

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS:  
UMA EXPERIÊNCIA COM  
ALUNOS DE 2ª SÉRIE**

**CLÁUDIA DE OLIVEIRA  
Profa. Dra. LILIAN LOPES MARTIN DA SILVA ( orientadora )**

**CAMPINAS - 2004.**

**Catálogo na Fonte elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

OL4p

Oliveira, Cláudia de.

Produção de textos: uma experiência com alunos de 2ª. série / Cláudia de Oliveira. -- Campinas, SP: [ s.n.], 2004.

Orientadora: Lilian Lopes Martin da Silva.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Produção de textos. 2. Letramento. 3. Escolas. 4. Escrita. 5. Projetos.

I. Silva, Lilian Lopes Martin da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-0200-BFE

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
Primeiras Reflexões	4
Metodologia	11
Caracterização dos Sujeitos e da Escola	12
CONCEPÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: ENTRE UMA VISÃO MECÂNICA E UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	
Um Breve Histórico	13
O Caráter Social da Alfabetização	15
As Propostas de Leitura e Escrita	20
A Relação Professor - Aluno	25
O Papel da Avaliação	30
REESCRITA: ESCREVER PARA APRENDER A ESCREVER	34
ESCREVER POR PRAZER: A POESIA COMO OPORTUNIDADE DE VIVÊNCIA DA ESCRITA LÚDICA	56
ESCREVER: POESIAS, NOTÍCIAS, CARTAS, CONTOS... A DIVERSIDADE DE GÊNEROS NA SALA DE AULA	70
ESCREVER PARA COMUNICAR... E TRANSFORMAR !: A EXPERIÊNCIA DE TROCA DE CARTAS ENTRE ALUNOS E A PROFESSORA	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
BIBLIOGRAFIA	98

*Aos “meus queridos alunos da 2ª série A”,  
sem os quais este trabalho não teria existido.*

## **APRESENTAÇÃO**

### **PRIMEIRAS REFLEXÕES...**

Este trabalho é fruto de minhas inquietações como aluna do Curso de Pedagogia e como professora de alunos de uma 2<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal da cidade de Santa Bárbara d'Oeste - SP.

Motivada pelo desejo de desenvolver um trabalho que trouxesse contribuições à minha prática docente, escolhi realizar uma pesquisa em torno de algumas experiências de escrita vivenciadas por mim e uma turma de 34 alunos, para a qual lecionei no ano de 2003.

Apesar de ter lido e estudado sobre o tema “Produção de Textos” durante o curso de Pedagogia, quando me vi pela primeira vez diante dos meus próprios alunos, percebi quão grande era a responsabilidade e o desafio de articular a teoria lida e aprendida no curso de graduação com a realidade prática que se me apresentava e senti o quanto era difícil ajudar meus alunos a dominarem a linguagem escrita eficientemente.

Por um lado, conhecendo um pouco da realidade da escola pública, estava ciente de que nesse espaço, como afirma Smolka ( 1985 ), a linguagem escrita freqüentemente é ensinada não como um instrumento, uma possibilidade de comunicação, mas como um fim último da aprendizagem escolar, desvinculado da realidade da criança e de utilidade social.

Por outro lado, pensando na importância da escrita na sociedade em que vivemos e no significado político e social que o seu domínio representa ( Jolibert, 1994 ) e sabendo que é ainda através da escola pública que a maior parte da população entra em contato sistemático com a língua padrão e a linguagem escrita, eu acreditava ser imprescindível que a escola criasse as oportunidades para que os alunos viessem a dominar essa linguagem como forma de interação em seu meio social, e sentia-me comprometida com o desenvolvimento desse trabalho.

Além disso, estava ciente do potencial dos meus alunos e compartilhava a postura de Kaufman ( 1995 : 50 ) de que “é dever da escola que todos os que dela egressam possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia, mesmo que não

venham a tornar-se escritores profissionais”, por isso partia do pressuposto de que era possível desenvolver e ampliar a competência dos alunos no uso social da escrita, promovendo situações em que eles fossem estimulados à interação através da escrita, ao seu uso como meio de expressão.

No cotidiano de minha prática pedagógica, porém, deparava-me sempre com as limitações do espaço escolar - e as minhas próprias - e via-me diante do conflito entre as possibilidades e dificuldades de promover no contexto escolar uma prática pedagógica transformadora, que formasse alunos *sujeitos*, capazes de agir sobre sua realidade e não apenas conformar-se a ela.

Influenciada principalmente por alguns professores e por leituras feitas no contexto da faculdade, eu rejeitava o que comumente se denomina Ensino Tradicional. Por isso, procurava em minha prática desviar-me de atividades que pudessem ser consideradas mecânicas e repetitivas - facilmente identificadas como representantes desse modelo - e tentava propor atividades significativas, que favorecessem a reflexão dos alunos sobre a escrita e que, acima de tudo, contribuíssem para torná-los capazes de utilizar essa linguagem eficientemente.

Através das aulas da disciplina “Fundamentos da Alfabetização”, cursada no primeiro semestre de 2003 com o professor Sérgio A. S. Leite, comecei a compreender melhor de que se tratava a abordagem dita Tradicional, e a conhecer mais as propostas existentes no meio acadêmico, alternativas de superação desse modelo.

Caracterizado como um modo de ensino em que o processo de alfabetização restringe-se à codificação da fala e, portanto, ao domínio do código, e no qual as atividades realizadas baseiam-se principalmente no ditado e cópia, o método Tradicional foi se apresentando em contraposição às “propostas atuais”, valorizadas no curso, que defendiam o Letramento, o uso social e significativo da escrita e o uso do texto como “ponto de partida e de chegada” no processo de alfabetização, orientação que podia também ser encontrada nos PCN’s de Língua Portuguesa.

Esses pressupostos orientavam muito das minhas reflexões quando planejava as aulas para trabalhar produção de textos com os meus alunos e também os demais conteúdos e atividades previstos para a série. Eles não eram, porém, suficientes para abranger a maior parte das situações que eu enfrentava em sala de aula, nem tampouco me

auxiliavam no trabalho com conteúdos que eu considerava necessários - por exemplo, o ensino da ortografia - mas não sabia como encaminhar.

Lembro-me de algumas vezes em que, passando atividades na lousa para os alunos, surpreendia-me pedindo para que lessem juntos em voz alta o que eu havia escrito, para logo depois, ao ouvir as vozes atrapalhadas dos alunos em coro e sem nenhum entusiasmo, imaginar-me como um próprio jesuíta, “catequizando” alunos em escolas coloniais.

Nesse mesmo período, eu participava também do curso denominado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, de abordagem construtivista, oferecido pela rede municipal na qual leciono a todos os professores de primeira e segunda série do ciclo I - para os quais era inclusive capacitação obrigatória - e me via em constantes conflitos provocados por algumas falas das formadoras do curso ( professoras da rede que haviam sido afastadas da sala de aula para participar do curso oferecido pelo Mec durante um ano e depois estendê-lo às demais professoras da rede municipal ).

Se, por um lado, o método “Tradicional” era duramente criticado pelos professores na faculdade e pelo PROFA, e já se mostrava também para mim um modelo inadequado, por outro, a base teórica do curso da Pedagogia ( embora me parecesse legítima e útil ) não era suficiente para resolver meus conflitos na prática pedagógica e eu também não encontrava respaldo suficiente para trabalhar apenas com as atividades propostas e defendidas no curso PROFA, pois percebia que elas não “davam conta” de muitos dos problemas que eu encontrava na escrita dos meus alunos e no próprio trabalho com produção de textos na sala de aula.

Ao mesmo tempo, quando eram colocados questionamentos sobre dificuldades de se aplicar ou conduzir alguma das atividades propostas no programa<sup>1</sup>, ou quando se colocava alguma dificuldade não abordada pelo curso, percebia um certo desconforto por parte das formadoras e uma tentativa apressada de se “voltar aos textos” que estavam sendo lidos, para “não interromper o andamento da capacitação”.

Foi a partir desse contexto que comecei a refletir sobre a escrita na escola e buscar soluções para minhas dificuldades enquanto professora. Percebi que a escola era uma realidade muito complexa e ampla para ser esgotada na teoria acadêmica ou nos programas de formação em serviço ( embora ambos tenham sido fundamentais para a provocação das

---

<sup>1</sup> As atividades consistiam principalmente em cruzadinhas e organização de textos (a partir de letras, palavras ou frases ) para trabalhar ortografia; roteiros para trabalhar revisão de textos e aplicação dos chamados diagnósticos ( Emília Ferreiro ) para detectar o nível de desenvolvimento do aluno nas hipóteses de escrita.

minhas reflexões e a própria construção da minha prática ) e que muito do meu trabalho só poderia ser construído através da minha experiência pessoal como professora e das reflexões que se faziam a partir das vivências que eu e meus alunos tínhamos enquanto nos aventurávamos a descobrir sobre o universo da escrita.

Iniciado o trabalho com produção de textos com eles, foram se esboçando algumas idéias sobre o que eu pretendia alcançar com este trabalho e de que maneiras poderia fazê-lo. Estas idéias foram sendo registradas em anotações feitas em cadernos da faculdade, apostilas do PROFA e materiais que usava na escola e acabaram por formar um corpo de objetivos e intenções de trabalho que tento sistematizar a seguir:

Primeiramente, estava ansiosa com o fato de que os alunos, apesar de produzirem textos quase sempre criativos e interessantes ( tinham sido alfabetizados numa proposta Construtivista sem textos “cartilhescos” ), tinham uma dificuldade acentuada em utilizar os padrões ortográficos e gramaticais da língua escrita culta e de estruturar adequadamente seus textos através do uso de pontuação, parágrafos e outros sinais, o que dificultava e às vezes comprometia a leitura de suas produções. Além disso, seus textos eram caracterizados pelo imediatismo da linguagem oral, com ausência de informações importantes para a compreensão do leitor, tais como as relativas ao contexto, ao enredo ou aos personagens criados em suas narrações.

Era preciso, portanto, que eu encontrasse meios de ajudá-los a compreender e utilizar os padrões convencionais da língua escrita para que escrevessem textos cuja leitura fosse fluente e agradável.<sup>2</sup> Um conjunto de letras que contivesse excelentes idéias da criança mas que não pudesse ser compreendido por um leitor - e nem por ela mesma depois de algum tempo - seria realmente um texto ?

Em segundo lugar, considerava importante trabalhar com gêneros variados, tendência que já podia ser encontrada em alguns livros didáticos aos quais eu tinha acesso na escola e proposta que já tinha sido abordada no curso de Pedagogia. Trabalhando com a leitura e escrita de gêneros variados, eu esperava poder instrumentalizar os alunos a utilizar

---

<sup>2</sup> Sobre esta questão, o professor Sérgio Leite teve muita influência sobre minha maneira de pensar. Ele defendia a abordagem de Lopes ( 1991, appud Leite, 2001 ) de que texto é “um trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva.” Olhando a produção de textos dos meus alunos, eu via que a maioria tinha excelentes idéias mas algumas vezes estas quase não podiam ser compreendidas pelos erros ortográficos e confusões estruturais que continham. No PROFA, porém, esta questão era minimizada e textos com estes problemas eram considerados apenas pela capacidade dos alunos de utilizar bem a “*linguagem*” escrita.

adequadamente diversos tipos de texto, conforme se fizesse necessário para eles em situações reais.

Em terceiro lugar, como amante que sou da leitura e da escrita, queria que eles “descobrissem” o valor dessa forma de comunicação em sua própria realidade, em sua condição de crianças, como algo útil e prazeroso, e não apenas como um instrumento a ser utilizado na vida adulta ou “para se conseguir um bom emprego”. Provavelmente foi esse desejo que me impulsionou a trabalhar também com projetos, numa tentativa de tornar a escrita escolar algo contextualizado e significativo.

A respeito disso, numa das minhas anotações no material da faculdade, encontrei as seguintes considerações, feitas em algum dia do mês de Abril de 2003:

*“As atividades de leitura e escrita na escola **nunca** devem ser um fim em si mesmas, mas um meio de comunicação, de expressão, de possibilidade de compartilhar idéias, informações e reflexões...”*

( grifo meu, arquivo pessoal )

Hoje, com um olhar mais cauteloso - e talvez menos utópico - vejo o quão desafiador é, para mim mesma, assumir essa postura no contexto da escola que temos hoje. Sem dúvida, é uma postura de resistência e que exige tomada de consciência do fazer docente. Olhando para trás, para minha prática como professora daquela 2ª série, surpreendo-me ao ver o quanto foi difícil tentar colocar em prática as palavras empolgadas que registrei em meu caderno, provavelmente numa boa aula de metodologia. Mas vejo também o quanto aprendemos juntos, eu e meus alunos, sobre a escrita naquele ano. Isso me faz acreditar que tal postura não só é necessária, mas também possível...

Por último, e o que considero mais desafiador, esperava também que os alunos “tivessem voz”, que utilizassem a escrita para expressar o que sentiam e o que pensavam<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> Uma das tentativas de realizar esse objetivo foi a instituição desde o início do ano do “Diário de Bordo” na classe. Tratava-se de um pequeno caderno, usado individualmente ( a idéia surgiu de uma leitura de férias sobre o trabalho com Portfólios, material de uma colega de trabalho ) em que as crianças escreveriam o que quisessem, dentro ou fora da escola, sempre que sentissem vontade ou necessidade de fazê-lo. Sendo um registro pessoal, eu só os veria quando as crianças quisessem me mostrar o que tinham escrito - o que de vez em quando acontecia - e não faria nenhum tipo de controle sobre ele, de correção ou verificação do uso. Apesar de não pretender me deter nesta atividade de maneira sistemática nesse trabalho, por não ter feito registros sistemáticos nem ter material para analisar os resultados da proposta, acredito ( baseada em algumas oportunidades que tive de compartilhar com os alunos experiências de escrita através dele ) que esta tenha sido uma experiência bastante positiva para grande parte dos alunos.

que fizessem uso dela como um instrumento de agir no seu “meio social”, influenciá-lo e, por que não ? Transformá-lo.

Mesmo conhecendo teorias que vêem a escola como simples reprodutora da realidade social desigual do mundo capitalista, eu acreditava - e acredito - que a escola é também um espaço de transformação, uma possibilidade de criar condições para os alunos, em sua maioria provenientes de famílias de baixa renda, tornarem-se *sujeitos* na sociedade em que vivem e agirem criticamente sobre ela.

É o que defende Soares a respeito da escola:

*“Os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais. (...) Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social”.*

( Soares, 2001: 73 )

Esses objetivos e reflexões direcionaram-me à busca de possibilidades de trabalho tanto no campo do conhecimento teórico, quanto no do conhecimento prático, através de conversas com colegas de trabalho, e mesmo através de tentativas por acerto e erro.

São as experiências positivas que surgiram deste trabalho pedagógico e os resultados que foram possibilitados por ele que pretendo compartilhar nessa reflexão de conclusão de curso. Para isso, selecionei, das propostas e atividades realizadas com essa turma de 2<sup>a</sup> série, aquelas que me pareceram ter melhor alcançado os resultados pretendidos no decorrer do ano letivo.

Não se trata certamente de esgotar a questão, tão ampla quanto complexa, mas de compartilhar experiências possíveis, realizadas numa escola pública brasileira, com ênfase no uso social da escrita.

Não pretendo também oferecer um modelo ou receita pois, como bem afirma Geraldi ( 1991 ), na prática pedagógica não há receitas com pesos e medidas e cada situação produz um “bolo diferente”. Ademais, as atividades aqui compartilhadas não têm a pretensão de trazer soluções mágicas para o trabalho com produção de textos na sala de aula nem são necessariamente inovadoras. São tentativas de compartilhar o “porque” e “como” algumas propostas produziram resultados positivos no desenvolvimento da capacidade desses alunos de se expressarem através da escrita.

Através das anotações e registros sobre as experiências com a 2ª série A de 2003, e do material obtido durante o ano letivo com o trabalho de produção de textos desses alunos, procurarei apresentar, recorrendo a diferentes referenciais teóricos, possibilidades de um trabalho que se origina nos objetivos anteriormente explicitados e o desenvolvimento dos alunos no uso da escrita no decorrer do ano letivo.

Colocam-se, para tanto, as seguintes questões :

De que maneira é possível, no contexto da escola pública brasileira, que a prática pedagógica favoreça a relação dos alunos com a escrita, capacitando-os a usá-la com autonomia e como instrumento para tornarem-se sujeitos ativos na sociedade em que vivem ?

De que formas o professor, numa situação escolar real, pode favorecer essas relações ?

Como as propostas de produção de textos e as intervenções realizadas pela professora podem atuar no sentido de facilitar e desenvolver a competência de escrita nos alunos?

Acredito que este trabalho possa contribuir de alguma forma com a questão do ensino da escrita na escola, como possibilidade de suscitar reflexões e apontar alternativas, especialmente pelo papel fundamental que a escrita desempenha numa sociedade letrada como a nossa e pelas dificuldades encontradas por aqueles que constroem sua prática pedagógica buscando levar seus alunos a usar a escrita com autonomia e competência.

Além disso, debruçar - me sobre a minha própria prática, fundamentando, interpretando, questionando, permite a mim mesma um olhar mais amplo e crítico sobre as minhas atitudes, propostas e formas de pensar como professora, possibilitando a identificação de problemas e de novas possibilidades de trabalho.

Como bem afirma Guedes ( 2004 ), o exercício de rememorar o passado modifica o presente e altera o futuro, ampliando o nosso horizonte de possibilidades, pois nos mobiliza e gera novas ações. Conforme argumenta a autora, o trabalho de rememoração por parte do professor pode trazer pistas importantes sobre a prática docente, fornecendo elementos para sua reflexão e compreensão dos aspectos de seu trabalho, sendo uma possibilidade no próprio processo de formação docente.

Dessa forma, rememorar e refletir sobre a prática permite - nos superar dificuldades e conflitos, reformular concepções e promover mudanças positivas na prática docente. A professora que se aplica a reler a sua prática, ampliando e aprofundando questões e questionando as respostas obtidas, caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum e pode utilizar a teoria entrelaçada à prática, como forma de interpretar a realidade e encontrar novas alternativas de trabalho. ( Esteban, 2002 )

Se não é possível, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, generalizar os processos de aprendizagem vividos pelos alunos e os resultados obtidos através da prática pedagógica aqui relatada, seja pelas especificidades que compõem o cotidiano escolar em cada escola, em cada grupo de alunos ou pelo caráter único da prática de cada professor, esse estudo pode contribuir, em certa medida, para o conhecimento de propostas desenvolvidas em uma situação real de ensino-aprendizagem numa escola pública, sob uma perspectiva crítica, que tem como objetivo fornecer aos alunos os subsídios necessários para o uso social da leitura e da escrita.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho insere - se no modelo de pesquisa qualitativa, com base na análise documental.

O material de análise foi coletado a partir de 41 ( quarenta e um ) cadernos de 29 ( vinte e nove ) alunos que freqüentaram a 2ª série A durante todo o ano letivo de 2003. Doze desses alunos utilizaram dois cadernos no decorrer do ano, o que justifica o número maior de cadernos que de alunos.

Também fizeram parte desse material 74 ( setenta e quatro ) cartas, cartões e bilhetes escritos pelos alunos para a professora no decorrer do ano e outros textos avulsos produzidos em grupo ou individualmente em sala de aula.

## **CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DA ESCOLA**

A classe da 2<sup>a</sup>. série A era formada por 34 alunos que na sua maioria faziam parte desta escola da rede municipal desde a pré - escola. Em geral, os alunos estavam bem alfabetizados, apenas dois alunos não conseguiam ainda ler e escrever no início do ano. A maior parte deles, porém, não conhecia ainda as estruturas básicas da escrita de textos nem conseguia utilizar adequadamente a linguagem escrita.

As famílias às quais as crianças pertencem são na sua maioria constituídas no modelo nuclear, cujos pais têm o nível básico de escolaridade ( Ensino Fundamental ou Médio ) e pertencem à classe média baixa e baixa. Em geral, os pais são trabalhadores assalariados e as mães, donas - de - casa.

As mães participavam ativamente da vida escolar dos filhos: estavam presentes nas reuniões escolares, cooperavam com os eventos e atividades promovidas pela escola, buscavam as crianças ao final do período à porta da sala de aula, sempre aproveitando esse momento para conversar com a professora e saber sobre o desenvolvimento do filho na escola.

Esse envolvimento facilitava muito o trabalho da professora e a realização de atividades extra – classe, bem como favorecia o rendimento escolar das crianças.

# CONCEPÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: ENTRE UMA VISÃO MECÂNICA E UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

## UM BREVE HISTÓRICO

As concepções sobre alfabetização são construídas histórica e socialmente. Pertencem, portanto, a um conjunto de percepções e idéias que se modificam segundo o tempo histórico e segundo as realidades sociais em que se inserem.<sup>4</sup>

Esses contextos promoveram, nas últimas duas décadas, mudanças marcantes no que confere às concepções sobre o ensino da escrita. Tais mudanças permitiram convencionar o modelo de alfabetização predominante anteriormente no chamado *Modelo Tradicional*. Esse modelo é caracterizado principalmente por conceber a escrita e, conseqüentemente, o processo de alfabetização, como algo mecânico e que por isso centraliza o ensino da leitura e escrita em atividades também mecânicas - principalmente a cópia - para que o aluno aprenda a codificar a fala ( escrita ) e decodificar os sinais da língua escrita ( leitura ).

Nele, a escrita é vista como simples representação da fala e, portanto, para se ensinar a ler e a escrever basta ao professor levar o aluno ao domínio do código, das habilidades técnicas da escrita, considerando-se que posteriormente esse aluno adquira a capacidade de interpretar a escrita e utilizá-la socialmente ( o que dificilmente acontece ). ( Leite, 2002 )

Segundo pesquisa realizada por Magnani ( 1997 ), até aproximadamente a década de 1880, houve um predomínio no Brasil dos métodos conhecidos como “Sintético” e “Analítico”, ambos caracterizados dentro da concepção Tradicional de ensino.

O método Sintético, também chamado de método de silabação, propunha uma alfabetização baseada numa “ordem de complexidade crescente”, iniciando das *partes* - as sílabas, por exemplo - para o *todo* - no caso, palavras ou frases. Com o advento da República, introduziu-se no país o método Analítico, considerado na época uma superação

---

<sup>4</sup> Sobre os marcos históricos e contextos sociais através dos quais a escrita [ e a alfabetização ] foi se configurando tal como se costuma concebê-la hoje, conferir o texto de Nucci, 2001.

do Sintético por pretender iniciar o ensino da leitura pelo *todo* ( no caso, a palavra ) para, a partir daí, avançar para as sentenças e historietas.

Conforme afirma a autora, a partir de 1930, essa polêmica sobre os métodos foi se dispersando, em favor de uma solução mais cômoda: a aplicação do método “Misto” ou “Eclético”. Tal proposta pretendia unir características de ambos os modelos, a critério do professor.

Dada a persistência dos altos índices de repetência e evasão escolar que se mantinham a despeito da aplicação de um ou “outros métodos”, estudiosos e pesquisadores de outras áreas de conhecimento passaram a ocupar-se do tema, que começa encontrar espaço no campo político e social.

Através de estudos realizados principalmente na área da Lingüística, Psicologia e Pedagogia, o Modelo Tradicional começa a ser contestado e criticado por estudiosos e educadores, que passam a fazer novas propostas de ensino no campo da alfabetização e a buscar a superação desse modelo, através de uma perspectiva mais crítica.

A partir da década de 80, essas novas pesquisas impõem finalmente uma ruptura em relação ao Modelo Tradicional, através principalmente dos estudos realizados por Emilia Ferreiro ( baseados em Piaget ), que originam o chamado Construtivismo. Mais recentemente, essas discussões ampliam-se através da divulgação dos estudos de Vygotsky, que se contrapõem em certos aspectos à teoria construtivista e originam o chamado Interacionismo. ( Magnani, 1997 )

Começa a se delinear a partir dessas discussões uma nova concepção a respeito da alfabetização: a de *Letramento*, que amplia esse conceito e entende-o como um processo que possibilita ao indivíduo não apenas dominar o código escrito enquanto técnica individual mas tornar-se capaz de fazer uso *social* da leitura e da escrita, ou seja, um processo que capacita o educando a fazer uso regular do ler e escrever, aplicando essas habilidades às suas necessidades e práticas sociais. ( Nucci, 2001 )

Embora o Modelo Tradicional seja comumente considerado um “modelo ultrapassado” e “inadequado”, é bem verdade que sua influência se faz sentir ainda hoje nas escolas brasileiras e inúmeras vezes permeia, consciente ou inconscientemente, muito da nossa prática pedagógica como educadores. Por isso, no contexto desse trabalho, embora eu não pretenda discutir de maneira aprofundada nenhuma dessas vertentes teóricas e metodológicas, pois isso fugiria aos objetivos que me proponho, pretendo refletir

sobre algumas das características do chamado Modelo Tradicional em contraposição a algumas das idéias defendidas por autores que se colocam no que chamarei de Perspectiva Crítica, posicionando-me frente a estas diferentes abordagens.<sup>5</sup>

## **O CARÁTER SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO**

Uma das características marcantes do Modelo Tradicional quanto ao processo de alfabetização é que nessa proposta considera-se que exista um patamar de maturidade ideal no qual a criança está mais apta para aprender a ler e a escrever. Esforça-se, então, para fazer a criança chegar a esse nível de maturidade, de 'prontidão', através de exercícios considerados pré-requisitos para a criança preparar-se para o processo de alfabetização. Por outro lado, essa prontidão é utilizada como justificativa para explicar o grande número de crianças que não obtém sucesso no processo de alfabetização escolar, principalmente das classes mais pobres.

Nessa concepção, o fracasso escolar é vinculado à idéia de deficiência cultural e lingüística das crianças pobres como causa de sua dificuldade em aprender a ler e a escrever. Sendo a escrita considerada uma habilidade individual e neutra, sua aprendizagem ou não- aprendizagem no processo escolar vincula-se facilmente à “carência social” do aluno como fator determinante de sua não prontidão para a aprendizagem, responsabilizando-o assim pelo seu fracasso e eximindo a escola de quaisquer responsabilidades.

Segundo Nascimento ( 1990 ), essa concepção está fortemente apoiada em uma literatura dedicada a estabelecer uma lista de aptidões ou habilidades necessárias para se aprender a ler e a escrever, tais como: noção de lateralidade, discriminação visual e auditiva, boa articulação da fala, coordenação motora, entre outros. E espera-se que a criança alcance esses requisitos através de exercícios como os de completar figuras, assinalar o desenho menor, colorir o maior, repetir risquinhos e ondinhas na folha, etc.

---

<sup>5</sup> Quanto às principais concepções sobre a alfabetização que se fizeram presente no Brasil nos últimos séculos, Magnani ( 1997 ) faz um estudo histórico detalhado e muito interessante, discutindo com profundidade desde os métodos das cartilhas ( tanto o analítico como o sintético ), passando pelo método construtivista e abordando até as concepções mais recentes.

Segundo essa mesma autora, esse tipo de exercício não tem utilidade no processo de alfabetização pois eles não levam à escrita e, portanto, não contribuem para a introdução da criança nesse processo. Sabemos também que as crianças quando chegam à escola, independente de sua classe ou condição social, já trazem consigo conhecimentos sobre a escrita - seja através do contato com livros, com rótulos de produtos, placas ou outros - adquiridos em sua vivência diária em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Ademais, é visível que, ao ingressarem na escola, as crianças já realizam espontaneamente diversas atividades e brincadeiras que exigem e desenvolvem aguçada percepção visual e auditiva, além da coordenação motora.

O papel da escola, portanto, é o de criar um espaço agradável e seguro que possibilite à criança *continuar* fazendo as descobertas sobre a escrita que já vinha realizando de maneira não sistemática em seu dia- dia. Numa Perspectiva Crítica compreende-se que a leitura e a escrita são atividades comunicativas, realizadas sempre como forma de interlocução e por isso é desse modo que devem ser trabalhadas na escola. Sabinson ( 1998 ), por exemplo, chega a afirmar que, assim como a linguagem oral não é *ensinada* mas *aprendida* pela criança na interação com os usuários da linguagem, da mesma maneira a leitura e a escrita devem ser *aprendidas* pela criança à medida em que ela exerce estas atividades como sujeito, em situações de interlocução reais, que podem ser promovidas e mediadas pela escola.

Nesse sentido, a perspectiva de letramento considera que a alfabetização, enquanto domínio do código, é apenas uma fase dentro de um processo maior, iniciado assim que o indivíduo tem contato com a linguagem escrita - seja através de placas de rua, anúncios, quando ouve alguém ler uma carta, uma história ou jornal, quando reconhece nomes escritos em rótulos e outros - e que não termina com a aquisição da habilidade técnica, vai continuar muito depois do processo de alfabetização ter se completado, através das vivências sociais do sujeito e de suas experiências com diferentes formas de comunicação escrita, do contato com diferentes estilos de escrita e da necessidade de ler ou escrever diferentes tipos de texto. ( Nucci, *idem* )

Além disso, nessa concepção ( que está expressa, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001 ) compreende-se a escrita como um sistema de signos de caráter simbólico - cujo valor está no significado atribuído a ele socialmente e não nos

símbolos em si - prevendo conseqüentemente o seu uso social. A escrita, nessa perspectiva, só é escrita quando tem significado, quando serve aos usos sociais. ( Leite, 2001 )

A primeira grande mudança no ensino da leitura e escrita que esta visão traz diz respeito a apresentação da escrita não mais através de sílabas e palavras, como ocorre nas cartilhas, mas através dos meios em que ela realmente existe, isto é, através do texto.<sup>6</sup> O contato do aluno com a escrita e o processo de ensino-aprendizagem passam a ocorrer através do “texto como ponto de partida e de chegada”, ou seja, o texto passa a ser um meio fundamental de familiarizar a criança com o código escrito. (PCNs de Língua Portuguesa, 2001 : 35 )

No Modelo Tradicional, por sua vez, o contexto político-social e a relação da escrita com esse contexto não são levados em conta, já que a alfabetização é vista, como já mencionei, como um processo individual e neutro. Isso resulta num processo de ensino simplesmente técnico, descontextualizado da realidade do aluno e no qual se reforçam as desigualdades sociais, sem questionar suas contradições.

Por esse motivo, o Modelo Tradicional mostra-se eficiente na tarefa de capacitar os alunos no domínio do código, aprimorando-os principalmente na realização de tarefas como ditado e cópia, porém, mostra-se insuficiente para capacitar o indivíduo para o *uso* da escrita com adequação e autonomia e, principalmente, como possibilidade de transformação da sociedade.

Nesse modelo os textos didáticos, escritos geralmente para fins exclusivamente escolares, são utilizados como pretexto para o ensino moral e acomodação dos educandos à realidade social vigente. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Nosella ( 1978 ), aponta que a quase totalidade dos livros didáticos ( principalmente das cartilhas ) utilizados pela escola funcionam como um instrumento para transmitir a ideologia da classe dominante, inculcando valores que não correspondem às necessidades e interesses da classe trabalhadora e que condicionam uma postura de passividade diante do modelo de sociedade de classes vigente.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Texto aqui ( e nas demais referências ao termo neste trabalho ) aparece com o sentido que Lopes ( 1991 ), citado por Leite ( 2001 ) lhe atribui : “Trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva”

<sup>7</sup> Para esta autora, a escola [ baseada numa perspectiva tradicional ] constitui importante aparelho ideológico na manutenção do *status quo* e inculcação da ideologia dominante, uma vez que é dirigida a educandos – principalmente da classe dominada- que não possuem uma postura crítica a respeito dos conteúdos veiculados pelos livros didáticos e que estão geralmente em um período intenso de desenvolvimento psicológico ( 7 a 10 anos ) nos aspectos cognitivo e afetivo, bem como nas dimensões individual e social.

Muitos dos textos didáticos veiculados pelos livros escolares, conforme o demonstrado por esta autora, transmitem uma visão de mundo harmônica, que desconsidera as desigualdades, as injustiças e os conflitos existentes nas relações sociais e inclusive entre o homem e a natureza. Tal postura age em favor da manutenção do *status quo*, minimizando as possibilidades de transformação da sociedade através do conhecimento e da educação.

Um ensino baseado na Perspectiva Crítica pretende a superação dessa postura de passividade e acomodação. Soares ( 1998 ), no entanto, alerta para o fato de que um ensino baseado no letramento não garante, em si, esse ensino revolucionário. A autora aponta que o próprio conceito de letramento pode ser separado - resumidamente - em duas abordagens diferentes:

Uma primeira abordagem é de caráter *progressista-liberal*, pois enfatiza a capacitação do sujeito para participar das atividades sociais de leitura e escrita mas não prevê a discussão das contradições, valores e relações de poder existentes nessa sociedade, caracterizando-se apenas como uma resposta à demanda de produção da sociedade capitalista, que exige trabalhadores melhor alfabetizados. Ou seja, nesse modelo a alfabetização torna-se um meio de *adaptação* ou *aperfeiçoamento* do sujeito à sociedade, tal qual ela está.

Essa abordagem costuma ser denominada de *alfabetização-funcional* pois pretende apenas o ‘funcionamento’ adequado do indivíduo em determinado contexto social, reforçando desigualdades sociais e econômicas que possam existir e não procurando transformá-las. Essa perspectiva assume ainda o pressuposto de que o letramento tem conseqüências apenas positivas, considerando que o uso das habilidades de leitura e escrita promove necessariamente o desenvolvimento cognitivo e econômico do indivíduo, garantindo mobilidade social.<sup>8</sup>

Outra abordagem, considerada uma proposta *crítico-radical* de alfabetização, analisa o letramento não como um fenômeno neutro e autônomo, mas sob uma perspectiva *político-ideológica*, relacionando-o diretamente ao processo de transformação social. Nessa visão, o letramento é considerado de forma mais ampla, como possibilidade de reforçar *ou* questionar os valores, tradições e padrões do contexto social. Nessa proposta, a alfabetização deve ser orientada pela reflexão sobre *o que, como, quando e por que* ler e

escrever e tem como objetivo formar o cidadão consciente da realidade e crítico, capaz de atuar na sociedade para transformar e superar as injustiças e desigualdades. ( Soares, 1998 )

Essa postura, que no Brasil foi pioneiramente defendida por Paulo Freire, pretende que o processo de alfabetização contribua simultaneamente para tornar o homem *sujeito*, ou seja, promova a transformação de sua *consciência ingênua* - percepção superficial e ingênua das relações e problemas sociais, da realidade - para a *consciência crítica*, caracterizada por uma postura de inserção crítica na história, na qual o indivíduo assume o papel de sujeito que “faz e refaz o mundo”. Essa abordagem pretende uma educação que contribua para que o indivíduo se reconheça capaz de modificar a realidade, percebendo que esta não é estática ou pré-determinada. ( Freire, 1980 )

Para Paulo Freire, o homem chega a ser sujeito mediante a reflexão - sobre a sua situação, sobre a realidade. Quanto mais reflete, mais se torna plenamente consciente, comprometido e disposto a intervir na realidade. É somente por meio dela que se faz possível essa passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, que se fornecem ao educando subsídios para questionar e agir criticamente sobre a realidade. ( Freire, 1980 )

Ainda segundo esse educador, a educação pode contribuir para a domesticação ou para a libertação do educando. É preciso, portanto, que toda educação seja precedida necessariamente pela reflexão sobre o homem que se quer formar.

Apenas um professor crítico que, como cidadão e como pessoa procura ter uma postura questionadora da realidade e de sua própria maneira de pensar e agir, pode contribuir para que o aluno desenvolva a consciência crítica. Como principal mediador do processo de alfabetização escolar, o professor crítico atua como problematizador, ajuda os alunos a desfazerem percepções míticas e ideológicas da realidade, levando-os a perceberem contradições e tensões e a participar das transformações na realidade que julgarem necessárias.

---

<sup>8</sup> Soares ( 1998 ) rebate essa crença, citando que estudos de natureza psicológica, etnográfica e histórica contestam esse pressuposto de que a alfabetização seja, em si, necessariamente positiva e apenas positiva.

O professor crítico acredita e valoriza a capacidade reflexiva de seus alunos, por isso incentiva-os a compartilhar suas experiências, expressar sua visão de mundo e atua como mediador para que os alunos desenvolvam uma postura questionadora da realidade. ( Amaral, 2002 )

Numa Perspectiva Crítica, a alfabetização assume seu caráter social, de não-neutralidade, permitindo que através dela os indivíduos tornem-se capazes de utilizar a leitura e a escrita não apenas no contexto escolar, mas em seu contexto social. Sob essa perspectiva o letramento pode ser compreendido como um processo que possibilita ao indivíduo o uso social da leitura e escrita “com o intuito de compreender, analisar e agir criticamente na realidade social em que está inserido, transformando-a”. ( Amaral, 2002 : 15 )

Conseqüentemente, a escolha de textos com conteúdos que favoreçam a problematização é outra característica de um processo de ensino baseado na Perspectiva Crítica. Textos que questionam a realidade e desse modo, incentivam a reflexão crítica, contribuem para a reconstrução dos valores e percepções do aluno sobre ela. Conforme defende Amaral ( 2001 ), "o processo de alfabetização será potencialmente mais crítico na medida em que seus temas envolverem mais situações conflitantes do cotidiano experienciado pelo aluno." ( *in* Leite, 2001 : 89 )

## **AS PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA**

No Modelo Tradicional de ensino os textos apresentados às crianças caracterizam-se por serem estritamente escolares ( como os das cartilhas ), que não existem fora da sala de aula e são escritos com ênfase apenas no código e não no significado da escrita. Além disso, trata-se quase sempre de textos descontextualizados, com fins também estritamente escolares ( para compreender o uso do “rr”, para aprender os sinais de pontuação ... ) cujos temas ou gêneros, a princípio, não refletem nenhum interesse ou necessidade imediata dos alunos. Esses textos representam uma ruptura no processo de letramento que vinha

ocorrendo espontaneamente através do contato da criança com textos contextualizados e significativos, existentes em sua realidade social antes de seu acesso à escola.

As propostas de escrita nesse modelo, por sua vez, referem-se geralmente a atividades existentes apenas em situação escolar, “textos” sem interlocutores reais, destinados na maior parte das vezes à verificação da aprendizagem por parte do professor, e nas quais não se valoriza o sentido, o conteúdo, mas apenas a correção gramatical, ortográfica, enfim, os aspectos estruturais da escrita.

Numa Perspectiva Crítica, ao contrário, defende-se que a ‘escrita verdadeira’, como denomina Leite ( 2001 ), ou seja, a escrita tal qual ela é utilizada nas práticas sociais é a que deve ser utilizada e incentivada em sala de aula.

Essa postura exige, de um lado, a leitura de textos “verdadeiros” ( sejam eles contos, artigos de jornais, revistas, anúncios, rótulos ou poesias ), cuja diversidade de formas e gêneros contribui para ampliar a compreensão do aluno sobre os diferentes tipos de texto existentes em nossa sociedade, *o que e como* eles comunicam e *em que* situações de interlocução são utilizados.

Por outro lado, essa postura pressupõe um trabalho pedagógico no qual as atividades de escrita não sejam um fim em si mesmas, isto é, que sejam desenvolvidas em situações em que o uso da linguagem escrita se faz realmente necessário: como meio de comunicação com um interlocutor ausente, como possibilidade de expressar opiniões e sentimentos, de compartilhar idéias, informações e reflexões, como recurso mnemônico, como forma de recreação, entre outras. ( Amaral, 2002 )

Ainda segundo Amaral ( 2001 ),

*"Num processo de alfabetização desenvolvido numa perspectiva crítica, torna-se necessário que as crianças reflitam sobre o que é e para que serve ler e escrever, a fim de que percebam a alfabetização como mais uma forma de expressão e ação das pessoas, construída social e historicamente."*

( in Leite, 2001: 87 )

Para que isso aconteça, os textos produzidos pelos alunos devem ter interlocutores reais, alguém para quem se escreve ou se lê, seja ele presente ( o professor ou os próprios alunos ) ou ausente. Como bem afirma Geraldi ( 1997 ), a escrita acontece quando *alguém*

( sujeito ) tem *algo* ( significativo ) para se dizer a *alguém* ( leitor real ). Para o autor, essas premissas são essenciais para que uma escrita seja considerada um *texto*. Além disso, a variação desses interlocutores e das intenções do texto permitirá aos alunos vivenciarem a escrita de diferentes gêneros textuais como narrativos, informativos, biográficos, epistolares ou poéticos, compreender as especificidades de cada um e utilizá-los sempre que se fizer necessário nas situações reais de interlocução vividas pelo sujeito.<sup>9</sup>

Nesse contexto, a interação com o outro se torna também fundamental, à medida que este outro questiona, comenta, provocando o crescimento na qualidade da produção escrita. Esses interlocutores podem ser tanto o professor como os próprios alunos, ou ainda, um leitor ausente, que interaja com o aluno-escritor.

No caso de ser o professor esse leitor, Amaral ( 2002 ) salienta a importância deste constituir-se realmente um *leitor*, que aponta para o aluno- autor as exigências de compreensão daquele que *lê* o texto sem, contudo, transformar essa interação em interlocução artificial, em que o aluno escreve simplesmente para “prestar contas” e atender a um modelo escolar pré-determinado. É preciso que o professor reconheça no aluno o *autor* e permita que ele use a escrita como uma forma de expressão pessoal, de “dizer a sua própria voz”.

Essa postura, no entanto, não prescinde de se ensinar o padrão letrado para o aluno. No ensino Tradicional, considera-se a norma padrão como a única correta e conseqüentemente rejeita-se a linguagem das classes menos favorecidas, privilegiando-se novamente as classes dominantes. Numa Perspectiva Crítica, compreende-se que é fundamental valorizar e reconhecer como legítimos os conhecimentos e formas de se expressar dos alunos e da comunidade em que estão inseridos mas, além disso, entende-se a necessidade de que a escola possibilite o acesso destes aos conhecimentos - por exemplo, a chamada “norma culta” - e à cultura acumulada historicamente e valorizada pela sociedade.

Afinal, o não conhecimento da norma letrada pode dificultar situações de interlocução e restringir possíveis leituras, além do que, como defende Geraldi ( 1984 ), a começar dos níveis mais elementares de relações de poder, a linguagem constitui-se a forma mais poderosa para bloquear o acesso ao poder.

---

<sup>9</sup> Para melhor compreensão a respeito dos gêneros textuais e das situações e formas que eles são utilizados na sociedade , conferir Kaufmann e Rodriguez. ( 1995 )

Por outro lado, ela própria é meio de romper esse bloqueio. Se os indivíduos pertencentes às classes populares não dominam essa variedade lingüística socialmente privilegiada não podem fazer valer seus interesses, pois são exatamente imposições sociais e culturais como esta que legitimam as desigualdades sociais existentes, de modo que “dominar os mesmos instrumentos de poder dos dominantes é uma forma de acesso e rompimento deste poder.” ( Geraldi, 1984 : 79 )

Por isso, é importante que o processo de alfabetização sensibilize os alunos para as variações da linguagem e seus diferentes prestígios sociais, reconhecendo a norma padrão ( oral e escrita ) como um dialeto entre outros e que, mesmo questionando seu prestígio social em detrimento dos demais dialetos, sejam capazes de utilizá-lo como instrumento de ação e para superação do sistema econômico-social dominante.<sup>10</sup>

Franchi ( 1998 ), ainda sobre o mesmo assunto, em referência a sua experiência com alunos de escola pública , argumenta que assim como a escola não tem o direito de violar ou desvalorizar a linguagem dos alunos pelo preconceito contra o dialeto popular, também não tem o direito de privá-los do domínio da norma culta, instrumento através do qual se torna possível a sua ação no interior do sistema dominante. Também para esta autora, é preciso partir da linguagem dos alunos mas possibilitar que eles cheguem ao domínio da norma culta.

Nessa perspectiva, as variações lingüísticas que podem ocorrer na sala de aula devem ser respeitadas e valorizadas como formas diferentes de expressão numa mesma língua. A escola deve auxiliar os alunos a perceberem que a língua escrita é uma construção sócio-histórica e portanto constituída nas relações humanas e caracterizada por elas. Deve ainda possibilitar que eles aprendam a utilizar o padrão culto adequadamente nas situações sociais que assim o requerem sem, contudo, discriminar ou constrangê-los ( como se falassem ou escrevessem 'errado' ) pela utilização de outras variações lingüísticas, características de grupos sociais diferentes.

---

<sup>10</sup> Quanto ao prestígio social da norma culta, Geraldi ( 1984 ) oportunamente ressalta que o fato dessa variedade da linguagem ter sido elevada à categoria de “Língua Portuguesa” nada tem a ver com uma suposta qualidade intrínseca desta forma mas com os fatos históricos - econômicos e políticos - que submeteram as demais formas de se expressar à categoria de “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas”.

Esse processo de ensino da norma culta deve ocorrer através da observação e da análise de suas características e das situações em que o seu uso se faz necessário. Quanto a isso, os PCN,s orientam que a prática pedagógica deve centrar-se na observação, análise e reflexão sobre a língua, em situações de produção e interpretação de textos, ou seja, na atividade epilingüística<sup>11</sup> que possibilita ao aluno construir e organizar informações sobre a língua e suas formas de uso.

Numa abordagem Tradicional acredita-se que o simples domínio das regras e normas da escrita - metalinguagem - possa formar um bom leitor ou escritor. Ou seja, que o ensino da teoria garante o uso adequado da escrita na prática. Numa Perspectiva Crítica, acredita-se que a 'reflexão sobre' e não apenas a 'memorização de' capacita o aluno a fazer uso adequado da linguagem e da escrita. Assim, a metalinguagem passa a ser ensinada como uma forma de dar suporte para a atividade epilingüística, e nunca deve ocorrer antes desta ou como se tivesse um fim em si mesma.

Além desse aspecto, ensinar através de uma Perspectiva Crítica passa também pela questão das convenções gramaticais. Da mesma forma que o domínio da *linguagem escrita* é fundamental para que o aluno amplie suas possibilidades de interlocução através da escrita, o domínio das normas gramaticais também é essencial.

Ainda segundo os PCN's, o eixo básico do ensino da gramática ( bem como da ortografia ) é possibilitar que o aluno perceba a existência do que é *produtivo*, ou seja, aquilo que é orientado por normas da língua e pode ser aprendido através da observação e da exploração ativa da escrita, e o que é *reprodutivo*, não é orientado por regras e portanto exige o esforço da memorização ou a consulta a fontes autorizadas.

Do mesmo modo que o dialeto padrão deve ser ensinado como uma possibilidade de comunicação, através da observação e reflexão sobre suas características, as normas da língua portuguesa devem ser ensinadas pela escola como um *meio* de facilitar ao aluno o *uso* e a *reflexão* sobre a linguagem escrita e oral, e como forma de facilitar a abordagem dos demais conteúdos e a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, isto é, ambos devem ser trabalhados sempre como um instrumento social, uma forma de qualificar a comunicação. Por isso, nunca devem focalizar a simples memorização de conceitos, classificações ou nomenclaturas.

---

<sup>11</sup> Trata-se da reflexão sobre o uso da língua, sobre o que se escreve e o que se lê. Opõe-se à análise da escrita em si ( metalinguagem ), ou seja, à análise das regras gramaticais, da sintaxe, etc.

Um exemplo desse tipo de enfoque, sugerido por Geraldi ( 1984 ) e bastante característico do trabalho pedagógico orientado por uma Perspectiva Crítica são as atividades de revisão coletiva e reescrita de textos. Geraldi ( idem ), por exemplo, afirma que o ensino gramatical só tem significado quando é um meio de auxiliar o aluno a aperfeiçoar o seu texto e que, por isso, este deve ser trabalhado sempre através do texto *do aluno* e não de modelos prontos, “bem escritos”. Também autores como Jesus ( 1995 ) e Jolibert ( 1995 ), apontam para a eficácia de se trabalhar na sala de aula com os textos dos alunos, incentivando uma postura reflexiva através da interação, dos questionamentos, do olhar do outro no sentido de ajudar os alunos a perceberem que um texto verdadeiro exige uma estrutura adequada que permita a compreensão de seus sentidos pelo leitor. Esse tipo de reflexão permite ao aluno o domínio consciente das convenções da linguagem escrita, incentivando-o a aplicá-las conscientemente em suas produções como meio de facilitar sua comunicação com o leitor.

## **A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO**

Conforme afirma Tardelli ( 2002 : 19 ), no Modelo Tradicional o professor ocupa papel central na atividade educativa, como “profissional que transmite com eficiência um conhecimento já sistematizado aos alunos que, submetidos à disciplina externa, se dispõem em sala de aula de maneira a convergir sua atenção para o mestre”. Nesse contexto, o papel do aluno é “aprender” aquilo que o professor - autoridade que detém o saber - transmite.

Sendo o professor a figura central desse processo, a disciplina é indispensável e a organização do espaço em fileiras, de modo a dificultar a interlocução entre os educandos é fundamental para conseguir manter a “concentração” na fala do professor e o silêncio em sala de aula, valorizados como características essenciais de um ambiente facilitador da aprendizagem.

Isso porque o professor, nesse modelo, atua apenas como transmissor de conhecimentos ao aluno, numa relação vertical entre alguém que sabe ( professor ) e

aquele que não sabe ( aluno ), que Paulo Freire já há algum tempo denominou de 'educação bancária'. (Freire, 1980 )

Além disso, o aluno é tido como alguém que deve ter uma postura absolutamente passiva diante da transmissão de conhecimentos pelo professor. Sendo aquele que “não sabe”, não é dotado de conhecimentos - principalmente sobre a escrita e os outros conteúdos escolares - ele deve permanecer atento àquilo que o professor fala para que possa apreender o máximo possível daquilo que ele ensina. A este, por sua vez, cabe o papel de vigiar e disciplinar os que não se enquadram nesse modelo de submissão. ( Tardelli, 2002 )

Numa Perspectiva Crítica, ao contrário, o aluno não é considerado um ser sem conhecimentos, no qual o professor precisa depositar saberes para serem assimilados. Como bem afirma Teberoski ( 1991 ), a criança é sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e coloca em jogo toda a sua capacidade intelectual nesse processo, sendo capaz de influir nas atuações de seus colegas, interagir e ensinar. Tem, enfim, muitos conhecimentos e não é uma mera receptora de conhecimentos do professor. É preciso por isso, considerar o que ela já sabe para que se criem condições favoráveis à sua aprendizagem.

Nesse sentido, Geraldi ( 1997 ) afirma que :

*“...ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia ( ou o exercício da gerência ). É ser do aluno interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos ( no caso, o texto ) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto, uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos. ( ... ) Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos.*

*( Geraldi, 1997: 112 )*

Assim sendo, o processo de alfabetização passa a caracterizar-se pela relação que se estabelece entre o *sujeito* ( aluno ) e o *objeto* ( escrita ) e não mais entre o professor e o aluno, como se este fosse um mero receptor das informações transmitidas por aquele. O professor, por sua vez, passa a atuar como um importante *mediador* do processo que ocorre

entre o aluno e a linguagem escrita, na medida em que questiona, problematiza, suscita reflexões e orienta o aluno, agindo como participante de sua aprendizagem.

Essa postura traz mudanças importantes na organização do trabalho pedagógico, tais como as apontadas por Tardelli ( 2002 ):

Primeiramente, há uma mudança significativa no *espaço escolar*. Não sendo mais necessária a atenção centrada exclusivamente no professor e a total subordinação dos educandos ao seu conhecimento, é possível estabelecer-se uma ruptura na tradicional organização da sala de aula em carteiras enfileiradas e promover a interação dos alunos através da organização do trabalho em duplas ou grupos, que favorecem a troca de idéias e conhecimentos e criam oportunidades de diálogo, debates e levantamento de hipóteses.

O trabalho individual, característico do Modelo Tradicional, cede lugar ao trabalho coletivo, a fim de favorecer uma postura dos alunos como sujeitos de sua aprendizagem e como possíveis interlocutores no processo de aprendizagem do outro. Segundo a autora, essa reorganização do espaço resgata a dimensão dialógica da linguagem, na qual os sujeitos interagem por meio dela. Não é mais necessário calar-se e ouvir apenas o professor. Os educandos podem se fazer ouvir também.

Além disso, em um trabalho que se pretende numa Perspectiva Crítica, a sala de aula deixa de ser o lugar absoluto para a aprendizagem e abre-se espaço para a busca de outras fontes de conhecimento, em lugares os mais diversos, sejam numa biblioteca, no pátio da escola, em locais públicos, etc.

Em segundo lugar, há uma modificação no *tempo escolar*. O excesso de atividades, destinadas mais a controlar o comportamento dos alunos e evitar a indisciplina através do acúmulo de exercícios, com tempo de resolução cronometrada e determinada pelo professor, é substituído por atividades que agem em favor da qualidade e não da quantidade.

Desse modo, o tempo destinado a trabalhar cada tema, conteúdo ou atividade torna-se flexível, regido pelo interesse e pelas necessidades de aprendizagem dos alunos, podendo ser prolongado, alterado ou reduzido segundo a emergência de dúvidas e questionamentos destes. Nesse caso, não são as atividades pedagógicas que devem se adequar a um tempo pré-estabelecido, mas o tempo que deve submeter-se à dinâmica destas atividades.

*“Nessa atmosfera de liberdade e autodisciplina construídas em parceria, professor e alunos não delimitam seus trabalhos a um tempo determinado do exterior e estipulado de forma autoritária; o espaço temporal é inerente ao processo de ensino/ aprendizagem, estabelecido em consonância pelos agentes desse processo, adequando-se às características dos educandos e ao desenrolar das atividades.”*

( Tardelli, 2002 : 52 )

Além desses aspectos, um trabalho desenvolvido em uma Perspectiva Crítica, reconhece a importância da afetividade no processo de aquisição de conhecimento. Estudos recentes da Psicologia vêm apontando para a relevância da dimensão afetiva no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Ao se reconhecer a aprendizagem como um processo essencialmente social, ou seja, marcado pelos determinantes culturais, históricos e sociais dos quais o indivíduo participa e, ao se perceber o professor como o principal *mediador* entre o aluno e o objeto de conhecimento, o processo de alfabetização escolar passa a considerar não apenas os aspectos cognitivos dessa relação mas também o aspecto da afetividade, da qual dependerá a qualidade de mediação vivenciada pelo aluno.

Nesse sentido, Leite e Tassoni ( 2002 ) afirmam que a afetividade na relação professor- aluno tem influência contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo e interferem na própria relação que se estabelece entre o sujeito ( aluno ) e seu objeto de conhecimento e até na sua disposição diante das propostas e atividades desenvolvidas na sala de aula.

Para os autores, essa relação de afetividade não pode ficar a cargo simplesmente da individualidade do professor. Deve ser uma postura intencional e consciente, com o objetivo de maximizar as possibilidades de aprendizagem do aluno.

Numa Perspectiva Crítica, a atuação pedagógica é planejada e transformada em objeto de reflexão, a fim de se pensar não apenas no aspecto cognitivo do desenvolvimento dos alunos, mas também em outros aspectos envolvidos nesse processo, tais como a afetividade. É preciso que o professor reconheça a afetividade como parte integrante do processo de aprendizagem e propicie as “condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e conteúdos escolares.” ( Leite e Tassoni, 2002 : 18 )

Essa afetividade, por sua vez, não se restringe a expressões de carinho vinculadas ao corpo - como toque, olhares e tom de voz - ou a elogios superficiais - como “você é bonzinho”, “bonitinho”, etc. - mas abrange também posturas mais complexas por parte do professor interessado em estabelecer essa relação, entre elas: desenvolver atividades significativas e motivadoras, adequar as atividades e conteúdos às possibilidades e necessidades do aluno, confiar em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades, reconhecer seu esforço e realizar uma mediação de qualidade. ( Leite e Tassoni, idem )

Outro aspecto dessa relação entre professor e aluno é o diálogo que se estabelece entre ambos, como sujeitos que interagem entre si e participam do processo de construção de conhecimento um do outro. Numa Perspectiva Crítica, o professor reconhece seus alunos como capazes de refletir, de discutir questões, argumentar e formular hipóteses e por isso, incentiva uma relação aberta, na qual todos sintam liberdade e segurança para participar dos assuntos tratados e expressar suas opiniões.

Tal postura já foi defendida e amplamente divulgada através da proposta de alfabetização de adultos elaborada por Paulo Freire. Para esse educador ( 1980 ), o diálogo é um meio fundamental de se desenvolver uma educação crítica, portanto, é necessário que a prática pedagógica aconteça em um ambiente de confiança mútua e através de uma *relação horizontal* entre alunos e professor, na qual cada um reconhece a capacidade do outro e ambos se comprometem com o pensamento crítico, tendo liberdade de expressar-se, construir e reconstruir suas concepções como sujeitos ativos, participantes da realidade.

Esse diálogo verdadeiro, estabelecido em uma relação de confiança, na qual os alunos sentem liberdade de perguntar, questionar, *participar* do processo de conhecimento como sujeitos ativos, só acontece quando o professor permite a aproximação, mostra-se acessível, alguém que também está aprendendo e sente prazer em participar com os alunos de seu processo de aprendizagem.

Sem dúvidas, essa *relação* entre professor e alunos só tem a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e só pode acontecer com o envolvimento do professor que percebe a importância deste aspecto na aprendizagem do aluno.

Independente das fundamentações teóricas sobre o tema - principalmente do campo da Psicologia - a própria prática pedagógica de um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos pode explicitar a importância dessa questão no

desenvolvimento cognitivo dos educandos. E essa compreensão dos aspectos ligados à afetividade sobre a aprendizagem interfere certamente em toda a prática do professor, desde os objetivos de ensino - cuja escolha reflete seus valores e concepções - a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e sua significação para o aluno, a atenção no desenvolvimento das atividades que precisam de sua mediação, a preocupação em desenvolver um relacionamento de confiança, a valorização e respeito pelo aluno e até mesmo o cuidado com o tipo de avaliação empregado (com uma função diagnóstica e não taxativa).

## **O PAPEL DA AVALIAÇÃO**

O que freqüentemente se observa no contexto escolar tradicional é que a avaliação tem uma função classificatória, a partir de um padrão pré - determinado em que se considera o “erro” como resultado simplesmente do desconhecimento, do não saber do aluno, e vincula-se o ‘acerto” à coincidência da resposta do aluno ao conhecimento homogeneizador veiculado pela escola. ( Steban, 2003 )

Nesse modelo, não há espaço para a expressão ou reconhecimento de conhecimentos diferentes dos apresentados pela escola. Se o aluno apresenta a conclusão de uma atividade baseada em seus conhecimentos ou em hipóteses que elaborou sobre o assunto ou conteúdo, esta é considerada apenas por sua não coincidência com o resultado previsto pelo professor, sendo imediatamente tachada de “errada”, “incompleta”. Nesse tipo de avaliação não se busca compreender os raciocínios utilizados pelo aluno para chegar àquele resultado e nem se considera aquilo que ele demonstrou saber como ponto de partida para ajudá-lo a avançar em seu processo de aprendizagem.

Os saberes diversos dos alunos, nessa concepção, são desvalorizados, apagados e rotulados como ‘ausência de conhecimento’. Os saberes que não se enquadram nos limites predeterminados de semelhança ao conhecimento escolar são avaliados negativamente, e devem ser substituídos pelo “acerto”, numa tentativa de homogeneização idealizada do conhecimento. ( Steban, idem )

Uma vez que esse modelo de avaliação tem como função e objetivo apenas identificar e separar os alunos que ‘aprendem’ dos que ‘não aprendem’, sem prever seu uso como instrumento de orientação e avaliação da própria prática do professor e do desempenho da escola, torna-se um instrumento de exclusão que atinge diretamente os alunos menos favorecidos, advindos das classes sociais populares - que geralmente possuem saberes diferentes e não legitimados pela escola - tornando-se assim um instrumento de reprodução das desigualdades sociais.

Para Sousa e Alavarse, ( 2003 ), o resultado desse modelo de avaliação é que ele acaba por se constituir no principal mecanismo de legitimação do fracasso escolar, pois torna-se instrumento de sustentação de uma lógica de organização do trabalho escolar pautada no individualismo e na competição que, conseqüentemente, classifica o desempenho, seleciona e exclui. Essa organização escolar, portanto, torna-se incompatível com a efetivação do direito de todos à educação escolar.

Para esses autores, essa concepção procede do modelo de ensino em que o papel do professor é o de depositar conteúdos sobre os alunos, sendo a obrigação destes a de absorvê-los, como se ensino e aprendizagem fossem processos separados e independentes. Nesse contexto, se o aluno não aprende, é o único responsável. Sob um discurso cujo argumento é de que as oportunidades educacionais são iguais para todos, convertem-se as desigualdades sociais em fracasso escolar.

Numa Perspectiva Crítica, por sua vez, a avaliação é compreendida não como uma forma de classificar, rotular ou comparar os alunos, mas como uma “atividade processual e constante”, com função *diagnóstica*, cujos resultados são utilizados em favor do aluno e não contra ele: servem para orientar o professor quanto às intervenções que deve realizar, para indicar-lhe em que estágio de aprendizagem está o educando e para permitir-lhe adequar as estratégias e objetivos de ensino às necessidades de seus alunos. ( Amaral, 2002 )

Nessa concepção, a avaliação assume um papel inteiramente diferente da avaliação tradicional e rompe-se com a concepção de que a função da escola é a de transmitir um dado conjunto de informações que devem ser assimiladas pelos alunos, e que considera de antemão que alguns deles não as conseguirão dominar no tempo e condições preestabelecidas, resultando fatalmente no fracasso escolar. Uma Perspectiva Crítica assume o compromisso da escola com a inclusão escolar e social de *todos* os seus alunos.

E, ao assumir como objetivo central da escola o ensino, a função da avaliação passa a ser a de investigar, diagnosticar e compreender o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, possibilitando seu aprimoramento. Seus resultados servem para orientação da aprendizagem, “cumprindo uma função eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, subsidiando professores, alunos e a escola como um todo na transformação do trabalho escolar.” ( Sousa e Alavarse, 2003 : 74 )

Como prática de investigação, a avaliação permite ao professor a identificação de indícios de que algum aluno esteja sendo posto à margem do processo de ensino - aprendizagem e viabiliza a reconstrução do trajeto desse aluno, no seu tempo, segundo os seus recursos e através da ajuda do coletivo da sala de aula. O próprio erro, sob este enfoque, assume a importante função de dar pistas ao professor sobre o modo como o aluno está organizando seu pensamento e articulando os diversos saberes, auxiliando o professor no conhecimento sobre as necessidades de seus alunos, na reflexão sobre novas estratégias de ensino e diferentes formas de intervenção. ( Steban, 2003 )

Além disso, a avaliação, nesse sentido, permite ao próprio aluno perceber suas conquistas e suas dificuldades, conscientizando-se daquilo que precisa superar ou em que precisa aprimorar-se. A avaliação torna-se um processo complexo e amplo que facilita a reflexão tanto do professor sobre si mesmo ( sua prática, suas intervenções, suas concepções ) como do aluno sobre si mesmo.

Esse tipo de avaliação pode ocorrer na medida em que o professor *participa* da construção de conhecimentos de seu aluno, que consegue perceber os caminhos percorridos por ele na resolução dos problemas e o raciocínio utilizado na realização das atividades propostas, atuando como mediador para que a criança avance. Um “professor participante” procura atender individualmente seus alunos quando isso se faz necessário, acompanha de perto para compreender e avaliar a aprendizagem da criança, pautando suas ações nesta observação.

Além disso, ela se torna viável quando está inserida em um trabalho pedagógico pautado em alguns pressupostos, tais como os citados por Sousa e Alavarse ( 2003: 88 ), identificados em escolas cujas iniciativas são de democratização do ensino: “...estruturação curricular sob eixos temáticos e não exclusivamente disciplinares, valorização das experiências e conhecimentos dos alunos; consideração das diferenças entre os educandos

na interação com o trabalho escolar; ênfase no trabalho coletivo, tanto docente como discente; avaliação formativa, sem fins classificatórios; organização dos agrupamentos de alunos, com base em objetivos de aprendizagem e grupos etários,” entre outras.

Envolve, portanto, uma ampla e complexa organização do trabalho pedagógico que incorpora tanto uma postura consciente do professor quanto uma opção político - pedagógica da escola como um todo, no sentido de favorecer e estimular uma mediação de qualidade na sala de aula, através : de condições físicas favoráveis, do planejamento de uma organização flexível do tempo e conteúdos escolares, que permitam atender aos interesses e necessidades dos alunos, da possibilidade de formação de diversos agrupamentos de alunos, da promoção do trabalho coletivo entre os professores que viabilize um planejamento articulado das ações escolares, etc. ( Sousa e Alavarse, 2003 )

A partir dessas considerações, a questão da avaliação escolar parece ser um dos aspectos mais importantes e complexos da educação escolar que se pretende numa Perspectiva Crítica. Isso porque se refere não apenas a uma postura do professor mas a uma organização ampla, que envolve a escola como um todo.

A compreensão do professor sobre esse aspecto porém, pode ser o primeiro passo para iniciar esse tipo de trabalho e atuar no sentido de modificar possíveis entraves para a realização de uma prática pedagógica diferenciada, que possibilite a todos os alunos a inclusão no sistema educacional escolar e promova a efetiva igualdade de oportunidade de aprendizagem a todos.

Afinal, em um trabalho realizado a partir de uma Perspectiva Crítica, não apenas os alunos como também o *professor* se percebem como indivíduos capazes de reflexão e, a partir dela, capazes de ação. Indivíduos que são *sujeitos* participantes do processo de construção de seu próprio conhecimento e, acima de tudo, capazes de interagir e transformar a realidade social em que estão inseridos.

## REESCRITA : ESCREVER PARA APRENDER A ESCREVER

Minha primeira preocupação ao iniciar o ano letivo de 2003 como professora da 2ª série A, como já mencionei, foi o fato dos alunos apresentarem produções escritas com excessivos erros ortográficos e estruturais e, principalmente, pouco coesos, carregados de marcas da linguagem oral, o que dificultava uma leitura fluente das boas idéias que continham.

A partir desse quadro, várias questões se impunham, entre elas : Que atividades trabalhar com esses alunos para ajudá-los a utilizar adequadamente a linguagem escrita ? Como fazê-los perceber a importância de se escrever utilizando as regras dessa linguagem? Como promover atividades que contribuam para melhorar a qualidade de texto desses alunos e que sejam ao mesmo tempo significativas para eles ?

Freqüentemente, ouço a escola ser considerada negativamente por ser uma instituição que dedica grande parte de seu tempo - quando não a exclusividade dele - a atividades de escrita que objetivam apenas ensinar a escrita, ou seja, a atividades estritamente escolares, que não existem em nenhum outro lugar a não ser dentro da escola, o que torna estas atividades artificiais, sem significado, e até improdutivas. Isso me incomodava bastante quando eu pensava a respeito do ensino na sala de aula da língua escrita e suas regras, pois diversas atividades que realizávamos em classe eram “atividades escolares”, mas que eu considerava importantes para que os alunos compreendessem como se escreve, porque e como se usam determinadas regras da escrita.

À medida que eu e meus alunos trabalhávamos com a escrita, porém, fui compreendendo que justamente por ser uma instituição que, por essência, tem a função de promover o conhecimento a respeito da língua e seus usos, a escola deve focar o ensino da escrita de maneira sistemática e aprofundada, pois as crianças provavelmente não terão acesso a esses conhecimentos em outros espaços. Afinal, em nossa sociedade, é à escola que se atribui essencialmente esse papel.

A questão que se coloca, portanto, para mim, não é a de *ensinar ou não* a língua escrita de maneira ‘sistemática’ ( não me refiro, com essa expressão, ao ensino tradicional, que já discutimos ) mas *como* se ensina essa linguagem. Isso porque, penso, é na escola sim que se deve “escrever para aprender a escrever”, e não em outro lugar. Se for verdade

que não escrevemos nem lemos certos tipos de texto fora da escola, porque eles não são apropriados no contexto de nosso cotidiano, também é verdade que a escola é um espaço apropriado de se estudar, observar, analisar e refletir de maneira sistemática sobre a língua, o que também não fazemos geralmente fora dela. Isso não quer dizer que essas atividades devam ser simplesmente técnicas, descontextualizadas da realidade dos alunos ou artificiais. Pelo contrário, devem ser realizadas a partir de uma consciência do professor e dos próprios alunos sobre a importância de se escrever com clareza e adequação, até porque essa é uma das exigências para se fazer entender através da escrita e expressar por meio dela o que se quer.

Através da própria prática em sala de aula percebi que, para ajudar os alunos a compreenderem a importância da correção e coerência da escrita, era necessário promover *atividades reflexivas* sobre essa linguagem e, ainda, que fazer isso utilizando os textos dos próprios alunos era uma forma bastante eficiente de ajudá-los a perceber os erros mais comuns que cometiam e contribuía significativamente para a melhora na qualidade de suas produções.

Essa percepção provocou algumas mudanças na minha maneira de olhar os textos dos alunos e de trabalhar as atividades de escrita com eles. Comecei, por exemplo, a corrigir os seus textos não mais fazendo apenas marcações sobre os erros ortográficos e de pontuação, mas deixando bilhetes escritos nas produções a respeito do *conteúdo* do texto ou apontando para algum parágrafo confuso ou incoerente com questionamentos que procuravam auxiliar o aluno a observar o *sentido* do que escrevera e corrigi-lo para que ficasse o mais próximo possível daquilo que ele, como autor, queria dizer.

Muitas vezes, esses apontamentos e questionamentos levavam o aluno a corrigir inadequações de pontuação e até mesmo ortográficas nos momentos de revisão de texto, porém, essas alterações ocorriam à medida que o aluno compreendia o significado daquela regra da língua escrita e procurava utilizá-la para favorecer a compreensão do leitor quanto ao seu texto, ao que pretendia expressar através da escrita.

Uma dificuldade de utilizar essa estratégia, no entanto, era o tempo demandado para escrever os bilhetes na produção de cada aluno e a dificuldade de acompanhar individualmente o trabalho de revisão dos mesmos, auxiliando principalmente aqueles que não tinham conhecimento sobre a escrita suficiente sequer para compreender os

apontamentos escritos deixados por mim e por isso não conseguiam realizar a reescrita autonomamente.

Essa dificuldade fez com que eu começasse a propor atividades reflexivas sobre a escrita utilizando outras estratégias, como por exemplo, as Revisões de Texto Coletivas, nas quais eu escolhia apenas um texto dos alunos e realizava com a classe toda a reescrita do mesmo. Percebi que essa atividade ajudava os alunos a se colocarem no lugar de *leitores* de seu próprio texto, fazendo-os refletir sobre as diferentes possibilidades de se expressar pela escrita e tentar descobrir a melhor forma de fazê-lo. Além disso, a reprodução do texto para todos os alunos e seu registro na lousa, feito por mim, facilitavam a visualização do mesmo por parte dos alunos e, conseqüentemente, os ajudava na percepção das “lacunas” ou “problemas” deixados no texto no momento da produção.

Lendo a respeito do tema “Produção de Textos” posteriormente, descobri que essa forma de trabalho encontra lugar nas propostas feitas por Geraldí (1984 ), já há muito divulgadas através do livro: “O Texto em Sala de Aula: Leitura e Produção”. Para esse autor, o ensino da língua escrita e suas normas é significativo quando parte da produção do próprio aluno e não de modelos bem escritos, por isso, ele defende que o trabalho de revisão ou reescrita de textos é uma forma eficaz de ajudar os alunos a melhorarem a qualidade de sua produção textual.<sup>12</sup>

O mesmo autor alerta porém que esse trabalho deve ser realizado a partir da seleção de apenas um aspecto do texto em cada revisão, pois isso permite aos alunos concentrarem sua atenção naquele determinado aspecto do texto e, desse modo, compreenderem melhor as regras de sua utilização.

Quando iniciei esse tipo de experiência com a 2<sup>a</sup> A, percebi que realmente essas atividades eram mais produtivas quando eu selecionava um ou, no máximo, dois aspectos do texto a serem revistos pelos alunos. Por isso, no momento de reproduzir o texto escolhido no mimeógrafo para distribuir às crianças para a atividade de revisão coletiva, eu

---

<sup>12</sup> Riolfi ( 2003 ), referindo-se à especificidade do trabalho de escrita, também cita a reescrita como um importante meio de construção de um texto bem escrito. Para esta pesquisadora, o objetivo máximo do professor da língua escrita é o de ajudar o aluno a separar, diferenciar a fluidez imediatista da fala do longo trabalho de elaboração da escrita. Para isso, é preciso que o professor convide o aluno a realizar um trabalho de “tradução” do seu texto, da linguagem oral para a linguagem escrita. Este trabalho privilegia a reelaboração constante do dizer, por meio de sucessivos esforços de revisão do texto escrito, na direção de conseguir assegurar através da escrita ‘o que se quer dizer’- e se poderia dizer com maior facilidade oralmente.

suprimia, por exemplo, os possíveis erros ortográficos quando meu objetivo era trabalhar com a questão de estruturação do texto ou com outras questões.

Por outro lado, eu procurava modificar o mínimo possível o texto do aluno, um cuidado que visava não comprometer o sentido do texto da criança ou mesmo o “estilo” de sua escrita. Por isso, diversas vezes, aspectos que eu não previa destacar no momento de revisão eram observados pelos próprios alunos e colocados em discussão. Ademais, conforme esse tipo de atividade foi se tornando mais familiar para as crianças e começou a fazer parte da nossa rotina nas aulas de produção de textos, elas passaram a ter uma percepção mais aguçada quanto aos diversos aspectos constituintes do texto e sugeriam alterações em aspectos que eu não havia sequer percebido no momento da escolha do texto.

Uma particularidade dessa experiência com a 2<sup>a</sup> série A diz respeito à ortografia. Propus apenas uma atividade de revisão de texto focalizando esse aspecto durante o ano letivo, no início do segundo semestre. Tínhamos trabalhado durante a semana com um poema do Ziraldo, “O Menino Maluquinho”, pelo qual as crianças haviam demonstrado grande interesse e, por isso, pedi que eles fizessem a reescrita<sup>13</sup> individual desse texto. Ao verificar a ocorrência de erros ortográficos muito semelhantes nas produções dos alunos, mimeografei uma das versões do poema produzidas por eles, incluindo nela todos esses erros.

Em duplas, pedi aos alunos que lessem com atenção e assinalassem as palavras que julgassem escritas incorretamente, depois de terem discutido com o par e chegado a um consenso. O resultado dessa atividade - talvez pelo fato dela ter sido realizada em dupla e não coletivamente, como freqüentemente acontecia - ficou aquém das minhas expectativas. A quase totalidade das duplas não conseguiu identificar as palavras que continham erros ortográficos e muitas delas assinalaram palavras escritas corretamente, não identificando outras incorretas.

---

<sup>13</sup> Nesse contexto, a atividade de reescrita referia-se à proposta de reescrever o texto original com as próprias palavras, mas sem modificar o enredo do autor. Era uma forma de incentivar os alunos a produzirem textos bem escritos e refletirem mais detidamente sobre os aspectos estruturais da escrita, já que esse trabalho não exigia do aluno a preocupação com *o que* escrever, mas apenas com *o como* fazê-lo.

Ao ver esse resultado, retomei a atividade numa aula seguinte e revisamos o texto coletivamente, chegando a um consenso sobre as palavras que deveriam ser corrigidas e relembrando regras já conhecidas pelos alunos que haviam sido transgredidas em algumas palavras. Mesmo assim, fiquei com a impressão de que a maioria dos alunos não conseguiu compreender a atividade e que o fato de ler um texto com palavras “erradas” fê-los ficar mais confusos quanto à escrita de algumas palavras.

Hoje, percebo que vários aspectos contribuíram para que essa atividade não tivesse o resultado desejado. A principal delas, penso, foi o fato de eu ter misturado questões ortográficas de vários tipos no texto, criando uma atividade complexa para o nível de conhecimento da ortografia daqueles alunos. Havia na reprodução que elaborei, erros com relação ao som da palavra (questões de *regularidade direta* como “p” e “b”, “f” e “v” ), quanto a regras da língua portuguesa ( são as *regulares contextuais* como o uso do “r” e “rr”, “m” antes de “p” e “b”, etc. ) e ainda palavras que não obedeciam a regra nenhuma ( trata - se dos casos ortográficos *irregulares*, como o uso do “x” ou “ch”, “g” ou “j” e “s” ou “z”, cujo emprego não se orienta por regras na maioria dos casos )<sup>14</sup>.

Provavelmente uma seleção mais atenta dos tipos de erros que eu pretendia trabalhar e a realização da atividade coletivamente tivesse possibilitado resultados bem mais satisfatórios. Porém, a má impressão que me causou essa experiência, por um lado ( pelo fato de me parecer ter deixado os alunos mais em dúvida que contribuído para ajudá-los a perceber a escrita correta das palavras ) e, por outro lado, as experiências sempre positivas do trabalho de revisão que focalizava outros aspectos da linguagem, como pontuação, coerência e coesão, me fez não ousar outras tentativas com esse enfoque, e trabalhá-lo de maneira mais desvinculada das atividades de produção de texto durante o ano letivo.

As atividades de “Reescrita de Texto Coletiva”, como as chamávamos, eram realizadas sempre a partir de textos escritos pelos alunos em atividades propostas na sala de aula. Quando corrigia uma série de textos deles eu selecionava os problemas mais comuns que observava ou aqueles que considerava mais graves no sentido de atrapalharem a leitura fluente ou a compreensão do texto. Em seguida, escolhia o texto que me parecia representar melhor a questão ou aquele que contivesse as melhores idéias, já que não era meu objetivo modificar a história da criança no momento da revisão.

Depois de consultar o aluno a respeito da utilização de seu texto para a revisão coletiva, transcrevia a produção em folha de estêncil, o que possibilitava copiá-lo para todos os alunos. Sempre explicava à classe que havia escolhido um texto com “boas idéias” para que pudéssemos estudar outras formas de escrevê-las para que ficasse “mais claro” ou “ainda mais bonito”. Depois de realizada a revisão coletiva, numa aula próxima, eu freqüentemente entregava o texto original produzido pelos alunos para que cada um realizasse a reescrita do seu próprio texto, com base nos aspectos que havíamos discutido durante a revisão coletiva.

Interessante destacar o fato de que nenhuma das vezes em que realizamos esta atividade, algum aluno mostrou - se constrangido ou recusou que seu texto fosse utilizado. Pelo contrário, aqueles alunos cujos textos não eram escolhidos ( por já estarem, a princípio, bem escritos ) sempre me cobravam do motivo de não ter o seu texto mimeografado para os colegas.

Além disso, na maioria das vezes, eu não colocava o nome do autor do texto, evitando qualquer constrangimento para a criança. Geralmente, o que acontecia, porém, é que as crianças, a partir do momento que tinham o texto em mãos começavam a questionar umas às outras e a mim sobre quem era o autor do texto. Como eu respondia que o autor, se quisesse, se manifestaria, não era raro a própria criança colocar-se como autora do texto diante da empolgação dos demais alunos.

A partir daí, iniciava a revisão pedindo para que os alunos, com o texto em mãos, lessem cada parágrafo ou frase e opinassem se aquele trecho deveria ser modificado ou não, qual outra forma de escrevê-lo, ou se havia algo naquele trecho que estava “esquisito” ou difícil de entender. As crianças então expressavam suas opiniões e sugestões de alteração e eu registrava frase por frase na lousa de modo que todos pudessem visualizá-las.

Freqüentemente, as crianças liam cada trecho escrito na lousa repetidamente, procurando as palavras mais adequadas e às vezes, reescrevendo alguma frase. Outras vezes, era preciso realizar rápidas votações entre os alunos para que decidissem qual a melhor forma dentre as várias sugeridas, tal era o entusiasmo e a participação dos alunos na atividade.

---

<sup>14</sup> Sobre os diferentes aspectos que constituem as normas ortográficas da Língua Portuguesa e como abordá-los no trabalho em sala de aula, conferir os PCN's de Língua Portuguesa ( MEC e SEF, 2001 )

Em outras situações, no entanto, ocorria de algum trecho do texto conter aspectos que eu pensava que deveriam ser modificados - principalmente incoerências, falta de informações ou de pontuação que geravam ambigüidades na leitura - mas que não eram identificados pelos alunos provavelmente por se tratarem de características da linguagem escrita que eles ainda não dominavam completamente. Nessas circunstâncias, uma interferência mais pontual da minha parte na ( re )escrita do texto se fazia necessária para chamar a atenção dos alunos para os aspectos que estavam passando despercebidos. Para isso, eu retomava a leitura do parágrafo em voz alta, às vezes enfatizando o trecho problemático ou fazendo questionamentos para ajudar a classe a perceber e corrigir as inadequações. Mesmo nesses momentos, porém, eu procurava evitar que a minha “imagem de texto bem escrito” fosse imposta à classe, a fim de preservar a autonomia dos alunos, mesmo que algumas vezes, o resultado alcançado por eles não satisfizesse completamente o “ideal” de texto que eu visualizava.

Além dessas interferências, eu também intervia na reescrita do texto no sentido de gerenciar as falas dos alunos, que muitas vezes eram simultâneas e por isso, incompreensíveis. Durante quase todo o processo era necessário “inscrever” os alunos numa seqüência para possibilitar que todos que desejassem pudessem falar e para organizar as argumentações e os debates que se estabeleciam a respeito da escrita de alguns trechos. Algumas vezes, era preciso também interferir para amenizar o aborrecimento dos alunos que não tinham suas sugestões escolhidas pela maioria da classe e, portanto, não eram incluídas no texto.

Ademais, havia a preocupação de não interferir por demais no texto original do aluno, a ponto de modificar as características ou o enredo da história e mesmo algumas particularidades de sua forma de dizer. Por isso, quando alguma sugestão colocava em dúvida se estávamos respeitando a autoria do texto, eu perguntava ao aluno que o escrevera se concordava ou não com a mudança e se tinha outra sugestão a fazer. O mesmo acontecia quando havia ambigüidades no texto que não conseguíamos esclarecer através da leitura do mesmo ou sobre as quais os alunos não conseguiam chegar a um consenso.

Depois desse trabalho de reflexão e reelaboração, quando chegávamos à versão final do texto, esta era registrada pelos alunos no caderno, como uma forma de auxiliar na apreensão dos aspectos discutidos e também de comparar os dois resultados de produção.

No decorrer do ano, foram realizadas aproximadamente dez atividades de reescrita de texto coletivas. Analisando o resultado final de cada uma dessas revisões, é possível observar que houve uma diferença significativa entre aquelas realizadas no início do ano e as últimas. Essa diferença refere-se à crescente qualidade do trabalho de reescrita, que revela tanto uma contínua ampliação do conhecimento dos alunos sobre a linguagem escrita, como uma mudança da minha parte quanto aos aspectos enfatizados na atividade, através da escolha dos textos e encaminhamento dado à revisão.

A princípio, eu focalizava apenas as questões de estruturação dos textos pois me incomodava o fato dos alunos não colocarem parágrafos, travessões e outros sinais de pontuação em suas produções. À medida que os alunos foram adquirindo mais experiência com a escrita, porém, os problemas de estruturação deixaram de ser tão marcantes e, por outro lado, eu passei a me preocupar menos com os aspectos estruturais e a valorizar mais as questões de *linguagem* propriamente dita, enfatizando esse aspecto nas atividades de reescrita coletiva.

Desse modo, as atividades de revisão foram deixando de ser simplesmente correções de questões estruturais e passaram a ser verdadeiras análises sobre a linguagem, nas quais os alunos podiam conhecer mais sobre a língua escrita e descobrir novas possibilidades de usá-la. Nesse sentido, é pertinente retomar as afirmações de Jesus ( 1995 ), que analisou a aplicação da proposta de reescrita coletiva de Geraldi em escolas estaduais. Esta pesquisadora observou que muitas vezes essas atividades caracterizavam-se não por serem momentos de reflexão sobre a linguagem, mas simples “operações de limpeza” dos textos dos alunos que se restringiam a aspectos superficiais ( quase exclusivamente ortográficos ) e que não contribuía para a compreensão do aluno sobre as particularidades da norma escrita culta e conseqüentemente, para a melhora de qualidade de seu texto.

Também para esta autora, a atividade de reescrita de texto deve ser uma oportunidade de reflexão sobre a língua escrita e sobre a forma de se dizer através dela ( o que caracteriza a atividade epilingüística ). Ela afirma que esta é uma atividade importante e que favorece a aprendizagem do aluno, contanto que não se restrinja a aspectos superficiais da escrita.

Durante a experiência com a 2ª A, muitos momentos de revisão se mostraram bastante produtivos no que diz respeito à reflexão sobre a linguagem escrita. Infelizmente,

não possuo registro áudio ou audiovisual de nenhum desses momentos, o que me impede de reproduzir aqui algo das discussões que permeavam esses momentos de revisão. Porém, a comparação entre as duas versões do texto produzidas em algumas dessas situações permite ilustrar um pouco dos resultados desse trabalho.

Para efeito de análise, escolhi duas atividades que considero representativas desse trabalho. Na primeira, que transcrevo a seguir, permanece ainda uma preocupação com as questões estruturais do texto, representada pela ausência de travessões e pontuação mantidas por mim na cópia feita para os alunos; pode-se, no entanto, observar também uma preocupação com a “forma de se dizer”, representada pelas mudanças no texto propostas pelos alunos.

A primeira versão desse texto foi produzida nos últimos dias do mês de Agosto, quando estávamos encerrando o trabalho realizado com o tema “Folclore”. Depois de termos pesquisado sobre o assunto e lido algumas lendas, propus às crianças que criassem uma história a respeito do personagem folclórico que mais lhes agradara: o Saci Pererê. Os textos produzidos, depois de revisados ( individualmente, através de recados e anotações deixadas por mim ) foram compartilhados para leitura da turma e escolhi um deles para realizarmos a “Revisão de Texto Coletiva”.

Nessa circunstância, propus a realização da produção de texto em dupla. Essa estratégia era bastante utilizada pois, além de favorecer a troca de idéias e conhecimentos entre os alunos, auxiliando aqueles que tinham menor desembaraço na utilização da escrita, facilitava a correção dos textos e permitia que eu pudesse dar um retorno mais rápido aos alunos sobre a leitura dos textos.

A consigna dessa atividade consistiu no seguinte:

“Imagine que você fosse passar um fim de semana em um sítio distante com um amigo.  
As pessoas que moram lá garantem que o Saci vive por perto. Você e seu amigo vão tentar descobrir se isso é verdade ...”

O texto escolhido para a revisão está aqui transcrito a fim de facilitar a análise, junto com a versão final do texto ( anexo 01 ), resultado da reescrita coletiva realizada em classe :

## **Primeira Versão - Texto Produzido em Dupla :**

### O SACI

Era uma vez um sítio muito longe e diziam que lá tinha um menino que se chamava Saci Pererê.

Dois meninos que se chamavam Gui. e Fre. eram dois grandes caçadores e foram ver o que estava acontecendo chegando lá com os nossos pais nós dois fomos ver quem estava trançando os rabos dos cavalos e as crinas e bagunçando as coisas.

Um dia nós dois fomos caçar e encontramos com o Saci e falamos:

\_\_ Por que você faz isso ?

\_\_ Porque eu sou assim.

\_\_ Por favor, pare de fazer isso.

Ele disse:

\_\_ Está bem nunca vou fazer isso.

Autores: Gui. e Fre.

## **Segunda Versão - Texto Reescrito Coletivamente:**

### O SACI

Era uma vez um sítio muito longe e diziam que lá tinha um menino que se chamava Saci Pererê.

Dois meninos que se chamavam Gui. e Fre. eram dois grandes caçadores e foram ver o que estava acontecendo.

Chegando lá com os pais deles, foram ver quem estava trançando os rabos e as crinas dos cavalos e bagunçando as coisas.

Um dia, eles foram caçar e encontraram com o Saci. Então falaram:

\_\_ Por que você faz isso ?

O Saci respondeu:

\_\_ Porque eu sou assim.

Os meninos falaram:

\_\_ Por favor, pare de fazer isso.

E o Saci disse:

\_\_ Está bem nunca mais vou fazer essas maldades.

Daquele dia em diante, o Saci passou a ser bom e ficou amigo de todos.

Primeiramente, pode-se observar a preocupação desses dois alunos em seguir a consigna proposta, uma vez que eles retomam as informações prescritas por ela no parágrafo introdutório do seu texto, com afirmações tais como : o sítio era “muito longe” - em referência provavelmente ao termo “sítio distante” da consigna - e “diziam que lá tinha um menino que se chamava Saci Pererê” em referência também a informações claramente contidas na consigna.

Pode – se também destacar o fato desses alunos não terem iniciado o texto em primeira pessoa do plural, como a consigna sugeria : “... Imagine que você ... com um amigo...”. A princípio, eles se referem aos personagens do texto na *terceira* pessoa do plural, dizendo: “dois meninos que se chamavam Gui. e Fre. ”, e retornam à proposta de escrever na primeira pessoa do plural após algumas frases quando então começam a referir-se aos meninos como nós: “*fomos* ver quem estava trançando o rabo dos cavalos...”, mudança que torna o texto confuso e incoerente.

Observando o resultado da Revisão Coletiva que realizamos desse texto, percebi que, embora os alunos tenham notado e corrigido essa incoerência, o texto deixou de atender à proposta inicial, pois passou a ser escrito todo na terceira pessoa do plural e não na primeira, como era solicitado na consigna. Tal fato certamente foi influenciado pela ausência da consigna na cópia que foi entregue aos alunos para revisão e, talvez, à distância de tempo entre o momento da produção e o da revisão, necessário para que eu lesse, selecionasse e copiasse um dos textos para a atividade. Ter em mãos a consigna no momento da revisão ou ter retornado a ela, contida no texto original, provavelmente teria evitado esse distanciamento da proposta inicial.

Pode - se supor ainda que as crianças tivessem maior familiaridade com a leitura e audição de textos narrativos produzidos com narrador em terceira pessoa, o que também justificaria o fato dos meninos terem utilizado seus próprios nomes para nomear os personagens do texto, sem contudo iniciá-lo na primeira pessoa do plural.

Quando elaborei a consigna, não pensei na possibilidade das crianças não produzirem textos utilizando o “nós”, pois para mim estava claro que era isso que deveriam fazer. Refletindo mais detidamente sobre a forma de elaboração dessa proposta, no entanto, percebi que, embora para mim ela fosse clara, não o era para os alunos, pelo menos para alguns deles. Examinando novamente os textos produzidos pelas treze duplas que se formaram para essa atividade, constatei que oito deles atendiam a consigna quanto a

essa questão mas outros quatro - além do texto já mencionado - também produziram sua história na terceira pessoa do plural “eles”, não se incluindo no roteiro.

Esse fato me fez pensar em duas hipóteses. Primeiro: é possível que estes alunos não tenham conseguido se imaginar no enredo proposto e por isso, optaram ( de modo inconsciente talvez ) por produzir uma história criando outros personagens e não como participantes dela. Porém, o fato desse tema ter sido bastante discutido em aula e do Saci ser um personagem bastante conhecido e agradável para as crianças, além da maneira peculiar como cada texto foi escrito, tornam pouco provável essa hipótese.

Em segundo, cogitei que talvez a consigna não tenha sido realmente muito clara para os alunos. Não me lembro das instruções orais que dei para a classe naquele dia quanto à escrita do texto, porém, considerando apenas o que está escrito na proposta e a familiaridade ainda recente desses alunos com a linguagem escrita, vejo que deveria ter explicitado com maior clareza este item, evitando assim, essa dificuldade.

Por outro lado, percebo agora que essa exigência não tinha muito propósito. Na tentativa de auxiliar os alunos a construírem o enredo e o cenário da história, para facilitar a produção do texto, provavelmente acabei por dificultar o trabalho de alguns alunos, fazendo uma proposta controladora, na qual os alunos se viram “forçados” a enquadrar sua história.

Mesmo no momento da revisão coletiva de texto, quando detectamos que o texto variava o foco narrativo de maneira confusa, não me dei conta deste controle que havia estabelecido através da consigna e de que ela provavelmente atrapalhara esses alunos na produção do texto. Com isso, não quero dizer que a elaboração de uma consigna com sugestões sobre o tema a ser desenvolvido pelos alunos seja em si, negativa. Penso que ela é inclusive necessária para orientar e incentivar o trabalho de produção. O que o professor deve evitar, agora percebo, é tentar prever todos os caminhos que os alunos irão percorrer durante a produção, e “cercá-los” do começo ao fim, obrigando a criança a escrever uma história pré - determinada pelo professor, em que não haja espaço para sua própria criação ou em que esta fique comprometida.

No caso dessa situação de produção, apesar de algumas duplas terem encontrado dificuldade em adequar-se ao requisito do foco narrativo da consigna, os alunos criaram com liberdade os mais diversos enredos para a situação proposta, o que mostra que a

consigna, apesar de ter sido controladora em certo aspecto, permitiu também um espaço de criação pelos alunos.

Quanto ao enredo da história criada por Gui. e Fre., por exemplo, é interessante notar como eles se apropriam dos conhecimentos que já possuíam a respeito do personagem para construir o contexto em que a trama se desenvolve e o cenário em que acontece. Utilizam, por exemplo, informações sobre o comportamento do Saci- Pererê, não disponíveis na sala de aula no momento de produção, tais como o fato dele “trançar os rabos e as crinas dos cavalos” e “bagunçar as coisas”. Também se apropriam de outro personagem típico das histórias folclóricas, principalmente de Saci, que é o caçador, que procura apanhar o Saci e dar-lhe uma lição por suas malcriações.

Esses detalhes enriquecem a trama desenvolvida pelos alunos e revelam conhecimentos prévios dessas crianças sobre o tema, provavelmente adquiridos através de leituras, feitas tanto na classe como fora dela, e que apontam para a importância de repertoriar os alunos para os temas que serão propostos para produção de textos. Contando apenas com as informações da consigna sobre o assunto, não teria sido possível escrever esse texto, ao menos não desta maneira.

Ainda quanto ao enredo, outro fato que chama a atenção é o desfecho criado por esses dois alunos para a história. Conhecer apenas superficialmente a lenda desse personagem folclórico basta para saber que ele é um ser incorrigível, que não se deixa convencer e nem controlar. O final da história criado por esses alunos, entretanto, modifica essa característica e transforma o Saci em um “bom menino”, ou seja, alguém que tem um comportamento desejado e aprovado ( pelos adultos ). Essa solução aponta, por um lado, para a interiorização de normas impostas tanto pela escola como pelos pais das crianças, na tentativa de enquadrá-las nos modelos de “boa educação” e de “bom comportamento” que são muito bem representados no texto - principalmente na versão reescrita - através das afirmações como “... nunca mais vou fazer essas maldades” e “passou a ser bom” e “amigo de todos.”

Por outro lado, esse desfecho pode ter sido resultado da influência de uma das leituras que realizamos na classe a respeito do Saci. Tratava-se de uma narração que contava sobre o Saci ter escondido os óculos de uma senhora que, por causa disso, não pôde fazer o almoço e nem cuidar da casa. Arrependido, o Saci devolve os óculos que pegara e promete nunca mais fazer tamanha malvadeza.

Quando lemos esse texto, retirado de um livro da escola que fazia parte da pequena “biblioteca” da classe, eu questioneei alguns aspectos do enredo e discutimos alguns pontos que eu havia considerado “estranhos” ( como o fato de não ter sido feito almoço na casa naquele dia, apesar de morarem nela os filhos e netas da senhora citada ), porém, essa questão do enquadramento do comportamento do Saci me passou totalmente despercebida e não foi colocada em discussão, o que pode ter influenciado esses alunos na construção do “final feliz” que deram ao seu texto.

Tendo percebido no momento de análise desse texto minha desatenção para com a questão, voltei aos textos dos alunos para verificar se todos eles haviam seguido o mesmo exemplo, enquadrando o comportamento do saci no de “menino bem comportado”. Fiquei aliviada quando constatei que, em vários casos, os alunos não produziram desfechos assim para os seus textos, mostrando que, embora na escola ( por mais que tenhamos cuidado ) muitas vezes incorporamos acriticamente discursos e modelos “bem comportados”, há sempre um movimento de tensão entre esses modelos e outros, que vão se construindo na convivência diária de alunos e professora, na leitura de textos diversos, na discussão e resolução de situações e conflitos cotidianos, enfim, no dia- a- dia da sala de aula, o que possibilita que a escola seja também um cenário de reflexão e transformação.

Quanto à estrutura do texto, na versão revisada houve um acréscimo de sinais de pontuação e uma separação maior das frases, originando um maior número de parágrafos, provavelmente numa tentativa de facilitar a interpretação do texto pelos possíveis leitores. Os alunos separaram, por exemplo, as frases “... foram ver o que estava acontecendo / chegando lá com os nossos pais...” e colocaram um parágrafo entre elas, o que contribuiu para facilitar a compreensão desse trecho. Também observaram e corrigiram a ausência de travessão na última fala do Saci: “Está bem nunca vou fazer isso.”.

Acrescentaram ainda os enunciados que fazem referência às falas dos personagens ( alguns até desnecessários ), comuns nos textos de narrações infantis, ou livros que caracterizam a literatura “infanto- juvenil”, tais como: “O Saci respondeu:” e “Os meninos falaram:”, entre outros, o que demonstra, mais uma vez, a influência dos textos lidos pelos alunos em suas produções escritas.

Quanto à adequação da linguagem, pode - se observar uma preocupação dos alunos, tanto na primeira como na segunda versão do texto, em utilizar a forma escrita culta,

através de várias estratégias. Eles procuraram evitar, por exemplo, a repetição de palavras, através de modificações no texto como as que se apresentam a seguir:

Na primeira versão, há uma repetição de palavras e conectivos, característica da linguagem oral. No terceiro parágrafo do texto original, por exemplo, há uma repetição do conectivo “e” : “...fomos caçar *e* encontramos com o Saci *e* falamos”, que foi substituído pelo termo “então”, acrescido da colocação de um ponto final: “foram caçar *e* encontraram com o Saci . *Então* falaram”.

Também nos últimos parágrafos, há uma tentativa bem sucedida de não repetir a palavra “isso” do texto original. Na segunda ocorrência do termo, os alunos o substituem pelas palavras “essas maldades”, possibilitando uma nova fluidez à leitura desse trecho:

“\_\_ Por favor, pare de fazer *isso* .

E o Saci falou:

\_\_ Está bem, nunca mais vou fazer *essas maldades*.”

( versão revisada )

Há ainda, tentativas de adequação a essa linguagem através do acréscimo de informações, também como forma de contribuir para a compreensão do texto pelo leitor. É representativo desse cuidado o acréscimo da palavra “mais” na última fala do Saci, na tentativa provavelmente de deixar claro que o Saci *deixaria* de fazer aquilo que vinha fazendo:

“\_\_ Está bem nunca vou fazer *isso*” ( versão original )

“\_\_ Está bem, nunca *mais* vou fazer *isso*” ( versão revisada )

Mais ilustrativo desse cuidado com o sentido do texto, no entanto, é o acréscimo do último parágrafo feito pelos alunos, o qual introduz um desfecho para a situação- problema criada na história, típica dos textos narrativos:

“Daquele dia em diante, o Saci passou a ser bom e ficou amigo de todos.”

Pode-se observar ainda uma preocupação dos alunos quanto à construção de um “estilo” de linguagem, que se revela até mesmo em detalhes que cooperam para a estética

do texto. Esse cuidado pode ser observado em pequenas modificações efetivadas no momento da revisão, tais como a mudança da frase : “trançando os rabos *dos cavalos* e as crinas” para “trançando os *rabos e as crinas* dos cavalos”.

Enfim, além das modificações estruturais no texto, que se referem à colocação de parágrafos e sinais de pontuação, há sobretudo uma preocupação dos alunos em adequar o seu texto a uma imagem de texto bem escrito que possuem. Essa adequação passa principalmente pela questão da *forma* que se escreve, pelo *como* dizer, e promove conflitos e reflexões sobre as possibilidades e dificuldades de se expressar através da linguagem escrita, especificamente, pela forma culta da escrita.

Além disso, há também nos textos produzidos por esses alunos um “o que” dizer, um sentido, idéias e posturas refletidas do seu contexto social, que ora são legitimadas por eles através dos enredos e personagens criados, ora são transformadas ou questionadas por reações e desfechos inesperados.

Essas produções, portanto, muito mais que revelar o que esses alunos pensam e sabem sobre a escrita, revelam o que eles pensam e como vêem seu próprio mundo, a sociedade que o constitui, as normas que lhes são impostas, a postura daqueles que com eles convivem – inclusive do professor. São, por esse motivo, um riquíssimo material de análise e reflexão para o professor sobre sua própria prática e visão de mundo.

A seguir, transcrevo outro texto produzido por um aluno no mês seguinte ao desta atividade, bem como a versão reescrita pela classe ( anexo 02 ), que também demonstram essas e outras preocupações com a ‘forma’ e com ‘o quê ’ escrever :

### **Primeira Versão - Texto Produzido Individualmente :**

#### **EU E MEU AMIGO**

Um dia, eu estava andando e encontrei um menino que se chama Renato.

Eu o chamei para dar uma volta nós fomos no centro e no Shopping nós começamos a ser amigos todos os dias a gente brincava de bola de dominó e vários jogos.

Daí um dia eu fui chamar ele mas ele não estava depois eu o chamei de novo daí a mãe dele saiu e falou

\_\_ Ele está viajando.

Daí eu falei

\_\_ Que dia ele volta

E ela falou

\_\_Semana que vem

Eu esperei

E no dia seguinte eu fui lá buscar ele daí a gente foi ao Shopping Center daí nós fomos ao Mc' Donalds depois a gente foi embora e nós ficamos brincando de bola o dia inteiro.

Autor: Ma.

### **Segunda Versão - Texto Reescrito Coletivamente:**

#### **EU E MEU AMIGO**

Um dia, eu estava andando e encontrei um menino que se chamava Renato.

Eu o chamei para dar uma volta e nós fomos ao centro e ao Shopping. Começamos a ser amigos, todos os dias brincávamos de bola, de dominó e vários jogos.

Então um dia eu fui chamá-lo mas ele não estava...

Depois eu o chamei de novo daí a mãe dele saiu e falou:

\_\_ Ele está viajando.

Aí eu disse:

\_\_ Que dia ele volta ?

E ela respondeu:

\_\_Semana que vem.

Eu esperei, então na semana seguinte fui buscá-lo. Fomos ao Shopping Center novamente e ao Mc' Donalds.

Depois nós fomos embora e brincamos de bola a tarde inteira.

Esse texto foi produzido a partir de uma proposta baseada na leitura de um texto narrativo, que contava a história de um garoto da mesma idade dos alunos. A consigna da atividade consistiu no seguinte:

“Imagine que você conhecesse o garoto do texto “Porquês”. Como ele se chamaria ? O que vocês fariam juntos ? Prá que lugares iriam ? O que descobririam juntos ? Escreva uma história sobre essa amizade:”

Quanto à adequação à consigna proposta, os alunos demonstraram maior facilidade nessa proposta, provavelmente por esta consigna ter sido menos exigente quanto à detalhes do enredo e personagens. No texto aqui transcrito, por exemplo, os alunos não demonstraram nenhuma dificuldade em atender a todos os requisitos da consigna, produzindo um texto coeso e coerente que contemplou todas as informações solicitadas.

Pode - se notar nessa produção, tanto na primeira como na segunda versão, além da preocupação com a questão estrutural, uma atenção predominante com a questão do significado, e uma tentativa marcante de se utilizar a linguagem escrita culta.

Também se pode ressaltar, quanto à questão estrutural, que ela não se restringiu `a colocação de vírgulas e outros sinais de pontuação, mas privilegiou o sentido da escrita, o “querer dizer”, procurando acrescentar informações e evitar ambigüidades.

Por exemplo, na frase “...começamos a ser amigos todos os dias a gente brincava...”, numa primeira leitura, é difícil saber se a expressão “todos os dias” refere-se ao fato de “ser amigos” ou ao termo “a gente brincava”. Tal incerteza é solucionada pelos alunos através da colocação de uma vírgula na frase, a favor de um dos sentidos, o que garante maior clareza ao trecho: “...começamos a ser amigos , todos os dias nós brincávamos...”.

Ainda quanto à pontuação, é interessante notar o uso das reticências na segunda versão do texto, escolhidas pelos alunos para representar provavelmente o sentimento de desapontamento do personagem da história por não encontrar seu amigo em casa, na frase : “Então um dia eu fui chamá-lo mas ele *não estava...*”

Tal preocupação com o sentido do texto se revela também na correção de pequenos equívocos cometidos pelo aluno - autor na primeira versão, como no trecho em que afirma

que o colega voltaria de viagem na *semana seguinte*, mas logo depois afirma ter ido buscá-lo no *dia seguinte*, ou ainda, quando diz que foram ao shopping e depois brincaram o *dia inteiro*, que é corrigido pelos alunos através da expressão “a tarde inteira”:

\_\_ Que dia ele volta  
E ela falou  
\_\_ *Semana que vem*  
Eu esperei  
E no *dia seguinte* eu fui lá buscar ele daí a gente foi ao Shopping Center daí nós fomos ao Mc’ Donalds depois a gente foi embora e nós ficamos brincando de bola o *dia inteiro*.

( Versão original )

\_\_ Que dia ele volta ?  
E ela respondeu:  
\_\_ *Semana que vem.*  
Eu esperei, então na *semana seguinte* fui buscá-lo. Fomos ao Shopping Center novamente e ao Mc’ Donalds.  
Depois nós fomos embora e brincamos de bola a *tarde inteira*.

( Versão revisada )

A importância dada à não repetição de palavras mantém-se nessa revisão. No segundo parágrafo, por exemplo, os alunos substituíram a palavra “nós” por um ponto final, o que também revela uma opção por um dos sentidos que poderiam ser atribuídos ao trecho:

“...nós fomos no centro e *no Shopping nós começamos a ser amigos...*”

( versão original )

“... nós fomos ao centro e ao Shopping. *Começamos a ser amigos...*”

( versão revisada )

Quanto à adequação à norma escrita culta, destacam-se as tentativas feitas tanto pelo aluno durante a escrita individual do texto como da classe, na revisão coletiva, que

novamente apontam para a imagem de texto bem escrito que os alunos têm como modelo. Como exemplo desse esforço temos a utilização do pronome oblíquo no segundo parágrafo, na primeira versão, para referir - se ao colega do personagem: “Eu *o* chamei...”

Na segunda versão, a utilização desses pronomes que pertencem à linguagem escrita culta - e não apareciam nos textos dos alunos no início do ano - é ainda mais marcante, como se pode perceber nas seguintes ocorrências: “... eu fui *chamá-lo*...” e “...na semana seguinte fui *buscá-lo*.”

Com relação a esse aspecto temos ainda a adequação feita pelos alunos quanto à conjugação verbal. Lendo o texto várias vezes, as crianças percebiam as incorreções na utilização de alguns verbos e, depois de várias sugestões sobre a melhor conjugação, chegavam a resultados bastante satisfatórios na versão final do texto, como se pode ver no seguinte exemplo:

“... eu estava andando e encontrei um menino que se *chama* Renato.”  
( versão original )

“... eu estava andando e encontrei um menino que se *chamava* Renato.”  
( versão revisada )

Também podemos destacar o cuidado com a adequação lexical na segunda versão do texto. Apesar de tentar produzir um texto de acordo com um modelo de linguagem escrita, o aluno apresenta alguns deslizes em sua produção, que são facilmente identificados pela turma no momento de revisão coletiva e adequados de acordo com a linguagem culta que eles estão tentando usar. Desse modo, eles substituem expressões características da linguagem oral, como “ a gente” por “nós”, suprimem repetições desnecessárias desse mesmo pronome e ainda optam pela utilização do verbo “brincamos”, em lugar da conjunção “ficamos brincando”.

Todas essas alterações constituem, em conjunto, um texto mais claro e fluente, e que representa mais satisfatoriamente a forma de linguagem da escrita culta, que é modelo para a produção desses alunos, provavelmente por causa das leituras de textos já realizadas por eles ou ouvidas na classe :

“... *a gente brincava* de bola...” ( versão original )

“*nós brincávamos* de bola...” ( versão revisada )

E ainda:

“... *a gente foi* ao Shopping Center daí nós fomos ao Mc’ Donalds depois *a gente foi* embora e nós *ficamos brincando* de bola o dia inteiro.”

( versão original )

“*Fomos* ao Shopping Center novamente e ao Mc’ Donalds. Depois *nós fomos* embora e *brincamos* de bola a tarde inteira.”

( versão revisada )

Ainda em referência à questão da linguagem escrita culta, temos a substituição da palavra “no”, típica da linguagem oral coloquial pela preposição “ao”, no seguinte trecho: “...nós fomos *ao* centro e *ao* Shopping.”

Por último, destaca-se a substituição da expressão “daí” por vários outros conectivos, num esforço de adequá-los a esse modelo de linguagem escrita, tais como “então”, “aí”, ou na simples exclusão do termo como vemos nos seguintes trechos:

“... *daí a gente foi* ao Shopping Center daí nós fomos ao Mc’ Donalds...”

( versão original )

“ *Fomos* ao Shopping Center *novamente e ao* Mc’ Donalds.

( versão revisada )

E:

“ *Daí* um dia eu fui chamar ele...” ( versão original )

“ *Então* um dia eu fui chamá-lo...” ( versão revisada )

Enfim, fica claro através da observação desses e outros aspectos dos textos produzidos na atividade de reescrita, que esse tipo de atividade pode contribuir para que os alunos repensem e reelaborem vários aspectos do texto, o que permite que eles descubram

possibilidades de uso da linguagem escrita que provavelmente não teriam descoberto individualmente, e ainda, que eles passem a fazer tentativas de utilização dessas possibilidades em seus próprios textos.

Além disso, por se tratar de um trabalho coletivo, esse tipo de atividade favorece a troca de idéias e conhecimentos, cooperando para que aqueles alunos que demonstram mais dificuldade na escrita possam participar da produção de texto, vivenciando experiências de escrita bem sucedidas e, desse modo, ampliar sua própria habilidade de escrita.

Por último, esse tipo de atividade satisfaz ao critério de constituir-se uma atividade de reflexão sobre a escrita significativa para os alunos, e não apenas uma atividade meramente escolar. Nas experiências desse tipo que realizamos, ter em mãos o próprio texto - ou o de um colega de classe - mimeografado da mesma forma que os textos escolares de autores consagrados o eram, promovia nos alunos um sentimento de valorização de sua produção. Além disso, o fato de ler, analisar e reescrever um texto cujo autor estava entre eles criava uma sensação de proximidade e liberdade entre aquele que escreve e aqueles que lêem ( e reescrevem ) o texto, contribuindo para tornar a atividade prazerosa e significativa para os alunos, além de incentivá-los a verem seu próprio texto sob a ótica do leitor, e desse modo, escrever de modo a ser compreendido por ele.

## **ESCREVER POR PRAZER : A POESIA COMO OPORTUNIDADE DE VIVÊNCIA DA ESCRITA LÚDICA**

O trabalho com o texto poético na 2<sup>a</sup> série A ocorreu apenas no início do mês de Agosto, quando se aproximava a comemoração do Dia dos Pais, para o qual os alunos estavam preparando lembrancinhas e cartões. Nessa ocasião, escolhi um trecho do texto poético escrito por Ziraldo no livro “O Menino Maluquinho” para trabalharmos em sala de aula.

O texto falava sobre pipas que o garoto havia aprendido a confeccionar com o pai e achei que o tema era bastante propício para a ocasião pois, além de permitir discutirmos criticamente a relação das crianças com os pais ( nem todas moravam com estes e havia uma preocupação de que não ficassem constrangidas com relação a isso ) a pipa também era um brinquedo muito apreciado pelos alunos - principalmente pelos meninos - e estava “em alta” entre as crianças por causa dos ventos fortes do mês de Agosto que favoreciam essa brincadeira.

Ademais, tínhamos trabalhado o texto poético apenas de maneira aleatória na sala de aula até então e eu queria incentivar nos alunos o interesse pela produção desse tipo de texto. O entusiasmo dos alunos com a leitura do poema e as questões que trabalhamos a partir dele motivaram, no entanto, outras atividades além das que eu tinha previsto, com um enfoque bastante diferente.

Primeiramente, realizamos em classe a confecção das pipas citadas pelo texto e promovemos uma manhã na qual os alunos puderam empiná-las na escola e ensinar uns aos outros - e à professora - os segredos dessa brincadeira. Essa experiência, por sua vez, motivou outras atividades relacionadas ao tema Folclore, que acabaram por nos distanciar da poesia que originara o trabalho. O tema “Poesia” acabou deixado de lado e deu lugar a outras atividades, relacionadas ao “Projeto Folclore”.

Apenas um mês depois, passada a agitação das atividades que ocorreram em Agosto, pude voltar ao texto poético através de um poema de José Paulo Paes, intitulado “Convite”, que justamente comparava a escrita da poesia com brinquedos como a pipa e convidava o leitor a “brincar de poesia”.

A leitura desse texto permitiu retomar meu objetivo inicial de promover a experiência de escrita de textos poéticos com os alunos. A motivação em trabalhar esse gênero originava-se em um interesse de compartilhar com os alunos uma forma de escrita que era essencialmente relacionada à estética, à sonoridade das palavras, à criatividade, enfim, a um tipo de escrita especialmente diferente daquele que tínhamos trabalhado até então. Ler e escrever textos poéticos permitiria às crianças a experiência com um tipo de texto diferente daquele comumente valorizado pela escola e pela nossa sociedade: objetivo, lógico, sem ambigüidades.

Discutindo sobre os textos presentes na escola, Parmigiani ( 1996 ) argumenta que na escola o texto ideal é aquele que “tem uma leitura única”, escrito com um vocabulário pré - selecionado de palavras sóbrias, um modelo imposto e determinado. Nesse contexto, o texto poético, que representa uma ruptura a esse modelo, é tratado apenas de maneira superficial, com foco apenas em características como rimas, quantidade de versos e estrofes ou ainda, como pretexto para se trabalharem questões ortográficas e gramaticais.<sup>15</sup>

Para esta autora, um trabalho crítico com a escrita de textos poéticos na escola abre espaço para a criatividade, para o imprevisto, para a possibilidade de leituras múltiplas, permitindo ao aluno transcender a repetição do discurso escolar padronizado e produzir uma escrita com novas significações.

Além disso, eu encontrava na poesia – assim como na música, nas cantigas populares, nos trava-línguas – uma possibilidade de criar situações em que os alunos pudessem brincar com a linguagem, experimentar a transgressão das estruturas comuns da linguagem escrita através da liberdade de criar e espontaneidade que são peculiares às crianças.

O trabalho com poesias evidenciava ainda a possibilidade de explorar uma forma de linguagem que não tem seu valor relacionado à funcionalidade, ao utilitarismo tão comum à escrita que usamos todos os dias: a poesia permite extrapolar esse “escrever para” pois se relaciona com um escrever gratuito, cujo valor está no lúdico, na fantasia, na satisfação experimentada por aquele que a escreve ou lê.

Esse aspecto da linguagem merecia destaque pois na fala das crianças, quando discutíamos a respeito do uso da escrita, surgiam apenas argumentos que justificavam a

---

<sup>15</sup> Parmigiani ( 1996 ) argumenta ainda que a maneira como o texto poético é trabalhado na sala de aula o reduz a mero texto informativo, tornando o leitor incapaz de perceber a especificidade desse tipo de texto, e de, a partir dessa leitura, compreender a riqueza dessa linguagem e criar o seu próprio texto .

escrita como importante “para arrumar um emprego”, “ para saber assinar o nome” e outros semelhantes que na verdade representavam um discurso da instituição “escola” e dos adultos com os quais as crianças conviviam, mas que não significavam nada, de fato, para os alunos em sua condição de crianças.

Na experiência com a 2ª série A, utilizei o interesse motivado pela leitura do poema “Convite”, para incentivar os alunos a trazerem poesias de casa para que pudéssemos compartilhar com a turma durante o momento de leitura em voz alta que realizávamos todos os dias no início da aula. Surgiu então o “Projeto Poesia”, cujo resultado foi a produção de um Livro de Poesias com os textos deste gênero preferidos dos alunos e também com as poesias criadas por eles próprios em classe.

Para a confecção do livro, como não dispúnhamos de recursos na escola, eu copiava em estêncil o texto do poema escolhido pela classe - entre os vários lidos naquele dia ou semana - e o mimeografava para todos os alunos em papel sulfite. Os alunos então ilustravam o texto para compor o livro.

Em geral, não realizávamos atividades de ilustração dos textos lidos na classe, pois nos dedicávamos mais a atividades de apreciação, discussão e interpretação destes textos. Nesse contexto, porém, o ato de ilustrar o poema era uma oportunidade de ampliar a participação dos alunos na confecção do livro, já que a maior parte dos textos não tinha sido escrito por eles e a cópia das páginas tinha sido feita por mim através de estêncil.

No total, foram lidas cerca de 40 poesias - trazidas pelos alunos e por mim - durante os meses de Outubro e Novembro e escolhidas 15 delas para serem ilustradas pela classe.

Esse volume de material para leitura era uma maneira de repertoriar os alunos com informações a respeito das características desse gênero textual e contribuir para que eles adquirissem de maneira prazerosa conhecimentos sobre esse tipo de texto para poderem produzi-los no final do projeto. Nesse sentido, retomo a afirmação de Pimentel ( 1998 ), que considera que, embora não haja uma relação direta, mecânica entre o que se lê e o que se escreve, essas experiências são relacionáveis entre si, sendo a leitura um dos constituintes do processo de escrita. A variedade de modelos de texto, portanto, pode ser uma forma eficiente de subsidiar a escrita do aluno e contribuir para a qualidade de sua produção.

Ainda assim, como havia a possibilidade de alguns alunos demonstrarem dificuldade na escrita desse gênero, já que era a primeira vez que o estávamos trabalhando

e provavelmente o primeiro contato sistemático dos alunos com este na escola, tomei o cuidado de realizar as atividades de escrita das poesias em grupo, procurando garantir que todos os alunos, inclusive os menos habilidosos, pudessem participar da escrita e envolver-se na produção do livro.

Depois da escrita, li as poesias e fiz algumas anotações sobre o que poderia ser melhorado e as correções necessárias. A partir dessas observações, os alunos - novamente em grupo - realizaram a reescrita dos textos, contando também com o meu atendimento aos grupos para o esclarecimento de dúvidas. Cada poesia produzida foi em seguida copiada através do mimeógrafo e ilustrada por todos os alunos, do mesmo modo que as poesias dos autores consagrados que tinham sido trazidas pelos alunos e lidas na classe.

Transcrevo a seguir alguns trechos dessas poesias produzidas pelos alunos, a fim de analisar mais detalhadamente os aspectos que me pareceram mais importantes no sentido de demonstrar a relação dos alunos com essa experiência de escrita e alguns dos caminhos percorridos por eles na tentativa de “escrever seu próprio texto” :

### O SABIÁ

O sabiá cantava  
Enquanto o sol se deitava  
Cantando uma canção  
Para minha paixão ...

O sabiá cantava  
Para o meu amor  
Enquanto eu passava  
Com um vaso de flor ...

No horizonte escuto  
O sabiá cantar  
Para poder ver  
O meu amor passar ...

Todas as noites  
O sabiá dormia  
Enquanto o sol  
Se adormecia.

Autores: Gra., Ma., Mo., Ra. e Ra. L.

Primeiramente, chama a atenção a postura desses alunos - bastante comum entre os alunos dessa classe - em se colocarem como *autores* de seu texto, o que se revela na repetição dos nomes dos alunos no trabalho, no início da folha referindo-se ao grupo formado por eles e, ao final do texto sob a inscrição: “autores” ( conferir anexo 03 A ).

Tendo produzido um texto fluente e que me pareceu numa primeira leitura bastante satisfatório, a segunda versão desse texto restringiu-se a pequenas alterações. Na última estrofe, por exemplo, os alunos tinham utilizado duas vezes a palavra “dormia”, provavelmente por não terem encontrado, a princípio, outra palavra que rimasse com o segundo verso que tinham produzido. Diante da minha observação de que aquele último verso não formava uma rima mas apenas uma repetição, os alunos criaram o verso “se adormecia”, que resultou em uma expressão um pouco inesperada por causa da permanência do “se” na frase, mas atendeu à minha solicitação quanto à rima.

No que diz respeito à pontuação, a utilização por esse grupo das reticências ( sinal pouco comum nas produções dos alunos ) revela uma tentativa bem sucedida de expressar um *ritmo* - nesse caso ‘romântico’ - ao poema, um elemento característico do texto poético e que contribui para orientar o compasso da leitura do texto.

A utilização de pontuação como recurso para expressar melhor o que se quer dizer aconteceu apenas em mais um grupo nessa experiência de produção, o qual utilizou, entre outros, os sinais de exclamação. Tal atitude demonstra, além de uma preocupação dos alunos com a forma de se dizer, uma compreensão das possibilidades de uso desses sinais como forma de contribuir para a interpretação da escrita pelo possível leitor, que no caso desses grupos, foi bem sucedida.

Outro dado interessante a se destacar são as palavras utilizadas pelo grupo na poesia ( em alguns casos, repetidamente ) provavelmente na tentativa de reproduzir um modelo de texto poético que construíram em seu contato com esse gênero. Tendo escolhido o título “O Sabiá”, esses alunos o relacionaram ao tema “amor”, à “paixão”, e a partir disso, utilizaram para construir o contexto de sua poesia palavras que provavelmente julgam relacionadas a este tema, como “cantava”, “canção”, “vaso de flor”, “meu amor” e palavras que representam imagens também características de certos textos românticos como “o sol se deitava” e “o sol se adormecia” ( representativas de “pôr - do - sol” ) e “horizonte”.

Nesse sentido, é notável também o efeito conseguido por esses alunos através do uso do verso: “O sabiá cantava”/ “O sabiá cantar” em todo o poema. A repetição desse verso, que expressa a presença constante do pássaro próximo à pessoa amada ( “cantando uma canção/ para minha paixão” ) se contrapõe à situação do “eu- poético” que, enquanto isso, observa a cena, passa com “um vaso de flor” para chamar a atenção da amada e, por fim, resolve escutar também “o sabiá cantar” no horizonte como uma forma de “poder ver” o seu “... amor passar”.

Outra característica interessante de ser observada nesse texto - e em outros produzidos - é a influência dos textos lidos em sala de aula na escrita dos alunos. O tema ‘sabiá’, por exemplo, apareceu em quatro das seis poesias criadas pela classe. Certamente esse tema foi motivado pela leitura do poema de Gonçalves Dias: “Canção do Exílio”, muito apreciado pelos alunos e um dos poemas ilustrados por eles para compor o livro.

Essa influência fica ainda mais clara quando observamos a semelhança dos poemas que trataram desse tema com o texto original, cujos trechos mais representativos foram transcritos abaixo. O enfoque dado ao tema e a própria sonoridade desses textos - a totalidade deles com rimas na *segunda* e *quarta* estrofes, do mesmo modo que o texto do consagrado poeta - traduzem bem a preocupação dos alunos em se aproximar de um texto do gênero de um autor reconhecido, considerado por eles como um *modelo* poético:

#### OS CANTOS DO SABIÁ

“O sabiá assobiava  
Entre árvores cantava  
Todos aplaudiam  
E a cidade o adorava.”

( ... )

Alunos: Fra., Je., Ma., San., e Vic.

#### OS PÁSSAROS

“Ando nessas terras  
Onde canta o sabiá  
Ouço tudo isso  
E não me canso de andar.”

( ... )

Alunos: Bru., Fred., Gui., He., e Ro.

## O SABIÁ

( ... )

No jardim tem muitas flores  
Onde canta o sabiá  
Seu canto é tão bonito  
Onde pode se passar

As pessoas elogiam  
O sabiá cantar  
Elas ficam felizes  
Ao ver o sabiá no ar.

Na floresta amazônica  
Tem muito sabiá  
Onde tem muitos galhos  
Para poder cantar.

Alunos: Le., Ba., Mat., Pâ., Ta., e Vin.

A escrita desses poemas em estrofes de quatro versos cada uma também remete ao poema “Canção do Exílio” e, além de lembrarem a sonoridade do texto, essas estrofes são transformadas em alguns trechos quase numa paródia pelos alunos, que utilizam inclusive alguns versos do poema que lhes serve de modelo, com originalidade, tal como acontece no segundo verso da produção deste grupo ( conferir o texto integral no anexo 03 B ) :

“No jardim tem muitas flores  
( Minha terra tem palmeiras )  
Onde canta o sabiá  
( onde canta o sabiá )  
Seu canto é tão bonito  
( as aves que aqui gorjeiam )  
Onde pode se passar”  
( não gorjeiam como lá )

Na primeira estrofe, as crianças transformam a palavra “terra” em “jardim”, provavelmente por ser uma linguagem mais próxima daquilo que conhecem e fazem o mesmo com a palavra “palmeiras”, substituindo-a por “flores”. A referência à beleza do

canto do sabiá é mantida, fazendo-se uma interessante reconstrução dos últimos dois versos.

Essa referência nos poemas produzidos pelos alunos a textos já lidos na classe não se restringiu às leituras de poemas realizadas no projeto. A poesia criada por um outro grupo traz elementos de outro texto lido em classe, em um momento bem anterior à escrita dessas poesias, o que nos faz pensar que o repertório adquirido pelos alunos contribui e influencia muito mais as suas produções escritas do que podemos prever ou supor :

**1ª versão :**

#### AVENTURA

Nós fomos em uma aventura maluca  
E andamos num carrinho de corrida  
Que tinha uma bazuca maluca

Subimos numa montanha achamos uma aranha  
E um jarro que a aranha arranha.  
Descemos do carro pegamos o jarro

E vimos uma bela flor  
Mas que calor !  
Passamos meia hora naquele  
Calor ai meu Senhor !

**2ª versão :**

#### AVENTURA

Nós fomos em uma aventura maluca  
E andamos num carrinho de corrida  
Que tinha uma bazuca  
Subimos numa montanha  
Vimos uma aranha  
E vimos um jarro legal  
Que a aranha arranha.

Descemos do carro  
Pegamos o jarro  
E vimos uma bela flor  
Mas que calor !

Passamos meia hora  
Naquele horror  
Ai, meu Senhor !

Alunos : El., Ma. Am. , Re., Tai. e Vi. N.

Nessa poesia ( anexo 03 C ), os alunos também se remetem a um modelo de texto já lido na sala de aula para criar uma das rimas em seu texto, desta vez um trava- línguas dentre vários outros que foram lidos para a classe por ocasião da comemoração do Folclore na escola, referência que fica clara na semelhança dos seguintes trechos:

### **Poesia criada pelos alunos - 1ª versão:**

“... achamos uma aranha  
E um jarro que a aranha arranha.”

### **Trava-Línguas Popular :**

“No jarro há uma aranha  
A aranha arranha o jarro.  
Enquanto a aranha arranha o jarro  
O jarro arranha a aranha.”

A utilização desses textos lidos anteriormente em classe demonstra mais uma vez a importância de se garantir aos alunos oportunidades de leitura de textos variados na escola como forma de repertoriá-los para o momento de produção de seu próprio texto. A semelhança desses versos criados pelos alunos com os textos a que se remeteram não deve ser confundida com uma mera reprodução ou imitação de um modelo imposto, como frequentemente acontece na prática tradicional. Como se pode ver, nessa situação, apesar de se valerem do repertório adquirido através da leitura dos textos poéticos compartilhados na classe, e até mesmo incorporarem à sua escrita palavras e expressões dos textos que leram, os alunos demonstraram ser capazes de reestruturá-las, modificá-las e adaptá-las ao seu projeto de dizer, ou seja, a seu próprio texto, à sua própria fala.

No caso desse último poema, destaca-se ainda o trabalho dos alunos com a sonoridade da linguagem, através do recurso poético chamado aliteração: repetição de fonemas para produzir efeito. ( Abramovich, 1997 ) As rimas do trava-línguas popular utilizadas por eles são acompanhadas por outras palavras que procuram combinar com a seqüência sonora produzida por esse trecho, palavras estas que fazem uso do “r” e “rr”, tais como “aventura”, “carrinho”, “corrida”, “carro”, “hora” e “horror”.

Lendo essa poesia posteriormente, passado mais de um ano dessa experiência, não consegui relacionar o tema escolhido pelos alunos: “aventura maluca”, a nenhuma leitura feita na sala de aula ou situação que envolvesse esse tema e resenti-me por, na ocasião, não ter me ocorrido perguntar aos pequenos autores o que havia motivado a temática ( original, aliás ) da poesia que criaram. A princípio, supus que tal escolha havia sido motivada por outras leituras feitas pelos alunos, talvez fora do contexto escolar, já que tal enredo dificilmente teria sido motivado por alguma experiência que algum deles tivesse vivido.

Conversando mais tarde com a orientadora a esse respeito, porém, lembramo-nos do desenho animado chamado “Corrida Maluca” que frequentemente está presente na TV nos programas infantis. Essa descoberta remeteu - me a uma reflexão que eu ainda não

havia feito: a maneira como outros elementos do cotidiano do aluno que não a leitura também interferem em sua escrita e contribuem para o repertório que a criança utiliza na produção dos seus textos, ou seja, dão - lhes os temas, “o quê” dizer. Isso nos leva a pensar sobre a importância da criança ter acesso à diversidade de experiências e ter contato com as diferentes manifestações culturais de nossa sociedade. Esses elementos certamente irão compor os conhecimentos prévios de que ela necessita para escrever.

Quanto ao trabalho de reescrita, lembro-me de que esse texto causou grande discussão no grupo. A aluna Tai., apoiada pelas demais garotas do grupo, queria substituir o verso “que tinha uma bazuca maluca” por “que era uma bagunça”, argumentando que não era “legal” dizer que havia uma bazuca no carrinho. Os garotos, porém, que demonstravam muito interesse por “brinquedos” desse tipo, não cederam e acabaram por convencer o restante do grupo a manter a palavra original.

Essa discussão, como outras que aconteceram nesse grupo, deixam claro o interesse dos alunos tanto pela *forma* como se escreve quanto pelo *o que* se escreve, no sentido de ser responsável pelo que dizem, revelando o compromisso das crianças com a sua escrita e também uma postura de se assumirem como sujeitos autores do seu texto.<sup>16</sup>

Uma peculiaridade desse grupo foram as mudanças significativas promovidas por eles no momento da reescrita. Diferente de outros grupos, que restringiram sua reescrita à correção ortográfica de palavras apontadas por mim ou a pequenas alterações não muito significativas, esse grupo discutiu novamente cada verso de sua produção, buscando a melhor forma de escrevê-los.

Durante o atendimento aos grupos, por exemplo, destaquei para esses alunos a organização que eles tinham realizado em seu texto mostrando que, embora eles tivessem produzido uma poesia com rimas bastante interessantes, elas estavam deslocadas no texto, organizadas de uma maneira que impossibilitava a leitura fluente das rimas e do próprio texto, como mostra o exemplo do trecho abaixo:

---

<sup>16</sup> Pimentel ( 1998 ), analisando textos escritos por seus alunos numa situação de produção de um livro, compara a postura destes com as redações produzidas comumente em sala de aula, nas quais os alunos não dizem “a sua palavra” mas apenas reproduzem os modelos escolares considerados legítimos pela escola. Para ela, essa postura evidencia a afirmação dos alunos como sujeitos autores de seu texto, que assumem a escrita verdadeiramente como forma de linguagem, de expressão.

**1ª versão :**

“...E vimos uma bela flor  
 Mas que calor !  
 Passamos meia hora / naquele  
 Calor / ai meu Senhor !

**2ª versão :**

“...E vimos uma bela flor  
 Mas que calor !  
 Passamos meia hora  
 Naquele horror  
 Ai, meu Senhor !

A partir dessa observação, além de terem corrigido os cortes inadequados dos versos, esses alunos conseguiram chegar a uma construção bastante original das estrofes, não utilizada por nenhum outro grupo, através da criação de uma estrofe inicial e final com três versos e das centrais com quatro versos.

Outra característica da produção desse grupo é que na primeira versão, parece haver uma certa insegurança dos alunos no que diz respeito à utilização das rimas ( o que ocorreu também na produção de outros grupos ). Apesar de terem utilizado adequadamente esse recurso em todas as estrofes, em algumas delas os alunos repetiram desnecessariamente a primeira palavra do par de rimas, talvez numa tentativa de garantir que a terminação dos versos ficasse com a mesma sonoridade. É o que se pode observar nos seguintes exemplos:

**1ª versão :**

“Nós fomos em uma aventura *maluca*  
 E andamos num carrinho de corrida  
 Que tinha uma bazuca *maluca*

( ... )

Mas que *calor* !  
 Passamos meia hora naquele  
*Calor ...*”

**2ª versão :**

Nós fomos em uma aventura *maluca*  
 E andamos num carrinho de corrida  
 Que tinha uma *bazuca*

( ... )

Mas que *calor* !  
 Passamos meia hora  
 Naquele *horror ...*”

Tal receio na utilização das rimas parece se dissipar na escrita da segunda versão da poesia, em que a repetição da palavra “maluca” é retirada e a palavra “calor” é substituída por “horror”.

Por esses motivos, esse grupo foi o que demonstrou melhor compreensão dos aspectos característicos desse tipo de texto, principalmente no momento da reescrita.

Quando os textos foram concluídos ( um deles ainda precisou de alguma correção quanto aos aspectos normativos depois da reescrita ) iniciamos o trabalho de montagem do livro. O envolvimento dos alunos com o projeto motivou a escrita de textos que não estavam previstos no planejamento, tais como a dedicatória, a biografia da classe e a biografia individual dos alunos para compor o livro. Desse modo, o projeto estendeu-se e foram realizadas muitas leituras de outros gêneros e produzidos e reescritos outros textos, coletivamente, em grupo e individualmente.

Além disso, os alunos também trabalharam na elaboração da capa, na organização e numeração das páginas e na montagem dos livros, o que criou a oportunidade de atuação dos alunos em vários papéis: de editor, organizador, revisor, escritor e ilustrador. Isso permitiu às crianças compreender e vivenciar as diferentes operações relacionadas ao processo de fabricação de um livro, que é um suporte de leitura bastante valorizado em nossa sociedade.

Quanto ao andamento dessas atividades, o trabalho em grupo se mostrou bastante proveitoso em vários aspectos, porém, percebo que talvez teria possibilitado um trabalho ainda mais produtivo se tivesse organizado grupos menores ( na maior parte das vezes foram compostos por cinco alunos ).

Por um lado, querendo dar autonomia para os alunos para que formassem grupos com quem tivessem maior afinidade ( o que na minha opinião facilitaria o trabalho de escrita ) permitindo assim que alguns grupos relativamente grandes não se dividissem e, por outro lado, cedendo à dificuldade em copiar um número maior de textos em estêncil para os alunos - somado à falta de tempo para corrigir as atividades e atender à classe numerosa nos momentos de revisão - optei por trabalhar com grupos grandes, o que facilitava em muito o meu trabalho.

Porém, analisando os agrupamentos agora, com um olhar mais distanciado, e os textos produzidos pelos alunos, vejo que se tivesse organizado grupos de trabalho menores poderia ter incentivado uma participação maior dos alunos mais tímidos ou com menor desenvoltura na escrita, minimizando a possibilidade de que estes se comportassem apenas como telespectadores no grupo, observando os alunos mais habilidosos produzirem a poesia, como de fato aconteceu com algumas crianças.

Outra questão que me passou despercebida durante a realização dessa experiência refere-se aos *temas* presentes nas poesias trabalhadas. Parmigiani ( 1996 ), em pesquisa realizada sobre a presença do texto poético na escola, faz uma crítica ao fato desse tipo de texto ser utilizado na maioria das vezes como um simples meio de incentivar nos alunos o “amor ao trabalho”, o “respeito à pátria”, ou o engrandecimento artificial das mães e dos índios nas datas comemorativas, numa postura acrítica e disciplinadora, que contrapõe-se a uma das características essenciais do texto literário – principalmente o poético - que é a de liberdade para expressar - se através da linguagem com uma postura crítica e criativa da realidade.

Esta autora defende que a poesia deve estar presente na escola como uma maneira de motivar a escrita criativa, imprevisível, com múltiplos significados e por isso critica esse tipo de “poesia didática” que para ela é uma forma de motivar uma conduta moralizadora.

Outra questão a ser levantada sobre o trabalho com o texto poético na sala de aula diz respeito à *qualidade* de texto proporcionado aos alunos. Abramovich ( 1997 ), ressalta a importância de se garantir a leitura de “poesia infantil” de “primeiríssima qualidade” para as crianças, o que para esta autora se traduz em textos surpreendentes, belos, lúdicos, capazes de mexer com as emoções e as sensações, de modificar a forma usual de se aproximar das pessoas e dos mais variados temas.

Apesar de muitos dos textos poéticos que foram lidos durante esse projeto terem sido trazidos pelos alunos e do fato de eu não ter um grande conhecimento a esse respeito, ao analisar mais detalhadamente as poesias que lemos naquela situação, percebo que a maior parte delas se constituiu, felizmente, de poesias de qualidade, de autores reconhecidos, aos quais os alunos tiveram acesso através de livros escolares e literários que os pais tinham em casa, ou de consultas à biblioteca que alguns pais se propuseram a fazer.

Nesse aspecto, é interessante notar que os autores e os textos escolhidos pelos pais e pelas crianças para serem trazidos para a classe foram os textos comumente presentes no universo escolar ( como os de Gonçalves Dias e as poesias infantis de Vinícius de Moraes ), talvez porque os pais os considerassem como “adequados” para a “tarefa de casa” ou porque não tivessem disponíveis outros textos em casa. Essa hipótese me parece a mais provável pois vários alunos trouxeram os próprios livros didáticos que pertenceram às

mães ou aos pais no “seu tempo de escola” ou a eles mesmos nos anos anteriores, para me mostrar de onde retiraram os textos que copiaram no caderno.

Esse fato também reforça a importância da escola oferecer oportunidades dos alunos movimentarem e ampliarem o repertório de textos que conhecem, criando uma possibilidade para que as próprias famílias, através disso, conheçam e tenham acesso a outros textos e outras leituras.

Por esse motivo, o cuidado do professor com a qualidade dos textos ( poéticos ou outros ) que ele providencia para seus alunos é fundamental. Ademais, conforme vimos, estes textos influenciam fortemente a escrita dos alunos e, certamente, sua maneira de ver o mundo.

Por fim, vale destacar que os resultados obtidos através desse trabalho, representados principalmente pelos textos produzidos pelos alunos – tanto poéticos como outros – mostram que é possível despertar na escola o interesse e o engajamento dos alunos na escrita literária, uma escrita que difere daquela que comumente usamos e que geralmente é reservada apenas a algumas pessoas da sociedade: poetas e escritores consagrados que supostamente possuem o “dom” dessa escrita.

Além disso, a realização desse projeto também se mostrou bastante proveitosa no sentido de auxiliar os alunos a perceberem que, embora sempre “trabalhosa”, a escrita não precisa ser necessariamente uma atividade cansativa e desvinculada do prazer. A escrita, como vivenciamos nessa situação, pode sim, ser ao mesmo tempo objeto de reflexão, reelaboração, diversão e prazer, e expressar, em suas diferentes formas, não apenas conhecimentos, informações, mas também pensamentos, sentimentos... e emoções.

## **ESCREVER : POESIAS, NOTÍCIAS, CARTAS, CONTOS ...**

### **A DIVERSIDADE DE GÊNEROS NA SALA DE AULA**

Ao fazer propostas de produções de texto aos alunos da 2<sup>a</sup> série A, preocupava-me também a questão da diversidade de gêneros da escrita. Pretendia que as crianças concluíssem a 2<sup>a</sup> série dominando certa variedade de gêneros textuais pois acreditava que, se esse trabalho tivesse continuidade, elas poderiam egressar da escola fundamental escrevendo com facilidade qualquer tipo de texto de que precisassem em sua experiência cotidiana ou nas situações em que tivessem interesse em fazê-lo. Acreditava ainda que, mesmo que esse trabalho não tivesse continuidade nas séries seguintes, os alunos já teriam se aproximado ao menos dos fundamentos da escrita dos gêneros mais utilizados ou mais valorizados em nossa sociedade.

Outro fator que me levou a trabalhar com a diversidade de gêneros foi a tentativa de mostrar aos alunos as inúmeras possibilidades de se expressar através da escrita e as diversas formas de utilizá-la. Pretendia que os alunos compreendessem que a escrita pode ser fonte de prazer, de distração, de divertimento ou uma forma de comunicação, lidada à informação, expressão de idéias, opiniões, entre inúmeras outras possibilidades. A escrita de textos de gêneros diversificados facilitava a compreensão desse aspecto.

Por isso, no decorrer do ano letivo, realizamos atividades voltadas para vários tipos de texto, de acordo com os interesses dos alunos e contextos que iam se constituindo nas atividades de sala de aula. Todas essas experiências se mostravam muito prazerosas e produtivas para mim e para as crianças e, no geral, o retorno dos alunos às propostas de produção nessas situações superava em muito as minhas expectativas. Provavelmente isso se deve ao fato desse trabalho ter correspondido sempre a um interesse geral da classe e não apenas a atividades que eu considerava necessárias ou importantes.

Algumas dessas experiências já foram comentadas nos capítulos anteriores deste trabalho, pois os diferentes gêneros surgiam no trabalho de produção de textos na medida em que os temas destes textos relacionavam-se aos assuntos que estávamos trabalhando em sala de aula.

Neste capítulo, porém, não pretendo enumerar as diversas atividades que realizamos com relação a essa competência e nem pretendo me deter no trabalho realizado

com os gêneros mais valorizados pela nossa sociedade ou pela escola, como é o caso do narrativo e do informativo. Isso porque esses gêneros já estão frequentemente presentes no trabalho cotidiano das nossas escolas brasileiras e, além disso, foram trabalhados durante o ano letivo mais com uma preocupação quanto à *adequação* dessas formas de escrita, o que já foi exemplificado no capítulo a respeito da Reescrita de Textos.

Pretendo, nesse momento, deter – me a uma experiência com um gênero bastante conhecido e apreciado pelas *crianças* e que, provavelmente por esse motivo, transformou-se numa experiência muito prazerosa e significativa para a turma: o Conto, mais especificamente, o Conto de Fadas.

A motivação para trabalharmos com a escrita desse gênero textual surgiu através da “Leitura Compartilhada” que realizávamos todos os dias no início da aula. Essa atividade se tratava de uma leitura em voz alta feita por mim de algum texto que eu trazia para classe ou era providenciado por algum aluno.<sup>17</sup>

A partir da leitura de diferentes versões da história de Chapeuzinho Vermelho, que se encontravam no material oferecido pelo curso PROFA, surgiu o interesse na classe por outros textos do mesmo gênero, que foram lidos seqüencialmente por cerca de duas semanas durante a leitura compartilhada. Esse interesse me levou a propor para os alunos que eles próprios criassem os seus Contos de Fadas, para que pudéssemos ler para a classe nos momentos de leitura.

A idéia foi logo aprovada pelos alunos que, nesse momento, já tinham participado de vários projetos e demonstravam muita empolgação com esse tipo de trabalho.

Para garantir a participação de todos os alunos, novamente utilizei a estratégia de realizar o trabalho em grupos, e incentivei a produção escrita através da seguinte consigna:

“Temos lido ultimamente vários Contos de fadas.

Agora, iremos inventar as nossas próprias histórias de Conto de Fadas. Em grupo de quatro alunos, criem um texto bem legal que comece com ... Era uma vez ...”

A classe se envolveu na atividade de tal forma que a escrita do texto levou cerca de meio período de aula ( duas horas ), sendo realizada não sem muita discussão entre os componentes dos grupos, a respeito dos personagens e o enredo a ser construído. Um aluno

---

<sup>17</sup> A escolha desses textos privilegiava os temas que estávamos trabalhando na sala de aula ou seguia o interesse e sugestões dos alunos e levava também em consideração a diversidade de gêneros.

de cada grupo, escolhido por eles mesmos, era o escriba do texto e devia contribuir para que o grupo chegasse a um consenso, registrando em seguida a opinião geral.

Depois de reescritos a partir de observações que registrei nos textos, todos foram lidos para a classe no momento da Leitura Compartilhada e os originais xerocados para que cada aluno pudesse ter no caderno a produção de seu grupo. Essa era também uma forma dos alunos compartilharem os textos que haviam produzido com os pais em casa, pois grande parte destes interessava-se por ler os textos escritos pelos alunos na classe e orgulhava-se das produções de seus filhos.

Os textos finais de cada grupo revelam conhecimentos dos alunos sobre as especificidades desse tipo de texto, pois trazem elementos bastante característicos do gênero. Uma delas, talvez a mais importante - e que foi seguida em todas as produções, conforme veremos em alguns exemplos - é a questão da estrutura do enredo narrativo desse tipo de texto.

Os Contos de Fadas são textos que mantêm uma estrutura bastante fixa e específica. Seu enredo é constituído basicamente por um problema inicial, vinculado à realidade, ao qual se segue uma busca de soluções no plano da fantasia, através da introdução de elementos fantásticos ( como bruxas, fadas, animais falantes, mágicas ) e uma volta ao real no desfecho da narrativa, quando a tranqüilidade inicial é restaurada. ( Abramovich, 1997 )

Além disso, os Contos de Fadas são textos que se constituem através de um espaço e tempo característicos, mas não determinados, como “Era uma vez...” “... numa floresta...”, “... num reino distante...” e que por isso podem representar situações reais vividas pelo ser humano ( e pela criança ) em qualquer contexto e tempo, como emoções positivas e negativas, conflitos em família, incidentes e fatalidades, carências e medos, entre outros.

Segundo Abramovich ( 1997 ), é por esse motivo que os Contos de Fadas atravessam “geografias” e gerações e permanecem até os dias de hoje. Eles conseguem tratar através da fantasia, do imaginário, de situações e emoções concretas, que a criança - e cada um de nós - vive ou já viveu e através dessa fantasia faz um convite a ela para achar junto com os personagens a resposta para seus conflitos.

Nos textos produzidos pelos alunos, há enfoques bastante interessantes quanto aos problemas e conflitos dos enredos. Em alguns deles, há inclusive elementos que procuram uma aproximação desse contexto a um cenário contemporâneo, a um tempo e espaço

conhecido pelas crianças, como é o caso destes dois textos, cujos trechos mais representativos estão transcritos a seguir<sup>18</sup>:

### A BRUXA QUE QUERIA A MENINA

“Era uma vez uma menina muito *rica e bonita*.

Mas o único problema era que tinha uma bruxa na *cidade* que assombrava a menina em todas as noites de lua cheia.

Passaram dez anos, a menina tinha dezoito anos.

Quando foi *sair* para *passar* ela se encontrou com a bruxa. Ela tentou fugir mas a bruxa lhe lançou um feitição. Ela tropeçou, e caiu quando bateu a cabeça desmaiou e perdeu a memória. (... )”

Alunos: Bá., Ra. L., Ro., e Wes.

### OS TRÊS CACHORRINHOS

“Era uma vez três *cachorrinhos* que tinham acabado de nascer de uma cachorra.

A *dona dos filhotes* levou os cachorrinhos para passear ... daí apareceu um vilão e pegou os filhotes a *bolsa* dela e o *colar*.

(...)

Então a moça *ligou* para a *delegacia* e disse:

— *Policia*, eu perdi o meu colar, minha bolsa e meus cachorrinhos.

(...)

Os *policiais* foram procurar e encontraram o *ladrão*...”

Alunos: Re., Vi. V., Ta. e Mô

O grupo que conseguiu estabelecer essa aproximação com a atualidade de maneira mais envolvente, porém, a meu ver, foi o que escreveu o texto transcrito a seguir, que encontra - se também no anexo 4 A :

---

<sup>18</sup> Os elementos que propõem uma aproximação à realidade contemporânea das crianças encontram-se destacados em itálico.

## A BRUXA E A PRINCESA

Era uma vez uma Princesa que chamava-se Clara ela era muito boa com as *peessoas pobres*.

Mas havia uma bruxa muito malvada com as pessoas.

Um dia a Princesa Clara estava andando na floresta.

Quando a bruxa soube que a princesa estava andando se vestiu de *intregadora de pizza*.

Quando chegou no castelo da princesa a bruxa disse:

— Você pediu uma *pizza* ?

e ela não eu não pedi nem uma.

A bruxa falou:

Coma apenas um pedacinho se não meu *patrão me despede*.

A princesa comeu um pedacinho e desmaiou. A bruxa saio correndo.

Quando um cavaleiro passou por ali ele viu e pensou:

— Ra isso só pode ser coisa da quela bruxa má.

Ele deu um beijo na princesa e eles se conheceram e se casaram e viveram felizes para sempre.

Autores: Bru., He., Vic., San., e Gui.

O texto criado por esse grupo revela que os alunos conhecem os elementos fundamentais da estrutura narrativa desse gênero e que o compreenderam o suficiente para propor de uma maneira original a aproximação do conto para a atualidade: a situação de uma “entrega de pizza”, que cria uma situação inesperada, até mesmo cômica, através da visualização da cena de uma bruxa “entregadora de pizzas”, e com um patrão que pode despedi-la do “emprego”.

Através dessa “originalidade”, esses alunos conseguiram tornar o texto engraçado, envolvente e instigante para o leitor, que tem o seu interesse despertado para conhecer o desfecho da história, provocado pelos fatores inesperados introduzidos no enredo da narrativa.

Outro fator interessante é a maneira como esses alunos utilizaram elementos de outros contos de fadas bastante tradicionais para produzir essa nova narrativa. Pode - se destacar, por exemplo, a escolha do castelo e da floresta como cenários para o desenvolvimento do conto, cenários de “realeza” comuns à grande maioria dos Contos de Fadas. Nota - se também a utilização do alimento “envenenado” oferecido pela bruxa ( a pizza ) da mesma maneira que Branca de Neve come a maçã e desmaia no Conto de Fadas original e a maneira como o conflito é resolvido – através do beijo do príncipe que salva a

princesa – que nos remete a contos como da Bela Adormecida e da própria Branca de Neve. Através desse “jogo de empréstimos” de leituras anteriores, os alunos conseguiram inventar novas situações, através da reelaboração e da adaptação ao seu projeto de dizer.

Quanto à escrita, é interessante notar a tentativa de transpor para o texto as expressões e emoções que são mais facilmente transmitidas através da fala. Representativo dessa tentativa é a utilização dos superlativos que aparecem na narrativa, como se pode ver nos trechos:

“ ... ela era *muito* boa...”

“... havia uma bruxa *muito* malvada...”

Mais interessante, porém, nesse aspecto, é a tentativa dos alunos de representar a expressão do príncipe ao ver a princesa desmaiada:

“*Ra* isso só pode ser coisa daquela bruxa má.”

Essa estratégia, que consegue transmitir o tom de surpresa na fala do príncipe e, ao mesmo tempo, a impressão da proximidade da solução do problema – o “*Rá*” é típico da fala dos super - heróis que aparecem inesperadamente e transformam positivamente a situação – mostram também que as crianças se valeram não apenas do repertório lido, mas de outros repertórios que estão presentes em seu cotidiano, como talvez os personagens de gibi, o vídeo game ou, mais provavelmente, a TV, através dos desenhos animados de super - heróis que utilizam essa linguagem oral que foi nesse caso traduzida para a escrita.

Além disso, chama a atenção nesse texto a adequação à linguagem escrita e às regras de estruturação do gênero narrativo. Além de ter utilizado de maneira bastante coerente a separação das frases através dos parágrafos e pontuações, esse grupo demonstrou conhecimento de expressões e conectivos típicos da linguagem escrita, que deram coesão ao texto e tornaram possível uma leitura fluente do mesmo.

Nesse sentido, é interessante observar o uso dos marcadores temporais nesse texto, recurso narrativo que esclarece a temporalidade em que os fatos acontecem, como os que aparecem no terceiro e quarto parágrafos:

“*Um dia* a princesa estava andando ...”

“*Quando* a bruxa soube ...”

Mais exemplar da utilização de um desses recursos coesivos, no entanto, é a colocação da conjunção “mas” no início do segundo parágrafo para reforçar a contraposição, a oposição existente entre as duas personagens principais do conto: a bruxa e a princesa:

“... uma *Princesa* que chamava-se Clara ela era *muito boa* com as pessoas pobres.  
*Mas* havia uma *Bruxa muito malvada* com as pessoas.”

Além da conjunção, os alunos procuram reforçar essa dualidade, típica dos Contos de Fadas, através de outros recursos, como na escolha do nome da princesa : Clara, que transmite a idéia de luminosidade, generosidade. Ressaltam ainda a idéia de que o “bem” sempre prevalece sobre o “mal”, o que já está de antemão previsto, até mesmo na maior atenção dedicada à personagem “Princesa”: é apenas ela quem possui um nome próprio ( Clara ), é ela quem aparece primeiro no texto e é ela ainda quem possui as qualidades que a “bruxa” não possui.

Esta idéia de oposição é retomada no enredo através da situação em que a princesa demonstra generosidade e compaixão pela entregadora de pizza, ao querer evitar que ela fosse despedida do emprego ( aqui provavelmente a personagem representa a “pessoa pobre”, para a qual se afirmou no início que a princesa era “boa”) e a maldade da bruxa ao retribuir esse gesto de modo negativo, provocando o desmaio da princesa e correndo quando isso acontece.

Por sua vez, o “mal”, que representa o medo, os perigos, as dificuldades enfrentadas pelos personagens ( e pelas crianças ) é aquele que engana, que dissimula, mente e fere:

“... a *bruxa* ... *se vestiu* de entregadora de pizza.  
Quando chegou no castelo da princesa a bruxa disse:  
— *Você pediu uma pizza ?*  
e ela não eu não pedi nem uma.

( fingimento )

A bruxa falou:

*Coma apenas um pedacinho se não meu patrão me despede.*

( mentira )

A princesa comeu um pedacinho e desmaiou. A *bruxa saio correndo...*”

( maldade )

No desfecho da história, porém, esse mal é sempre derrotado pelo bem, tornando possível o retorno ao bem estar inicial da narrativa :

“Ele deu um beijo na princesa e eles se conheceram e se casaram e *viveram felizes para sempre.*”

De um modo geral, todos os textos produzidos pelos alunos contemplaram esses elementos principais dos contos de fadas. Transcrevo abaixo, porém, um texto que ao meu ver conseguiu reunir esses elementos de maneira mais criativa e envolvente :

### O PASSEIO DA CLÁUDIA

Era uma vez, uma menina que se chamava Cláudia.

E essa menina foi crescendo e se tornou uma linda princesa.

E um belo dia ela foi à floresta e encontrou um príncipe e ele perguntou:

\_\_ Qual é o seu nome ?

\_\_ Cláudia e você ?

\_\_ Elói !

E o Elói convidou ela para dar uma volta.

Aí a princesa caiu do cavalo e o príncipe não percebeu.

E a Cláudia quebrou o pé e duas bruxas muito más levaram ela para o castelo das bruxas e a trancaram na torre.

E o príncipe começou a ficar nervoso e ele passou à frente do castelo e ouviu uma voz fina e bonita e ele falou:

\_\_ Eu conheço essa voz é da princesa ! falou espantado o príncipe.

E ele entrou no castelo e para sua surpresa tinha um grande e enorme dragão!

E os dois o dragão e o príncipe começaram a lutar e o príncipe deu uma facada no coração do dragão.

E foi fatal, ele morreu.

Aí ele estava a caminho da torre e apareceram as duas bruxas eles lutaram lutaram muito muito e muito e até que enfim elas morreram com uma facada no coração e no pescoço e ele foi à torre e falou:

— Deixe eu ir rápido não aguento mais ficar sem a minha amada pegou a princesa casaram e viveram felizes para sempre.

Autores: Mat., Ra. L., Jé., Ju., e El.

Nesse texto ( anexo 4 B ), as crianças também recorrem ao repertório tradicional para buscar elementos que caracterizam o gênero, como os espaços ( castelo, torre ) e os personagens típicos ( príncipe, princesa, bruxas ).

Introduzem, no entanto, outros elementos que se originam no espaço da vivência da própria sala de aula. Personagens reais, que participam ou participaram da vida das crianças em momentos provavelmente significativos para elas e que ressurgem aqui como representantes dos personagens fictícios da história. A professora, por exemplo, surge como a personagem princesa e o Elói, que estivera na escola participando do Projeto Folclore e ensinando as crianças a confeccionarem e empinarem as pipas, aparece como o príncipe.

Esse fato chama a atenção para a importância da sala de aula não ser um espaço exclusivo da professora e seus alunos, de que a escola permita a vivência das crianças com outros “personagens” que não a professora ou demais funcionários da escola. Oferecer a oportunidade para pais, voluntários, pessoas da comunidade participarem do cenário da escola pode ser também uma maneira de repertoriar as crianças com experiências marcantes que ampliarão suas possibilidades de criação pois elas recorrem a estas vivências e personagens como uma forma de enriquecer suas produções.

Quanto ao desencadeamento do conflito da narrativa, esse grupo utilizou também situações bastante criativas, como podemos conferir no seguinte trecho :

*Aí a princesa caiu do cavalo e o príncipe não percebeu.*

*E a Cláudia quebrou o pé e duas bruxas muito más levaram ela para o castelo das bruxas e a trancaram na torre.*

Além disso, nesse texto, a caracterização do gênero conto de fadas é mais fortemente marcada, pelo enfoque dado às dificuldades e desafios pelos quais o herói ( príncipe ) tem que passar para ser vitorioso. Não apenas uma bruxa, mas duas bruxas e

um dragão ( “grande e enorme” ! ) representam a “força” que se opõe ao bem, representada pela princesa e pelo príncipe.

Fica também mais evidente a oposição entre esses dois poderes, bem e mal, sendo reforçada a luta que se trava entre eles através da descrição da batalha do príncipe contra o dragão e depois contra as bruxas, com destaque para o quanto essa luta é difícil :

“... o dragão e o príncipe começaram a *lutar* e o príncipe deu *uma facada* no coração do dragão.

( ... )

... apareceram as duas bruxas eles *lutaram lutaram muito muito e muito e até que enfim* elas morreram com uma *facada no coração e no pescoço ...*”

A repetição, que muitas vezes é excluída da escrita como redundância, assume aqui um efeito expressivo, capaz de chamar a atenção do leitor para a intensidade da batalha e os obstáculos vencidos pelo príncipe. Talvez por não terem disponíveis outros recursos lingüísticos, os alunos se valeram dessa estratégia da repetição, que acabou por atribuir ao texto um estilo próprio, criativo.

Essa oposição entre bem e mal, bondade e maldade, princesa e bruxa, além da luta travada entre esses dois lados foi representada em todos os sete textos produzidos nessa ocasião.

Para Abramovich ( 1997 ), essas dificuldades enfrentadas pelos personagens dos contos fantásticos refletem diretamente os medos ( do escuro, de fantasmas, de injeção, da rejeição ) e dificuldades ( desconfiança e descrédito dos adultos, carências ) sentidas pelas crianças e que são enfrentadas por elas ( com a ajuda de seres que as protegem: Fadas, Papai- Noel, Super- Heróis... ).

Segundo Coelho ( 1998 ), a existência de obstáculos ou provas que precisam ser vencidas pelo herói ( como num ritual iniciático ) é uma característica básica do Conto de Fadas e essa “batalha” resulta sempre no encontro com o seu próprio “eu” - afirmação da identidade - ou no encontro com a princesa, que representa o ideal a ser alcançado.

Do mesmo modo, a criança precisa enfrentar os seus medos e dificuldades para ser recompensada. Esse enfrentamento sempre produz resultados positivos: o desfecho da história sempre traz um final “feliz para sempre”, em que o “bem” é fortalecido e recompensado, seja pela derrota da força que se opõe à criança :

“... o ladrão pegou cinco anos de cadeia e eles viveram felizes para sempre”

Alunos: Re., Vi. V., Ta. e MÔ.

“... apareceu um caçador que estava a procura do unicórnio.  
E ele salvou a menina ... a mãe [ da menina ] ficou muito feliz ... e todos viveram felizes para sempre.”

Alunos: Le. Tai., Rod., e Pâ

... seja pela união entre a princesa ( representação do bem ) com o príncipe/ herói ( aquele que luta em favor do bem ), o que também pode representar uma passagem para o mundo adulto, que se inicia quando a criança consegue vencer os seus medos:

“Os dois [ o príncipe e a princesa ] se casaram e a anjinha foi a madrinha e os dois viveram felizes para sempre”

Alunos: Gra., Fra., Ma. Am. e Mari.

“... a mãe de Joãozinho se apaixonou pelo caçador.  
E depois de duas semanas os dois se casaram e os três viveram felizes para sempre.”

Alunos: Fred., Jef., Fe., Pa. e Iza.

“O príncipe lhe beijou. Ela [ a princesa ] acordou e ficou super feliz. Casaram-se e viveram felizes para sempre !!”

Alunos: Bá., Ra. L., Ro., e Wes.

Outro fato interessante a destacar é que essa batalha sempre é enfrentada pelo sexo masculino: o herói, o caçador, o cavaleiro, o príncipe, que com coragem, força e ousadia enfrenta o mal para proteger a princesa, a moça, ou seja, o sexo feminino, que por sua vez é frágil, indefeso e ingênuo, dependendo do herói para salvá-lo. A *ação* positiva pertence ao homem, à mulher pertence a *passividade*, a atitude de espera ou, no máximo a reação à

atitude do sexo masculino. Todos os textos criados pelos grupos reproduzem esse formato, como podemos ver nos seguintes trechos:

A ) A Ingenuidade:

“... a bruxa disfarçando a voz, falou:  
\_\_ Beba o chá do amor eu fiz para você.  
E lá foi a *menina beber o chá* mas a anjinha e o *príncipe*  
chegaram e ele *falou*:  
\_\_ Não beba ! ...”

Alunos: Gra., Fra., Ma. Am. e Mari.

B ) A Fragilidade :

“*Ela [ a menina ] saiu correndo gritando*:  
\_\_ Socorro ! Socorro !  
E daí apareceu um *caçador ... e ele salvou a menina...*”

Alunos: Le. Tai., Rod., e Pâ.

C ) A Passividade:

“Os policiais ... *pegaram o ladrão colocaram* as algemas nele e *colocaram* no carro e *devolveram* as coisas da mulher.”

Alunos: Re., Vi. V., Ta. e MÔ.

D ) A Reação :

“O Rei encontrou a menina morta e lhe colocou no caixão de vidro.  
O *príncipe lhe beijou. Ela acordou e ficou super feliz...*”

Alunos: Bá., Ra. L., Ro., e Wes.

Apenas em um único texto, esse personagem é representado pelo sexo masculino, cuja fragilidade reflete, no caso, a condição da criança ( pequena, frágil, indefesa ), que depende do caçador para salvá-la:

“E o *caçador* atirou na fonte do lobo, e com pulos o *Joãozinho* saiu da barriga do lobo. E o *caçador* levou o Joãozinho para casa...”

Alunos: Fred., Jef., Fe., Pa. e Iza.

A fantasia dos contos de fadas pode ser utilizada pelas crianças como uma forma de representação de suas próprias dificuldades e medos. Assim como as princesas nos Contos de Fadas são frágeis e dependentes, as crianças também são representadas como aquelas que dependem do adulto- herói ( seja ele representado pelas fadas, príncipes, policiais ou super- heróis ). Essa relação, como bem lembra Abramovich ( idem ) também se repete no imaginário dos próprios adultos, que andam com seus amuletos, realizam ritos, invocam proteção daqueles nos quais crêm.

Nesse sentido, o Conto de Fadas é um convite ao confronto com essas emoções e sentimentos, muitas vezes ocultas no inconsciente: emoções positivas ( sonhos, desejos, amores ) ou negativas ( temores, sofrimentos ), numa busca de soluções para os conflitos que estão presentes não apenas na criança mas também no adulto.

Sob este aspecto, o conto de fadas é um gênero bastante interessante a ser trabalhado na sala de aula, além de oferecer uma possibilidade a mais para a diversidade de gêneros na sala de aula. E mesmo que não houvesse essas contribuições do uso desse tipo de texto na sala de aula, ele ainda representaria uma possibilidade riquíssima de exploração das formas da linguagem escrita, pois, como bem afirma Kaufman ( 1995 ), ter contato com os mais diversos gêneros textuais é uma via efetiva para melhorar a competência comunicativa das crianças.

## **ESCREVER PARA COMUNICAR... E TRANSFORMAR !: A EXPERIÊNCIA DE TROCA DE CARTAS ENTRE OS ALUNOS E A PROFESSORA**

Entre os conteúdos previstos no currículo da 2ª série estava o tema “Meios de Comunicação”, que fazia parte das disciplinas de História e Geografia. Quando iniciamos as atividades com esse tema, entretanto, percebi que ele estava muito distante dos interesses dos alunos e que a abordagem e as informações sobre o rádio, a televisão, os jornais e revistas trazidas no livro que usávamos não se relacionavam a nenhuma necessidade imediata das crianças.

Por isso, numa tentativa de envolver os alunos no estudo desse tema, sugeri para a classe que desenvolvêssemos o “Projeto Comunicações”, através do qual poderíamos conhecer quais os meios de comunicação que eles próprios e a comunidade escolar mais utilizavam e aprender quais eram as especificidades desses meios.

Iniciamos então estudando o jornal, um meio de comunicação bastante conhecido das crianças e acessível a muitas de suas famílias, e realizamos atividades relacionadas à observação das características e intenções desse meio de comunicação. Depois, numa aula de Português, reescrevemos notícias de jornal em grupos, para serem lidas para a classe, o que tornou o tema bastante significativo para as crianças.

Em seguida, realizamos pesquisas entre os familiares dos alunos para saber quais eram os seus programas de TV favoritos e porque eles os assistiam. Nas aulas de Matemática, tabulamos os dados, elaborando gráficos sobre os programas de TV preferidos dos entrevistados, além de realizar atividades de discussão sobre a qualidade e intencionalidade de alguns programas de TV que as crianças ( ou os pais ) assistiam.

Desse modo, vários meios de comunicação foram sendo trabalhados no projeto, abrangendo as demais disciplinas da série de maneira integrada, o que enriqueceu os nossos conhecimentos sobre o assunto e trouxe para a realidade dos alunos o conteúdo a ser trabalhado.

Chegamos através desse trabalho às cartas, um meio de comunicação que difere dos meios de comunicação em massa pelo seu caráter pessoal, íntimo, individual, e que não se

tratava de um meio de comunicação muito presente no cotidiano das crianças, mas que me interessava de maneira especial pela possibilidade de promover mais intensamente oportunidades de escrita para os alunos.

E foi através desse meio de comunicação que eu e os alunos encontramos o produto final do nosso projeto e também descobrimos uma maneira muito prazerosa de nos comunicarmos através da escrita: a troca de cartas.

Primeiramente os alunos escreveram cartas para serem trocadas entre os alunos através do serviço dos Correios. A troca de cartas era uma possibilidade de incentivar nos alunos o interesse em usar a escrita em situações reais, que eles pudessem assumir como prática em seu cotidiano.

Para garantir que todos os alunos participassem da atividade – escrevendo e recebendo cartas - elaborei uma lista com o nome de todos os alunos que compunham a classe. Depois de ter explicado a proposta para os alunos, chamei um a um à minha mesa para que escolhesse o nome de um colega para quem escreveria a carta. Aqueles nomes que já estivessem assinalados não poderiam ser novamente escolhidos, garantindo que cada aluno receberia apenas uma carta e, conseqüentemente, que nenhum aluno ficaria excluído da troca de correspondências.

Ao mesmo tempo, essa estratégia permitia que os alunos tivessem autonomia para escolher a quem gostariam de escrever a carta, já que esse tipo de escrita se caracteriza por ser uma escrita espontânea e pessoal, não devendo passar pela caracterização de atividade obrigatória e pré-determinada.

As cartas foram escritas individualmente. Já tínhamos realizados nos dias anteriores, leitura de diversos textos epistolares e realizado observações orais e atividades escritas sobre eles como forma de repertoriar os alunos para a escrita desse tipo de texto. Também tínhamos lido textos informativos sobre o gênero, que constavam em alguns livros didáticos disponíveis na escola.

Mesmo assim, alguns alunos não conseguiram desenvolver satisfatoriamente o texto, e algumas cartas precisavam de uma revisão. Por isso, depois de ter lido os textos, conversei com os alunos sobre a importância de enviarmos uma carta a alguém escrita corretamente e de uma maneira clara, para que a pessoa que a recebesse pudesse compreendê-la e responder ao que escrevemos. Questionei os alunos sobre como poderíamos garantir essa ‘correção’ na escrita e pedi sugestões. Uma aluna falou que era

eu quem deveria ‘corrigir’ as cartas mas outro aluno argumentou que a correção não poderia ser feita “de caneta”, porque isso deixaria o “texto feio”. Resolvemos então que eu seria a “revisora” dos textos, corrigindo os erros ortográficos e gramaticais e apontando em que situações o texto não estava claro, porém faria todas as anotações à lápis, ficando a critério dos alunos reescrever ou apenas corrigir o texto. A idéia foi logo aprovada pela classe e a segunda versão do texto foi feita a partir dela.

Revisar um texto à lápis, principalmente por ser uma carta, foi uma experiência nova para mim e bastante enriquecedora do ponto de vista da possibilidade de reflexão sobre a minha prática pedagógica. Primeiro porque se tratava da leitura de um texto que tinha um leitor, um interlocutor específico, que não era eu, o que me colocava na delicada situação de revisar o texto sem interferir, sem invadir a relação que se estabelecia entre os dois alunos.

Segundo porque o fato de “corrigir” um texto à lápis, fazendo discretas marcações e anotações no texto me deu uma nova percepção do meu papel de “professora - leitora - dos - textos - dos - alunos”. Levou - me a uma percepção da responsabilidade desse papel, sua importância, e ao mesmo tempo, a delicadeza dessa relação. Era necessário corrigir sem invadir, acrescentar sem modificar e sugerir sem pressionar... ou seja, garantir a liberdade do aluno na sua escrita.

Além disso, o fato dos alunos pedirem para que eu realizasse a revisão à lápis e não à caneta, atitude que nunca antes havia sido questionada por eles, me chamou atenção por demonstrar que os alunos realmente haviam incorporado aquela proposta como uma atividade de escrita significativa, não simplesmente escolar ... e me fez despertar para a autonomia e liberdade que começava a se incorporar na postura dos alunos enquanto escritores, autores.

Depois de corrigida ou reescrita, cada carta foi colocada em um envelope confeccionado pelos próprios alunos, que providenciaram também seus endereços completos para disponibilizar para a turma. Aprendemos a preencher o envelope com as informações sobre o remetente e destinatário e selamos as cartas, ficando eu incumbida de colocá-las no correio.

De posse delas, procurei o serviço dos Correios do município, para solicitar que as cartas fossem entregues todas na escola ( queria garantir que todos os alunos as receberiam ) e conseguir autorização para selar todas como “carta social”, o que barateava

os custos das correspondências. Queria ainda pedir autorização para que o carteiro chegasse até a classe para entregar pessoalmente as cartas aos alunos e conversar com eles a respeito de seu trabalho.<sup>19</sup>

Cerca de dois dias depois – conforme eu havia combinado no correio – a turma recebeu, eufórica, a visita do carteiro Edmilson, que entrou na classe e entregou, uma a uma, as cartas aos alunos, chamando cada um pelo nome. Também conversou com as crianças e explicou-lhes sobre como realizava o seu serviço, como separava as cartas por endereços e outros detalhes de sua profissão.

Os alunos se deliciaram ao lerem – pela primeira vez provavelmente – uma carta endereçada diretamente a eles e compartilharam uns com os outros, espontaneamente, os conteúdos das cartas, comentando também sobre elas com os próprios remetentes, que muitos até então não sabiam quem era.

Essa experiência foi tão marcante que, no dia seguinte, não havendo ainda se esgotado os comentários sobre as cartas, propus a escrita de uma carta- resposta, que dessa vez seria entregue pelo correio na casa de cada aluno.

Como os alunos já haviam experienciado a escrita desse texto uma vez, nessa ocasião não realizei a reescrita do texto através dos comentários a partir a minha leitura. Em vez disso, elaborei uma ficha de revisão do texto, adaptada de uma proposta do livro Alp, que abordava os principais itens para os quais os alunos deveriam atentar em seu texto. A partir dessa ficha cada aluno releu o seu texto e realizou sua própria revisão, reescrevendo o texto se necessário. Essa era também uma forma de incentivar a autonomia dos alunos na produção de seus textos.

Para garantir que todos os alunos conseguiriam realizar a tarefa, permaneci disponível aos alunos durante o tempo de produção, esclarecendo dúvidas, dando sugestões e auxiliando principalmente os alunos que apresentavam maior dificuldades na escrita.

Depois disso, confeccionamos novamente os envelopes que cada aluno preencheu com as informações necessárias, dessa vez, colocando no local do destinatário o endereço completo da residência de seu colega.

---

<sup>19</sup> Não posso deixar de mencionar aqui a atenção com que fui atendida pelo Sr. José Alves, chefe dos carteiros, que autorizou a entrega de todas as cartas com selo de carta social e disponibilizou um funcionário para a entrega das cartas na escola e conversa com os alunos. Em seguida, permitiu também a entrada dos alunos no Centro de Entregas Domiciliar, para conhecer o trabalho dos carteiros. Também registro aqui a disponibilidade e atenção do carteiro Edmilson, que conversou prontamente com as crianças, tanto na entrega das cartas na classe como no dia da visita ao Centro de Entregas.

Como a visita agendada ao Centro de Entregas Domiciliar – que era a atividade de encerramento do Projeto - estava próxima, selamos as cartas e as levamos pessoalmente. Um ônibus da prefeitura foi conseguido gratuitamente para o passeio. Lá, fomos recebidos novamente pelo carteiro Edmilson, que acompanhou as crianças pelo local e explicou cada passo da separação das cartas, trabalho realizado pelos carteiros para facilitar a entrega. Cada criança pôde entregar pessoalmente sua correspondência ao carteiro responsável pelo “distrito postal” postal de sua carta, o que também ficamos conhecendo nesse passeio.

Em seguida, os alunos fizeram uma entrevista com o carteiro, cujo roteiro havia sido escrito no dia anterior através dos questionamentos e curiosidades dos próprios alunos sobre o trabalho do correio.

Na aula seguinte, elaboramos um texto coletivo com as principais informações e conhecimentos que os alunos haviam adquirido na visita e na entrevista e os alunos o registraram no caderno.

Os resultados desse projeto tiveram alcance não só durante a sua realização. Pelo contrário, a experiência de escrita de cartas parece ter despertado nos alunos um grande interesse em escrever cartas e bilhetes uns para os outros, que permaneceu durante todo o ano, tanto entre os próprios alunos como para a professora.

Dos cadernos disponibilizados para coleta de dados, apenas cinco continham alguma versão das cartas escritas, o que dificulta a realização de uma análise geral das produções dos alunos nessa situação de escrita. Isso ocorreu porque as crianças, ao receberem as cartas, não as deixaram nos cadernos mas levaram-nas para casa, certamente por terem-nas considerado realmente o resultado de uma situação de interlocução e não parte de uma atividade escolar.

Destas cartas encontradas nos cadernos analisados, quatro se referem à primeira versão da carta produzida por esses alunos, e que não foi utilizada por se tratarem de casos em que a criança optou por reescrever a carta toda em vez de corrigir ou modificar os itens apontados por mim através de apagamentos no próprio original, como a maioria dos alunos fez. Uma única carta que foi efetivamente enviada pelo correio foi encontrada no caderno do aluno Vi., que colou o envelope que recebeu no caderno de Português com a respectiva carta dentro.

Transcrevo abaixo, a título de exemplo, duas dessas cartas, que foram reescritas em outras folhas para o envio ao correio e por isso estão ainda com algumas incorreções da primeira escrita. As amostras dos originais desses textos encontram - se no anexo 05 :

Data: 02/ 10/ 03 Santa Bárbara d'Oeste, 02 de Outubro de 2003

Meu caro primo Ra. L.,

Você nunca foi na minha casa para nós brincarmos de carrinho e de hominho.

Por isso peça para sua mamãe deixar você ir até minha casa, Ra., então vai colquer dia, lá eu tenho video game, eu tenho também carrinho de controle remoto, o super troca pneou e um gipe e bicicleta.

Eu não gosto de quando você não joga bola com a gente no recreio. Eu gosto de quando você fica brincando comigo Ra.

De Ma. L. para Ra. L.

Um abraço,

Obrigado.

Os dois alunos que se corresponderam através dessa carta tinham o mesmo sobrenome mas não se conheciam até começarem a estudar juntos nessa série. No decorrer do ano letivo, eles se tornaram bons amigos e passaram a buscar parentescos em comum para descobrir porque tinham o mesmo sobrenome. Descobriram algumas pessoas em comum em seus familiares e a partir daí começaram a se considerar primos.

Nessa carta, o Ma. reproduz com bastante adequação o formato característico desse tipo de texto, iniciando sua carta com uma saudação ao “primo”, incluindo em seu desenvolvimento assuntos pessoais e encerrando com uma despedida.

Quanto ao conteúdo da carta, nota-se que ele também se adequa ao tipo de texto característico desse gênero em um texto escrito de maneira bastante coerente. O aluno fala de assuntos pessoais, convida o colega para ir até sua casa e argumenta os motivos pelos quais ele deveria ir até lá, enumerando os brinquedos que tem em casa.

Quanto à adequação da escrita, é interessante observar que o Ma. escreve a palavra “colquer” para expressar “qualquer” e se equivoca também na ortografia de “jipe” e “bicicleta”, mas utiliza corretamente “video game”, palavra do vocabulário inglês mas com

a qual ele provavelmente tem contato através dos jogos eletrônicos que ele parece apreciar bastante.

Destaca-se ainda, a preocupação do aluno em trazer para perto de seu texto o seu interlocutor, no caso o aluno Ra.. Ele repete várias vezes no corpo de seu texto o vocativo, numa tentativa de aproximar e envolver o colega em sua escrita, em sua comunicação.

Nesse sentido, é pertinente citar Camargo ( 2000 ), em sua pesquisa a respeito da troca de cartas. Essa autora afirma que é constitutivo do gênero carta essa tentativa de trazer para perto o seu leitor, seja através do uso de vocativos, seja através dos apelidos, dos assuntos íntimos relacionados a ambos, como o faz o aluno Ro. :

Santa Bárbara d'Oeste, 02 de outubro de 2003.

E aí, Gui., tá bom ? Sabe qual era o meu sonho ? Era eu e você com um monte de CD de play station e nós dois jogando Tony 4 e depois nós íamos andar na rua e encontramos na rua duas namoradas e pegamos um Eclipse. Esse é o meu sonho, Gui. Que droga que meu pai não deixa eu brincar com você, né Gui.

Nome: Ro.

Nesse caso, além de elaborar um texto que se enquadra no formato de carta, o aluno Ro. tenta um efeito de proximidade com o seu leitor através do uso das frases interrogativas como “E aí, Gui., tá bom ?” e “Sabe qual era o meu sonho ?”. Para Camargo, além de representarem intimidade, as perguntas que constituem a carta geram bons motivos para que estas sejam respondidas, estabelecendo uma relação de troca ( carta/ resposta ) que também é característica desse tipo de texto.

Interessante notar ainda a forma como esse aluno também refere-se a assuntos bastante particulares entre ele e o colega. Cita, por exemplo, o fato de seu pai não deixá-lo sair para brincar na casa do colega ( o que de fato acontecia ), embora eles ficassem o tempo todo juntos e fossem muito amigos na sala de aula.

Embora não tenha acesso à segunda versão dessa carta, lembro-me que as modificações propostas para esta produção referiram-se ao encerramento do texto, que se deu nessa primeira versão sem um fechamento do último assunto citado e sem a usual despedida do remetente.

Depois desse projeto, a troca de cartinhas entre os alunos e a escrita de bilhetes para mim - que antes já acontecia - intensificou-se notadamente e passaram a ser caracterizadas pela semelhança com a linguagem e o formato do gênero carta. Essa mudança me incentivou a guardar com maior cuidado esses pequenos textos, que no total somaram mais de setenta mensagens, entre bilhetes e cartas, grande parte delas em envelopes confeccionados pelos próprios alunos, mostrando também um zelo pelo suporte desse tipo de texto<sup>20</sup>.

Observando as semelhanças e diferenças entre esses textos, uma característica chama muito a atenção: a maneira como os alunos expressam através deles os seus sentimentos, suas opiniões e conseguem dizer-me aquilo que querem *através da escrita*. Para mim, tal fato representa a maior conquista do trabalho realizado com esta 2ª série, por demonstrar que é possível a realização de um trabalho pedagógico no contexto escolar que incentive os alunos a utilizarem a escrita como meio de interlocução e ainda, que lhes dê as condições de realizá-la adequadamente.

Pelo caráter afetivo destes textos e pelas lembranças que me evocam cada vez que os releio, é muito difícil considerá-los sob uma perspectiva mais distanciada e selecionar alguns deles para comentar neste trabalho. No entanto, por ser impossível registrar aqui comentários sobre todas estas cartas recebidas dos alunos, transcrevo abaixo as que considero mais representativas de textos que se caracterizam por terem conseguido estabelecer uma situação de interlocução através da escrita, seja pelo quanto conseguem expressar das intenções e sentimentos da criança, seja pela maneira como pretendem interferir ou transformar alguma situação de acordo com os seus interesses.

Muitos delas são uma forma de expressar carinho pela professora, dizendo repetidamente que gostam muito dela, tal como o enviado pela aluna MÔ. e pelo Gui. :

“Profa. Cláudia você foi a professora mais legal que eu já tive eu  
tenho muita sorte você não acha  
Professora Cláudia eu te amo do fundo do meu coração  
Assinado : Gui.  
Professora eu te amo  
Assinado : MÔ.”

---

<sup>20</sup> Conferir no anexo 06 o registro fotográfico desses textos e envelopes.

Outros, enviados principalmente quando se aproximava o encerramento do ano letivo, extrapolam as declarações de carinho e referem - se a atividades realizadas na classe, como bem exemplifica a carta da aluna Ta., que data de Dezembro de 2003:

Professora gosto muito de você, espero que você não esqueça de mim, na 2ª série eu aprendi muitas coisas com você as biografias, Matemática, português, enfim, um montão de coisas.

Também da leitura compartilhada e também a cantata que vamos fazer, gostei muito de estar com você na 2ª série.

O ano está chegando e eu já estou com saudades, gostei dos passeios e também eu gostei dos livros que você nos deu gostei muito do amigo secreto. Disseram prá mim que a professora da 3ª série grita espero que não seja ela professora gostei muito de estar com você, juro prá você que você está no meu coração muito obrigado professora Cláudia por você existir.

Feliz Natal e próximo ano novo.

De Ta. para Cláudia.

Além de expressar seus sentimentos de carinho para com a professora, a Ta. cita várias atividades que realizamos durante o ano letivo, expressando sua aprovação para com estas experiências.

É o mesmo que faz a aluna Tai., em um cartão grande e muito bem elaborado, que confeccionou logo depois de termos feito um passeio à estação de tratamento de água do município, e andado de barco pela represa, por ocasião da realização do “Projeto Água”:

Para Cláudia

Profa. Cláudia

Obrigada mesmo !

Eu adorei o passeio foi muito legal !!!

A parte que eu mais gostei foi a do barco, foi ótimo ter sentado perto de você Profa. parece até que eu ganhei um presente.

Tai.

No final do ano letivo, é essa mesma aluna, junto com outras quatro colegas, que confecciona um livro para a professora, contendo dez páginas com poesias copiadas do livro do Projeto Poesia, desenhos e mensagens, entre as quais se pode ler:

Pro, um grande abraço e um beijo do tamanho do mundo.  
Quando você leu aquele texto que você escreveu me deu vontade de chorar.

Nesse trecho, a aluna Tai. refere-se à uma carta de final de ano que escrevi para a classe e mimeografei para todos os alunos, compartilhando o que havia aprendido com cada um deles e com as experiências que tivemos no decorrer do ano.

Mais uma vez, através da escrita, essa aluna consegue expressar o que sente de uma maneira bastante pessoal e clara, compartilhando com a professora sobre situações do cotidiano da sala de aula que ambas vivenciaram.

Outros alunos, como o Math., extrapolam o contexto da sala de aula e da escola e compartilham com a professora através da escrita experiências de sua vida cotidiana, talvez simplesmente como um desabafo de angústias que ele não consegue expressar através da fala e por isso registra através da escrita, em um cartão que confeccionou em razão do Dia do Professor :

“Professora Cláudia  
Eu gosto muito de você de verdade  
Depois da manhã minha mãe vai visita meu irmão ele está preso...”

Destaca-se nesse caso, a maneira como o aluno Ma. mistura dois assuntos diferentes e se utiliza da oportunidade de entregar um cartão para a professora por ocasião do dia dos professores ( que eu me lembre foi a única vez em que ele fez isso ) para compartilhar algo que provavelmente o estava incomodando e que ele não encontrou outra maneira de expressar.

Em outras situações ainda, os alunos encontram na escrita uma maneira de interferir em uma situação, de modificá-la. É o que acontece em uma carta, lacrada em envelope confeccionado em sulfite e deixada pelos alunos He. e Fre. em frente à minha casa, numa tarde, depois de uma aula em que eu me mostrei decepcionada e brava com estes alunos por eles estarem brincando enquanto eu explicava uma atividade, e não terem atendido aos meus pedidos para fazerem silêncio. A carta, mais semelhante a um bilhete, escrita em letras grandes em uma folha de sulfite com desenhos de corações, dizia o seguinte:

Professora Cláudia, eu He. e Fre. gostamos muito de você mas nós ainda somos crianças mas só que a gente entendeu que você fica brava mas nós gostamos muito de você.

Ass. He. e Fre.  
Beijos

Em vez de conversar com a professora, estes dois alunos optaram por utilizar estas poucas palavras *escritas* como uma forma de se desculpar e de “restaurar” a relação afetiva que eles provavelmente temeram ter desfeito pelo incidente - que aconteceu no final da aula e por isso não permitiu que tivéssemos conversado a respeito.

Interessante como eles reforçam a contradição entre seu comportamento na classe e o sentimento pela professora utilizando o “mas” repetidas vezes no pequeno texto. Primeiro o utilizam provavelmente como uma forma de justificar seu comportamento na classe: “gostamos muito de você *mas* nós ainda somos crianças”, depois como forma de expressar que, por outro lado, *apesar* de serem crianças ... “ *mas* só que a gente entendeu que você fica brava” e, por último, num gesto de reconciliação e, ao mesmo tempo, numa postura de *relevar* a atitude da professora ou mesmo de perdoar o fato dela ter “ficado brava”, terminam com a frase “*mas* nós gostamos muito de você ”. Não é nem preciso dizer que esses alunos conseguiram o que pretendiam com sua escrita...

Outro exemplo de situação em que os alunos utilizaram a escrita para persuadir a professora e mudar uma situação a seu favor é a carta- bilhete, também entregue durante a aula em um envelope muito bem lacrado confeccionado em sulfite, escrita pelos alunos Di., Gra., Fra. e Ma. A.com os seguintes dizeres:

Te amo      Te amo      Te amo  
Pro, deixa eu sentar com a Ma. A.  
Sim (    )                  Não (    )    Por favor

Deixa eu sentar com o Di.  
Sim (    )                  Não (    )    Por favor

Como os alunos normalmente sentavam em duplas, mas que geralmente eram escolhidas por mim, de acordo com as necessidades de cada aluno, essas crianças previram que, se tivessem me pedido verbalmente para trocar de lugar eu teria imediatamente recusado, por isso utilizaram a escrita como estratégia para me convencer.

Certamente estas crianças incorporaram o julgamento de valor de nossa sociedade – e da escola - com relação à fala e à escrita. Esta tem sempre maior consideração que a primeira e é utilizada como meio de firmar acordos e comprová-los, o que é justamente a pretensão desses alunos com o bilhete, que já trazia em seu texto as alternativas para a professora aceitar ou não a proposta, com apelos como “por favor”.

Pode-se ressaltar ainda o argumento “eu te amo”, que inicia o bilhete e ao qual imediatamente se segue o pedido, o que indica uma tentativa de persuasão da professora.

Esses textos, além de serem exemplos espontâneos do uso da escrita como meio de interlocução, refletem a percepção dos alunos de que a escrita pode ser usada como meio de se expressar de maneira mais marcante do que as palavras verbais permitiriam ( a fala se perde no tempo enquanto a escrita pode ser lida, relida, analisada, guardada... ) e, mais importante, que ela pode ser uma estratégia eficiente para persuadir o seu interlocutor, para argumentar com maior intensidade e assim convencê-lo, modificar a situação, transformá-la ao seu favor, segundo suas necessidades e interesses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e, entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como elas realmente são...

Clarice Lispector

A experiência de compartilhar a minha prática pedagógica, de registrar, pensar, escrever, *lembrar* as experiências vividas com esta turma da 2ª série A provocou emoções inesperadas... de carinho... de saudade... de... orgulho... da empolgação daqueles alunos em todas as atividades que realizamos, do empenho e dedicação com que participavam de cada novo projeto... da criatividade e surpresas que cada texto produzido por eles trazia.

Fez - me reviver intensamente os sentimentos de ansiedade vividos naquela época... a ansiedade pela pouca experiência com o trabalho docente, a ansiedade por encontrar os melhores textos e as melhores atividades para compartilhar com aquelas crianças que esperavam tanto de mim, a ansiedade por “fazer” com que *todos* aprendessem...

É impossível finalizar esse texto sem uma pitada de “nostalgia”, afinal, essa pesquisa não se fez apenas de bibliografias, leituras, escritas e reescritas... ela se fez também de lembranças... de paixão pela escola que, se ausente, não poderia tê-la tornado tão tocante e significativa para mim e me feito aprender tanto.

Como bem afirmou Sabinson ( 2002 ) - os autores lidos também trouxeram suas contribuições ! - se há alguma coisa em comum entre os bons professores, a despeito das tão diversas concepções, posturas, metodologias e práticas que os diferenciam, é a paixão... a paixão pelo ensinar e pelo aprender. Isso porque não se ensina a ter prazer por ler, por escrever, por aprender... apenas se mostra, se sente, se provoca, se desperta, na interlocução com o outro...

Por isso que realizar essa pesquisa me fez reafirmar a crença de que o trabalho docente é um trabalho em que uma das especificidades é o envolvimento que se faz necessário, entre professor, coordenador, funcionários, pais e alunos, para que a

aprendizagem aconteça - aprendizagem não apenas dos alunos mas de todos aqueles que participam desse processo.

Escrever sobre minha experiência como educadora permitiu - me o prazer de registrar e, desse modo, compartilhar com outros educadores situações positivas de uso da escrita dentro da escola e, mesmo que não seja possível contribuir em grande medida com essa questão, o registro dessa experiência ao menos permitirá a documentação das vivências desses alunos, afinal, cada um de nós está inserido em uma realidade que faz parte da história e a história de cada um, visto que não pode ser igual a de qualquer outro “sempre contribuirá com mais uma versão dos fatos vividos, enriquecendo e ampliando o patrimônio histórico-cultural da humanidade.” ( Guedes, 2004 : 01 )

Escrever sobre minha experiência também trouxe à tona reflexões que não teriam sido possíveis de outra forma, questionamentos que não aconteceriam sem uma reflexão sistemática através do escrever, do reescrever, do apagar e refazer.

Possibilitou novos conhecimentos, através da leitura de autores que tratam do tema produção de textos na escola, e também através do olhar mais atento e aprofundado sobre os textos dos próprios alunos, que se fez necessário para que fosse possível realizar as análises trazidas neste trabalho.

Permitiu trazer à consciência concepções e posturas que norteavam meu trabalho docente sem que, na maioria das vezes, eu me desse conta deles. Essa consciência , por sua vez, possibilitou que eu colocasse à prova minhas atitudes como professora, questionasse algumas delas e reafirmasse outras, a partir dos autores lidos e da reflexão sistemática que a escrita, pelo seu próprio caráter, possibilitou.

Quanto mais eu observava o material selecionado, refletia sobre os textos escritos pelos alunos, o que eles pretendiam, o que queriam dizer, mais eu me encantava e me envolvia com o universo da escrita e suas possibilidades de “dizer” e de “como dizer”.

Descobri que o processo educativo é tão complexo e surpreendente que quanto mais eu pesquisasse sobre os textos produzidos pelos alunos e sobre as propostas desenvolvidas mais “encontraria” novos conhecimentos, novas possibilidades de trabalho, teria mais experiências de descoberta, e mais aprenderia a respeito do uso, da especificidade, da utilidade e da beleza da escrita.

Acima de tudo, porém, estudar sobre as possibilidades do trabalho com produção de textos no contexto da escola pública me permitiu reafirmar o pressuposto de que é possível

- e preciso! - Que a prática pedagógica favoreça e promova a utilização da escrita por parte dos alunos com adequação e autonomia, para que eles se tornem capazes ( tanto quanto o são ! ), através desta, de atuar sobre a realidade em que vivem, como sujeitos que desenvolvem um olhar crítico sobre o que os cerca, que podem interferir e modificar a sociedade em que vivem, transformando - a numa sociedade mais justa, mais igualitária e melhor.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. ( Col. Pensamento e Ação no Magistério )
- ALMEIDA, Ana Lúcia Campos. **O Papel da Intertextualidade na Construção da Leitura Crítica**. 1989. Mestrado em Lingüística - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.
- AMARAL, Cíntia Wolf do. **Alfabetização numa Perspectiva Crítica: Análise das Práticas Pedagógicas**. 2002. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.
- \_\_\_\_\_. Alfabetizar para quê?: Uma Perspectiva Crítica para o Processo de Alfabetização. *In*: Leite, Sérgio Antônio da Silva. ( Org. ) **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- ANJOS, Célia P. **Olhares Possíveis para a Produção Escrita da Criança**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, SP.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins. **Cartas e Escrita**. 2000. Doutorado em Educação - Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, SP.
- CITELLI, Beatriz. **Produção e Leitura de Textos no Ensino Fundamental: Poema, Narrativa, Argumentação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**. São Paulo : Ed. Ática, 1998.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **E as Crianças Eram Difíceis: A Redação na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire** . São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. ( org. ) **Questões de Avaliação Educacional**. Campinas, SP : Komed, 2003. ( Série Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica/ Luiz Carlos de Freitas, org. )

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A Poesia na Escola: Leitura e Análise de Poesia para Crianças**. São Paulo: Cortez, 2002. ( Col. Aprender e Ensinar com Textos, v. 10 )

GERALDI, João Wanderlei. ( org. ) **O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção**. Campinas: Cascavel, Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRANDINI, Márcia Renata Ferraro. **Produção de Textos: Uma Experiência com Alunos de 5<sup>a</sup> Série do Ensino Fundamental**. 2002. Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, UNICAMP, SP.

GRENFELL, Adrete Terezinha Matias. **Vozes em Contraponto: Da Redação Escolar à Emergência dos Sujeitos na Produção de Textos**. 1991. Pós - Graduação em Letras - Mestre em Língua Portuguesa - Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Escrever se Aprende Reescrevendo: Um Estudo da Interação Professor/ Aluno na Revisão de Textos**. 1995. Mestrado em Lingüística - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.

GUEDES - PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de Formação : Registro de um Percurso**. 2004. ( Material de Circulação Restrita ), UNICAMP, Campinas, SP.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita: Para além da Higienização**. 1995. Mestrado em Letras - Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, SP.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Notas sobre o Processo de Alfabetização Escolar. *In:* LEITE, Sérgio Antônio da Silva. ( org. ) **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas**. Campinas, SP : Komedi: Arte Escrita, 2001.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira C. Martins. A Afetividade em Sala de Aula: As Condições de Ensino e a Mediação do Professor. *In:* AZZI, R. G., SADALLA, A. M. F. A. ( Org. ) **Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MACHADO, Elizabeth Márcia Ribeiro. **Lendo e Compreendendo : Uma Experiência com Alunos de 5<sup>a</sup> Série**. 2002. Mestrado em Lingüística - Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, SP.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Os Sentidos da Alfabetização : A “Questão dos Métodos” e a Constituição de um Objeto de Estudo ( São Paulo - 1876/ 1994 )**. 1997. Dissertação de Livre - Docência - Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, SP.
- MEC e SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa**. 3<sup>a</sup> ed., Brasília: A Secretaria, 2001.
- NASCIMENTO, Marlei Gomes do. Sobre o Período Preparatório para a Alfabetização. *In:* **Leitura: Teoria e Prática. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil**. Ano 9, Dezembro de 1990, número 16: ALB, Mercado Aberto. p. 36- 44.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras : A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- NUCCI, Eliane Porto Di. Alfabetizar Letrando: Um Desafio para o Professor ! *In:* LEITE, Sérgio Antônio da Silva. ( org. ) **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas**. Campinas, SP : Komedi: Arte Escrita, 2001.
- OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **O Corpo e a Palavra: Escrita, Oralidade e Performance no Ensino de Língua Portuguesa**. 2003. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, UNICAMP, SP.

- PETRONI, Maria Rosa. **A Organização do Texto Escrito Por Alunos do 1º Grau**. 1994. Mestrado em Lingüística - Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, SP.
- PARMIGIANI, Tânia Rocha. **Poesia na Escola: Presença/ Ausência**. 1996. Mestrado em Lingüística - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, SP.
- PIMENTEL, Elisabete. **Sujeitos Leitores, Sujeitos Autores: Índicios de Histórias de Leituras na Produção de Textos Escolares**. 1998. Mestrado em Lingüística - Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, SP.
- RIOLFI, Cláudia Rosa. Ensinar a Escrever: Considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *In: **Leitura: Teoria e Prática. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil***. Ano 21, Março de 2003, número 40: ALB, Mercado Aberto. p. 47- 51.
- ROSE, Tânia Maria Santana de. **Compreensão de Leitura: Ensino e Conhecimento**. 1995. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, USP, SP.
- ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. **Oralidade, Leitura e Escrita: Uma Experiência a Partir do Trabalho por Projetos**. 2002. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, UNICAMP, SP.
- SABINSON, Maria Laura Trindade Mayrink -. O que se Ensina quando se Ensina a Ler e Escrever? Ensina-se, mesmo, a Ler e a Escrever ? *In: **Leitura: Teoria e Prática. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil***. Ano 20, Março de 2002, número 38: ALB, Mercado Aberto. p. 52- 60.
- SCHLOGL, Michele. **Aprendendo a Ensinar a Ler e Escrever: Uma professora em Três atos**. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.
- SILVA, Maria do Pilar Cunha. **Os Modos de Compreensão e a Leitura na Escola**. 1998. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.
- SMOLKA, Ana Maria. **A linguagem como Gesto, como Jogo, como Palavra: Uma Forma de Ação no Mundo**. *In: **Leitura, teoria e prática***. n º 5. ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985.

SOARES, Magda Becker. Língua Escrita, Sociedade e Cultura: Relações, Dimensões e Perspectivas. *In: Revista Brasileira de Educação*, n° 0, 1995, pp. 5-16.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social.** São Paulo: Editora Ática, 2001. 17ª edição.

STEBAN, Maria Teresa. ( org. ) **Avaliação : Uma Prática em Busca de Novos Sentidos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

STEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. ( org. ) **Professora - Pesquisadora: Uma Práxis em Construção.** Rio de Janeiro : DP & A, 2002.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O Ensino da Língua Materna: Interações em Sala de Aula.** São Paulo: Cortez, 2002. ( Coleção Aprender e Ensinar com Textos; 9 / Coord. Geral: Lígia Chiappini e Adilson Citelli )

- 1.1 Apresentação ( motivos da escolha do tema, minha prática pedagógica, objetivos do trabalho )
- 1.2 Metodologia de Pesquisa ( Qualitativa, análise documental )
- 1.3 Caracterização dos sujeitos
- 1.4 Quadro teórico ( Modelo Tradicional, Letramento, Perspectiva Crítica )

**Objetivo 1: Domínio da norma culta e linguagem escrita:**

- 1.5 Escrever para aprender a escrever ( revisão de texto coletiva e reescrita individual )

**Objetivo 2: Diversidade de Gêneros:**

- 1.6 Escrever.. Notícias, biografias, contos ( Conto de fadas )

**Objetivo 3: Descobrir o prazer de escrever:**

- 1.7 Escrever por prazer ( poesia )

**Objetivo 4: Escrever para interagir: ( e transformar )**

- 1.8 Escrever para comunicar ( cartas )

- 1.9 Considerações finais

**O PAPEL DA ESCOLA TRANSFORMADORA:**

“Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política de reivindicação social.” ( Soares, 2001: 73 )