcionou trechos inteiros que não traziam dados suficientes para uma melhor compreensão pelo leitor.

- Estou com sede vá buscar água no poço.

Ela foi lá uma *foz* falou:
 - Vá do lado de sua casa e vire para o norte e de 3 gritos.
 Lá dentro as bruxa ouviram e *voavão*, sumiram.
 Ela *embou* da voz e disse:

No texto original, inicialmente, as bruxas solicitam água e a mulher vai buscar no poço. Ao chegar ao poço, uma voz fala com ela, mas na escrita de Janaina essa personagem não é apresentada ao leitor, sua função ou sua condição não se relata; portanto, cabe a quem lê a construção de uma inferência acerca da autoria da referida voz. Outro ponto que fica vago nesta produção da estudante é a circunstância de que a voz manda a mulher gritar, mas não se apresenta na narrativa qual seria o “enunciado” que a senhora deveria proferir. Desse modo, várias informações foram retiradas do conto pela aluna, como o fato da proximidade entre a montanha das bruxas e a casa da mulher, que, possivelmente, determinou a invasão. O motivo da fuga não fica esclarecido para quem lê, assim como todo o desespero que as magas sentiram – a ponto de relincharem e rodopiarem antes de sair – e principalmente cria-se uma confusão quanto ao dono da “tal” voz.

No conto que serviu como base para a escrita, no primeiro momento, a voz fala com a mulher quando ela vai buscar a água no poço, mas após a fuga das necromantes, ocorre um segundo encontro entre a dona de casa e a “voz” que Janaina deixa em um espaço não especificado. Visto desta perspectiva, a falta de estabelecimento das relações de causa e consequência foi crucial para esta escrita da estudante, pois prejudicou a linearidade e sequência das ações da narrativa, além de tornar o texto fragmentado e com muitas lacunas que dificultam a interação do leitor com o autor.

Considerando o todo, o que se observou nesta análise é que os elementos básicos da estrutura narrativa, como tempo, espaço, personagens, conflito e desfecho, foram assegurados pelos participantes por estarem inseridos em seus conhecimentos prévios; portanto, mesmo que não tenham consciência desses elementos e de suas funções como um todo, as crianças se mostraram aptas a utilizá-los por manterem um contato próximo com os contos. Todavia, as habilidades de estabelecer causa e consequência e apresentar as ações ordenadamente foram comprometidas, pois possivelmente esses estudantes não vivenciaram, em uma etapa do processo, circunstâncias que lhes favorecessem uma análise mais profunda da construção textual.

Assim, o que se levantou neste diagnóstico inicial foi a necessidade de se pensar em meios para demonstrar para os alunos como os autores experientes constituem esses

encadeamentos lógicos em sua própria escrita. Em acréscimo, desenvolver atividades para que as crianças também consigam criar mecanismos que lhes possibilitem se apropriar desta habilidade e reproduzi-la em suas produções escritas.

A terceira parte da grade de correção avaliou os usos das convenções escritas, objeto de estudo que não é o enfoque desta pesquisa, portanto, deixou-se de fora dessa análise.

Diante disso, este capítulo apresentou e observou as concepções de escrita e língua presentes nos documentos oficiais, como o PCNLP e o Currículo do Estado de São Paulo, concluindo que, embora sem um embasamento teórico claro, eles apontam para um ensino pautado em práticas dialógicas. Posteriormente, traçou-se um diagnóstico da escrita dos estudantes brasileiros e paulistas para ver em que medida os textos por eles produzidos podem ser considerados proficientes e atender aos padrões de dialogia, tais como, construir novos sentidos ao contexto social através do uso da língua e deixar espaços para que o outro/leitor também construa sentidos a partir do que lê. Os resultados foram alarmantes: se no Ensino Fundamental II os educandos não se saíram muito bem na escrita, ao final do Ensino Médio a situação é ainda mais grave, com um alto índice de reprovados nos exames de redação. Todos esses dados foram confrontados com a realidade na qual foi desenvolvida a pesquisa e as dificuldades de produção textual dos estudantes se confirmaram.

Ao final destas observações, fica clara uma ambiguidade entre o que os documentos oficiais colocam como adequado e as práticas de ensino de escrita que estão sendo desenvolvidas nas escolas. De um lado, existem proposituras dialógicas que formariam produtores de textos para atuar em seu meio social através da língua e, em contrapartida, existem estudantes que a cada nível de escolaridade desenvolvem menos suas competências escritoras. O que se vê, portanto, é a necessidade de se alinhar o discurso oficial com as práticas de ensino, a fim de proporcionar aos discentes momentos significativos de uso da língua.

No próximo capítulo, serão apresentados os diferentes conceitos de texto e língua que já permearam o ensino nas escolas brasileiras, em busca de traçar um denominador comum que poderá ser utilizado para o ensino da língua materna. Neste sentido, são descritas as ações da oficina interventiva da qual os estudantes convidados participaram durante esta pesquisa.

CAPÍTULO 3:
VIRANDO A PÁGINA: O SUJEITO, SEU DISCURSO E A PRODUÇÃO DE TEXTO

Neste capítulo, são expostos os conceitos de língua, texto e ensino para apresentar a dinâmica da oficina interventiva da qual os estudantes participaram. Para tanto, é preciso esclarecer de que maneira as concepções de língua influenciaram durante muito tempo a escrita na escola, gerando práticas diversas como: composição, redação e produção de textos.

Ao pensar nos conceitos de composição, redação e produção de textos, é possível identificar que todos se relacionam através da ideia de escrita. Todavia, segundo Guedes (2009, p. 88), eles se particularizam quando analisamos que se alinham “a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”. Desse modo, cada vocábulo traz implícito em seu cerne uma significação maior que abarca não só o objeto texto, mas também metodologias do contexto escolar a eles relacionadas.

O termo composição vem de compor, ou seja, unir conceitos a outros elementos para formar o texto escrito. Está ligado à gramática tradicional e à visão de língua enquanto expressão do pensamento, neste caso, a correção do texto é mais importante do que a construção do enunciado e sua teia de significações, pois o que se buscava era a apresentação de um texto correto, sem erros de ortografia ou de concordância (GUEDES, 2009).

Essa tradição, segundo Marcuschi (2010), remonta ao final do século XVII até grande parte do século XX, quando no Brasil se valorizava a gramática normativa e a leitura decodificadora na qual se memorizavam e declamavam os textos literários. Ainda segundo a autora supracitada, a instrução sobre a escrita era mantida para o final do ensino secundário por se acreditar necessário o domínio da leitura como pré-requisito para a escrita.

Quando chegava o momento de aprender a escrever, os discípulos recebiam textos-modelo para imitar, sem espaços para variações. Portanto, a composição apresentava-se como um processo restrito de imitação e organização de regras gramaticais, cuja única inovação permitida era o uso de uma retórica rebuscada.

Já a redação, segundo Guedes (2009), está vinculada a mudanças sociais que foram se desenrolando entre os anos de 1950/1970, de modo que a sociedade ocidental, vivenciando o “milagre econômico”, passou a organizar o ensino da escrita como uma linha de produção industrial de maneira sistemática e “limpa”. Esta concepção se vincula a uma ideia de língua enquanto instrumento de comunicação, portanto, todo escrito tem que ser claro

e objetivo, de modo que o texto seja uma mensagem enviada pelo emissor através de um canal que deve ser nítido.

Geraldi (2011, p. 128) afirma que, quando se pensa em redação em ambiente escolar, “não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro”. Dessa maneira, o autor nos informa que nas instituições de ensino os discentes são preparados para uma futura “escrita”, ignorando-se o presente.

No processo de construção do texto através da redação, o indivíduo é limitado em seu uso da linguagem e deve devolver ao docente a palavra que lhe foi dada ao longo de sua escolarização. Nessa dinâmica de redação, nega-se à língua “algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel de mediador da relação homem-mundo” (GUEDES, 2009, p. 128). Essa ação torna a escrita artificial.

Já o termo produção de textos está vinculado à ideia de utilizar a escrita para “[...] produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano” (GUEDES, 2009, p. 89). Nessa prática, o texto passa a desempenhar sua real função dialógica, de modo a desenvolver a interlocução no qual ocorre uma ação da linguagem que permite ao aluno, na posição de autor, a construção de um saber para que objetivos e sujeitos interajam. Neste caso, a ação sobre a linguagem ocorre via recursos expressivos de deslocamentos do sistema de referência em busca de novas formas de objetivação da realidade e da produção de novos efeitos de sentido.

Portanto, o processo de produção de textos, diferente de seus sucessores composição e redação, não ocorreria para verificar se o discurso construído pelo aluno atende às expectativas da escola ou avalia normas e regras que foram ou não seguidas pelos educandos. Nesta prática, o que se observa é o grau de consciência entre o sujeito e a ação e, principalmente, o controle que ele exerce sobre suas ações. São estas análises que auxiliarão o docente na identificação do nível de letramento do estudante, suas limitações e possibilidades.

A produção de textos, diferente das outras concepções, busca a construção de um texto dialógico, um material escrito que deixe espaços para que o leitor se projete e construa significações no texto. Para se alcançar esse nível de escrita é necessário que o discente desenvolva um controle da articulação entre o que diz e o modo como ele diz (LANDSMANN, 1998). Ao desenvolver essa habilidade, o aluno-autor se forma na

conjunção com o seu leitor, pois escreve para ele e para o “outro”, de modo que fique evidente que ele, enquanto indivíduo, também se constituiu através desse processo dialógico.

Essa alteração no processo de compreensão se dá porque, quando se menciona a produção de textos, a língua não é mais uma maneira de expressar o pensamento e ou se comunicar, mas sim uma “forma de ação, processo de estabelecer vínculos entre interlocutores” (GUEDES, 2009, p. 90). Assim, é preciso deixar claro que cada uma das visões de língua aqui descritas possui um leitor idealizado de maneira muito singular, sendo o da composição um sujeito que está no mesmo nível do autor para engrandecer sua capacidade intelectual; na redação os leitores têm seus direitos de reflexão negados, a partir do momento que o autor possui o saber e, na produção textual, os leitores ganham espaços para dialogar com o autor, sendo possível concordar ou discordar e transformando o texto em um produto da interlocução entre os sujeitos.

3.1 Escreveu e não leu.... : As relações de causa e consequência nos gêneros textuais

Após apresentar as diferentes concepções de língua e escrita que já permearam o espaço escolar, neste tópico o foco se direciona para os gêneros textuais, materiais de trabalho de produtores de texto, para observar como eles se organizam internamente e como se dão as relações de causa e consequência no conto.

Ao observar a sistematização da língua em sua utilização, Bakhtin (2011) considerou que os enunciados se organizam de maneira relativamente estáveis que recebem o nome de gêneros do discurso. Esses gêneros se constituem em torno de fenômenos sociais e históricos que estão intimamente vinculados à vida cultural dos seres humanos, assim, através de ações que buscam organizar o cotidiano dos indivíduos, surge esse tipo de entidade sócio-discursiva que se acomoda de maneira relativamente estável para atender a diferentes situações de comunicação.

Dessa maneira, os textos que circulam na sociedade se instituem através de gêneros discursivos com suas formas, conteúdos e estilos diversos para atender a situações interativas específicas. Considerando esta faceta da língua e de sua formação, os PCNs (BRASIL, 1998a) expõem os principais gêneros textuais em uso atualmente de maneira didática para que possam ser utilizados na prática docente. No documento, fica esclarecido que esses gêneros atendem a necessidades específicas, estão em constante construção, não

podendo ser considerados heterogêneos, pois uns caem em desuso e novas formas comunicativas surgem, mantendo o círculo dos gêneros em constante movimento.

Observando esse caráter social dos gêneros textuais e entendendo a sua importância para a formação dos cidadãos, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), os PCNs (BRASIL, 1998a) e o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) frisam a importância do trabalho com a linguagem em sala de aula de maneira contextualizada, ampliando seus conhecimentos de mundo. Marcuschi (2002) postula que, ao ensinar aos educandos a construção do enunciado pautado em uma língua real, a escola lhe possibilita entrar em uma atividade e construir uma produção textual e não mais enunciados soltos e sem significado.

Para que este ensino ocorra da maneira recomendada pelas políticas educacionais nacional e estadual, é importante que se atente às características que compõem gênero propostas por Bakhtin (2011), como o conteúdo temático, o estilo e os aspectos formais do texto. Nesse sentido, o texto é vislumbrado como um grande quebra-cabeça em que a união das partes constitui-se como um todo significativo. Portanto, na metodologia de ensino de produção textual é preciso atentar-se para a forma de construção do texto, quais são as características estruturais de determinado gênero textual, o estilo de escrita de cada autor e o conteúdo temático.

Considerando o ensino de gêneros textuais na escola, eles podem ser classificados em dois grupos: os primários e secundários. Os primeiros não necessitam de um aprofundamento no ensino quando a criança adentra a escola por serem comuns às esferas sociais em que circulam e serem de fácil apropriação, já os secundários são os mais complexos e necessitam ser apresentados para que os sujeitos possam fazer usos eficientes desse material em sua vida social, é o caso, por exemplo, dos gêneros textuais literários – conto, poesia, romance, dentre outros – ou os gêneros textuais das esferas jornalísticas – notícia, reportagem, classificados, dentre outros, como textos científicos e relatos de experiência – que não são comuns ao cotidiano dos sujeitos e devem ser apresentados e ensinados para que eles possam ler, compreender e produzir outros textos.

Olness (2005) explica que existem muitas formas de ensinar os estudantes a organizarem e produzirem os seus textos. Segundo a autora, o importante é que os alunos aprendam estratégias para dar início às suas narrativas e a organizá-las antes de escrever, pois isso possibilita que sejam descritos os eventos na sequência correta e de maneira lógica. Desse

modo, a apresentação das relações de causa e consequência (*cause and effect*¹⁴) se torna uma ferramenta do docente para demonstrar aos alunos a organização interna dos enunciados.

Para organizar essas relações, as narrativas são pensadas em partes, que serão denominadas micro e macrorrelações. A partir do fracionamento do texto narrativo, é possível observar que as microrrelações são pequenos elos que se unem para formar um texto de modo que as partes estabeleçam uma coerência entre si para se chegar ao todo. Portanto, essas microrrelações se constituem a partir de pequenos atos que não só anunciam as ações dos personagens que virão a seguir, como também criam possibilidades para que a história tome determinados rumos. Já as macrorrelações proporcionam o desenrolar de microrrelações para além de pequenas ligações entre as partes. Nesta dinâmica, macrorrelações são amplas e atuam como um pré-script no qual o autor define o conflito e o desfecho que serão redigidos, para, a partir deles, construir microrrelações que lhes deem forma textual.

Sintetizando, a narrativa se apresenta como um encadeado de relações de maneira que as macrorrelações se dão no estabelecimento de uma situação inicial, ou seja, uma função que abre a possibilidade de desenvolvimento da história, e se encerra com uma ação que se constitua como um clímax e o desfecho que encerra todo o enredo. Para que essas macrorrelações se concretizem, é preciso que em seu interior as personagens e ações dialoguem através de microrrelações de causa e consequência. Na somatória de macro e microrrelações constrói-se o texto coerente.

Danielson e LaBonty (1993) defendem que a prática de escrever com estratégias, apresentando a lógica interna dos fatos, rompe com o ensino tradicional, quando o estudante tinha um modelo de escrita a ser seguido sem ter espaço para o desenvolvimento da criatividade. Essa etapa é denominada pelos autores de pré-escrita (*prewriting*), sendo nela que se organizam as relações que se estabelecerão ao longo do texto, tornando-se importante para que os discentes analisem e criem estratégias que lhes serão úteis para a formação escritora.

Na fase inicial de pré-escrita, os estudantes coletam ideias sobre o seu tema, ou seja, enriquecem seu repertório através de diferentes tipos de textos que abordam a temática proposta, além de observar como os autores experientes trabalham com a narrativa.

¹⁴ Expressão utilizada pela autora norte americana Olness (2005) para designar as relações de causa e consequência nos textos.

Essa atividade de observação é defendida por Calkins et al. (2008), que explicam ser necessário na formação de crianças produtoras de textos apresentar no concreto como se dá o processo de criação. Os autores esclarecem que o ser humano aprende através do conhecimento historicamente construído, portanto, necessita-se que um mediador mais experiente apresente as relações de causa e consequência para que os estudantes se apropriem delas em sua escrita, ou seja, o professor carece mostrar e trabalhar textos já elaborados para que, gradativamente, os discentes consigam se repertoriar para se tornarem produtores de textos.

Assim, o conhecimento das relações de causa e consequência se apresenta como parte de uma estratégia de escrita que se concretiza quando o educando a organiza em um plano de trabalho. A pré-escrita é justamente a etapa de enriquecimento do repertório para planejar como essas relações dialogarão no interior da narrativa, de modo que o enredo se torne coerente.

Ao discorrer sobre como ensinar tecnologias que possibilitem os discentes a desenvolverem estratégias de escrita, Olness (2005) explica que os livros de imagens e as tirinhas são os principais aliados dos professores neste trabalho, pois demonstram ao estudante as situações de maneira encadeada e deixam espaços para que eles analisem e descrevam o que está acontecendo com suas próprias palavras. Dessa maneira, a criança começa a se apropriar das relações de causa e consequência a partir da composição de outro autor para, posteriormente, já conhecendo a lógica interna da criação, possa elaborar o seu próprio percurso narrativo.

Danielson e LaBonty (1993) descrevem que é importante também se trabalhar com a organização de ideias, para que a criança compreenda que é preciso selecionar as informações que irão compor o texto antes mesmo de construí-lo. Portanto, depois de observar as imagens, é preciso que o professor também se aprofunde na análise da escrita de outros autores. Para isso, os estudiosos supracitados sugerem que se apliquem lições para planejar ideias (*lesson plan ideas*). Nessas atividades, o aluno lê um texto de um escritor conhecido e explora as relações que foram nele construídas para, por exemplo, dar coerência ao início da narrativa, como se elaborou o clímax, quais os recursos linguísticos utilizados e, ao levantar informações, sempre as registra para posterior consulta.

Desse modo, as relações de causa e consequência são estudadas a partir de um movimento complementar de leitura e escrita. No primeiro momento, a criança lê algo que já

foi construído, compreende, discute e se apropria de determinados recursos de autores e textos; na segunda parte, sintetiza todos os elementos apreendidos nessas situações e constrói sua própria escrita, tornando sua história um espaço dialógico de construção de sentidos, na qual outras vozes se apresentam e a intertextualidade se faz presente sem, no entanto, deixar de ser um produto de autoria.

No tópico a seguir, se apresenta como, a partir dos dados levantados durante o diagnóstico da escrita deste estudo, selecionaram-se alguns contos para expor aos educandos de que maneira micro e macrorrelações se estabelecem no interior dos textos narrativos. Neste processo, os discentes participaram de atividades de leitura para analisar as relações de causa e consequência, os elementos da estrutura narrativa, a forma e os modos de apresentação dos fatos, assim como o estilo de cada autor para, ao final do processo, produzirem narrativas de autoria.

3.2 (Re) aprendendo a escrever: oficina interventiva

Deste ponto em diante, apresentar-se-á a oficina interventiva que foi elaborada para atender os participantes da pesquisa de modo que eles dialogassem com a produção de outros autores, analisassem, refletissem e pudessem, a partir dessa experiência, construir uma nova escrita.

A oficina interventiva aqui apresentada foi desenvolvida na sala de leitura da escola do dia 11 de agosto de 2014 até o dia 19 de outubro do mesmo ano, uma vez por semana, tendo duração de 1 hora e 40 minutos cada encontro. O espaço utilizado é amplo, contendo no lado direito cinco mesas redondas com 5 cadeiras cada, ventiladores para tornar o lugar fresco e grandes janelas que favorecem a iluminação, além de uma pequena estante onde ficam acomodados os lançamentos e novos livros que foram adquiridos ou recebidos para que os estudantes possam conhecer. No canto esquerdo da sala estão situadas as estantes com o acervo de livros. As paredes são decoradas com figuras de animais e frases de autores renomados que evidenciam a importância da leitura na formação dos indivíduos.

O local fica afastado das salas de aula, mas próximo ao pátio onde as crianças brincam e tomam o lanche. Essa proximidade do lugar de lazer é positiva à medida que muitos alunos passam o intervalo na sala de leitura, em contrapartida, o barulho de fora acaba interferindo na qualidade da leitura e das interações que são estabelecidas no espaço. Para driblar essa dificuldade, durante a oficina, a porta e as janelas foram mantidas sempre

fechadas, evitando assim uma interferência do espaço exterior no desenvolvimento das atividades.

Os encontros foram denominados “oficina” de modo a abranger toda semântica deste termo, pois os componentes buscaram as ferramentas adequadas para a construção e reelaboração de sua escrita, descobriram caminhos novos para soluções de problemas antigos, refletiram, aprenderam pela tentativa, acerto e erro. Enfim, nestes momentos, as crianças foram desafiadas a pensar em sua escrita a partir de novos elementos que lhes foram fornecidos, para que, ao final do processo, pudessem produzir de maneira dialógica e ampliando o seu círculo de interlocutores.

O início dos encontros entre a pesquisadora e os participantes ocorreu no dia 11 de agosto de 2014. As crianças chegaram e estavam entusiasmadas porque iriam participar de algo, mas ainda não entendiam bem o que é uma pesquisa e sobre o que elas fariam durante a oficina. Assim, nesse momento, foi realizada a apresentação da pesquisa para os estudantes e eles foram convidados a assinar os termos de participação.

No primeiro contato com os alunos, através de uma conversa sobre leitura, foi levantado que eles gostavam de contos de suspense e terror, uma criança inclusive mencionou que gostava quando a professora contava a história do Caio¹⁵ (LAGO, 2010). Diante desse dado, optou-se por trabalhar no primeiro momento com contos de terror, assombração e monstros para atender ao interesse dos participantes e, posteriormente, fomos inserindo mais opções de leitura como contos regionais e maravilhosos.

Para tornar esta interação dinâmica e acolher os discentes, realizou-se neste primeiro dia uma atividade de contação de histórias com o conto de esperteza “O defunto que devia” (LAGO, 2010). Esta narrativa, embora mencione morte e assombração, relata a aventura de um golpista que realiza uma artimanha para se livrar de seus credores, fingindo-se de morto, acaba nas mãos de perigosos salteadores que colocam sua vida em risco.

Como este era um momento de apresentação e aproximação, a pesquisadora, após conversar sobre o que as crianças acharam da contação, ofereceu um tempo para que os participantes lessem um pouco; o livro selecionado foi a coletânea de contos *No meio da noite escura tem um pé de maravilha* (AZEVEDO, 2002), sendo oferecido um exemplar para cada

¹⁵ Caio é um dos contos presentes no livro *Sete Histórias para Sacudir o Esqueleto* (LAGO, 2010). O texto narra a história de uma fazenda que estava à venda, mas ninguém a comprava porque aparentemente era assombrada. Acontece que um senhor chamado Caio decide comprá-la, mas antes, resolve passar uma noite na propriedade para investigar o fantasma que a assombra.

criança. Feito esse primeiro momento de aproximação entre as crianças e o gênero textual conto, que tinha como objetivo esclarecer os componentes sobre a pesquisa e compilar as ideias dos alunos sobre escrita e texto, foi realizada uma roda de conversa sobre o material que foi lido e uma discussão sobre o que é ler e qual a importância da leitura.

No segundo encontro, dia 18 de agosto, foi desenvolvida novamente uma dinâmica de aproximação entre os participantes e o gênero textual conto, a fim de repertoriá-los e aproximá-los desse gênero. Como já havia sido investigado o interesse dos estudantes, foram selecionados doze títulos da obra de Ricardo Azevedo¹⁶, dentre eles muitos com contos de terror e assombração, que foram colocados sobre uma das mesas da sala de leitura para que eles pudessem escolher, ler e observar o estilo de escrita deste autor. Após a seleção do título que mais agradou, cada criança ficou aproximadamente 30 minutos lendo, em seguida, conversaram sobre o que leram e justificaram se indicariam ou não o conto para outro colega.

A segunda atividade foi a leitura compartilhada do conto “O Defunto vivo” (WEIZEL, 1995). Este texto, de origem mineira, relata a confusão causada quando um homem pega carona com um caminhão que transportava um caixão e se esconde da chuva dentro do esquite. No decorrer do caminho, outras pessoas sobem na carroceria e não percebem o sujeito que, com o balanço da viagem, acabou dormindo na urna funerária. A desordem se instaurou quando o velhaco acordou e questionou os demais se a chuva já havia passado.

Após a leitura deste texto, foi realizada uma discussão, inicialmente oral, sobre a história e os elementos da narrativa, analisando os conhecimentos que os participantes já possuíam sobre esse tipo de texto e apresentando as características básicas do enredo como situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Ainda com este conto, ocorreu uma breve introdução à discussão de como a linearidade e as causas e consequências proporcionaram a ideia de humor ao texto.

Para direcionar a discussão oral, os participantes responderam a questões como: Onde se passa essa história?; O narrador participa ou não da história? Justifique sua resposta; Em “Se você não se importa de viajar com o outro que está lá em cima, pode subir”, a) quem

¹⁶ *Bazar do Folclore* (AZEVEDO, 2001); *Monstregos da nossa terra* (AZEVEDO, 1986); *Nossa rua tem um problema* (AZEVEDO, 2007a); *O leão em noite estrelada* (AZEVEDO, 1995); *O fazedor de tatuagem* (AZEVEDO, 2010); *Meus materiais escolares* (AZEVEDO, 2000); *Meu livro de folclore* (AZEVEDO, 1999); *O livro das palavras* (AZEVEDO, 1993); *A casa do meu avô* (AZEVEDO, 2008b); *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* (AZEVEDO, 2001a); *No meio da noite escura tem um pé de maravilha* (AZEVEDO, 2006) e *Contos para enganar a morte* (AZEVEDO, 2003).

é o outro a quem o motorista se refere? b) e como entenderam as demais pessoas? Houve uma interpretação equivocada da fala do motorista e das pessoas que pediram carona? Que efeito esse fato traz para a história? Você tem coragem de entrar ou ficar dentro de um caixão? Por quê? Se você fosse um dos caronas em cima do caminhão e se ouvisse, de repente, alguém falando ou saindo de dentro de um caixão, o que faria? Notou alguma semelhança entre esse texto e outro que você conheça?

Essas questões trabalhavam com diferentes conteúdos como, por exemplo, levar a criança a realizar conexões entre o texto lido e outros já conhecidos¹⁷ para desenvolver um padrão de compreensão sobre o gênero textual. A partir desta conversa foi possível registrar, por exemplo, características básicas dos contos populares (que envolvam ou não assombrações), como o tempo da história ser sempre antigo e o espaço ser descrito de modo a levar o leitor a uma visualização (GIROTO; SOUZA, 2010) que possa proporcionar efeitos de sentidos diferenciados ao texto.

Para trabalhar com o enredo do texto estudado, foi realizada uma atividade de análise da escrita do autor, a partir das ideias de Gancho (2004) e Cardoso (2001). As crianças foram convidadas a pensar sobre o que seriam: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Cada uma expunha suas ideias e ao final chegavam a um consenso, mediados pela pesquisadora, que registrava as conclusões para que pudessem ser acessadas quando os estudantes achassem necessário recordar.

Feito esse debate oral e o registro de ideias, os estudantes receberam canetas marca-texto de cores diferentes para identificar individualmente no conto “O defunto vivo” (WEIZEL, 1995) cada uma das partes: situação inicial (rosa), conflito (grifar com lápis), clímax (amarelo) e desfecho (verde). Após as marcações, em duplas eles checaram suas marcações e, quando uma criança havia feito algo diferente da outra, deveria discutir para chegar a um consenso. Esses debates eram mediados pela pesquisadora.

Este momento de retomada do texto foi importante para que os alunos colocassem em prática as proposições “teóricas” que eles haviam traçado no momento da leitura e compreensão oral. Ao exporem e dialogarem sobre qual seria cada elemento existente na narrativa, os alunos mais experientes auxiliaram os colegas com dificuldades a compreender esses conceitos abstratos.

¹⁷ Estratégia de leitura conexão texto-texto (GIROTO; SOUZA, 2010).

Após esta atividade, as crianças pediram para levar os livros emprestados para casa, pois gostariam de continuar a leitura ou mostrar para outros familiares (pais e irmãos), portanto, uma nova forma de repertório foi estabelecida. Além de ler durante a oficina, os participantes levavam materiais e continuavam a ler em suas casas durante a semana para, no compromisso seguinte, recomendar ou não o livro lido.

O terceiro encontro ocorreu no dia 25 de agosto. Os participantes foram recepcionados com uma atividade de contação de histórias do conto “O homem que enxergava a morte” (AZEVEDO, 2003). Este texto traz a aventura de um sujeito que, tendo muitos filhos, já não tinha mais opção de padrinhos para os rebentos e acabou fazendo um trato com a morte para ela apadrinhar seu caçula. Feliz com o convite e desejando garantir estabilidade para o seu afilhado, a Senhora das Trevas presenteou o pai com o dom de adivinhar quando as pessoas iriam viver ou morrer. Rico, porém já muito velho, o homem pregou uma peça na comadre e eles travaram uma longa batalha, ela tentando levá-lo e ele querendo viver um pouco mais.

Em seguida, os estudantes devolveram os livros que levaram emprestados, falaram um pouco sobre suas impressões a respeito do material e cada um escolheu uma obra diferente para iniciar uma nova leitura. Após aproximadamente 30 minutos, foi feita uma roda de conversa e foram discutidos oralmente elementos do texto como: personagem, espaço, tempo e como se estabeleceram ao longo da narrativa as relações de causa e consequência como, por exemplo, os acontecimentos que se desencadearam após a escolha do protagonista por uma madrinha nada convencional para o seu filho mais novo.

Para conduzir a discussão, foram utilizadas questões como: Na aula anterior, nós lemos o conto “O Defunto Vivo”. Vocês se lembram de alguns pontos que discutimos sobre ele?; No conto que eu contei hoje também existem alguns elementos em comum com o que lemos na semana passada. Quem são as personagens desse conto? Onde ele se passa? Qual seria o conflito? O clímax? O desfecho?; Vocês conseguem elencar rapidamente quais as causas e consequências que ocorreram no conto de hoje e o efeito que elas geraram?.

No decorrer desta discussão, os alunos foram enumerando suas descobertas sobre os elementos da narrativa e o material era registrado em um cartaz pela pesquisadora para posterior consulta por parte das crianças.

O quarto encontro ocorreu no dia 01 de setembro e foi elaborado através do método de ensino: demonstração-modelagem (CALKINS et al., 2008). Assim, para apresentar

aos participantes as relações de causa e consequência que são estabelecidas nos contos, a pesquisadora demonstrou, através do uso de imagens, como se organiza essa lógica no interior da escrita. Inicialmente desenhou-se uma paisagem com uma chuva leve caindo e foi questionado aos estudantes o que poderia acontecer depois daquele evento e, após muitas dicas, chegaram a um consenso de que, como a chuva era leve, seria um arco-íris.

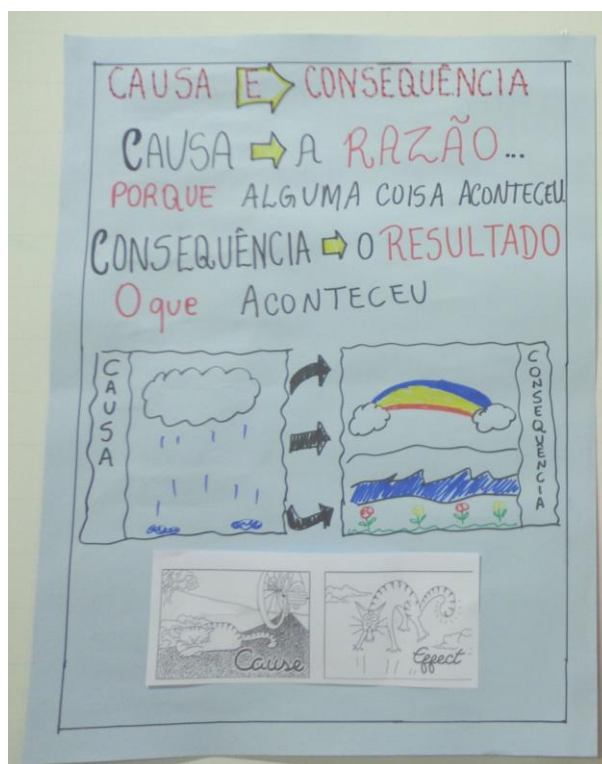


Figura 2: Cartaz de causa e consequência.
Fonte: Motoyama, 2014.

Posteriormente, dividiram-se várias histórias em quadrinhos em duas partes, uma que apresentava a causa e outra, a consequência, assim, as crianças iam vendo imagens que representavam as causas e inferindo, com base em elementos presentes na ilustração, as consequências. Ao checar as consequências e compará-las com as inferências, discutiam de que maneira a causa havia sido fundamental para o estabelecimento de tal consequência e quais eram os detalhes que eles haviam deixado passar durante a primeira leitura que levou ou não a tal consequência.

Após essa discussão, os participantes foram convidados a aplicar em um conto as descobertas que fizeram sobre as relações de causa e consequência. Nesta atividade foi realizada uma leitura silenciosa, ou seja, uma apreciação visual na qual não foi feito o uso da voz (GALVÃO, 2014), do conto “Os três moços malvados” (AZEVEDO, 2007). Esta

narrativa traz a história de três jovens gananciosos que por dinheiro são capazes de qualquer coisa. Percebendo essa fraqueza no caráter dos mancebos, o diabo lhes preparou uma armadilha que, embora parecesse vantajosa, era um desafio e não terminou bem para nenhum deles.

Depois dessa etapa, trabalhou-se com a leitura compartilhada do texto. Os estudantes, então, recitaram a narrativa em voz alta (BAJARD, 2001) e partilharam o enredo com os demais. Nesta dinâmica, a relação com o material escrito se expandiu para abranger outros sujeitos, tornando a leitura um elemento importante para assegurar aos discentes que não haviam compreendido corretamente o texto, devido a dificuldades de decodificação, ter acesso ao conteúdo novamente pelo narrar do outro e ampliar suas possibilidades de apreensão dos conteúdos semânticos (CANDIDO, 1976). Ao final deste estágio, os alunos realizaram uma atividade com foco na compreensão da consequência.

As causas foram dadas e os alunos precisavam buscar no conto as consequências que cada ação gerou para as personagens. Para tanto, foi apresentado um quadro com as causas dos fatos narrados no conto e, a partir da releitura de todo o texto, os participantes iam discutindo e definindo as consequências. A primeira parte foi realizada com o auxílio da pesquisadora, que demonstrou como deveria ser feito; em seguida, os alunos em grupo realizaram a leitura e o preenchimento do quadro, conforme apresenta a figura 3.

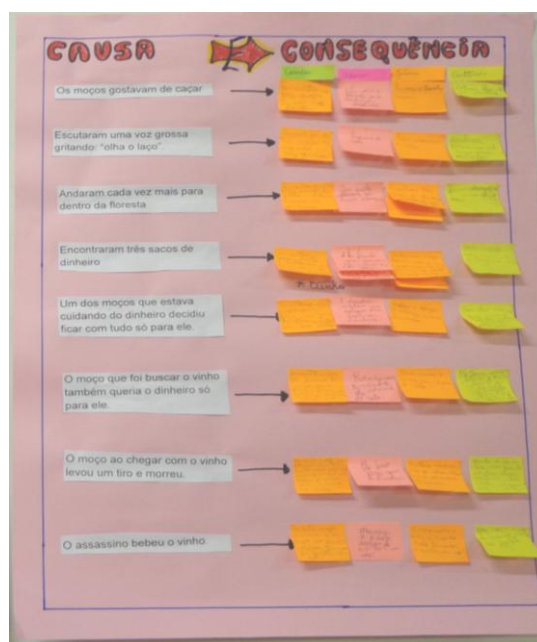


Figura 3: Sumarizando as consequências.

Fonte: Motoyama, 2014.

Esta atividade auxiliou na avaliação da compreensão dos participantes sobre as relações de consequência que se estabeleciam no enredo, além de ajudar no desenvolvimento da compreensão do conto, pois para retomar a leitura e buscar elementos para respaldar as consequências, os educandos necessitavam interpretar o texto.

O quinto encontro foi no dia 08 de setembro e teve início com a leitura silenciosa e, em seguida, compartilhada do livro *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009). Este texto, embora não seja extenso, tomou um longo período de tempo para se trabalhar com a compreensão de todos os elementos da narrativa, ilustração e fatores semânticos da escrita devido à riqueza de significações que podem ser construídas a partir de pequenos enunciados atrelados às imagens. Este conto descreve a história de Max, um menino que, depois de brigar com a mãe, é colocado de castigo no próprio quarto sem direito ao jantar. No aposento, o garoto começa a criar um mundo fantástico repleto de monstros com os quais ele vive grandes aventuras até que a saudade de casa começa a apertar.

Cada participante recebeu uma cópia colorida do material, pois não havia livros disponíveis para que todas as crianças manuseassem e pudessem ler no próprio exemplar. Os volumes foram impressos e organizados de maneira que ficassem o mais próximo possível da composição original, para que os estudantes pudessem desfrutar também de uma leitura através dos sentidos ao tocar e manusear a obra.

Em seguida, foi realizada uma roda de conversa para discutir os aspectos psicológicos e estéticos do conto através da ilustração e do movimento de emancipação do personagem Max (COELHO, 1993), além dos aspectos simbólicos presentes no texto como, por exemplo, durante as travessuras que estava fazendo para chamar a atenção da mãe, o menino acabou discutindo com a progenitora. Neste ato, o garoto estava vestido com uma fantasia de lobo e a genitora o chamou de “monstro” e, posteriormente, ao ser “abandonado” no quarto por aquela de quem ele só queria a atenção foi viver no lugar onde vivem “os monstros”, sendo aceito por esses seres.

O termo que a mãe utiliza para denominar o garoto estabelece uma importante relação de causa que vai desencadear uma série de outras consequências. Na primeira parte do texto, quando chamado de “monstro”, Max respondeu para sua progenitora: “Olha que eu te como!” (SENDAK, 2009, p. 05); o termo que ela utilizou para designar o filho, por si só, já originou o espaço para o transcorrer da narrativa (a terra onde vivem os monstros) e abriu uma possibilidade para que se demonstrasse a frustração do infante.

Para exemplificar a dimensão do texto, pode-se observar o termo “comer”, que aparece em dois momentos do referido texto, nesta perspectiva não está vinculado a métodos canibais, mas sim ao sentimento de afetividade da criança que quer ter a mãe para si e não consegue sua atenção. O próprio texto comprova essa hipótese mais adiante quando, após brincar e se divertir com os amigos, o pequeno decide deixar a terra dos monstros e retornar para casa e vivencia a seguinte situação: “Mas os monstros gritaram: “Oh por favor não vá embora... nós vamos comer você... gostamos tanto de você!”. E Max disse: “Não!”” (SENDAK, 2009, p. 18). Desse modo, fica esclarecido que, para o garoto, “comer alguém” é uma consequência de um sentimento de afetividade frustrado.

Diante de todas essas significações possíveis, além de tantas outras, os participantes necessitaram de tempo e uma intensa atividade de mediação para desenvolver uma análise aprofundada e compreender a complexidade da construção da personagem Max, observando o estilo de escrita de Sendak (2009) nesta narrativa.

Após a leitura e compreensão, foi desenvolvida uma atividade com foco nas causas. Os partícipes receberam um quebra-cabeça de consequências que organizaram na sequência das ações das personagens para, mais adiante, buscarem as causas, conforme se observa na figura 4. Essa etapa de classificar as fichas na ordem correta é mais uma possibilidade para se trabalhar com a compreensão textual, pois como faltam partes do texto, se o estudante não entendesse o diálogo interno da narrativa, dificilmente seria capaz de ordenar os fatos que lhes foram oferecidos.

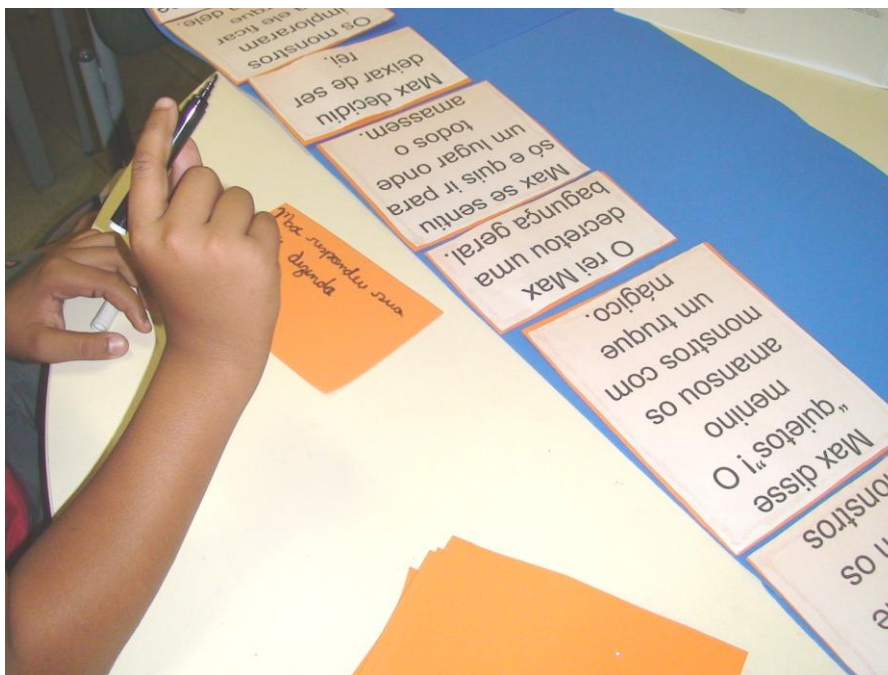


Figura 4: Identificando as causas.
Fonte: Motoyama, 2014.

Realizada a primeira classificação das consequências, para definir o que seria escrito em cada causa, o grupo precisou reler o livro *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009), conversar e chegar a um consenso para que o escriba compilasse as ideias de todos em um único texto – registrado em fichas confeccionadas em EVA - e, enfim, colocasse o escrito no espaço reservado. Neste momento, embora as crianças não tenham percebido, já estavam trabalhando com a construção e organização de suas ideias, pois precisaram dialogar uns com os outros para encontrar uma maneira de fazer um registro claro e expor o produto dessa reflexão em um painel que seria observado por todos os que frequentassem a sala de leitura.

Nesta atividade, os discentes releram o conto buscando compreender claramente cada parte e debatendo com os colegas, o que proporcionou um momento de enriquecimento tanto do repertório como da interpretação de cada criança.

A etapa seguinte foi iniciar a produção de texto dos estudantes. Para que esta escrita se tornasse significativa para os participantes, foi realizado um momento de planejamento prévio e eles puderam pensar em um leitor e no meio de divulgação para o material. Em uma conversa entre a pesquisadora e os alunos, decidiu-se que seriam redigidos contos de terror para fixar no mural da escola de maneira que todos os outros alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, pudessem ter acesso às narrativas. A programação foi registrada em um cartaz âncora que ficou exposto na sala de leitura, onde

aconteciam os encontros, para ser consultado quando necessário durante o decurso de criação pelos discentes, conforme demonstra a figura 5.

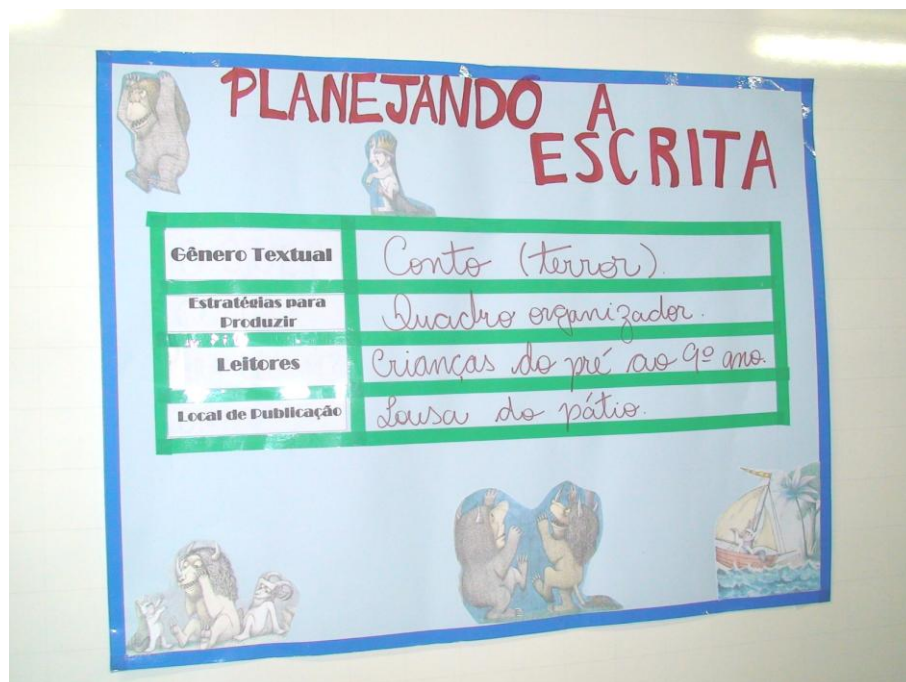


Figura 5: Planejando a escrita.
Fonte: Motoyama, 2014.

Essa etapa de organizar previamente a escrita é importante na construção do sujeito produtor de textos, pois, conforme afirmam Danielson e Labonty (1993), os estudantes ficam em uma situação confortável que favorece o processo criativo. Neste estágio, segundo os autores, é importante que o professor valorize as ideias que as crianças apresentam, pois isso é fundamental para motivá-los. Dito isso, se faz necessário registrar também que é preciso dar tempo para que o grupo tome todas as decisões, sendo o pesquisador/professor um mediador; além disso, mudanças quando bem sugeridas e aceitas pelo coletivo podem ser efetivadas.

Após este momento de reflexão e escolha dos leitores, os participantes foram apresentados à estratégia de escrita que passariam a utilizar para direcionar e planejar a sua produção. A grade (Apêndice I) foi adaptada pela pesquisadora com base nas estratégias de produção de textos apresentadas por Olness (2005) para se trabalhar com as relações de causa

e consequência (*cause and effect*¹⁸). Para cada elemento da narrativa, definiu-se uma cor diferente para marcá-lo, assim como para as causas e consequências, conforme apresentado no quadro abaixo.

Cor	Função
Roxo	Narrador
Azul	Personagens
Verde	Espaço
Rosa	Tempo
Amarelo	Causa
Laranja	Consequência

Quadro 3: Funções e cores da narrativa.
Fonte: Motoyama, 2014.

O uso de tal estratégia para o planejamento da escrita é fundamentado nas ideias de Danielson e Labonty (1993), que defendem a organização prévia das ideias a fim de dar aos estudantes a liberdade de assumir os riscos da própria autoria. Portanto, oferecer um espaço para externar e observar o mapa do que será a narrativa é necessário na formação do produtor de textos, pois os auxiliará a acreditarem no que escreverão e os deixarão mais seguros do propósito de seus textos.

Dessa maneira, após a entrega dessas grades de produção, o material foi apresentado e conversou-se com os participantes para que eles pudessem compreender que antes de escrever o texto teriam que planejar a própria escrita e visualizar se o material era ou não adequado para os fins aos quais estava destinado. Em seguida, os estudantes apenas preencheram as grades e as devolveram para a pesquisadora.

No sexto encontro, dia 15 de setembro, as grades foram devolvidas aos discentes com intervenções feitas pela pesquisadora, questionando o número excessivo de personagens, ou a falta de clareza ao descrever um espaço ou a ausência de relações nos quadros de causa e consequência. Ao receberem a devolutiva e observarem o material, a maioria dos participantes não continuou com a grade e solicitou uma nova para replanejar o texto, pois conseguiram compreender, a partir da observação de seu planejamento, que a proposta

¹⁸ Causa e efeito foi traduzido para o português como causa e consequência, assim, neste estudo manteve-se essa nomenclatura para dialogar com os demais materiais sobre essas relações já existentes.

precisava de adequações e em alguns momentos repensar a relação entre os elementos da narrativa.

Após os ajustes, as crianças realizaram a escrita da primeira versão do conto a partir dos elementos que haviam sido elencados na grade de escrita. Assim, personagens, tempo, espaço, narrador, causas e consequências se uniram em um todo para a construção de um conto. O material foi recolhido pela pesquisadora e levado para uma leitura e posterior mediação para a reescrita.

No dia 25 de setembro, durante o sétimo encontro, foi realizada a devolutiva da primeira escrita com dicas da pesquisadora, visando estimular os processos de reescrita como acréscimos de informações, supressão de fatos e/ou personagens que estavam descontextualizados ou pouco explicados no texto, omissão de trechos específicos que necessitavam de lapidação, substituições para colaborar com a coerência e coesão da produção e deslocamento de alguns elementos para tornar o enredo mais claro (MENEGASSI, 2001). Neste momento, diante de tantos pontos a serem observados na própria escrita, os participantes ficaram livres para reler, discutir com a pesquisadora e reescrever o texto.

De acordo com Danielson e Labonty (1993), é interessante para a formação da criança produtora de textos a observação de autores mais experientes, para que possam compreender os caminhos que são traçados por diferentes sujeitos para que o texto assuma determinadas formas. Diante disso, no oitavo encontro, aconteceu um momento de afastamento da própria escrita (BRASIL, 1998). Neste dia, os partícipes não retomaram as atividades com a grade, pois leram e observaram as relações de causa e consequência no conto *O Tapete de Pele de Tigre* de Gerald Rose (2013), um escritor e ilustrador britânico. Na oportunidade, examinaram como cada fato da narrativa se interligava a outro e quais eram as expressões e figuras de linguagem que o autor utilizava nas diferentes partes do texto.

Tendo partido de um trabalho baseado no interesse comum dos participantes por histórias que envolviam assombração e monstros, na ocasião, com vistas a ampliar o repertório dos estudantes sobre o gênero textual estudado, foram deixados de lado esses textos de terror e esperteza para se trabalhar com contos populares. O primeiro texto selecionado foi *O Tapete de Pele de Tigre* (ROSE, 2013), uma narrativa indiana que relata a saga de um velho felino desnutrido que habitava as selvas da Índia. Certo dia, ao perceber que um funcionário do Raja limpava a tapeçaria do palácio, resolveu trocar de lugar com um dos tapetes que era,

justamente, de pele de tigre, e viveu uma grande aventura em busca de alimento e de uma família que o acolhesse.

Foi ofertada aos discentes uma cópia colorida e encadernada do livro para chegar o mais próximo possível do exemplar primário e proporcionar uma leitura dos diversos elementos verbais e não verbais que compõem a obra. Além disso, um volume original foi apresentado para que os estudantes vissem o impresso de onde foi retirado o texto que eles manusearam. Esta concessão foi relevante para que os alunos conseguissem visualizar as relações estabelecidas entre a materialidade do livro, suas ilustrações e seu conteúdo semântico.

Em posse do impresso, inicialmente, os alunos realizaram uma leitura silenciosa e, em seguida, a compartilhada. Após esse contato com o texto, o grupo discutiu oralmente o narrador, os personagens, o protagonismo do tigre e suas ideias como motivadoras de relação de causa e consequência – se o felino não tivesse pensado em trocar de lugar com o tapete, o enredo não teria sido o que leram – e como as pequenas ações se relacionavam entre elas para tornar o todo significativo.

Identificando os padrões de escrita do autor e as relações de causa e consequência que foram construídas ao longo da narrativa, os participantes dialogaram e registraram coletivamente as conclusões em um quadro com uma coluna para causa e outra para consequências. Após esses apontamentos, foi explicado que aqueles eventos inscritos eram relativos às microrrelações que compõem o conto, ou seja, pequenas ações que se relacionam entre elas e abrem espaço para novos eventos ocorrerem e o texto se tornar um todo significativo.

Em seguida, levantou-se a questão das macrorrelações, ou seja, a situação inicial que possibilitou o prelúdio da narrativa e o clímax, além da finalização do enredo que se deu com o desfecho. Apresentada esta etapa, foi explicado ao grupo que antes de se produzir um texto é importante ter uma visão das macrorrelações para, a partir deste esboço, traçar as microrrelações que darão ao conto a forma que o leitor terá acesso. Todavia, para didatizar e tornar o ensino da escrita mais concreto, optou-se por iniciar a pré-escrita pela observação das relações de causa e consequência para, depois, identificar os elementos que as desencadearam.

Realizadas as devidas explicações, novamente o texto *O Tapete de Pele de Tigre* (ROSE, 2013) foi lido e buscou-se identificar a situação inicial e um conflito que gerou o texto, assim como o desfecho que o autor optou por estabelecer para este problema. Este

movimento possibilitou aos participantes a visualização de um mapa completo da construção da narrativa – uma ideia que se respalda em determinado conflito e desfecho (macrorrelações) e ações que possibilitem a existência de um enredo (microrrelações), de acordo com o que se apresenta na figura 6.

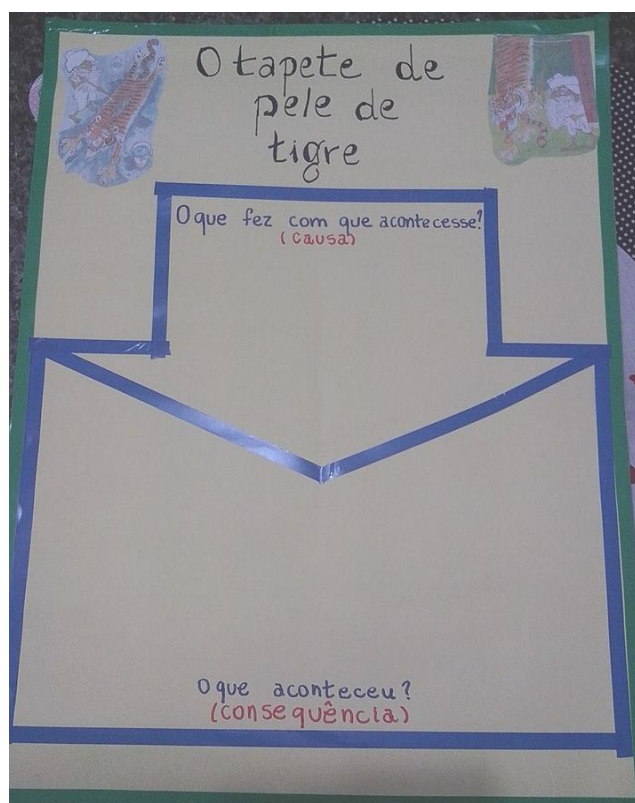


Figura 6: Macrorrelações de causa e consequência.
Fonte: Motoyama, 2014.

O nono encontro ocorreu no dia 05 de outubro e também foi pautado na leitura de um novo conto para que os produtores de textos observassem o trabalho de um autor experiente e, principalmente, dialogassem com a obra e o estilo de escrita do outro. Para este momento foi selecionada a narrativa *O Aniversário do Tiltapes* (DIAS, 2013).

Este conto traz a aventura da Lebre que foi convidada para o aniversário do Tiltapes, um monstrinho imaginário do folclore alemão, e, ao questionar os demais habitantes da floresta sobre a morada do anfitrião, é avisada também sobre sua periculosidade. Escrito pela gaúcha Christina Dias, o livro resgata um pouco das lendas deixadas pelos imigrantes germânicos no Sul do Brasil.

Ao receber a cópia colorida do livro, os participantes realizaram uma leitura silenciosa e outra compartilhada e, então, discutiram quais foram as visualizações que construíram sobre como seria o Tiltapes. Após esse momento de apreciação, abordou-se quem eram os personagens, o tempo e o espaço da narrativa, além de avaliar oralmente quais eram as principais relações de causa e consequência ali construídas tanto nas micro como nas macrorrelações.

No momento seguinte, fez-se uso da metodologia de ensino de demonstração (CALKINS et al., 2008), de modo que a pesquisadora iniciou a atividade juntamente com os participantes e os orientou como deveriam proceder para que dessem sequência sozinhos. Assim, os estudantes foram orientados a relerem o texto, não mais no livro, mas digitado e impresso em duas colunas na folha de sulfite, (Anexo II), e grifarem com a caneta marca-texto da cor correspondente¹⁹ cada um dos elementos da narrativa para, posteriormente, recortar e colar os trechos do texto em uma grade organizadora, (Apêndice II).

Como já estavam habituados com as cores e as relações de causa e consequência, os participantes não tiveram paciência para acompanhar a demonstração e, antes mesmo que a pesquisadora terminasse a explicação, já estavam encontrando elementos da narrativa e relações de causa e consequência no texto, como se observa na figura 7.



Figura 7: Observando a escrita do outro.
Fonte: Motoyama, 2014.

¹⁹ Seguindo a ordem previamente estabelecida no início da oficina: roxo (narrador); azul (personagens); verde (espaço); rosa (tempo); amarelo (causa) e laranja (consequência).

A ansiedade das crianças em realizar a atividade demonstrou que, a partir da dinâmica que havia sido desenvolvida até o momento, os estudantes conseguiram vislumbrar a organização da trama textual em seus pequenos detalhes e poderiam retomar novamente a própria escrita para enriquecê-la com os novos conhecimentos construídos na prática da observação. Foi neste dia que receberam outra vez o conto que haviam produzido no sétimo encontro com as novas interações da pesquisadora e puderam reescrevê-lo para a divulgação.

Observando o produto da própria escrita, os participantes optaram por lançar um livro com os contos e não mais expô-los no pátio da escola, conforme havia sido acordado no início das reuniões. Diante desta mudança, todos se comprometeram a trazer ilustrações para enriquecer o material que seria impresso, encadernado e doado à sala de leitura onde aconteceu a oficina.

No dia 19 de outubro ocorreu o último encontro. Os partícipes entregaram os desenhos que haviam produzido para os contos que seriam transformados em livro e foram convidados, a partir de uma nova grade (Apêndice III), a produzir outro texto para compor o livro. Desse modo, o produto final contou com dois textos de cada um dos estudantes.

Este último contato da pesquisadora com os participantes gerou o produto para a análise comparativa de escrita das crianças, pois este texto foi confrontado com a primeira produção, já analisada no início desta dissertação, para compreender como e se os discentes se apropriaram das relações de causa e consequência e como isso influenciou ou não na construção da coerência textual. Desse modo, para levantar tal dado, os alunos receberam a grade, organizaram os enunciados e reescreveram o texto no mesmo dia.

Neste capítulo, retratou-se o percurso construído, através da oficina interventiva, para se trabalhar com o processo de escrita. Durante aproximadamente dois meses, os participantes foram apresentados a passos para observar, planejar, construir, analisar e reconstruir o próprio texto a partir da apreciação de autores e da mediação da pesquisadora. No próximo capítulo, são apresentadas as análises dos dados, com base nas produções de textos produzidas ao longo das intervenções da oficina interventiva e os diálogos estabelecidos entre pesquisadora e participantes.

Neste capítulo, após um longo percurso observando o que diz a teoria e apresentando uma proposta prática de ensino de produção textual a partir dos preceitos da dialogia, dar-se-á início a uma reflexão sobre o montante de dados obtidos ao longo de todo o percurso da pesquisa. Ao todo foram analisados vinte textos de três sujeitos da pesquisa nomeados Camila, Gabriela e Janaina, sete grades de organização da escrita, nos quais os participantes mantiveram uma média de 30 linhas para cada produção, com alguns casos específicos de oscilações para mais ou para menos.

Na descrição da análise de dados, os elementos da narrativa foram desmembrados e observados um a um na escrita dos discentes durante a oficina. Esse fracionamento de informações foi importante para que as produções fossem consideradas por partes até se chegar ao todo.

Neste processo de análise, iniciou-se com uma síntese das produções dos participantes em cada um dos textos analisados para que o leitor consiga compreender o material que está sendo observado. Posteriormente, descreveram-se e analisaram-se as relações de causa e consequência em diferentes elementos da narrativa, quais sejam: personagens, tempo, espaço, narrador, conflito e desfecho, além de observar essas referências no texto como um todo.

O tópico a seguir traz um resumo do enredo dos textos produzidos pelos participantes, inseridos em um quadro para que possa ser construída uma comparação entre a escrita de cada autor.

4.1 Primeiro parágrafo: conhecendo as produções das participantes

Antes de iniciar a análise das produções, se faz necessário apresentar ao leitor um resumo do que foi construído pelos participantes ao longo da oficina interventiva, assim, este primeiro tópico traz os pontos principais do enredo de cada um dos textos produzidos.

Considerando que, na produção diagnóstica, todos os participantes escreveram o mesmo texto – A Noite das Bruxas (PRIETO, 1998) – o resumo deste enredo não foi inserido nos quadros, pois já consta no capítulo 2 de análise diagnóstica desta pesquisa.

Para iniciar, serão apresentados no quadro 4 os roteiros desenvolvidos pela participante Carla. O primeiro texto, *As aventuras de Maria e Red*, foi redigido no dia 15 de setembro, porém, ao ser retomado, na semana seguinte, a estudante o considerou inapropriado

e o substitui por *Maria Machado*. Em contrapartida, o enredo de *O menino pobre* foi redigido de uma só vez, sem reescritas ou alterações.

AS AVENTURAS DE MARIA E RED	MARIA MACHADO	O MENINO POBRE
Maria era a princesa do reino de Pocahontas. Certo dia, passeando pelo seu lar encontrou um panda, a quem chamou de Red. Os dois se tornaram melhores amigos e juntos enfrentaram o vilão George e o monstro dele chamado Kidi para devolverem a paz ao reino.	Há muitos anos, em uma cidade chamada Pindorama, Maria Machado foi assassinada. Desde então, os moradores do lugar acreditam que sua alma viva no galpão abandonado da Floresta Negra. Três adolescentes, ao se mudarem para a cidade, decidiram fazer um piquenique na floresta para comemorar o aniversário de uma delas e, ao desobedecerem a um aviso para não entrar no galpão, as garotas encontram com a morte nas mãos de Maria Machado.	Catarina vivia em um castelo e estava prometida para Charles, um ganancioso rei dos ladrões que se passava por bom moço. Certo dia, em um passeio de carruagem, Catarina conhece Felipe, um jovem pobre, mas de bom coração. Os dois se apaixonam, mas o pai da moça proíbe o romance. A donzela foge e é capturada pelo bando de Charles, mas Felipe a encontra e, juntos, vencem os ladrões, desmascaram Charles e conseguem a permissão do rei para se casarem.

Quadro 4: As produções de Carla.
Fonte: Motoyama, 2015.

As produções de Carla, apresentadas no quadro 4, com exceção da primeira, que traz elementos de histórias conhecidas, como o reino de Pocahontas, uma referência a uma princesa de um filme homônimo, são todas de sua autoria. Em seguida, estão listados os textos de Gabriela.

Esta estudante, desde o início, apresentou dificuldades para coordenar a organização de seus enredos, por isso, ela dispõe de mais roteiros que as demais participantes. O que se observa no quadro 5 é que os três primeiros textos são versões de um mesmo material que ela foi aprimorando a cada semana e ajustando as necessidades do contexto de produção.

FANTASIA E TERROR	SEM TÍTULO	SEM TÍTULO	MAGESTIC
Centópia é um reino mágico no qual só se entra a partir de um livro. Este lugar é dividido entre o bem e o mal. A rainha Ascadélia, do núcleo malvado, captura os unicórnios para continuar bela e jovem com o poder dos chifres desses animais. Uma luta ocorre e os unicórnios que representam os diferentes elementos da natureza: água, terra, fogo e vento, enfrentam a rainha má. Porém, bem no momento em que a batalha terá seu desfecho, o garoto que estava sonhando com o enredo acorda e o narrador avisa ao leitor que tudo não passou de um sonho.	No reino de Centópia, Ascadélia rouba todos os unicórnios para retirar os chifres e se manter bela e jovem, pois ela é muito feia. No entanto, um unicórnio do chifre dourado pode derrotá-la. (a estudante parou a escrita neste ponto).	Em Centópia, Ascadélia dizima a população de unicórnios em busca da vida eterna. A rainha do bem, chamada Miranda, decide enfrentá-la com um globo mágico que retira a maldade dos vilões. Miranda derrota Ascadélia, que some para sempre do reino.	Barbie e suas irmãs vão visitar a tia em um Haras e descobrem que ela está passando por problemas financeiros. A protagonista então sai à procura do cavalo mágico Magestic com o qual participa de uma corrida e arrecada o dinheiro para findar com as dívidas da tia.

Quadro 5: As produções de Gabriela.
Fonte: Motoyama, 2015.

Conforme se constata no quadro 5, os textos de Gabriela, em sua maioria, não receberam títulos, pois o que se observou durante a oficina é que a estudante deixava sempre

para fazer essa parte ao finalizar a história e acabava esquecendo. Esta era uma intervenção constante da pesquisadora para com ela: Como se “chama” seu texto?. A seguir, estão dispostos os resumos da terceira participante da oficina: Janaina.

Janaina, conforme se observa no quadro 6, não realizou alterações no conteúdo de seu enredo. Ela selecionou determinadas narrativas que já conhecia e manteve-se fiel ao roteiro. Neste sentido, durante a oficina, grande parte das alterações realizadas por esta aluna foram relacionadas aos aspectos sintáticos de sua escrita.

A RAINHA MÁ	O PORTAL SECRETO
Violeta era uma bela e jovem princesa do reino de Paládios. Amélia era a rainha. Igualmente bela, mas má e dona de um dragão. A monarca planejava a morte da princesa para roubar sua beleza e juventude. Para isso, construiu um cemitério na Floresta, mandou a princesa colher flores lá e o dragão a capturou. A rainha roubou o coração da jovem, mas anos depois um caçador o toma de volta, dando fim a rainha e devolvendo a vida à princesa.	Larissa era a princesa do reino de Apolônia, mas estava cansada de sua vida aparentemente monótona. Ao ler um livro mágico, Larissa foi transportada para o portal secreto, onde salvou fadas e outros seres mágicos de uma princesa malvada e mal-educada.

Quadro 6: As produções de Janaina.
Fonte: Motoyama, 2015.

Observando esta síntese da escrita das quatro participantes, é possível perceber que Janaina e Gabriela trazem uma série de outros textos para dentro de suas produções. Ao longo das análises dos elementos da narrativa, todas essas intertextualidades serão retomadas e analisadas, pois este se constitui um fator importante para compreender o nível da escrita de cada estudante.

Apresentadas as produções dos participantes dessa análise de dados, a etapa seguinte consiste em confrontar os dados obtidos durante a oficina e entrevistas reflexivas semidirigidas para a construção de reflexões acerca dos dados. Essa investigação se inicia na

construção das personagens das crianças produtoras de textos, pois esse elemento da narrativa é responsável por dar vida aos seres que praticam as ações que acalantam o enredo.

4.2 Iniciando a escrita, os personagens: macrorrelações de causa e consequência

Aplicada a oficina interventiva, chegou o momento de observar os dados com ela obtidos, a fim de selecionar os mais significativos para construir a análise deste estudo. Considerando a quantidade de informações dos vídeos, transcrições, diário de campo e da produção das participantes, optou-se por partir da escrita desenvolvida pelos discentes para elaborar esse capítulo. Todavia, as imagens e diálogos serão resgatados durante o percurso de exploração, a fim de edificar as considerações que se levantarem.

Esta observação se iniciará pelos personagens, pois é este elemento que “[...] com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza” (CANDIDO et. al., 1976, p. 10). Já na produção textual diagnóstica, demonstrou-se que as participantes eram capazes de assegurar a presença deste elemento em sua escrita plenamente, portanto, o que se traz neste item de análise é a classificação dos protagonistas e antagonistas construídos pelas participantes, a análise da quantidade, uso e descrição desse item a fim de verificar se ocorreu uma melhora quali-quantitativa nesta construção por parte dos discentes.

Considerando o contexto de um conto, os personagens são seres fantásticos que podem possuir a forma humana ou antropeide, sendo fruto da criação do autor que o designa como responsável por dar vida às ações e intrigas que estão em seu pensamento.

A descrição de uma paisagem, de um animal ou de objetos quaisquer pode resultar, talvez, em excelente “prosa de arte”. Mas esta excelência resulta em ficção somente quando a paisagem ou o animal (como no poema “A pantera”, de Rilke) se “animam” e se humanizam através da imaginação pessoal. [...] Homero, em vez de descrever o traje de Agamenon, narra como o rei se veste, e em vez de descrever o seu cetro, narra-lhe a história desde o momento em que Vulcano o fez. Assim, o leitor participa dos eventos em vez de se perder numa descrição fria que nunca lhe dará a imagem da coisa (ROSENFELD, 1976, p. 27-28).

Dessa maneira, os personagens são a essência que dá vida às narrativas. Embora o enredo seja o fim da maioria dos autores ao iniciarem a escrita, alguns protagonistas são tão bem construídos que, sem eles, o texto perderia sua natureza. Portanto, cada um dos

personagens da trama possui um papel a cumprir para que os elementos de causa e consequência se entrelacem e a matéria se torne um todo significativo.

Os personagens que são inseridos nas narrativas ganham diferentes papéis que as favorecem no cumprimento de suas funções, assim, a ação de cada indivíduo na trama torna-se fundamental para o desfecho da história. Os chamados protagonistas são aqueles que têm uma atuação mais marcante no enredo, pois todas as ações se centram em sua pessoa. Desse modo, esse sujeito deve ser bem construído e apresentado ao leitor, de modo que este possa compreender a relação que torna aquele ser tão especial ao ponto de ter uma história sobre si sendo contada.

Gancho (2004, p. 14) classifica os protagonistas em dois grupos: os *heróis* ou *anti-heróis*, sendo que o primeiro possui “características superiores às de seu grupo” e o segundo é o oposto, mas geralmente como uma crítica a determinadas atitudes sociais, pois apresenta “características iguais ou inferiores às de seu grupo, mas que por algum motivo está na posição de herói, só que sem competência para tanto”.

Nesta classificação de personagens, divergindo do herói, existe o antagonista “que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista. Enfim, seria o “vilão da história” (GANCHO, 2004, p. 15). Normalmente, esse tipo de elemento que gera as divergências do texto narrativo por seus interesses entrarem em conflito com os dos heróis.

Cardoso (2001, p. 42) registra que, normalmente, “o personagem principal é sempre o mais virtuoso na narrativa tradicional”. Partindo dessa afirmação, considerando as personagens construídas pelos participantes ao longo da oficina, é possível afirmar que eles não romperam com este paradigma, pois todos os protagonistas são heróis e nenhum dos textos apresenta um anti-herói ou um sujeito com o mínimo desvio de conduta. O que chega mais perto de indivíduos transgressores são as três irmãs do conto *Maria Machado*, escrito por Carla, que desobedeceram a uma ordem e adentram a um espaço proibido e, por esta atitude, foram punidas com a morte.

Os antagonistas também seguiram a ordem natural dessa catalogação demonstrada por Cardoso (2001). Todos os personagens dessa categoria possuíam características muito similares, tais como:

- Maldade: Maria Machado (CARLA) e a rainha má (JANAINA) matavam com violência e sem motivo;

- Gananciosos: Charles (CARLA) era ladrão e estava prestes a se casar por interesse;
- Egocêntricos: Ascadélia (GABRIELA) matava todos os unicórnios para manter-se jovem;
- Egoístas: Malucia (JANAINA) queria todo o poder do mundo para si e roubava dos outros seres de seu reino;

Essa oposição de características é muito marcada na escrita dos participantes que caracterizaram os protagonistas como heróis, seres superiores e os antagonistas como um grupo de personagens sem caráter e com problemas de desvio de conduta. Para ilustrar esses opostos, foi selecionada uma amostra da produção de Janaina, confrontando as adjetivações que a participante designou para suas personagens.

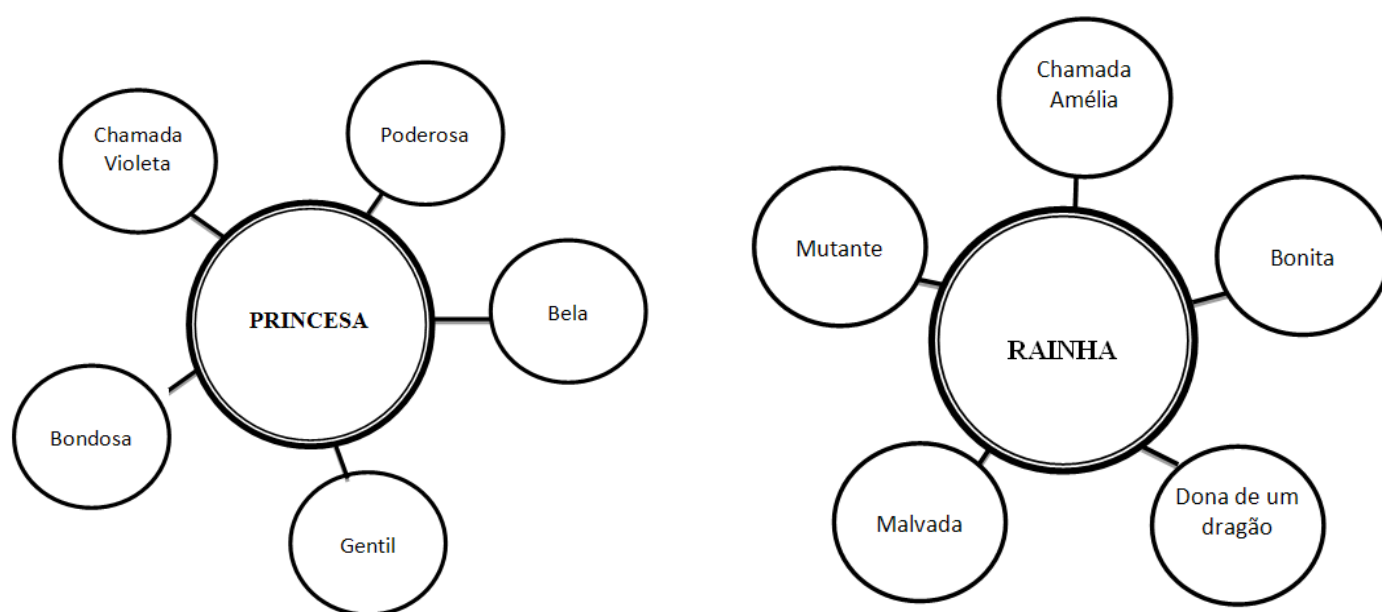


Figura 8: Protagonista X Antagonista de Janaina.

Fonte: Motoyama, 2015.

Como pode se observar nos personagens de Janaina na figura 08, a estudante selecionou como protagonista uma princesa indefesa, bonita, bondosa e gentil para ser vítima de sua madrasta (antagonista), uma rainha bela, malvada e que desejava roubar toda venustidade da enteada. Essas personagens estão muito próximas de um enredo conhecido por jovens ao redor do mundo: Branca de Neve (TATAR, 2004).

Sobre esta construção apresentada por Janaina na figura 8, observa-se ser comum o trabalho com os contos de fadas nos currículos escolares, além disso, o cinema, a televisão, contações de histórias e outras leituras, aproximam as crianças desse gênero textual, tornando-o assim uma referência para a escrita dos discentes.

Deschamps (2012) analisou a escrita de meninos e meninas no ensino fundamental II, na Região Sul do Brasil, e constatou que esta influência dos contos de fadas também está presente nestas produções. Diante deste padrão constatado entre os dados coletados pela autora e os levantados por esta pesquisa, compreende-se uma espécie de padrão, ou seja, os contos de fadas possuem grande influência na formação dos sujeitos e refletem diretamente na construção da escrita. O desafio, portanto, é conseguir romper com esse arquétipo e demonstrar para os estudantes que cada gênero textual possui suas singularidades.

Essa padronização do gênero conto rompe com a perspectiva criadora da criança, que fica “presa” a um modelo a ser seguido, condicionando seus personagens ao padrão de herói correto e íntegro, e a estrutura de sua escrita a uma fórmula que inicia com o *Era uma vez* e se finda no *Viveram Felizes para sempre*.

Durante a pesquisa, na oficina interventiva, os participantes foram apresentados a outros modelos de personagens anti-heróis, como sujeitos que enganavam a morte e realizavam artimanhas para se manterem vivos²⁰, ou o garoto pirracento Max da narrativa *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009), todavia, isso não foi suficiente para ampliar a cultura que eles já haviam internalizado.

O que fica deste dado, portanto, é a certeza de que é preciso observar e trabalhar diferentes gêneros textuais com os discentes nas salas de aula. A leitura por si só não é suficiente para romper com este padrão que já está enraizado nos estudantes, é preciso um trabalho sistematizado e amplo que demonstre onde e como os diferentes tipos de personagens podem atuar, construindo causas que gerem consequências coerentes para tornar o texto um produto dialógico.

O preocupante é que o enquadramento da escrita a um modelo pode restringir o processo criativo dos discentes, que sempre buscarão emoldurar-se ao que consideram adequado – devolvendo à escola o discurso que lhes foi dado (GERALDI, 2011; 2013) –

²⁰ O homem que enxergava a morte (AZEVEDO, 2003) e O defunto que devia (LAGO, 2010)

deixando de lado todas as demais possibilidades de criação e autoria que a construção de um conto possibilita.

Visando ampliar a análise dos papéis que foram construídos, apresenta-se um gráfico para comparar a quantidade de personagens utilizadas por cada participante ao longo de todo o processo de aplicação da oficina interventiva. No eixo dias de produção, foram discriminadas as datas em que cada escrita foi produzida, sendo o dia 28 de março utilizado como instrumento diagnóstico e já previamente analisado, portanto, figurando neste gráfico apenas enquanto meio de comparação. O dia 27 de outubro foi representado com os números 1 e 2 devido à produção final ter sido toda desenvolvida em um único dia, sendo o número 1 a primeira escrita e o 2 a versão final.

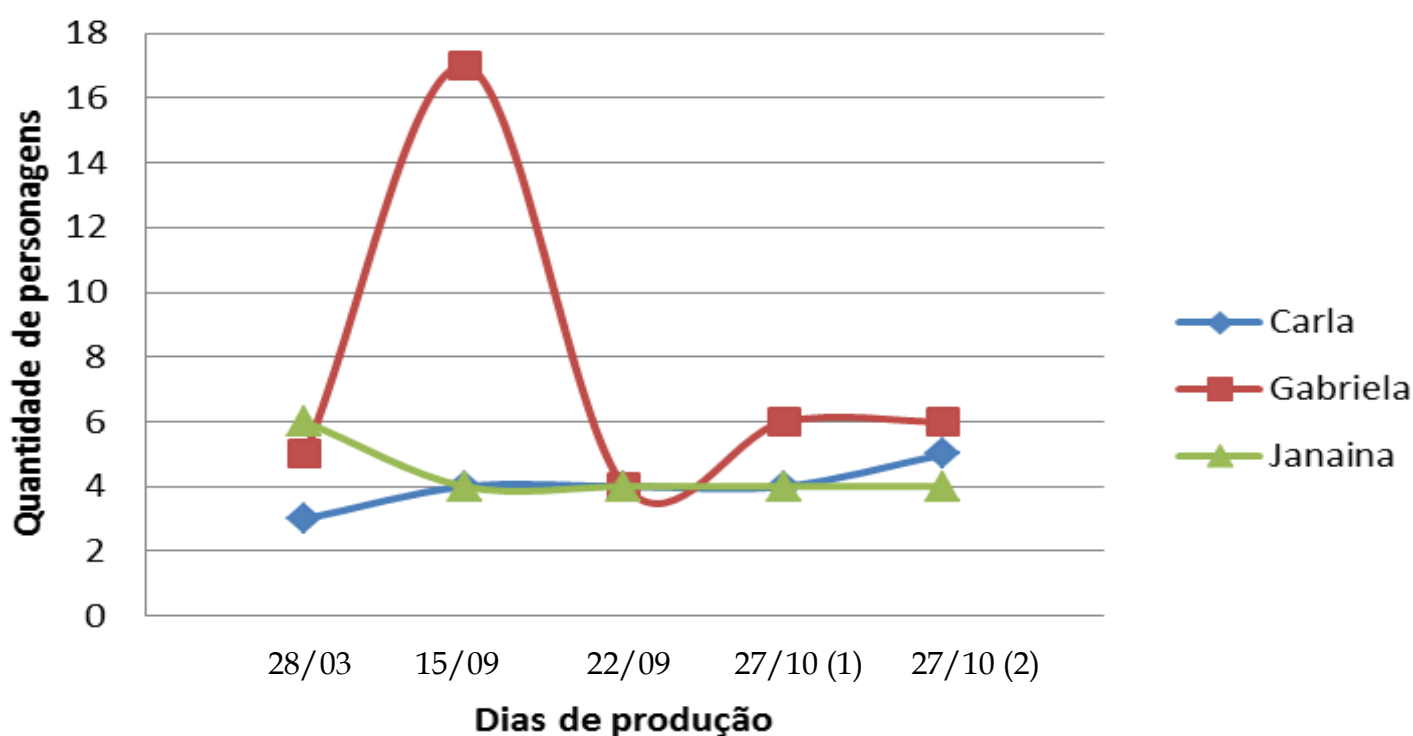


Gráfico 2: Os personagens na narrativa.
Fonte: Motoyama, 2015.

A reflexão se inicia sobre o caso de Gabriela. A estudante apresentou no diagnóstico um número reduzido de personagens, basicamente três que ela ouviu no texto que recontou. Todavia, em sua primeira construção sozinha, a discente expandiu significativamente esse número para dezessete, conforme apresenta o gráfico 3.

Nesta escolha por um número exagerado de personagens, Gabriela não conseguiu definir os papéis de protagonista e antagonista, demonstrando não compreender que uma das características do gênero conto é um número reduzido de personagens, tendo todos eles ligação direta com a “história principal”. Ela apenas listou uma série de sujeitos que participariam de uma história, mas não pensou em como eles dialogariam para a construção do enredo, do conflito e de um desfecho. Isso se deu porque a discente não conseguiu, mesmo com o auxílio de uma grade organizadora, visualizar como se organizaria seu texto, a ação dela foi mecânica, apenas escrevendo nomes sem pensar em funções e atuações de modo que se construíssem as relações de causa e consequência.

Ao observar essa prática da estudante, a pesquisadora a questionou sobre o excessivo número de sujeitos para se trabalhar no texto. No entanto, a garota respondeu que era necessário um número elevado de personagens para dar emoção. Diante disso, a professora respeitou o desejo da aluna para que esta avaliasse a escolha após o texto construído e outros momentos de mediação.

Gabriela: Professora, você acha que é muita personagem? DJ, Mia, Jonh Smith, Juliana, Ludmila, Ascadélia, Raquel, Júlia, Maria e Demon.

Pesquisadora: Então, depois você precisa organizar para que todos esses personagens trabalhem dentro do seu conto. Talvez, com tantas personagens, fique meio difícil articular.

Gabriela: Não, é porque cada três vai andar em grupo, porque eu só vou usar uma palavra só que vai unir todos três. (GABRIELA, 15/09/2014)

Nesta primeira produção, do dia 15 de setembro, a discente ilustrou apenas a protagonista com três adjetivos, sendo eles: rainha, velha cabrita e tem o poder do dragão. Nenhuma dessas adjetivações havia sido prevista na grade de organização da escrita. Todavia, já sinalizam um movimento dialógico da autora na busca de enriquecer a figura do personagem principal para que o leitor possa conhecê-lo melhor e estabelecer relações entre este indivíduo e o enredo (GANCHO, 2004; CARDOSO, 2001).

Candido et al. (1976) defendem que o personagem é condição *sin qua non* para que os leitores se sintam próximos ao texto narrativo, pois abre uma porta para a participação do que lê no enredo, traz pontos de vista, sensações e, muitas vezes, apresenta pensamentos muito íntimos que auxiliam na compreensão da trama.

Dito isso, cabe aos professores e pesquisadores que se dedicam à tarefa de mediar os discentes na produção de textos a função de demonstrar que o personagem é um ser

importante, mas deve ser utilizado com moderação e consciência, pois pode enriquecer a narrativa, assim como pode atrapalhar o desenvolvimento do texto quando o autor não consegue amarrar todas as pontas que unem os indivíduos.

No caso de Gabriela, após escrever a primeira versão, a estudante percebeu que não foi possível colocar todos os personagens que havia programado para dialogarem entre si, a fim de construir um enredo coerente pautado em relações de causa e consequência, assim como constatou que as relações que os conectariam para gerar a verossimilhança da narrativa não se construíram.

A solução encontrada pela estudante foi interessante. Ela diminuiu os personagens a uma que chamou de Ascadélia²¹ e deixou outros que eram fundamentais para a trama como termos acessórios, ou seja, foram citados, mas não praticavam ações ou interferiram no enredo. Nesta alteração, para enriquecer a compreensão do leitor, a discente complementou a descrição da rainha, como podemos verificar na figura a seguir.

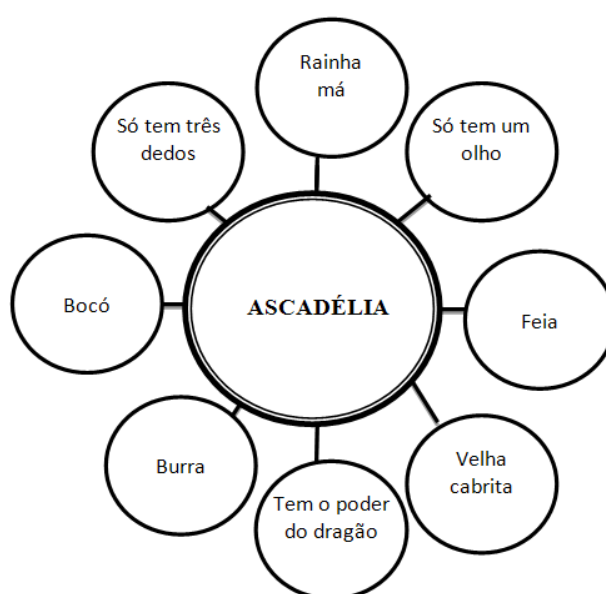


Figura 9: Caracterização de personagens de Gabriela.
Fonte: Motoyama, 2015.

Na figura 9 é possível verificar que a estudante se atentou inclusive a detalhes da aparência física do personagem para favorecer o processo de criação de imagens que levariam o leitor à visualização.

²¹ Uma referência a vilã do filme Tin Man: A nova geração de Oz que se chamava Ascadélia.

Outro dado importante foi o estabelecimento das relações de causa e consequência entre as personagens, suas características e o desenvolvimento do enredo. No dia 15 de setembro, Gabriela escreveu a seguinte frase: “A rainha Ascadélia *quem tentavam* capturar unicórnios e roubar o poder dos chifres deles para ficar mais nova”.

Após as interações com a pesquisadora e a retomada do texto, a estudante o modificou consideravelmente e utilizou as características de sua protagonista para ser a causa que proporcionaria o desenvolvimento de toda a narrativa.

Pôr traz daquela máscara não tinha nenhuma beleza só feiura não tinha um dos olhos as *maos* eram todas perfuradas e não tinham dedo só *three* dedos em cada mão e andava meio desajeitada.

Quaze nunca ficava *tam* velha e mais feia. Todos os unicórnios *tem* chifres e os chifres não envelheciam muito Ascadélia.

Embora o material apresente muitos problemas de ortografia e gramática, é clara a percepção que a garota construiu de que precisava tecer melhor a trama para que o leitor conseguisse compreender o conflito interno do personagem, qual seja, Ascadélia necessitava dos chifres de unicórnio para se manter jovem, por isso, ela matava os animais e alterava a ordem do reino.

Construída essa ideia de que o personagem deveria ser apresentado ao leitor com clareza e ter um papel importante nas macrorrelações de causa e consequência do texto, Gabriela, em sua última escrita, no dia 27 de outubro, reduziu consideravelmente para seis o número de participantes de sua narrativa, assim como também reorganizou sua maneira de adjetivar.

No texto que redigiu na ocasião, chamado Magestic²², a estudante definiu com adjetivos apenas o cavalo que nomeia a trama como sendo de uma raça rara. Ao ser mais direta, ela focou na construção do texto, deixando os personagens bem construídos, mas sem uma carga grande de descrições. Mesmo assim, a discente conseguiu organizar sua escrita para que o personagem estabelecesse uma macrorrelação de causa e consequência na narrativa, pois se o cavalo não fosse de raça rara não interessaria a Barbie nem daria o lucro que a protagonista necessitava.

Assim, Gabriela é um caso típico, do qual nos fala Geraldi (2011), que consegue assimilar as concepções de um texto dialógico e apresentá-lo ao seu leitor com criatividade e

²² Uma referência ao filme: *Barbie e suas irmãs uma aventura de cavalos* em que o cavalo tinha o nome de Magestic.

articulação de ideias, algo que vai melhorando a cada produção. Apesar disso, a estudante ainda necessita de um trabalho de aprofundamento nos estudos da linguagem, pois a sua defasagem no domínio da norma padrão, muitas vezes, prejudica a construção de seu discurso.

Isso posto, fica evidente que o educando, para adquirir a proficiência em suas produções, necessita aprender os usos da estrutura da língua, assim, a linguagem será a ferramenta com a qual ele constrói seus discursos. Sem o domínio das particularidades estruturais, o dizer fica comprometido por uma questão de compreensão do outro que irá ler.

O caso de Carla não é muito diferente do de Gabriela quando se analisa a linha de personagens no quadro 7. No diagnóstico de março, a estudante estava com poucos personagens e com descrições limitadas, mas no transcorrer da oficina foi avançando e acabou construindo textos mais coerentes.

Carla fez uma mudança muito drástica. No dia 08 de setembro ela planejou um texto na grade de organização de escrita, o produziu, o reescreveu no dia 15 do mesmo mês. Ao retomar sua escrita no dia 22 de setembro, ela ficou insatisfeita, solicitou outra grade, mas antes de receber, apagou o que havia feito e redigiu um novo texto totalmente diferente do inicial, como se pode verificar no quadro 7.

15/09/2014		22/09/2014	
Maria	Red	3 Irmãs	Maria Machado
Filha do rei William e da rainha Elizabeth	Panda	Adolescentes	Terrível
Sua mãe morreu envenenada	Fofo		Morreu assassinada
	Machucado		

Quadro 7: A construção das primeiras personagens de Carla.

Fonte: Motoyama, 2015.

Como se constata no quadro 7, o primeiro plano da menina imaginou uma trama envolvendo os membros da realeza, mas ao observar novamente ficou contrariada e resolveu alterar todos os dados, pois compreendeu que não havia atingido o objetivo de construir um texto de terror.

A segunda versão conta uma história original e, diferente de suas companheiras da oficina, sem conexões com outros textos. No enredo *de Maria Machado o terror da cidade*, a menina conseguiu articular o personagem principal com as demais de tal forma que as macrorrelações de causa e consequência ficassem totalmente entrelaçadas. Maria Machado

havia sido morta em um galpão abandonado na floresta há mais de 500 anos, os moradores locais sabiam que seu espírito estava naquele território e matava quem lá fosse, mas as três meninas eram novas na cidade e desconheciam a veracidade do fato, portanto, ao ignorá-lo, foram até a região onde acabaram mortas.

Ao planejar sua escrita na grade, Carla conseguiu articular as ideias de tal forma que o leitor pudesse sentir medo e tensão a cada passo que as irmãs davam dentro da floresta.

Na segunda produção, do dia 27 de outubro, a estudante ampliou sua escrita. Ao escrever o texto *O menino pobre*, Carla conseguiu articular as características dos protagonistas às macrorrelações de causa e consequência de modo muito mais coerente do que havia feito anteriormente. Neste texto, o menino é pobre e isso o impede de entrar para a realeza, mas ele não desiste de seu amor e descobre que o noivo da garota é um ladrão famoso. Assim, ele tenta pedir a mão de Catarina, mas não obtém êxito, dessa forma, a moça fugiu para viver seu amor, mas foi capturada pelo bando de seu futuro marido. Felipe e Catarina lutam juntos e conseguem prender os ladrões e desmascarar Charles para, enfim, viverem seu final feliz.

Quando se observa o quadro 7 e se remete para o quadro 8, é possível ver a evolução no processo de adjetivação de personagens de Carla. A estudante compreendeu a necessidade de dar mais vida aos seus protagonistas para que o leitor pudesse visualizá-los melhor e estabelecer um vínculo com a história.

27/10/2014 ¹	
Catarina	Felipe
Princesa	Jovem
Linda	Cavaleiro
Beleza rara	Cavaleiro do amor
Noiva	Pobre
	Nobre

Quadro 8: A construção das personagens de Carla.

Fonte: Motoyama, 2015.

O uso de atribuições físicas detalhadas proporciona ao leitor uma chance de construir o personagem com maior clareza em sua mente (GIROTTI; SOUZA, 2010). Quando se consideram as duas produções de Carla, na segunda o ganho foi neste enriquecimento de descrição dos protagonistas.

Janaina dispensa grandes aprofundamentos na discussão sobre este aspecto de sua escrita, pois, como se pode observar no quadro 9, sempre demonstrou precaução em apresentar suas personagens de maneira apropriada ao leitor.

08/09/214		15/9/2014		22/9/2014	
Princesa	Rainha	Princesa	Rainha	Princesa	Rainha
Violeta	Amélia	Violeta	Amélia	Violeta	Amélia
Tem poderes	Mutante	Tem poderes	Mutante	Tem poderes	Mutante
		Muito bela	Malvada	Muito bela	Malvada
		Bondosa	Bonita	Bondosa	Bonita
		Gentil	Tem um dragão	Gentil	Tem um dragão

Quadro 9: A construção das primeiras personagens de Janaina
Fonte: Motoyama, 2015.

Na primeira produção a estudante já fez uso de um número considerável de adjetivos para apresentar suas protagonistas ao leitor. O que foi alterado na segunda escrita, como se vê no quadro 10, é o acréscimo de características físicas para os personagens.

27/10/2014 ¹		27/10/2014 ²			
Larissa	Malúcia	Larissa	Malúcia	Nori	Alexa
Loira	Princesa	Loira	Escandalosa	Sereia	Cabelo marrom
Olhos azuis	Mal criada	Olhos azuis	Cruel	Cabelo loiro	Olhos castanhos
Mágica	Malvada	Mágica	Malvada	Olhos verdes	Morena
	Sem educação	Branca	Ridícula	Branca	
	Escandalosa		Roubava magia		

Quadro 10: A construção das personagens de Janaina
Fonte: Motoyama, 2015.

Embora as descrições apresentadas no quadro 8 estejam estreitamente ligadas aos fenótipos do filme *Barbie e o Portal Secreto*, a aluna lembrou-se de descrever as personagens em profundidade para dar a quem lê maiores elementos para visualização. Essa apropriação de um texto já existente para a composição do novo, na idade/série em que os participantes se encontram, pode ser considerado normal, haja vista que os PCNs (BRASIL, 1997) dizem que é o momento de pensar no como dizer e não no que dizer.

Esse movimento de construção de escrita baseada em outros textos foi uma constante nas participantes, porém não interferiu na qualidade dos materiais criados, pois o que foi observado foi o desenvolvimento do texto, a preocupação com quem o lia, a

construção de imagens para o leitor, os espaços de interação deixados e não o conteúdo do discurso²³.

Em síntese, o que se observa ao analisar a construção das personagens, a partir da classificação, é que as participantes optaram por usar os papéis convencionais com o protagonista herói e o antagonista mau e cruel. Assim, percebe-se que existe a necessidade de desenvolver trabalhos que rompam com este paradigma de personagem presente nas crianças. Esse arquétipo, no entanto, não prejudicou o desenvolvimento da escrita das discentes como um todo. O que se observou é que durante o período da oficina, houve uma melhora na qualidade da descrição dos personagens, que passaram a ser melhor caracterizados e receberam papéis que atuavam na criação de causas que gerariam consequências.

4.3 Próximo parágrafo: A construção do tempo na narrativa

O tempo é o elemento da narrativa que possibilita o desenvolvimento do enredo, pois não há ações sem a transposição temporal de fatos. Desse modo, este tópico define a temporalidade com base nas teorias de estudiosos da literatura, apresenta esse componente, busca, nas produções de texto das participantes da oficina, compreender como se deu a construção do tempo cronológico e imaginário (NUNES, 1988), qual a organização temporal utilizada na escrita: tempo cronológico, tempo concreto, tempos fictícios e/ou tempo histórico (GANCHO, 2004; CARDOSO, 2001) e como se deu o registro desse tempo.

O tempo, segundo Candido et. al. (1976), garante a “posição existencial” da narrativa no universo. Sendo assim, esse elemento também pode ser um desencadeador de consequências, haja vista que proporciona ao leitor a sensação de que os fatos realmente ocorreram e abre possibilidades para o desencadeamento de ações no texto. Para o autor, o tempo é tão essencial no texto narrativo como o personagem, pois o homem não apenas se situa em um espaço temporal, ele “é” o tempo.

Cardoso (2001, p. 35) afirma que “o tempo é parte intrínseca de nossa existência. A relação entre ele e a narratividade indica que os eventos são marcados por estados que se

²³ Esse movimento de buscar construir os textos com base em filmes não é algo que se encontra apenas nesta pesquisa. Em 2013, observando um grupo de diferentes indivíduos e em outra situação de produção textual, foi detectado o mesmo fenômeno e descrito no artigo *Intertextualidade e produção textual: análise das narrativas do Cellij* (MOTOYAMA, et. al., 2013). De algum modo, o que vem compondo o repertório das crianças é o texto fílmico e não mais o literário.

transformam sucessivamente [...]. Tal transformação ocorre na camada temporal”. Logo, o tempo se torna um componente importante para o texto narrativo, pois é a sua passagem que possibilita o desenvolvimento do enredo. A passagem de tempo se dá consequentemente pelo desenvolvimento de acontecimentos, uma causa abre uma ação que vai se transformando à medida que a consequência ocorre e conclui o que estava em andamento para suceder uma nova causa. Sem esse encadeamento lógico entre o tempo e as ações de causa e consequência, o texto se torna apenas um montante de fatos desconexos.

Estudiosos da narrativa como Gancho (2004), Cardoso (2001) e Nunes (1988) classificam o tempo em suas singularidades e trazem uma série de considerações sobre as quais esta pesquisa apenas trará algumas observações, haja vista que não é este o seu enfoque.

Nunes (1988, p. 15) explica que “a narrativa abre-nos, a partir do tempo que toca à realidade, um outro que dela se desprende”. Assim, para o leitor, existem dois tempos, aquele que está descrito no texto e o que o enleva enquanto lê. Desse modo, o autor necessita construir esse elemento na narrativa de maneira clara para garantir a verossimilhança de um tempo em que a ação ocorreu e para criar um tempo imaginário que rompa com o relógio e mantenha o que lê preso ao texto.

Observando os participantes da oficina, foi possível verificar a progressão deles no que diz respeito ao tempo cronológico da obra. Quanto ao tempo imaginário que se cria para o leitor, embora ainda não tenham atingido um nível satisfatório, algumas nuances nos escritos dos estudantes apontam para este caminho caso continuem participando de eventos dialógicos de construção da escrita.

Quanto à classificação de tempo, serão utilizadas as categorias criadas por Gancho (2004) e Cardoso (2001), quais sejam, o tempo cronológico, o tempo concreto, tempos fictícios e/ou tempo histórico.

O tempo cronologia é o que marca a sucessão de fatos que vão transcorrendo durante a narração; o tempo concreto é aquele que possibilita as mudanças nas vidas das personagens agindo sobre eles, mas não sendo um determinante do enredo; os tempos fictícios estão ligados a conteúdos psicológicos e oníricos e o tempo histórico é o que situa os sujeitos em um determinado espaço social, por exemplo, um século ou era específicos, configurando-se como o chamado pano de fundo do enredo (GANCHO, 2004).

Considerando essas classificações teóricas sobre o tempo na narrativa, este estudo traz, no gráfico 3 a seguir, a quantidade de referências temporais construídas ao longo dos

textos pelas participantes e classifica essas escolhas buscando explicitar o efeito de cada uma delas na construção das narrativas.

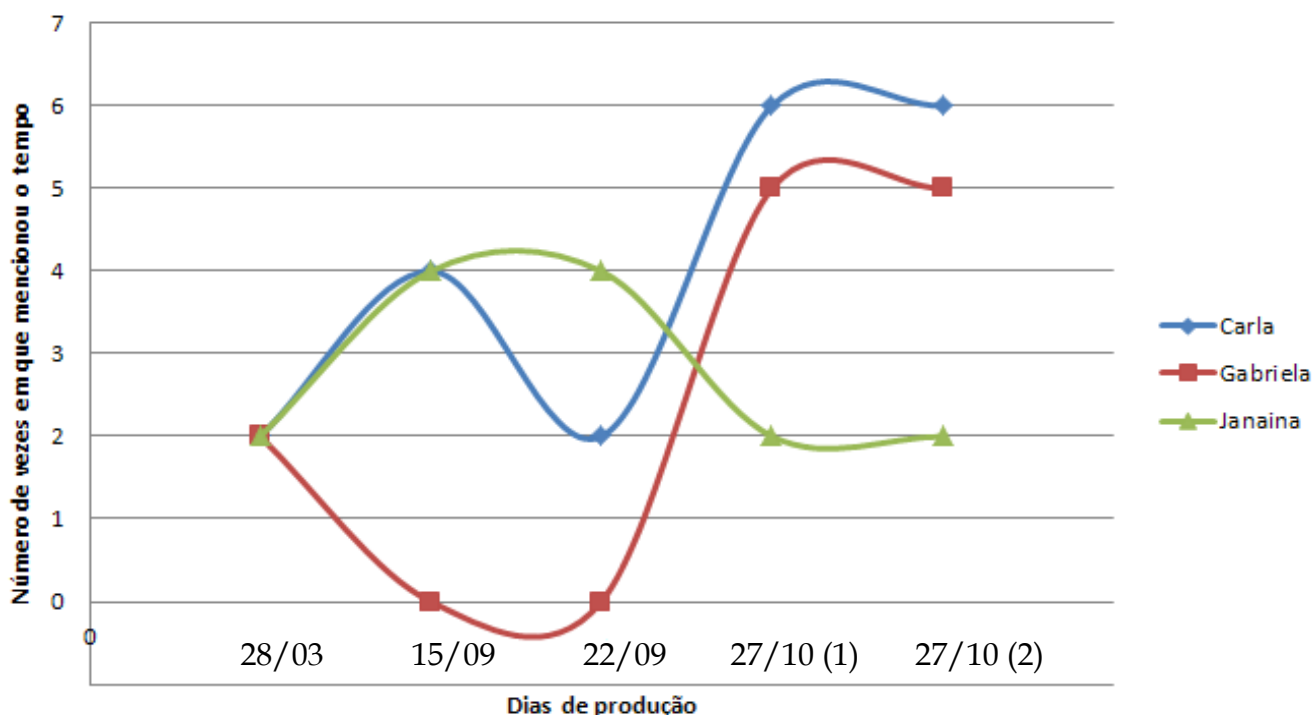


Gráfico 3: Quantidade de citações temporais nos textos.
Fonte: Motoyama, 2015.

Quando se observa o gráfico 3 é possível perceber que, na primeira produção do dia 28 de março, os participantes fizeram apenas duas menções de tempo para o leitor. Essas referências foram deixadas na escrita por se tratar de um reconto e já existir essa informação no texto original chamado “A Noite das Bruxas” (PRIETO, 1998). A vista disso, para analisar a construção temporal dos estudantes, o foco foi para as produções desenvolvidas em setembro e outubro, durante a oficina.

Considerando o período selecionado para observação, Gabriela apresenta uma dificuldade acentuada em apresentar esse elemento e, embora escreva sua narrativa no pretérito, não deixa pistas de quando tudo ocorreu. Neste caso, esta estudante necessitou de mediações para compreender a importância de tal construção para o enriquecimento do texto e para a compreensão do leitor.

Na grade de organização da escrita do dia 08 de setembro, a referida discente planejou inserir marcas temporais em seu texto. Porém, ao executar o plano, não colocou nenhuma referência de tempo sequer. Outro dado importante é que o plano era escrever um texto no tempo verbal do presente, mas toda a escrita foi redigida no pretérito. Portanto, essa constatação evidencia a dificuldade de Gabriela na construção do elemento tempo no texto narrativo.

O que gerou tal discrepância temporal foi a falta de articulação entre o narrador e o tempo. A discente programou escrever o texto no presente, no entanto, elaborou uma narrativa em que um garoto sonha com uma aventura envolvendo *Fantasia e Terror*. A estudante não considerou que, se algo já havia ocorrido, mesmo o narrador sendo observador, ela deveria apresentar esse fato no passado.

Ainda no processo de reescrita desse mesmo material, embora tendo a oportunidade de reler e encontrar possibilidades de reorganizar o enredo, Gabriela não mencionou dados temporais em seu texto, deixando a narrativa no passado. Foi somente após mediações e o trabalho com o texto “O Defunto vivo” (WEIZEL, 1995) que ela conseguiu mensurar a importância das marcas temporais na escrita.

Basta avaliar a evolução entre o planejamento na grade de organização textual e a escrita do dia 27 de outubro. A estudante programou, quando preencheu a grade, que a trama se passaria nas férias de verão, conquanto, ao redigir a primeira versão do texto, ampliou para o leitor essa perspectiva dizendo que era “um belo dia”, ou seja, dando nuances para a possibilidade de construção de inferências sobre o que estaria por trás dessa beleza descrita. Além disso, a aluna mencionou ainda uma cronologia, pontuando o tempo em que os fatos transcorriam: “amanhã”, “de manhã” e “no outro dia”.

Desse modo, Gabriela garantiu o desenvolvimento do tempo cronologia em sua escrita. O tempo concreto ficou marcado com o conteúdo onírico, ou seja, eram personagens de sonho e isso deu a eles uma mobilidade maior para transitarem pelos fatos, as ações e agentes puderam se transformar de modo surreal – unicórnios foram caçados devido ao plano arquitetado por uma rainha que desejava ser eternamente jovem. O tempo histórico não foi construído, mas o fato de o enredo ter ocorrido nos sonhos do narrador deu uma licença poética à autora para não determinar fatos desse elemento. Portanto, o texto da aluna foi todo elaborado em um tempo fictício e situado em um espaço onírico.

Esse avanço na descrição do tempo por Gabriela se deu devido às mediações que foram sendo feitas à medida que a estudante escrevia e lia. O principal método utilizado com ela foi o de especificar os avanços que já havia feito como produtora de textos e os pontos que ainda necessitavam ser melhorados (CALKINS et. al., 2008), desse modo, a aluna conseguia visualizar suas fragilidades e trabalhar de modo a melhorar sua escrita. O uso de modelos de autores experientes também foi fundamental, pois deu à discente suporte para apoiar sua prática e construir novos conhecimentos sobre o visto.

Essa oferta de modelos e troca de informações foram fundamentais para a evolução da escrita de Gabriela, pois, como Vygotsky (1989) defende, é na interação social que os infantes passam a ter acesso aos meios de pensamento historicamente construídos. Ao ofertar os modelos, discutir com os estudantes sobre o conteúdo dos textos e analisar a escrita que produziam, foi dada a esses indivíduos a possibilidade de trabalhar com a habilidade de produção textual e, por isso, os resultados foram satisfatórios.

Carla também vivenciou essas experiências mediadoras com a pesquisadora e os colegas e isso possibilitou, por exemplo, que ela percebesse um equívoco que vinha realizando desde a primeira produção, no dia 28 de março. Ocorre que a estudante iniciava todos os seus textos, independente do gênero textual, com a expressão de tempo “Era uma vez”. Essa introdução é muito comum aos contos de fadas, mas não é adequada para contos de terror como ela estava produzindo.

Na primeira versão do conto de autoria, no dia 15 de setembro, ela fez uso do “Era uma vez”, todavia, diante da percepção dos modos de escrita de outros autores, Carla desenvolveu a segunda relação da imaginação com a realidade descrita por Vigotski²⁴ (2009). A discente que inicialmente trabalhava apenas com um dado conhecido apropriou-se dele, selecionou novos conhecimentos e uniu os dois saberes para construir uma nova forma de representação temporal.

A partir dessa percepção de que os contos que estava redigindo, embora possuíssem elementos próximos aos dos contos de fadas, não conservavam a mesma estrutura, Carla começou a fazer uso de marcas temporais diferenciadas, tais como: “certo dia”; “500

²⁴ Ao definir imaginação, Vigotski (2009) explica que ela estabelece quatro diferentes tipos de relação com a realidade. A primeira forma seria vinculada às experiências anteriores dos indivíduos, portanto, quanto maior for o contato social do ser em desenvolvimento com bens culturais, maior será o seu repertório; a segunda forma relaciona-se com a construção de novos conhecimentos através da articulação entre o novo e o já conhecido; a terceira é quando os sentimentos e emoções se configuram a partir de elementos e ou imagens já conhecidas pelos seres humanos; por fim, a quarta forma é a fantasia como algo puro e sem elo com as experiências anteriores, é uma imaginação que o autor denomina “cristalizada”.

anos atrás” ou “passaram-se 15 anos”. Na última escrita da participante, essa característica de apropriação e transformação ficou ainda mais evidente e ela fez uso de marcações temporais mais elaboradas como: “chegou o dia dela se casar” para construir a cronologia da narrativa de maneira mais polida.

Janaina não apresentava grandes dificuldades em pontuar e descrever o tempo, portanto, esse não foi um ponto muito focado durante a mediação com ela. Todavia, a aluna também avançou neste aspecto, conforme pode-se observar no gráfico 3. Na produção dos dias 15 e 22 de setembro, colocou mais referências temporais, e no dia 27 de outubro começou a aprofundar suas marcas temporais, adjetivando o tempo cronológico como um “belo dia de verão”.

Analisando de forma geral, o que se apreende é que todas as participantes obtiveram avanços na construção do tempo na narrativa e, com isso, conseguiram criar com êxito o tempo do texto (NUNES, 1988). Para esse desenvolvimento foi preciso uma combinação de métodos e um processo de mediação que levou os indivíduos a saírem do lugar com os conhecimentos que possuíam para construir novos saberes a partir do contato com narrativas de autores experientes.

Essa construção como um todo foi importante para a melhoria da qualidade do texto, pois trouxe ao leitor a verossimilhança ao proporcionar um lugar no tempo para que ele pudesse “buscar” a narrativa. As tramas, embora tenham ocorrido em um passado, ao leitor, existem pistas que o auxiliam e o mantêm de alguma maneira convencido de que aquilo pode ser real.

Essa temporalidade fortalece as relações de causa e consequência, pois advoga a favor dos fatos. Se o autor, como Janaina, define que seu protagonista é uma princesa e ela foi morta por um dragão, essa narrativa não se sustenta quando ancorada no século XXI, pois todos sabem que esses seres mitológicos não mais existem, porém, ao situar o dragão em uma época distante, a aluna conseguiu estabelecer um pacto com o seu leitor de modo que ele conseguisse aceitar essa situação na trama por ser algo quase medieval e esse ser um período em que supostamente existiam seres mitológicos como os que ela cita.

4.4 Mudando de linha: Causas e consequências no espaço da narrativa

O espaço no texto narrativo é um elemento importante, pois está em relação direta com a construção do enredo, os personagens e o tempo. É na edificação de locais para o transcorrer da trama que os autores conseguem estabelecer a verossimilhança, além de definir quem são os protagonistas a partir de onde estão e construir relações de causa e consequências que dialogam com a região em que transcorrem as ações.

Dimas (1985), ao apresentar um conceito de espaço, o coloca como um objeto de estudo pouco explorado, mas que necessitaria de maiores observações, pois é onde ocorrem as ações da narrativa e a estrutura que sustenta a ficção. Para construir esta complexidade e condições que o espaço reclama dentro dos textos narrativos, Santos Filho (2007) defende uma construção minuciosa por parte do autor, de modo que se deixem pistas para que o leitor reconheça as relações que se estabeleceram entre os personagens e os espaços para compreender os movimentos da trama.

O espaço atua, então, como um local de apoio ao leitor que consegue abstrair e visualizar a trama com o suporte de algo que ele conhece, um ambiente que pode ser construído na memória e se inserir os seres fictícios, quais sejam, os personagens.

Santos Filho (2007) determina que, na construção do espaço, é preciso considerar dois fatores: o espaço físico da personagem e o espaço literário. O espaço físico tem que ser coerente e dialogar com quem o protagonista é e faz. Já o chamado espaço literário é um elemento subjetivo onde transitam “nossos sonhos, desejos, ideais, valores, crenças, de tudo aquilo que move nossa existência e nos faz ter experiência. Esse espaço é mundo no mundo de nossas narrativas” (SANTOS FILHO, 2007, p. 11).

Além dessa divisão, o espaço ainda ganha completude quando aliado à ambientação. Esta última seria uma forma de dar ao leitor uma noção melhor dos ambientes da narrativa. Dimas (1985) explica que, para construir o espaço, o autor faz uso de seu conhecimento de mundo, compondo cenários a partir do que já viu, mas a ambientação já está mais próxima do que o autor denomina arte narrativa, pois é o uso de recursos expressivos para criar simbologias dentro dos espaços, inserir objetos estratégicos, criar imagens que possibilitem o transcorrer de relações de causa e consequência entre os personagens e suas ações.

O espaço se alarga na medida em que o sujeito, em sua vivência, dialoga com ele, que o percebe aqui e além. Imaginá-lo é situar-se inteiro dentro e fora dele. Os personagens da trama em destaque agenciam o espaço vivido, onde suas ações em favor da sobrevivência se desdobram entre a situação de confinamento e o desejo de liberdade. Eles vivem o mundo onde ele está, ou seja, o mundo percebido em suas potencialidades. Os protagonistas preenchem seus espaços com imagens tecidas a partir de suas perspectivas imaginárias e ideológicas; espaços caracterizados em lugares onde eles se deparam com as referências de suas vivências (SANTOS FILHO, 2007, p. 23).

Assim, o espaço é algo indispensável ao texto narrativo, pois todos os leitores necessitam do conforto de um abrigo para as personagens e suas ações. Quando o autor não proporciona a materialidade desse elemento, rompe com a verossimilhança da obra e deixa um vácuo no texto que pode incomodar ou afastar os que o lerão. Nas narrativas observadas, foi considerada a capacidade das participantes de construírem espaços e ambientações dentro deles com descrições físicas e outros elementos que favorecessem a visualização do leitor.

De acordo com Cardoso (2001, p. 40), o “[...] espaço é também aspecto intrínseco do texto narrativo, visto que nele se situam os eventos e os personagens”. Todavia, Gancho (2004) defende que esse elemento é ainda mais complexo, pois:

[...] tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens. Assim como os personagens, o espaço pode ser caracterizado mais detalhadamente em textos descritivos, ou as referências espaciais podem estar diluídas na narração. De qualquer maneira é possível identificar-lhe as características, por exemplo, espaço fechado ou aberto, espaço urbano ou rural, e assim por diante (GANCHO, 2004, p. 23).

Entendendo o espaço como elemento importante para a construção do texto narrativo, haja vista que sua materialidade proporciona o desenvolvimento de relações de causa e consequência, este estudo traz a quantidade, a descrição e os modos como os participantes fizeram uso desse agente para a construção do enredo.

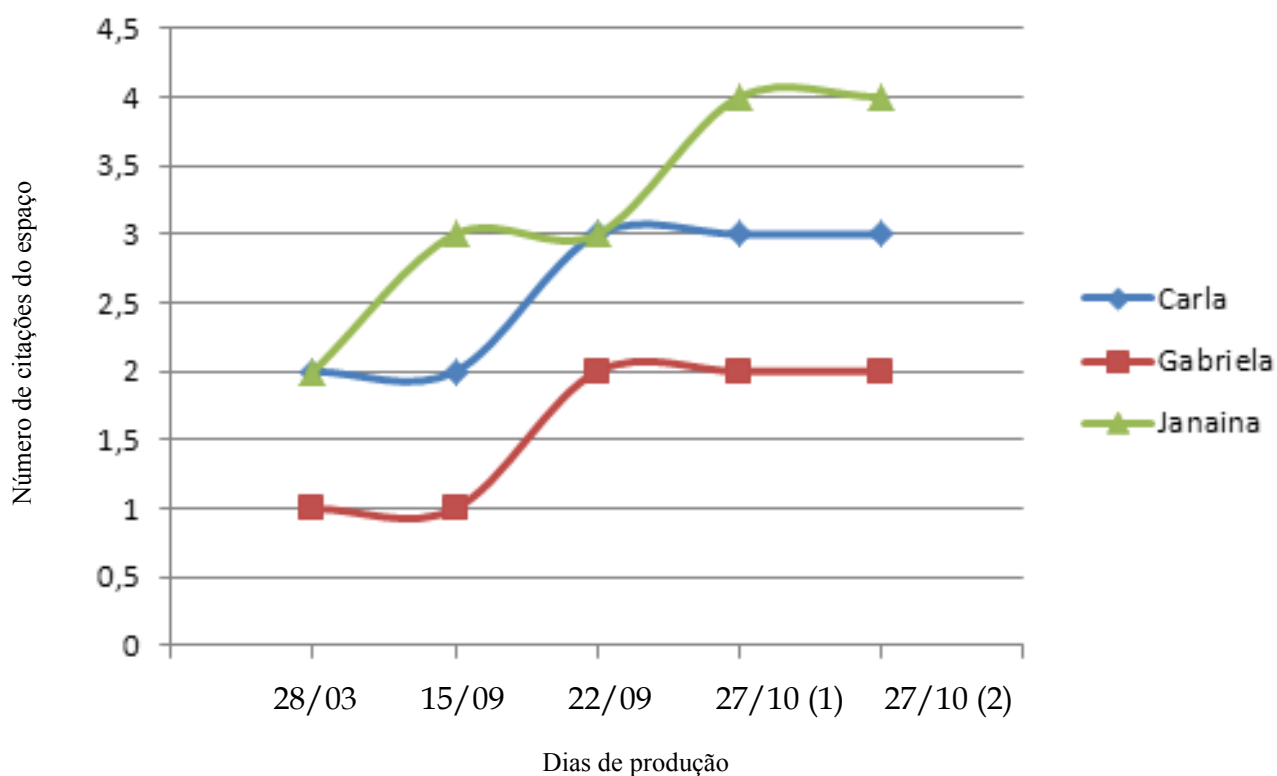


Gráfico 4: Quantidade de citações de espaço nos textos.

Fonte: Motoyama, 2015.

Os textos das participantes desenvolvidos ainda na avaliação diagnóstica do dia 28 de março contavam originalmente com dois espaços que deveriam aparecer no relato, no entanto, Gabriela não colocou um dos espaços, deixando o seu texto bastante confuso. Quanto à ambientação desses espaços, apenas Janaina os caracterizou, mas não propriamente definiu ambientes, como se pode observar no quadro 09.

Janaina	
ESPAÇO	CARACTERÍSTICAS
Casa	Pertence a uma senhora
	Quarto dentro da casa
Poço	

Quadro 11: Os espaços de Janaina.

Fonte: Motoyama, 2015.

A definição de espaços e ambientes era claramente uma das dificuldades de Gabriela e Carla. Na primeira grade de organização da escrita, Gabriela não programou um espaço, deixando o quadro em branco. Quando questionada sobre esse fato, argumentou que a

história se passava na “imaginação”, sem compreender que, mesmo imaginando um enredo, é preciso situar fisicamente os personagens e suas ações.

Na produção do dia 15 de setembro, Gabriela construiu um texto em que mencionava o céu de Centópia²⁵. O que a estudante não compreendeu é que mesmo ela construindo uma intertextualidade com uma obra já existente, no texto original, Centópia é mais que um céu. É um espaço pensado para que os personagens encontrem condições de desenvolver suas ações de maneira adequada, proporcionando elementos que desencadeiem as relações de causa e consequência. Na obra original, o transporte da personagem Mia para este local é proposital, pois o espaço em que ela vive no mundo real não suportaria as particularidades da narrativa, tais como unicórnios e rainhas medievais.

Gabriela percebeu a necessidade de retirar suas personagens do plano real e criar um espaço novo para elas. Desse modo, a estudante levou seus personagens para um espaço fictício, de maneira que pudesse ocorrer a luta entre unicórnios e a rainha má. Todavia, a discente não conseguiu descrever de modo satisfatório o ambiente que serviu de suporte para a narrativa e isso enfraqueceu o seu texto.

Vendo essa necessidade de melhorar os espaços da narrativa, foram realizadas diferentes abordagens nos momentos de mediação com Gabriela para que ela conseguisse aprimorar sua ambientação. Uma das estratégias utilizadas foi solicitar que ela lesse a própria escrita e, em seguida, questioná-la: Você consegue construir na imaginação o lugar onde se passa a história? O que você acrescentaria?

Quando se constrói esse tipo de indagação para a criança produtora de textos, é dada a ela a oportunidade de assumir o papel de leitor de seu próprio material e, assim, colocando-se no lugar do outro, para enriquecer sua escrita com detalhes pertinentes à compreensão (CALKINS et. al, 2008).

Outra estratégia utilizada com esta aluna foi demonstrar, nos momentos em que estavam sendo desenvolvidas as leituras, como os autores experientes construíam seus espaços. Assim, a estudante conseguia um modelo para pensar sobre possibilidades de espaços e assim elaborar o seu próprio texto.

²⁵ Uma referência ao seriado televisivo “O Mundo Mágico de Mia”. Na série, a menina de 12 anos, após perder os pais, passa a viver em um colégio interno e com uma pulseira e um livro antigo sobre unicórnios e com esses dois objetos ela se transporta para o mundo mágico de Centópia, onde ela se torna um elfo. Neste reino, uma rainha má tenta findar com os unicórnios para ser imortal, mas Mia luta contra ela.

Diante desses questionamentos, Gabriela compreendeu que, para ficar claro o motivo das guerras no mundo de Centópia, ela necessitava explicar ao leitor que o reino era dividido em duas partes e que os unicórnios estavam na parte destinada aos reis bons, mas a segunda metade do reino era da rainha má Ascadélia e ela que havia deflagrado toda a guerra em busca dos seres mágicos para restaurar sua beleza e ter vida eterna.

Carla não sentiu grandes dificuldades em internalizar esses conceitos de espaço. Após a primeira e a segunda produção e as intervenções, a estudante conseguiu construir textos nos quais fez uso de espaço e começou a esboçar a ambientação. Um exemplo é a descrição que a estudante fez do galpão abandonado no qual se desenvolvem os crimes da história: ele era sujo, cheio de bicho e de teia de aranha, além disso, na entrada do local existia uma placa de proibida a entrada, a qual as personagens ignoraram, por isso, acabaram mortas.

Janaina, desde o início, já tinha a ideia de espaço bem definida e conseguia construí-lo sem grandes dificuldades. O progresso que ela fez foi definir ambientes nesses espaços que dialogavam com as ações das personagens, além de enriquecer a descrição dos espaços e ambientes para que o leitor conseguisse visualizar melhor.

Na escrita de Janaina, o leitor consegue criar um mapa imaginário e situar as ações de maneira clara. A estudante explica que a narrativa ocorre no reino de Paládios, o palácio é cercado por uma floresta mal-assombrada que, por sua vez, é utilizada para a construção de um cemitério pela rainha má, onde pretende dar fim a sua enteada.

O que se observa nas produções das participantes, a partir do gráfico 4, em relação aos espaços é um ganho qualitativo e quantitativo à medida que elas foram percebendo a função desse elemento para a construção de uma narrativa coerente. Os processos de mediação que foram sendo estabelecidos entre a pesquisadora e as estudantes também foram importantes, pois fundamentaram as discentes com novos conhecimentos para o aperfeiçoamento da prática de escrita. Provavelmente, sozinhas, as estudantes não conseguiriam apreender particularidades da escrita que foram sendo desveladas ao longo da oficina interventiva.

4.5 Novo parágrafo: Descrevendo o narrador

O narrador é o responsável por apresentar os fatos aos leitores. É sob a ótica do que narra que o leitor tomará conhecimento dos fatos do texto narrativo. Dessa forma, esse

“personagem” é importante para abrir um espaço para o leitor adentrar a trama e também pode ser “perigoso” à medida que só dá ciência ao leitor de um determinado ponto de vista ou foco narrativo (COELHO, 1993).

O risco deste elemento posiciona-se, segundo Arrigucci Júnior (1998), justamente na opção por determinados focos narrativos. A perspectiva adotada por quem narra também é um veículo de transmissão valorativa, levando esta escolha a ser mais um componente de registro da autoria do produtor de textos.

[...] a escolha da técnica, do ponto de vista, nunca é inocente. Escolher um ângulo de visão ou voz narrativa (...) tem implicações de outra ordem, ou seja, toda técnica supõe outras questões que são problemas do conhecimento, epistemológicas, questões que podem ser também metafísicas, ontológicas [...] (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1998, p. 20).

Portanto, ao se observar o narrador, também se pode observar uma série de outros elementos implícitos no texto como, por exemplo, determinadas formas de visão de mundo ou provocações para os leitores. Diante disso, Cardoso (2001, p. 36) afirma que esse elemento da narrativa é interno e responsável pela apresentação e explicação dos fatos que “[...] se sucedem no tempo e introduzindo os personagens”. Esse sujeito também faz parte do fictício, ou seja, é uma gênese que sustenta a opção linguística do autor, sendo assim, eles não podem ser considerados seres unos. O autor faz uso da voz e visão de quem narra para apresentar os fatos aos leitores, mas de modo algum essa perspectiva pode ser vinculada a quem escreve, haja vista que são seres diferentes.

Quanto à categorização deste elemento, o narrador-personagem é aquele que mantém o foco de sua trama em um determinado ponto de vista e, grande parte do tempo, não tem acesso ao pensamento e sensações particulares de outros sujeitos. Portanto, este indivíduo apresenta autoridade sobre os fatos e conta aos que leem a sua “verdade”. Por consequência, a opção pelo uso desse tipo de elemento condiciona o produto final da escrita a um determinado ângulo que será imutável, à medida que esta entidade conta a sua própria história sem dar espaço aos demais, condicionando os demais agentes da trama ao papel de “personagens secundários” do ato narrado.

Se escolho um narrador em primeira pessoa que seja o protagonista, tenho um ângulo central fixo. E isso cria uma série de consequências e dificuldades. [...] o narrador em primeira pessoa pode saber o que se passa na interioridade de outra personagem? Pode precisar saber: pode ser que a outra personagem seja mais inteligente que esse narrador em primeira e ele precise da inteligência e da iluminação dessa outra inteligência, sem no entanto ter acesso à interioridade da

personagem porque é um narrador em primeira pessoa, limitado a um ângulo central fixo. Isso mostra que a coerência interna da narrativa, para que se mantenha a forma orgânica do relato sem que se quebre por uma mudança não explicada a sua consciência final, pressupõe detalhes muito contundentes, delicado e difíceis de lidar (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1998, p. 21).

De acordo com o autor supracitado, para burlar o foco direcionado do narrador em primeira pessoa, a narrativa pode contar com recursos tais como informações de terceiros oferecidas nos diálogos, diários, dentre outros que atuam como “[...] instrumentos para que o narrador tenha acesso a um [instrumento] que não pode ter porque não pode escapar do ângulo central em que está metido, a camisa de força da narrativa em primeira pessoa” (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1998, p. 22). O importante neste caso é gerar situações verossímeis que convençam a quem lê de que é possível o narrador ter acesso a tais informações. Nos textos produzidos durante a oficina, as participantes não optaram por utilizar esse tipo de narrador em nenhum momento.

O segundo modelo de narrador é o observador ou onisciente (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1998), muito comum na narrativa do século XX e nos contos infantis, que narra os fatos de sua perspectiva. A opção por este tipo de narrador condiciona o leitor a conhecer os fatos pelo olhar do outro, pela proximidade que ele decide ter dos fatos, portanto, esta forma de narrar funciona como um filtro para o leitor.

Em todas as narrativas escritas no decorrer da oficina, o narrador foi assegurado pelas participantes, sendo que, todas elas optaram por utilizar o observador. Em nenhum dos episódios este elemento participou, interferiu ou mesmo expressou algum juízo sobre as ações da narrativa, ele apenas foi utilizado como um canal para relatar os fatos que visualizou.

O que se observou na escrita das participantes foi, inicialmente, uma forte influência dos narradores dos contos de fadas que romanceavam as ações. Todavia, ao ter contato com outros contos e novos estilos de escrita, isso foi sutilmente sendo alterado. Isso porque, durante as atividades de leitura, os estudantes perceberam que era possível narrar uma história de diferentes maneiras e que diferentes recursos de linguagem poderiam ser empregados pelo narrador para ampliar a significação do texto.

A opção por este tipo de narrador pode estar ligada à experiência que as crianças possuem com contos narrados em terceira pessoa, o que as deixaria mais seguras para redigir o texto, todavia, não foram observados elementos concretos que embasem essa escolha.

Os narradores criados em todos os contos analisados constroem a verossimilhança através da mescla de elementos reais com ficção. Diante disso, infere-se que, para as crianças,

a opção por determinado foco narrativo e a forma como o narrador apresenta o enredo possuem singularidades, todavia, as participantes ainda não dominam a técnica da narrativa de tal modo que possam utilizar esse elemento para construir sentidos mais amplos para o enunciado.

4.6 Apontando o lápis: Conflito e desfecho nas narrativas

Esses dois elementos por si só já constroem relações importantes de macrorrelações de causa e consequência nas narrativas. O conflito abre o enredo, proporcionando elementos para o transcorrer da trama. Para as crianças, apresenta-se esse elemento como a mola propulsora do desenvolvimento do texto, pois sem um conflito a narrativa perde sua emoção e se torna mais um relato.

Segundo Gancho (2004, p. 10), “seja entre dois personagens, seja entre o personagem e o ambiente, o conflito possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativas frente aos fatos do enredo” (GANCHO, 2004, p. 10). Portanto, este elemento, quando bem elaborado, gera tensão, expectativa e prende a atenção do leitor.

É na construção do conflito que o autor deve inserir o clímax, ou seja, elaborar um ápice da situação que se voltará para a resolução do problema e encaminhará a trama para o desfecho. Portanto, este último elemento é a conclusão do conflito, seja ela positiva seja negativa, é o encerramento de um ciclo que define o que aconteceu (GANCHO, 2004).

Para o desfecho, existem diversas possibilidades, o tradicional final feliz, a morte de um personagem que pode resultar na melhora de outro. Dentre tantas alternativas, o importante é mantê-lo vinculado à trama, de modo a encerrar as ações que foram se desenvolvendo ao longo do texto.

Nos contos de fadas tradicionais, com os quais os participantes demonstraram ter afinidade, normalmente esse desfecho se dá com a resolução do mal que havia gerado o conflito. Essa organização também foi mantida na escrita dos participantes que criaram diferentes conflitos e os finalizaram com o mal sendo eliminado e a ordem devolvida à vida dos protagonistas.

A união de conflitos e desfechos coerentes constrói as macrorrelações de causa e consequência no conto, à medida que abre espaços para ações menores irem se desvelando. Considerando a primeira produção de autoria de Gabriela, a estudante criou um conflito

sustentado na lógica dos contos de fadas com uma rainha má que ataca uma garota indefesa, mas assegurou um desfecho surpreendente ao conto: era um sonho e o garoto acordava.

No decorrer do processo de escrita, a referida discente criou um problema para a rainha Ascadélia: ela era feia e necessitava arrancar os chifres dos unicórnios para manter sua juventude, e para assegurar a vida eterna teria que travar uma batalha com o unicórnio do chifre dourado – no clímax da narrativa – para enfim perder a luta e ser destruída, gerando um desfecho onde o bem vence o mal e a ordem retorna ao reino.

Na segunda versão da escrita, Gabriela construiu o conflito e o clímax, mas encerrou o texto antes de elaborar um desfecho. Para que ela percebesse esse problema em sua escrita, foi solicitado que lesse novamente a história e ao final questionou-se sobre o que teria acontecido. Mesmo assim foi preciso uma nova reescrita, após um longo trabalho de leitura de outros autores, para que a estudante percebesse que não havia inserido desfecho em sua escrita.

Ao todo, conforme se observa a partir dos fragmentos da escrita da discente abaixo reproduzidos, foi necessário escrever três versões para que Gabriela conseguisse construir um desfecho que a satisfizesse e fosse compreensível ao leitor de sua narrativa.

[...]

Ascadélia e seu grupo de micolos tentavam atacar Centópia e a rei e a rainha delas chamavam os grupos de *eufos* e *gordões* para ajudar mais *men* precisava veio os quatro unicórnios mais poderosos terra, fogo, vento, água.

O unicórnio da água acertou alguns micolos que ficavam pequenos e fora embora e os que estava andando terra *fezem* trincar o chão e abrir um buraco que a água encheu e eles *ficaran* pequenos os que *estavão nontados* nos dragões possuídos a *unicornio* de vento vem em *redemuinho* e levou *tovo* embora quando ai continuar a história o menino que acordou e acabou o sonho.

A história era só um sonho de crianças não *deche* se *enganhar* facilmente.
(GABRIELA, 15/09/2014)

Nesta primeira versão, transcrita acima, embora exista uma luta entre o bem e o mal e o final tenha sido o despertar do menino que estava sonhando com o conflito, Gabriela, ao reler, considerou que não havia um “clímax construído” e, no dia 22 de setembro, a estudante optou por construir um novo desfecho para seu texto. Nesta reconstrução, a estudante perdeu parte dos elementos que já havia assegurado na escrita anterior, deixando o texto sem desfecho.

[...]

Mas *tambem* tinha o *unicornio* con chifre dourado que dar a rainha vida eterna se conseguissem *capturar* ele. Esse *unicornio* tinha poder de *restarar* os chifre e Ascadélia *tambem* tentava *capturar* mas nunca conseguia.

Uma das tentativas de *capturar* aconteceu que o *unicornio* dourado estava sozinho.
(GABRIELA, 22/09/2014)

O que se nota nesta segunda escrita é que Gabriela elimina os unicórnios vinculados aos elementos da natureza e cria apenas um ser: o unicórnio do chifre dourado. A discente, no entanto, não apresenta esse personagem e suas potencialidades ao leitor, deixando em suspenso o que houve quando a rainha tenta capturá-lo. Para que ela conseguisse visualizar os problemas desse trecho, no dia 29 de setembro houve um diálogo entre a pesquisadora e ela:

Pesquisadora: Gostei do seu texto. Vai lê-lo novamente, mexer nele?

Gabriela: Vou ... não deu tempo de terminar²⁶.

(Procurando anotações ou sinais de que a pesquisadora houvesse lido ou questionado algo em sua escrita)

Pesquisadora: Fiquei super curiosa para saber como foi a luta entre o unicórnio e a rainha má.

Gabriela: (Demonstrando ansiedade) vou terminar. Posso ler quando terminar?

Pesquisadora: Claro, todos poderão ler.

(A menina começa a escrever a nova versão do conto, caprichando na letra).

A mediação desenvolvida com esta estudante deu-se no sentido de demonstrar a ela que a leitora não havia identificado a finalização da narrativa. Ao invés de apontar o erro, a docente assinalou o ponto positivo, elogiou a produção e comentou a ausência que sentiu de um fechamento. Este tipo de interação trabalha com o conteúdo da escrita do aluno e, segundo Calkins et. al. (2008) auxilia na expansão da capacidade de escrita da criança.

Após a intervenção da pesquisadora e buscando construir um texto adequado para ser lido para os colegas que também participavam da oficina, a última versão do desfecho do texto de Gabriela ficou da seguinte maneira:

[...]

Mas *tanben* tinha o *unicornio* com chifres dourados dava vida eterna se conseguisse cortar o chifre. Esse *unicornio* restaurava os chifres e Ascadélia tentava capturar mas não conseguia porque os *eufos* protegiam sua própria vida.

²⁶ Na aula anterior, quando solicitados a entregar o texto, ela havia afirmado que o dela estava pronto, mas nesta situação, desconfiando que algo estava errado, ela fez essa fala e logo retomou a leitura em busca de “erros”. Possivelmente foi a abordagem da pesquisadora que deixou a estudante desconfortável e com vontade de reescrever o texto, pois a menina inferiu que algo não havia “agradado” sua leitora.

A rainha Miranda tinha um globo e retirava tudo que era má e desaparecia. Então pegou o globo e jogou *en cima* de Ascadélia que *sumira* e nunca mais fora visto. Passaram muito e muitos tempo e *dizen* que os seis guardiões do mau *esta* procurando Ascadélia que sumira. (GABRIELA, 29/09/2014)

Portanto, comparando as três versões de desfecho construídas pela discente, percebe-se que ela manteve os unicórnios como vítimas, minimizando cada vez mais o protagonismo deles e deixando a cargo da rainha Miranda e um objeto mágico a extinção do mau que gerava o desequilíbrio em Centópia.

O que foi ocorrendo com os participantes ao longo dos encontros foi o desenvolvimento da percepção de que o enredo se organiza a partir de uma fluência de ações que se organizam em relações de causa e consequência para confluir em um desfecho. Os diferentes narradores apresentaram a fluência de fatos e as transformações que cada narrativa sofreu até que o ciclo do conto fosse finalizado e o todo pudesse construir um significado ao leitor.

4.7 Para finalizar a escrita: A construção das relações de causa e consequência nas narrativas

As relações de causa e consequência são o principal foco deste estudo, pois elas garantem parte da coerência textual, assegurando também, quando desenvolvidas com proficiência, a literariedade dos textos, colocando os elementos da narrativa a serviço da construção de sentidos nos enunciados. Neste tópico se analisa como cada um dos participantes progrediu ou não no campo das construções de relação de causa e consequência de sua escrita no decorrer da oficina e em que medida esse avanço contribuiu para a qualidade do produto final.

Na análise inicial diagnóstica, do dia 28 de março de 2014, Carla apresentava uma grande dificuldade em articular as ações dentro da narrativa de modo a estabelecer relações de causa e consequência entre os fatos. Buscando compreender se, após a leitura e discussão sobre esses elementos, a estudante conseguiria detectar a ausência deles em sua narrativa e trabalhá-los melhor, foi entregue para a aluna, no terceiro encontro, sua última versão do texto “A noite das bruxas”.

Ao se confrontar com a própria escrita (sem identificação), Carla não reconheceu sua produção e apontou que já tinha lido a história de Heloisa Prieto, mas a versão que ela

estava observando naquele momento era “ [...] *completamente diferente, não tem a parte que ela fala que as bruxas tinha*”. Neste comentário da estudante, é possível constatar que ela percebeu que haviam sido omitidas partes do texto original e isso havia comprometido a qualidade da escrita. Todavia, mesmo com esse exercício de observação, essa dificuldade ainda se manteve presente no momento de planejar e executar a escrita do dia 15 de setembro, quando a estudante programou e produziu um texto com deficiências de informações.

A constatação de que a produção deveria ser planejada e lapidada veio de maneira abrupta no encontro do dia 22 de setembro para Carla.

(pesquisadora devolve os textos que as crianças produziram no dia 15 de setembro com comentários)

Carla: Você corrigiu, professora? O meu não tem nenhum erro pelo que eu estou vendo!

[...]

Pesquisadora: Olha, eu coloquei algumas sugestões.

Carla: *Ô loco*, professora, não foi tão ruim assim também não.

Pesquisadora: Deixa só eu colocar uma legenda ali ...

Carla: O professora, o meu bichinho chamava Redi com i mesmo²⁷!

[...]

Carla: Professora, olha o que eu fiz, agora foi sacanagem, olha aqui: *Maria e Red viraram melhores*, ai depois, *faziam tudo junto*. Eram melhores o quê?²⁸ (risos).

Pesquisadora: Olha, mas o que acontece, a primeira versão do nosso texto nunca fica muito boa mesmo, pois a gente está colocando as ideias no papel. A próxima sempre tende a ser melhor, porque você já colocou as ideias no papel, você vai reler e vai conseguir achar os problemas. Tudo o que eu fui observando eu fui anotando para auxiliar vocês com a revisão [...]

Carla: Professora, posso tirar esses personagens daqui?

Pesquisadora: Pode.

Carla: Não vou ter uma ... como fala, uma personagem.

[...]

Carla: Vou fazer Red sem i mesmo! (CARLA, 22/09/2015)

Inicialmente, a estudante mantém sua escrita e resiste às mudanças de toda ordem que são propostas pela pesquisadora e inclusive se dispõe a reescrever a narrativa com poucas alterações e dá início ao processo de refacção. No entanto, de repente decide alterar sua grade, pois diz que seu texto está ruim. A professora tenta dissuadi-la, mas como que por um rompante a estudante reinicia sua escrita do zero, apaga a grade anterior e dá início à história de *Maria Machado*.

²⁷ Nos comentários, a pesquisadora havia sugerido que fosse apenas com D, mas a estudante não aceitou.

²⁸ A estudante se refere a um comentário que a pesquisadora colocou em seu texto, alertando para a falta de informação sobre o que Maria e Red seriam.

Pesquisadora: Carla...

Carla: Professora, eu queria mudar minha história, porque agora eu tive uma ideia nova que vai ficar muito ótima e que agora vai ficar mesmo de terror. Ela vai ser o terror da sexta-feira treze.

Pesquisadora: Então, mas que tal se nós melhorássemos essa e na próxima produção que eu irei pedir na semana que vem você utilizasse sua ideia nova?

Carla: É porque essa daqui eu acho que está muito de criancinha.

Pesquisadora: Não é ficção científica? Eu achei legal.

Carla: Mas eu não gostei muito (ficando irritada), agora eu já estou fazendo as alterações e vou... vou colocar uns personagens novos. Acho que o George vai continuar porque o nome dele é de coisa mal mesmo.

Pesquisadora: Humm, você não quer melhorar...

Carla: Não, eu quero essa, aquela não tem como melhorar porque ela está muito feia [...]

(Pega a borracha e apaga toda a grade da primeira produção). (CARLA, 22/09/2015)

Carla percebe que seu texto não corresponde às necessidades do gênero textual ao qual se dispôs a escrever e esse momento é marcante para sua escrita, pois a estudante que na avaliação diagnóstica apresentou a embaraço mais considerável para estabelecer relações de causa e consequência, durante a oficina, conseguiu, através do processo de interação com a pesquisadora, encontrar meios para uso dessa ferramenta da escrita.

A partir dessa abordagem, Carla não demonstrou mais dificuldade ou insegurança no momento de escrever, pois ela internalizou o conceito de causa e consequência. Uma singularidade dessa estudante é que sempre antes de iniciar o texto ela conversava com quem estava ao lado ou escrevia suas ideias no papel, pensava, planejava, apagava, recomeçava até sentir-se segura no que iria fazer. Consequentemente, era sempre a última a começar, mas sempre a primeira a finalizar e sua escrita quase sempre estava muito bem redigida²⁹.

Esta dinâmica desenvolvida no processo de escrita demonstra que a criança compreendeu e internalizou os meios de produzir um texto dialógico, haja vista que ela interagiu com os colegas e consigo mesma antes de construir suas relações de causa e consequência. Portanto, o ensino da referida habilidade foi o elemento que desencadeou uma série de novas aptidões escritoras na discente.

Na última produção, Carla estava com a ideia de causa e consequência internalizada de tal modo que, ao chegar ao grupo, foi fácil para ela construir na grade as relações de causa e consequência que iriam compor sua narrativa. Além disso, a estudante foi a única que não se baseou em textos conhecidos para construir sua narrativa, deixando livre sua imaginação para trabalhar com os personagens da maneira como lhe convinha.

²⁹ Do ponto de vista das exigências propostas pela oficina, claro, sem considerar, por exemplo, questões ortográficas.

O que houve com Carla foi um evento diferente, pois, embora apresentasse uma dificuldade acentuada em lidar com a escrita no início da oficina, ainda na fase diagnóstica, ao ser apresentada a modelos de textos e repensar sobre sua prática, a estudante subitamente entendeu a lógica interna da construção da narrativa e foi capaz de aplicar em sua escrita com proficiência, assumindo a autoria de seus discursos e posicionando-se frente a sua própria capacidade de aprendizagem, edificando e testando novos conhecimentos.

Janaina e Gabriela, para resolverem a ausência de relações de causa e consequência na própria escrita, embora não conversassem sobre esse problema, recorreram à mesma estratégia: basear-se em narrativas fílmicas existentes para construir seus enredos. Janaina foi mais detalhista na reprodução dos enredos, focando o nome das personagens, tempo e espaço. Gabriela misturou elementos de diferentes filmes e seriados para criar o próprio enredo.

Desse modo, as três participantes observadas demonstraram níveis de assimilação e construção de relações de causa e consequência diferentes, que são importantes para levar o pesquisador à reflexão: Como cada discente assimila e processa o conhecimento dessas relações? Essa consideração auxilia na resposta dos objetivos específicos da pesquisa.

O que se observa é que, em diferentes níveis de profundidade, os alunos, através das interações na oficina interventiva, se apropriaram dos elementos de causa e de consequência, portanto, dois dos objetivos específicos da pesquisa foram atingidos. O ponto fundamental da questão fica, no entanto, centrado no terceiro objetivo específico, qual seja, analisar a tomada de consciência de causa e consequência entre produções iniciais e finais.

Meditando sobre os três casos aqui estudados, é possível definir três níveis de tomada de consciência, não sendo estes uma regra, à medida que só apontam para caminhos que devem ser mais bem investigados em momentos oportunos.

A participante Janaina se colocou no que podemos chamar de primeiro nível³⁰ de construção das relações de causa e consequência, apoiando-se em narrativas já estruturadas e preocupando-se apenas com o como dizer, haja vista que já tinha determinado em sua mente o que dizer. Essa estratégia de escrita possibilitou a discente o desenvolvimento de um texto mais claro ao leitor e sem tantas oscilações, pois ela estava segura sobre o que estava escrevendo. Seu principal ponto de apoio foram os filmes da Barbie, elemento textual

³⁰ Níveis criados pela pesquisadora, a fim de melhor visualizar os resultados.

conhecido e que faz parte do cotidiano da estudante³¹, por isso, um esteio seguro para basear-se no que deveria ser dito.

A referida estudante manteve sua visão voltada para aspectos sintáticos da língua e essa demasiada preocupação com o “como dizer” bloqueou os momentos em que deveria direcionar o olhar para “o que dizer”. Sendo assim, a aluna não se assumiu como sujeito autor de suas palavras, reproduzindo ideias e personagens clichês do mercado editorial infantil³², em busca de um texto que cumprisse com sua função “comunicativa”, ignorando os aspectos dialógicos. No que diz respeito à produção desta participante, ocorreram avanços pontuais em determinados elementos da narrativa, mas isso não refletiu diretamente na sua construção da palavra, portanto, os resultados obtidos com ela não podem ser classificados como satisfatórios, pois ao final das interações ela ainda mantinha sua escrita direcionada para o nível da frase.

Gabriela situou-se no que pode ser considerado o segundo nível de construção das relações de causa e consequência. A discente buscou referências em diferentes narrativas que fazem parte de seu cotidiano para construir um texto único. Um exemplo disso é o texto *Terror e Fantasia*, o espaço é Centópia do seriado *O Mundo Mágico de Mia*, os personagens foram retirados dessa narrativa e misturados com os do filme *Tin Man: A nova geração de Oz*. Com essa mescla de referências, mais algumas ideias próprias, a estudante conseguiu dar seus primeiros passos em direção a uma produção de textos de autoria.

No caso de Gabriela, é como se os vínculos com outras narrativas fossem sendo gradativamente rompidos, conforme a discente foi se sentindo mais segura para a construção de seus textos. Essa progressão remete a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1989), quando a aluna deixa marcas do que será capaz de fazer sozinha dali a algum tempo. Neste caso, as narrativas conhecidas e o professor/leitor atuam como mediadores para que a discente avance em direção à autonomia.

Carla, no terceiro e último nível, conseguiu compreender toda a lógica interna que direciona as relações de causa e consequência e isso a levou para a Zona de Desenvolvimento Real (VYGOTSKY, 1989), de modo que, neste departamento de sua escrita, a discente já

³¹ Afirmação construída com base em diversos depoimentos que a estudante realizou ao longo da oficina, sobre ter livros da Barbie em sua casa e já ter assistido a todos os filmes. Em alguns momentos de descontração, ela chegou a comentar os enredos com suas colegas. Gabriela compartilhava desse gosto, mas não era o seu filme favorito, já as demais crianças demonstravam não ter interesse neste personagem e quando Janaina insistia, elas acabavam ignorando ou fazendo alguma piada.

³² Principalmente nos filmes da Barbie.

possui autonomia suficiente para não necessitar da pesquisadora, podendo inclusive atuar como mediadora junto aos seus colegas para auxiliá-los na aquisição de novas formas de escrita.

Portanto, o último objetivo específico, que se destinou a averiguar se após o contato com as relações de causa e consequência ocorreram alterações na coerência textual dos componentes do grupo, foi verificado e a resposta é positiva. As alterações nas produções dos discentes aconteceram na proporção de sua tomada de consciência sobre o elemento fundamental neste estudo, quais sejam, as relações de causa e consequência.

A compreensão da lógica da organização interna do texto, atrelada à ampliação do leque de interlocução dos participantes, favoreceu gradativamente o desenvolvimento dessas alunas, principalmente Carla e Gabriela. Conforme elas experimentavam a troca com o outro que lia e ouvia suas produções, ampliavam seu repertório interno e coordenavam as novas aprendizagens com o que já sabiam para aplicar na escrita. Desse modo, as estudantes foram percebendo a importância da criação estética de seus contos e abandonando os modelos escolares que limitam sua capacidade criativa para não mais devolver a palavra à escola, e sim gerar um novo conhecimento para interagir com a escola através de um universo rico e multifacetado de discursos.

FIM DA LINHA?: UM INSTANTE PARA REFLEXÃO

Esta última parte deste estudo é uma oferta ao leitor e à pesquisadora de um momento para pausa e reflexão sobre os trabalhos que foram desenvolvidos e a análise da amplitude em que se alcançou cada objetivo proposto pelo estudo.

Para iniciar esse momento de reflexão, precisa-se pensar no que significa a escrita e em como os estudantes a veem. Jorge Amado, famoso autor de romances, disse uma vez: “não escrevi meu primeiro livro pensando em ficar famoso. Escrevi pela necessidade de expressar o que sentia”. Foi assim, dizendo o que sentia e comunicando ao “outro” a palavra que tinha dentro de si, que o escritor conseguiu apresentar “sua” Bahia para o Mundo. Felizmente, esse homem conseguiu abstrair a complexidade que um discurso pode assumir e conseguiu escrever, através de tramas bem tecidas, uma série de livros que ficaram conhecidos.

É evidente que nem todos os estudantes farão do discurso seu material de trabalho e nem todos possuem aptidões para serem *Jorges*, mas o que fica dessa frase é o poder do “dizer” sobre o outro. Através de uma construção bem elaborada, os alunos podem transformar sua realidade, expressar-se, pensar de modo mais claro, comunicar-se, arguir com os demais e reorganizar sua realidade social.

A partir da compreensão dessas particularidades que a língua pode assumir na vida de um sujeito, este estudo estabeleceu situações em que os participantes a experimentassem em contextos dialógicos, para que atingissem outros indivíduos com suas construções linguísticas e provocassem emoções, reflexões e outras reações em seus interlocutores.

A missão destinada à pesquisadora sob a forma de objetivo foi, portanto, *investigar de que modo o ensino das relações de causa e consequência ajudam as crianças do 6º ano do ensino fundamental no processo de construção do texto escrito*. Para cumprir esta incumbência, foram traçadas algumas metas e, nas linhas seguintes, se observa como cada uma delas foi desenvolvida e quais os resultados alcançados.

Os dois primeiros objetivos específicos eram: *verificar se, através das interações na oficina interventiva, os alunos se apropriam dos elementos de causa e examinar se durante a oficina interventiva os alunos compreenderam os elementos de consequência*. O que se observou é que através das práticas desenvolvidas durante a oficina interventiva os alunos se apropriaram dos elementos de causa e consequência, mas de maneiras diferentes.

Cada um dos participantes partiu de seus conhecimentos prévios sobre esta temática e a partir de estratégias distintas conseguiu criar uma ideia de causa e consequência. A prova disso é que, ao final da oficina, os dados mostravam uma diversidade no nível de compreensão individual dos sujeitos referente às noções de causa e consequência no gênero conto, com repercussão direta sobre a sua utilização na escrita.

Esse movimento de percepções diversas apareceu de modo mais claro quando se buscou *analisar a tomada de consciência de causa e consequência entre produções iniciais e finais*, pois se percebeu que as crianças haviam assimilado e utilizavam os conteúdos estudados durante a oficina interventiva em diferentes graus de complexidade.

Carla conseguiu compreender o texto como um todo e tomou para si a palavra ao conseguir criar produções de autoria com uma liberdade estética que os demais participantes não o fizeram. A participante foi capaz de desenvolver personagens e enredos novos sem produzir uma intertextualidade com os materiais aos quais ela teve acesso durante a oficina interventiva. Isso se deu porque a estudante foi capaz de se apropriar dos conhecimentos que lhes foram oferecidos durante as mediações com a pesquisadora e com os livros, colocando-se em uma zona de desenvolvimento real na qual já era capaz de construir e testar, de maneira abstrata, suas próprias hipóteses sobre o que iria produzir.

Gabriela, muito embora não houvesse produzido textos de sua autoria, começava a trilhar um caminho para chegar a este ponto, haja vista que estava esboçando os primeiros traços de uma produção mais autônoma e desvinculada dos contos de fadas que ela, no início das intervenções, parecia não desvincular-se. Neste sentido, classificou-se esta aluna na zona de desenvolvimento proximal, pois ela já apresentava indícios de que seria capaz de gradativamente se desvincular dessa necessidade de intertextualidade e assumir seu processo criativo, construindo suas próprias relações de causa e consequência.

Janaina, embora fazendo um uso proficiente de recursos linguísticos, manteve-se presa à palavra que lhe havia sido dada pela escola e não conseguiu libertar sua escrita para produzir textos de sua autoria. Suas produções, na maioria das vezes, estavam bem construídas do ponto de vista sintático, mas todas eram recontos de outras histórias que faziam parte do universo dela. Esta participante não conseguia elaborar situações de causa e consequência para desenvolver sua escrita, pois estava presa a um modelo de escrita que lhe havia sido fornecido pelos professores e não conseguia romper com paradigmas de um texto “bem estruturado”, com início, meio e fim. Diante da insegurança de criar algo que não

atendesse a essas exigências da escola, a estudante optava por se apoiar em enredos que já conhecia e apenas reproduzi-los.

A diferença desta tomada de consciência fica na fronteira que diferencia a produção de cada uma das três participantes. Carla é autônoma e conseguiu transformar os conhecimentos que adquiriu durante a oficina para desenvolver suas próprias causas e consequências e criar textos novos, que não se sustentavam diretamente em algo que já existisse. Gabriela, por sua vez, estava avançando no processo e, ao final da oficina, já estava conseguindo relacionar dois ou mais textos conhecidos para criar sua escrita, abandonando as características do reconto para gradativamente assumir a autoria de seus enunciados, enquanto Janaina ainda necessitava do apoio do conhecido para se expressar.

Todavia, Janaina não pode ser considerada incapaz de criar algo novo. O que se revela quando se observam as produções das estudantes é um retrato do ensino de língua materna nas escolas: Gabriela não demonstrou, durante a oficina, uma preocupação com os recursos linguísticos e escreveu com maior liberdade. Ela sabia que necessitava respeitar regras ortográficas e gramaticais e até se esforçava para isso, mas não fazia dessa ideia o norte de sua escrita e essa postura a deixava mais livre para criar.

Janaina, por conseguinte, manteve um foco excessivo nas regras gramaticais e estruturais de seu texto. A menina sempre entregava os materiais muito bem construídos, mas esse excesso de zelo a mantinha presa às regras e lhe tomava o espaço da criação. Até mesmo na construção das relações de causa e consequência, Janaina buscava deixar todos os pontos unidos muito próximos, sem focar nas macrorrelações que deveriam ser o ponto de partida de sua escrita, deixando evidente que para esta estudante o texto bem escrito é aquele sem erros ortográficos.

Por fim, foi preciso *averiguar se após o estudo das relações de causa e consequência ocorreram alterações na coerência textual dos participantes*. Neste sentido, o que se percebeu é que todas as produções, de algum modo, foram alteradas. Essa mudança, desde o início do projeto, demonstrava à pesquisadora um resultado bastante óbvio, pois todos os sujeitos que são submetidos a processos de interação social saem dessas trocas modificados. Basta pensar na teoria da linguagem desenvolvida por Bakhtin, e se percebe que a cada interação social os indivíduos repertoriem o seu discurso, portanto, considerando as condições intelectuais e sociais dos participantes, ficou evidente que, após a oficina, ocorreriam mudanças.

No entanto, o que fica pungente nessa situação é detectar de que modo e em que proporção essas apropriações ocorreram e o porquê e como elas alteraram a escrita dos participantes. Neste sentido, o que se observa ao longo das descrições da oficina e na análise dos textos é que, no decorrer do percurso, os estudantes, cada um dentro de suas possibilidades, foram se apropriando da lógica interna da trama que compõe os enunciados. Ao compreenderem a necessidade de imprimir seu discurso para o “outro” e, além disso, ao visualizarem, através da observação de textos de autores experientes, a primordialidade da apreensão de significados, os participantes passaram a buscar a construção coerente, deixando de escrever para si mesmos e passando a buscar o interlocutor.

Considerando as estudantes aqui analisadas, cada uma delas alterou sua coesão em um momento diferente, mas isso aconteceu depois que perceberam as particularidades dialógicas de seus textos. Carla, logo na primeira produção, constatou que sua escrita não era adequada para ser exposta aos seus leitores, destruiu seu primeiro texto (ou seu primeiro texto a desconstruiu) e lançou-se em um universo dialógico e criativo que as outras duas não alcançaram.

Janaina já tinha essa compreensão do “outro” desde que a oficina teve início, por isso, primava excessivamente por escrever um texto claro, sem erros de ortografia ou gramática e sempre com a letra impecável para que o seu leitor pudesse compreendê-la. Porém, esse sujeito com quem ela supostamente “dialogava” era o professor que corrigiria e daria nota para sua escrita e não o leitor que seria capaz de construir sentidos através de seus enunciados.

O que se difere aqui entre Janaina e Carla é que a primeira ainda está presa à língua como um instrumento de comunicação, portanto, tenta transmitir uma mensagem clara ao seu receptor, já a segunda compreendeu que a língua é algo maior, por meio da qual pode construir não apenas textos que comunicam algo, mas discursos que interajam e toquem o “outro” de modo que eles possam refletir e criar novos conhecimentos.

Traçadas essas considerações sobre os objetivos deste estudo, o olhar volta-se para a construção do texto final. Assim como as crianças que participaram da pesquisa, é importante resgatar todos os espaços construídos ao longo desta investigação para que cada um possa construir suas próprias relações de causa e consequência a partir dos resultados e encerrar esse capítulo da pesquisa.

No capítulo 1, *Iniciando a escrita: procedimentos metodológicos*, foram apresentados os primeiros passos da pesquisadora na construção de sua jornada; assim como uma criança que começa a produzir o seu texto e deve planejá-lo, essa pesquisa, que traz uma abordagem qualitativa, também foi organizada em uma grade e gradativamente expandiu-se para um texto e, posteriormente, para a ação que gerou o estudo de caso. Nesta oportunidade, apresentaram-se os participantes do estudo - sete crianças foram aos encontros, mas apenas três foram selecionadas para a análise de dados -, os modos de seleção do meio e o desenvolvimento da oficina interventiva e da entrevista reflexiva semidirigida para que, através da triangulação de dados, se alcançassem os resultados descritos ao longo do estudo.

O capítulo 2, *Lápis e papel: como se produzem os textos*, aglutina uma série de informações sobre as concepções de escrever na escola a partir dos documentos oficiais e o resultado dessa escrita demonstrado nas avaliações. Essas considerações são importantes para se compreender a atual situação do ensino da língua materna na escola a partir de uma perspectiva teórica expressa em documentos oficiais como o PCNLP, que recomenda o ensino em uma perspectiva muito próxima da dialógica, e de uma prática vinculada à língua como instrumento de comunicação e, portanto, ligada a aspectos sintáticos em detrimento dos semânticos.

Os dados das avaliações de âmbito nacional e estadual, assim como a amostra selecionada para compor esse estudo, revelam que os estudantes apresentam grandes dificuldades para desenvolver a escrita em diferentes aspectos, mas principalmente em elaborar construções coerentes. Diante disso, a proposta do estudo foi utilizar uma das habilidades designadas pelo sistema de ensino, qual seja: trabalhar com relações de causa e consequência e observar de que modo isso interfere na construção da coesão e da coerência na escrita dos participantes.

A partir do capítulo 3, *Virando a página: o sujeito, seu discurso e a produção de textos*, foi dado início a uma nova etapa da pesquisa. Feito um diagnóstico da realidade pesquisada e selecionado plano de ação, foi o momento de desenvolver uma intervenção no meio para, posteriormente, estudá-la. Nesta parte, estão descritos os procedimentos desenvolvidos ao longo da oficina interventiva, nas quais os participantes desenvolveram atividades de leitura para observar o trabalho de escritores experientes para que, a partir da apropriação de construções desses sujeitos, pudessem assumir o próprio discurso e escrever suas produções.

Essa prática demonstrou que os objetivos de ensino propostos pelo estado de São Paulo com as habilidades e competências não são propriamente o problema por que os alunos não escrevem com proficiência, mas sim a abordagem que é designada para cada habilidade que pode estar sendo equivocada. Através da oficina, em uma dinâmica de preparar as miniaulas, aplicar e refletir sobre elas, foi possível auxiliar os educandos no seu desenvolvimento da escrita, como se observa nos resultados finais.

O capítulo 4, *Passando a limpo: análise de dados nas produções de texto*, traz não somente os resultados satisfatórios que foram alcançados ao longo dos trabalhos, mas também demonstra como, através do ensino das relações de causa e consequência, os educandos foram capazes de assumir para si o papel de construção de discursos, abandonando a escrita estereotipada que se vinculava ao discurso que deve ser “devolvido” à escola e dando espaços para novas criações.

Em síntese, neste estudo deixa-se claro que, se a língua é um instrumento que proporciona uma interação que se dá mediada pela linguagem escrita, esta serve para ampliar o processo interlocutivo, pois é por meio da interação que os indivíduos constroem sentidos. Desse modo, compreende-se que para o bem escrever é preciso desenvolver um exercício com a linguagem, por meio dela e com ela.

A linguagem funciona de forma comunicativa e diferencia-se a partir da construção de um repertório específico, evolui para a funcionalidade individual, um estágio que depende exclusivamente de um ensino formal para que essa apropriação se organize e gere os processos cognitivos mentais. Desse modo, a consequência dessa sistematização é o pensar sobre o dizer, ou seja, colocar-se em um nível de domínio da língua escrita que vai possibilitar sua proficiência e sua excelência.

Cognitivamente, as ações acima elencadas se dão por meio do pensar sobre o dizer, foco no qual se mantiveram os processos de ensino que foram desenvolvidos ao longo da oficina interventiva aqui apresentada. Os dados coletados ao longo do percurso e reunidos neste estudo comprovam que quando a escola não proporciona momentos de dialogia entre os discentes, com os pares, com o professor e com os textos, a escrita se transforma em ação não reflexiva, de modo que não existe o deliberado e o indivíduo não tem controle do que diz e como se diz, pois não consegue pensar sobre o dizer, como aconteceu com Janaina.

Observando o desenvolvimento de Carla, fica claro que só há interação quando se há consciência e compreensão que ocasionam na dialogia. É o produto da interação entre o

conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade que expandem a escrita dos sujeitos. Quando a criança produtora de textos se concretiza como tal, lendo, compreendendo e escrevendo, ela sofre uma alteração nas formas de percepção do mundo e construção de sentidos.

ANDRÉ, M. E. D. A..Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa** Fundação Carlos Chagas, n.49, p. 51 – 54, maio de 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>> . Acesso em 10 de Jan. de 2014.

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ARRIGUCCI JR., D. Teoria da narrativa: posições do narrador. **Jornal de Psicanálise**. vol. 31, nº 57, set. São Paulo: Instituto de Psicanálise, 1998. P. 09-43.

AZEVEDO, R. **O fazedor de tatuagem**. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **Vou-me embora desta terra, é mentira eu não vou não**. São Paulo: Moderna, 2008a.

_____. **A Casa de meu Avô**. Projeto gráfico e ilustração do autor. São Paulo: Editora Ática, 2008b.

_____. **Nossa rua tem um problema**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007a.

_____. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **No meio da noite escura tem um pé de maravilha**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Historias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões**. Ilustrações do autor. Porto Alegre: Editora Projeto, 2001a.

_____. **Bazar do Folclore**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Meu material escolar**. Ilustração do autor. São Paulo: Quinteto, 2000.

_____. **Meu livro de folclore**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O leão da noite estrelada**. São Paulo: Saraiva, 1995. (Coleção Jabuti).

_____. **O Livro das palavras**. Projeto gráfico e desenho do autor. Belo Horizonte, MG: Formato, 1993.

_____. **Monstrenhos de nossa terra: bestiário**. Projeto gráfico e desenhos do autor. São Paulo: FTD, 1986.

BAJARD, E. **Ler e dizer, compreensão e comunicação do texto escrito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (V.N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Fratesch Vieira. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BELEI, R. A.; GIMENIZ -PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 368-385. ISSN 0101-7330.

BRAGA, I.F. **Os PCN e a formação escolar do novo homem**: um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI. 157f. Dissertação. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em:
<http://www.bdt.dndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=340> Acesso em 02 de nov. de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1998b.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASILIA, Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**. MEC/SEF. - Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **A redação no ENEM**: Guia do Participante. MEC/SEF. - Brasília: MEC/SEF, 2013.

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

CANDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRADO, D.A.P.; GOMES, P.E.S. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976, 5a edição.

CAPES. **Banco de teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em 20 de jan. de 2015.

CARDOSO, J. B. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: EDUNB, 2001.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 1993.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA Jr. (Org.) **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. (vol 1) p. 113-124

DANIELSON, K.E.; LABONTY, J. **Integrating reading and writing through children's literature**. Massachusetts: simon & Schuster, 1993.

DESCHAMPS, H.H. **Era uma vez a influência dos clássicos na formação escritora**. Disponível em: < <http://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art34.pdf>> Acesso em 10 de abril de 2015.

DIAS, C. **O aniversário do Tiltapes**. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2013.

DIMAS, A. **Espaço e Romance**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 1985.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. IN: Gentili, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. (crítica ao neoliberalismo na educação) Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

GALVÃO, A.M.O. **Glossário Ceale**: leitura silenciosa. Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-silenciosa>> Acesso em 10 de fev. de 2015.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2004. (série princípios).

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. Escrita, Uso da Escrita e Avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O Texto na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 127 – 131.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de.[et al.]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

GÓES, M. C. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (Org). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar** – Vygotsky e a construção do conhecimento. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 1993.

GRIMM, J.; GRIMM, W. Trad. **O Pássaro Dourado**. Trad. KUHLE, V. S. Ilust. SCATAMACCHIA, C. Porto Alegre: Editora Kuarup, 1992 (Coleção Era uma vez Grimm).

GUEDES, P. C. Olhar, imaginar, organizar, escrever. In: _____. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 87-122.

IBGE. **IBGE Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=354240>> Acesso em 20 de mar. de 2014.

IEA. **Pólos Regionais de Pesquisa**: produção e valor da produção agropecuária de 1995 e 2003. Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br/out/LerTexto.php?codTexto=1516>>. Acesso em 20 de fev. de 2015.

INEP 2014 <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana> - ACESSO EM 25/10/2014

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2002, p.15-64.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAGO, A. **Sete histórias para sacudir o esqueleto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LANDSMANN, L. T. Escrever na escola. In: LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. Trad: Cláudia Schilling. 3ª edição, Ed. Ática: São Paulo, 1998.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; DETOSCHI, M. S.. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008, 408p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R.H.R. (Coord.) **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica, 2010, p.65-84. (Coleção: Explorando o ensino; Vol 19).

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino, uma questão pouco „falada“. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Oralidade e Escrita. **Signótica**, Goiânia, n.09 [, p. 119 – 145, jan./jul. 1997. Disponível em: < www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/download/7396/5262> Acesso em 02 de jan. de 2015.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MEC, 2014 http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171. ACESSO EM 25 de set. de 2014

MENEGASSI, R.J.. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MELAZZO, E.S.. **Padrões de desigualdades em cidades paulistas de porte médio**. A agenda das políticas públicas em disputa. 2006. 230f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gasperr/pub/tese/Everaldo.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. 2014.

MOTOYAMA, J.F.M.; CURADO, O.H.F.. O texto literário como pretexto na proposta de produção textual da Avaliação da Aprendizagem em Processo do primeiro semestre do 6º ano de 2014. **Anais do III Colóquio de Pesquisa em Literatura Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Cornélio Procópio 20 de maio de 2014**.

MOTOYAMA, J.F.M.; FEBA, B.L.T. Uma leitura da Avaliação da Aprendizagem em Processo de Produção Textual da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Composição e Funcionalidade. In: FEBA, B.L.T.; BARBOSA, G.A.S.; HENRIQUE, M.A.B. (org.). **Abordagens da Leitura e da Escrita nas aulas de língua**. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

MOTOYAMA, J. F. M; SOUZA, E. M. da S. de; CURADO, O. H. F. Intertextualidade e produção textual: análise das narrativas do Cellij. **Pau dos Ferros**, v. 02, n. 02, p. 207 – 219 set./dez. 2013.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

OLNESS, R. **Using literature to enhance writing instruction**. Black Diamond: The International Reading Association: 2005.

ORLANDI, E.P.. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

PELLEGRINI, Tânia (org.) **Literatura, cinema, televisão**. São Paulo: SENAC, Instituto Itaú Cultural, 2003.

POSSENTI, S.. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leiturasno Brasil)

PRIETO, H.. **Lá vem história**: contos do folclore mundial. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1998, p. 62 -63.

ROSE, G. **O tapete de pele de tigre**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio (Org.). **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976, 5a edição, p. 27-28.

SANTOS FILHO, J. J. **O beijo da mulher-aranha**: o espaço na narrativa literária e filmica. Recife: Editora UFPE, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 6º ano / 1º semestre. São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Relatório Pedagógico 2012 SARESP**. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico_L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf. Acesso em 08 de set. de 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Relatório Pedagógico 2013 SARESP**. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/>. Acesso em 06 de nov. de 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo** / Coord. Maria Inês finí. São Paulo: SEE, 2008.

SCAPPATICCI, A . L. S. S.; IACOPONI, E.; BLAY, S. L. Estudo de fidedignidade inter-avaliadores de uma escala para avaliação da interação mãe – bebê. **Revista de Psiquiatria**, v. 26, n. 1, p. 39-46, 2004.

SENDAK, M. **Onde vivem os monstros**. Tradução de Heloísa Jahn. - São Paulo: Cosac Naif, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J.R.M; SOUZA, R.J. Proposta norte-americana de estratégias de leitura e sua apropriação em contexto brasileiro. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: < http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1527p.pdf> Acesso em 20 de out. de 2014.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: _____ **Alfabetização e Letramento**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2005, p.13-26.

SOUZA, R.F.. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 36, n.127, p.203-221, janeiro de 2006.

SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: **A entrevista na Pesquisa em Educação**; a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro

Editora, 2011. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TATAR, M. **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

VIGOTSKI, L.S. **A imaginação e a arte na infância**: Ensaio Psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VINHAL, T. P. **A produção textual na escola e a prática docente na sala de aula**: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e 5ª série de Presidente Prudente/SP. 2013. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha: Infância e educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente.

VIRMOND, S.M.. **Gêneros do discurso** – esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNS de Língua Portuguesa. 2004. 120f. Dissertação. Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <
<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/2967/teseCompletaUntitled%5b1%5d.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 mar. 2013.

VYGOTSKY, L.S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEITZEL, A.H. O defunto vivo. In: **Folclore literário e linguístico**. Juiz de Fora, MG. EDUFJF, 1995

A noite das bruxas

Certa noite, bateram à porta e uma tranquila dona de casa a abriu, deparando-se com um bando de bruxas chifrudas, que entraram, uma atrás da outra. Quando a última delas entrou, a dona decas contou e viu, em sua sala, havia doze bruxinhas chifrudas rindo e conversando sem parar. Tentou falar, mas percebeu que estava muda: havia sido enfeitiçada. Nisso uma bruxa lhe deu uma ordem:

- Estou com fome. Prepare um bolo.

O dona de casa obedeceu.

Outra lhe disse:

- Estou com sede, traga água do poço.

A dona da casa caminhou até um poço carregando um balde. Quando se debruçou para apanhar água, ouviu alguém lhe chamar. Virou-se para responder. Era uma noite sem luar e ela não enxergou ninguém. A voz chamou seu nome outra vez e disse:

- Vá até o lado de sua casa que aponte para o norte. Grite três vezes a seguinte frase: "A montanha das bruxas está pegando fogo!"

Ela cumpriu a ordem. Quando as bruxas ouviram seus gritos, começaram a guinchar e rodopiar. Pegaram suas vassouras e desapareceram pelo céu. Então, a dona da casa lembrou-se da voz misteriosa. Quem a teria ajudado? A voz lhe disse:

- Eu sou o Espírito das Águas. Moro em seu poço e protejo a casa. Não pense que seus problemas acabaram. As bruxas voltarão. Você precisa se preparar. Faça o seguinte: lave os pés de um de seus filhos. Coloque a água que tiver usado dentro de uma bacia e deixe-a na soleira da porta. Pegue o bolo que as bruxas tocaram, dê um pedaço dele a seus filhos e depois ponha-o também na soleira da porta. Por fim, coloque uma trava de madeira na porta.

As bruxas retornaram na mesma noite. Mas, quando chegaram à soleira da porta, viram a bacia com a água suja.

- Saia daí, água suja! - ordenaram.

- Não posso! - respondeu a água -, derramei na grama, sou de quem me ama.

- Saia daí, trava de madeira! - gritaram para a trava na porta.

- Não posso! - respondeu a trava -, estou trancada, toda atravancada.

- Saia daí, pedaço de bolo!

- Não posso - respondeu o bolo - estou doce, cremoso e meloso. Sou todo do menino guloso.

As bruxas desapareceram, mas deixaram cair um manto que ficou pendurado na ponta da cerca. Já se passaram quinhentos anos e o manto continua guardado num baú secreto, escondido num quarto na casa dessa mesma família.

PRIETO, Heloisa. **Lá vem história**: contos do folclore mundial. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1998, p. 62 -3.

O aniversário de Tiltapes

A Lebre recebeu um convite:

Ela preparou um presente bem bonito, se enfeitou toda e foi.

Só tinha um problema, ela não sabia o endereço nem conhecia o aniversariante.

Resolveu perguntar.

-Oi, Lobo-Guará, você sabe onde fica a casa do Tiltapes?

-Do Tiltapes?

-Vou para a festa de aniversário dele.

-Se eu fosse você, não iria

-Por quê?

-Ele é um monstro horrível e perigoso! Tem patas de tigre, olhos de cobra e rabo de lobo.

-Mais ele me convidou.

-Então pergunta para a Paca.

A Paca, quando ouviu falar no Tiltapes disse:

-Se eu fosse você, não iria.

-Por quê?

-Ele tem unhas de bicho-preguiça, pés de elefante e seu corpo é coberto de espinhos.

-Mas ele me convidou.

-Então pergunta para o Gato-do-Mato.

-Se eu fosse você não iria.

-Por quê?

-Ele tem boca de leão, dentes de baleia e veneno de planta carnívora.

-Mas ele me convidou.

-Então pergunta para a Preá.

A Preá olhou para a Lebre e deu sua opinião:

-Se eu fosse você, não iria.

-Por quê?

-Ele é um bicho mais alto que a girafa, com chifres de cervo e corcunda de camelo.

-Mas ele me convidou.

-Então... Eu lhe mostro o caminho.

A Preá entrou num túnel escuro e cavernoso, passou por um canteiro de areia movediça, por uma trilha de animais pegajosos, até que chegou à porta da casa do Tiltapes.

-É aqui.

A Preá disse e saiu correndo pelo campo.

A casa ficava no tronco de uma árvore cheia de musgo e teias de aranha.

Antes de bater, a Lebre pensou um pouquinho “ Será que devo entrar?”.

Ela, então ouviu o barulho da porta abrindo.

-Ora, que bom que você chegou! O chá ainda está quentinho.

Era o Tiltapes convidando a Lebre para entrar.

A Lebre entrou, e parece que os dois se divertiram muito naquela tarde!

Um monstrinho que veio do Sul: TILTAPES é um ser mágico e imaginário criado pelos imigrantes alemães ao chegarem ao sul do Brasil. Nas noites de lua cheia, os alemães convidavam aqueles que não conheciam seus hábitos e sua língua para ficarem no mato esperando a chegada do Tiltapes (thilthapes). Os convidados seguravam um saco de farinha vazio como armadilha para o bicho, que nunca aparecia.

Até hoje as crianças esperam encontrá-lo nas noites claras.

A Lebre vai à festa de aniversário do Tiltapes. Será que ela Volta?

Dizem que o Tiltapes é muito perigoso...

Nome: _____
Título: _____

Data: _____

Narrador (Quem conta a história): _____

Espaço (Onde acontece a história):

Personagens (Quem participa da história): _____

Tempo (Quando acontece a história):

Causa e consequência = ações (o que acontece na história)

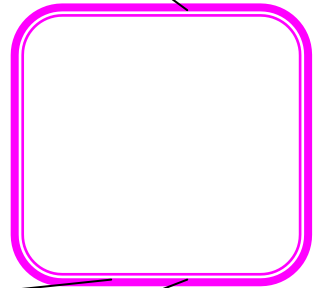
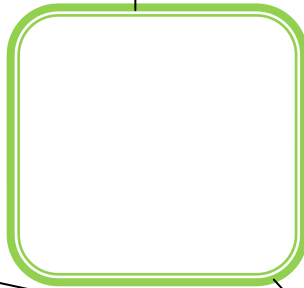
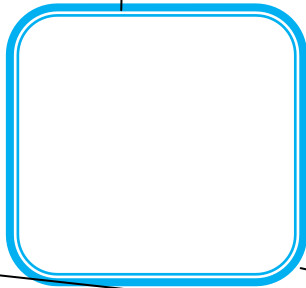
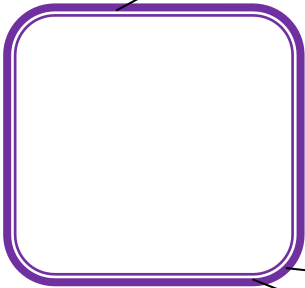
Causa (a razão de algo acontecer): _____

Causa (a razão de algo acontecer): _____

Consequência (o resultado do que aconteceu): _____

Consequência (o resultado do que aconteceu): _____

APÊNDICE II: Grade das relações de causa e consequência



Narrador (Quem conta a história): _____

Espaço (Onde acontece a história): _____

Personagens (Quem participa da história): _____

Tempo (Quando acontece a história): _____

Causa (a razão de algo acontecer): _____

Consequência (o resultado do que aconteceu)

Consequência (o resultado do que aconteceu)

Causa (a razão de algo acontecer): _____

Causa (a razão de algo acontecer): _____

Consequência (o resultado do que aconteceu)

Desfecho (Como termina a história): _____