



Universidade Federal do Pará  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

**Patrícia Albuquerque de Campos Gomes**

**A DEVOLUÇÃO DA PALAVRA AO ALUNO POR MEIO DE NARRATIVAS  
LITERÁRIAS**

Belém-Pará  
2016

**Patrícia Albuquerque de Campos Gomes**

**A DEVOLUÇÃO DA PALAVRA AO ALUNO POR MEIO DE NARRATIVAS  
LITERÁRIAS**

Dissertação apresentado à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito ao título de mestre em Letras.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Belém-Pará  
2016

**PATRICIA ALBUQUERQUE DE CAMPOS GOMES**

**A DEVOLUÇÃO DA PALAVRA AO ALUNO POR MEIO DE NARRATIVAS  
LITERÁRIAS**

Este trabalho será apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Pará.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Thomas Massao Farchild – UFPA (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Fernando Maués – UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nilsa Ribeiro - UNIFESSPA

---

Belém, 16 de dezembro de 2016.

( ) APROVADA

( ) REPROVADA

*Dedico este trabalho àqueles que mais amo  
nesta vida: Deus, minha filha Giovanna, meu  
marido Cadu, meus pais (Zequinha e Vanda)  
e meus irmãos (Padre Ulisses, Cristiano e  
Vanessa).*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a vida e por ter sido meu guia e professor durante todos esses anos. Obrigada Senhor pela paciência, pela bondade, compaixão, misericórdia e pelo infinito Amor, pois mesmo sendo uma filha tantas vezes desobediente, não deixaste de acreditar em mim e de abrir portas.

Ao Prof<sup>o</sup> Thomas Massao Fairchild, por ter aceitado o convite de ser meu Orientador e ter dedicado horas do seu tempo precioso para me ajudar com muita sabedoria, paciência, caridade; e também a todos os outros professores que fizeram parte das disciplinas do mestrado: Márcia, Alcides, Isabel, Fátima, Marlí, Iaci, Fernando.

Aos meus colegas de turma, em especial, à minha amiga Ayholândia por ter sido uma verdadeira companheira de sala e por ter me ajudado durante todo o curso.

Aos meus queridos e amados pais Zequinha e Vanda, por terem sido luzes na minha criação e formação. E por ter me dado apoio com a minha filha (sem isso não teria como prosseguir!)

Aos meus irmãos Pe. Ulisses, Cristiano e Vanessa que, sem saberem, sempre foram grandes espelhos para a minha vida e que eu tenho muito carinho.

Ao meu marido Cadu e minha filha Giovanna, presentes de Deus na minha vida, e por terem tido paciência em conviver com meus estresses, ausência, ansiedade... obrigada mesmo! Amo muito vocês!!!

## SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
INTRODUÇÃO.....	10
1 PARA ALÉM DO “LETRAMENTO”: REDESCOBRINDO A LITERATURA..	14
1.1 Os estudos do letramento.....	14
1.2 Perspectivas que tratam do texto literário no ensino.....	19
1.2.1.Oralidade e Literatura.....	23
1.2.2 O papel social da literatura.....	26
1.3 Do oral para o escrito.....	29
2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE PESQUISA DOCENTE.....	34
2.1 A (re)construção da identidade do professor.....	34
2.2 A perspectiva discursiva.....	40
2.3 As ações da linguagem e o ensino.....	47
2.4 O <i>lócus</i> da pesquisa.....	50
2.4.1 Caracterização da turma.....	51
2.4.2 Análise da primeira etapa da pesquisa: avaliação diagnóstica da turma.....	53
2.4.2.1 A coleta de dados e os testes.....	53
2.4.2.2 Comentários e análise dos testes.....	53
i Teste “A noite”.....	53
ii Teste “Princesa Adivinhona”.....	54
iii Atividades de escrita.....	60
iv Matrizes textuais.....	71
2.5 Consolidação dos resultados e conclusão geral.....	76
3 INTERVENÇÃO NA TURMA DO 7º ANO.....	79
3.1 Atividade I: Leitura de um conto .....	79
3.2 Atividade II: Leitura de contos em grupo .....	83
3.3 Atividade III: Aplicação de questionário .....	85
3.4 Atividade IV: Autobiografia oral .....	88
3.5 Atividade V: Autobiografia escrita .....	93

3.6 Atividade VI: Pesquisa de histórias .....	97
3.7 Atividade VII: Contação de histórias – narrativas familiares .....	99
3.8 Resultados alcançados .....	101
3.9 Conclusão das análises .....	101
4 REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	105

**RESUMO:** Este trabalho é uma pesquisa realizada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal acerca da *devolução da palavra* ao aluno em sala de aula. O trabalho constituiu-se por duas etapas. A primeira foi para diagnosticar o desempenho dos alunos no que tange às habilidades de leitura e escrita e elaborar uma proposta de intervenção. A segunda etapa objetivou aplicar atividades que estimulassem a produção de narrativas literárias a partir de elementos da experiência pessoal e/ou familiar dos alunos. O diagnóstico realizado na primeira etapa mostrou que parte dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental não foram inseridos num certo tipo de cultura oral desde cedo (como contação de história); e conseqüentemente os resultados mostraram que isso se manifesta no baixo desempenho dos alunos no que tange às habilidades de leitura e escrita. O objetivo geral desta pesquisa é devolver a palavra ao aluno através de atividades que estimulem a experiência e o contato com o texto literário. Dessa forma, discutiremos, neste trabalho, a importância do texto literário em sala de aula e, como base teórica, mostraremos as ideias de alguns autores que defendem a presença desses textos na escola: ZILBERMAN (1988), LAJOLO (1988), BELINTANE (2013), entre outros, os quais sustentam que a presença do texto literário na escola é imprescindível para a formação e o desenvolvimento do leitor/escritor, além de preparar o aluno para ler todos os discursos sociais. Neste trabalho, é abordado, ainda, a concepção interacionista da linguagem pautada em BAKHTIN/ VOLOCHINOV (2014). Como metodologia para a coleta de dados, aplicamos quatro atividades diagnósticas. Em seguida, fizemos as análises e chegamos à conclusão de que, para

intervir na realidade dos alunos, seria importante um levar para a sala de aula um conjunto de atividades em que o aluno tivesse a oportunidade de ter versando sobre a *devolução da palavra*, pautada em Geraldi (2003), trabalhando em torno de textos literários.

**Palavras-chave:** Devolução da palavra, Oralidade, Texto literário



**ABSTRACT:** This work it's a research made with students from the 6th grade in the primary school of a municipal school about the \_devolution of the word\_ to the students in the classroom. The research it's made from two steps: The first step was to diagnose the students performance in their reading and writing skills, and also to elaborate one intervention proposition. The second step goal it's to apply activities that could stimulate the production of literary narratives starting from the personal experience and/or familiar of the students. The diagnosis made in the first step showed that part of the students of the 6th grade from the primary school were not embedded in a certain kind of oral culture when they were little (such as telling stories); and consequently, the results showed that it manifests in the poor performance of the students with their writing and reading skills. The main goal of the research it's to give it back the words to the students through activities that will stimulate the experience and the contact with the literary text. Therefore, we shall discuss in this research, the value of the literary text in the classroom and, in theory, we will show some ideas from some authors that defends the presence of these texts in the school: ZILBERMAN (1988), LAJOLO (1988), BELINTANE (2013), among others, which will sustain that the presence of the literary text in the school it's crucial to the student formation and development of the writer/reader, besides preparing the student to read all types of social speeches. In this research, its approach, also, the interaction conception of the informed language in BAKHTIN/VOLOCHINOV (2014). Such as the methodology for the dada collection, we will apply four diagnostics activities. Thereafter, the analysis were made and we reach the conclusion that, to get in the students reality, it will be essencial that each student should bring a package of activities that could provide the opportunity of having a version of the devolution of the word written in Geraldi (2003), to work among the others literary texts.

**Keywords:** Devolution of the word, Orality, Literary text.

## INTRODUÇÃO

O papel do professor é fundamental enquanto mediador do ensino e aprendizagem dos alunos. Quando se trata de língua materna, defendemos a necessidade de inserir na sala de aula um olhar do professor comprometido com o ensino perpassado pela pesquisa. Neste trabalho, procuramos fugir da polarização em torno de “propostas antigas / tradicionais” e “propostas inovadoras” assumindo que o papel da escola, para além de ensinar ou “fazer aprender”, é o de formar e desenvolver os alunos capazes de construir novas formas de representar sua realidade e conseguir relacionar com outras realidades existentes na sociedade. Para tanto, faz-se necessário formar alunos para que, exercendo sua atividade de linguagem, construam representações de suas experiências e as façam circular socialmente, seja lendo, escrevendo ou falando. E isso se dá primordialmente através do texto literário presente na sala de aula.

Dessa forma, este trabalho foi realizado a partir de dados coletados em uma escola pública municipal de Belém na qual encontramos um baixo rendimento dos alunos em relação à leitura e à escrita. Primeiramente aplicamos testes diagnósticos realizados com uma turma de 6º ano do ensino fundamental, e depois de termos analisados os dados, detectamos que parte dos alunos tem dificuldades de compreensão e interpretação de textos, especialmente em relação à leitura de implícitos, por exemplo. Os dados coletados nessa escola serão mostrados e discutidos na seção 2.4.2. Assim, “arregaçar as mangas” e intervir nessa realidade é um compromisso da escola como um todo e, principalmente, do professor de língua materna.

Assim, consideramos que a sala de aula deve ser menos um espaço de implementação de políticas ou propostas firmadas como sendo previamente “bem-sucedidas” e mais um “laboratório”: um espaço também investigativo no qual o professor coleta dados, diagnostica, analisa e propõe. Assim este trabalho será encaminhado, pois o objetivo geral desta pesquisa é devolver a palavra ao aluno através de atividades que estimulem a experiência e o contato com o texto literário, seja resgatando histórias orais através da família ou promovendo o conhecimento de novas narrativas literárias. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos do 6º ano em relação às habilidades de leitura e escrita; b) Identificar e saber como se configuram as matrizes textuais narrativas dos alunos; c) dar voz ao aluno, estimulando a devolução da palavra para que ele seja sujeito na construção do conhecimento por meio da proposta de intervenção (capítulo 3).

Como passo metodológico para cumprir esses objetivos, a pesquisa dividiu-se em duas etapas: a) A primeira, realizada no segundo semestre de 2015, aplicamos algumas atividades diagnósticas, priorizando o texto literário, para sondarmos o desempenho dos alunos em relação às habilidades de leitura e escrita. Em seguida, fizemos a análise dos dados. b) Na segunda etapa, aplicamos um conjunto de atividades que teve como eixo a devolução da palavra ao aluno, alicerçado ao texto literário também.

A fim de realizar esses objetivos e tomar a sala de aula como espaço de pesquisa, abordamos a concepção interacionista da linguagem, pautando-nos em Bakhtin/Volochinov (2014). Este autor postula que a verdadeira substância da língua é constituído pelo fenômeno social da interação verbal que dão através da(s) enunciação(ões). No Brasil, Geraldi é um dos autores que mais se dedicou a transpor essa perspectiva para pensar a própria escola enquanto espaço de interações verbais. Nas suas palavras

*A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica a ação que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (...) ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 2011 p.41, grifo do autor).*

Alinhamo-nos com Geraldi ao considerar também o papel do texto como articulador das interações em sala de aula. Sobre isso, Geraldi (1997, p. 148) afirma que “na escola os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para ‘mostrar que aprendeu a descrever’”. Isso é apenas ensinar e não formar. O texto é o meio pelo qual o professor deve propiciar ao aluno que este desenvolva as capacidades cognitivas e sociodiscursivas. Geraldi (1997, p.105) sustenta a ideia de que “O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto[...]. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos”.

A sala de aula já é o lugar por excelência da interação, os alunos participam ativamente de debates e formam seus discursos. Eles não entram como tábulas rasas sem nada a passar e muito se aprende com os alunos. No entanto, é indiscutível que precisamos avançar no que diz respeito à formação do aluno no seu trato com as diversas dimensões da linguagem.

Nossa opção é por trabalhar centralmente com textos literários, por diversas razões. Uma delas é que, por meio deles se constroem “versões do mundo” de diferentes maneiras, baseado na vivência dos sujeitos e das interações que se realizam a partir do texto literário. Além disso, eles são o “lugar” no qual se engendra uma leitura que, cognitivamente, exige mais do aluno pelas inferências, implícitos, pelo jogo linguístico explorado, além de preparar o leitor para ler todos os discursos sociais. Essa escolha tem a ver com nossa avaliação dos alunos na primeira etapa da pesquisa, já que os resultados não foram tão satisfatórios pelo baixo rendimento dos discentes. O trabalho que propomos também será condizente com as ideias dos PCN quando este aborda as especificidades do texto literário:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Acrescentamos a essa posição, no entanto, a proposta de que os alunos produzam narrativas “literárias” a partir do resgate da contação de histórias na família, pois consideramos que a posição expressa no PCN limita a literatura a uma questão de leitura, omitindo o fato de que ela é também uma forma de produção linguística de grupos sociais que por meio dela é possível reconhecer a sua realidade e relacionar a outras e emancipar-se socialmente.

Neste trabalho, a pesquisa realizada é a do tipo “pesquisa-ação” que tem como finalidade agir na situação encontrada entre os alunos de uma escola municipal e, a partir da proposta elaborada neste trabalho (capítulo 3), intervir na realidade dos alunos. Nesta pesquisa, trabalhamos com uma turma de 6º ano de uma escola municipal de Belém. Assim temos como pergunta de pesquisa: Como estimular e/ou resgatar as matrizes textuais narrativas dos alunos para desenvolver as habilidades de leitura e escrita de textos literários?

Para tanto, adotamos a perspectiva teórica de BAKHTIN/ VOLOCHINOV (2014) e GERALDI (2003) para pensar a sala de aula a partir da concepção interacionista da linguagem e a perspectiva da devolução da palavra proposta por Geraldi (2003). Além dessas, embasamo-nos ainda na perspectiva de oralidade de BELINTANE (2013) e suas ideias sobre matrizes textuais.

No primeiro capítulo, refletiremos a respeito das perspectivas que defendem o uso do texto literário no ensino de língua materna. Em seguida, no segundo capítulo, abordamos sobre a figura do professor e a pesquisa, bem como a aplicação e a análises dos dados da primeira parte deste trabalho. Posteriormente, no terceiro capítulo, mostraremos as atividades aplicadas como proposta de intervenção para alunos da Educação Básica.

## 1 PARA ALÉM DO “LETRAMENTO”: REDESCOBRINDO A LITERATURA

Neste capítulo, desenvolvemos nossa posição sobre o papel dos textos literários na formação dos alunos na Educação Básica. Para isso, começaremos uma discussão sobre o letramento, uma vez que esta linha de pesquisa tem uma atuação bastante significativa e influencia a construção de livros didáticos, métodos de ensino etc.; em seguida, mostraremos alguns autores que defendem o ensino de língua portuguesa a partir do texto literário; refletiremos também sobre o papel da oralidade em relação ao ensino da literatura; discutiremos o papel social da literatura; por último, refletiremos como se dá o processo de retextualização, segundo Marcuschi (2007), pensando na questão de que numa das atividades propostas pelos alunos eles passam para a escrita o que ouviam oralmente de seus familiares, fazendo o processo de retextualização sem se darem conta.

### 1.1 Os estudos do letramento

Para iniciarmos este tópico, é fundamental esclarecer nossa posição acerca dos estudos do “letramento”, devido à grande difusão desse termo quando se trata da leitura e da escrita na escola e seu uso às vezes excessivamente generalizado. Segundo Soares (1998), a raiz da palavra *letramento* vem da junção das palavras “letra” (*littera* em latim) mais o sufixo “mento”, que indica o resultado de uma ação; o letramento seria para ela o resultado da ação de “letrar-se” ou tornar-se letrado, logo seria o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Para Kleiman (2012, p.18-19), que também adota o termo, o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ela acrescenta que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 2012, p. 20. Grifo do autor).

Nessa passagem, Kleiman está defendendo que a escola deveria se preocupar não apenas com um tipo de letramento (a alfabetização), mas com o letramento enquanto prática social. Embora reconheçamos que essa perspectiva ajudou a tornar a visão do

ensino mais pragmático, temos também assumido uma postura de cautela diante das afirmações embutidas nesses argumentos. Muito se tem avançado na escola com novas pesquisas e até mesmo inserindo novas perspectivas do ensino, mas por exemplo, em que se baseia tal afirmação de que a escola não se preocupa com as práticas sociais? Não há indícios no próprio texto da autora de que essa afirmação foi baseada em pesquisas nas salas de aulas.

Os estudos do letramento se desenvolveram fazendo uma crítica ao ensino tradicionalista, o qual não abrangia textos de circulação social em sala de aula, propondo, assim, um ensino a partir daquilo que “realmente” circula na sociedade. Não obstante, consideramos importante pensar sobre as práticas de ensino vigentes hoje nas escolas que foram influenciadas por essa linha teórica: são práticas em que o aluno precisa ler/escrever textos como bula de remédio, receita de bolo, rótulos de produtos etc., os quais os alunos leriam ou aprenderiam a ler inseridos às práticas sociais, sem a necessidade de um ensino formal. O caso da literatura nos parece ser o contrário: será que as práticas sociais, sem a presença da escola, ensinam a ler ou estimular a leitura de textos literários? Será que formariam bons leitores literários?

Sem dúvida, no trabalho a partir da perspectiva do letramento, há pontos positivos por tratar o estudo da língua de forma mais pragmática, trabalhando também a funcionalidade dos textos contemporâneos, os quais circulam no dia a dia dos alunos. Na opinião dos defensores dessa linha, esse pragmatismo fez ou faz com que a leitura se torne mesmo mais “prática”, como se vê, por exemplo, em Soares (2005),

a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo **desenvolvimento de habilidades de uso** desse sistema em atividades de leitura e escrita, **nas práticas sociais** que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2005, p. 54, grifos nossos).

Compreendemos que é também papel da escola fomentar tais leituras. Porém, o que se vê na prática é a redução do papel do texto literário frente a textos mais corriqueiros e ao estudo de uma escrita trivial, utilitária, por causa da prioridade dada a esses outros textos contemporâneos. O trabalho a partir da perspectiva do letramento, ao invés de aprofundar a leitura com textos mais densos, transforma a sala de aula, algumas vezes, em um lugar de estímulo ao consumismo, por exemplo, quando se

trabalha com textos de “propaganda” ou “rótulos de produtos”. Pode-se exemplificar isso com um trabalho realizado nessa linha encontrado em um blog na internet, que reproduzimos a seguir:



*Analisar o cartaz. Explicar que trata-se (sic) de uma propaganda, para vender algo. Mediar os alunos a distinguirem o que é exatamente o produto da venda e o que é brinde.<sup>1</sup>*

*1. Onde você poderia encontrar essa propaganda?*

- a) (    ) No hospital.
- b) (    ) No supermercado.
- c) (    ) No mural da escola.
- d) (    ) Na farmácia.

*2. Escreva dois verbos (ações) que aparecem na propaganda.*

*3. A palavra “COLORIR” é sinônimo de:*

- a) (    ) desenhar.
- b) (    ) pintar.
- c) (    ) apagar.
- d) (    ) borrar

<sup>1</sup> Atividade encontrada no blog: <http://valdinere123.blogspot.com.br/2014/02/atividades-propaganda.html>. Apesar de ser uma atividade retirada da internet, e por isso, não ser confiável, muitos professores se valem desses tipos de atividades ou similares para trabalhar em sala de aula. O exemplo é meramente ilustrativo.



4. As palavras *COMPRE* e *GANHE* estão escritas em letras maiores para:

- a) ( ) enfeitar a propaganda.
- b) ( ) mostrar que todo produto vem com dois brindes.
- c) ( ) atrair a atenção do leitor.
- d) ( ) mostrar que há duas frases na propaganda.

5. Essa propaganda da marca *PERDIGÃO* tem o objetivo de:

- a) ( ) ensinar as crianças a pintar.
- b) ( ) vender gibis.
- c) ( ) distribuir giz de cera gratuitamente.
- d) ( ) vender produtos da Turma da Mônica Perdigão.

Pode-se observar que esse exercício pede que o aluno volte o seu olhar para a propaganda. Por meio das perguntas conduzidas em cada questão, notamos a superficialidade de informações, que não acrescentam criticidade ou reflexão acerca do produto. A questão 1, por exemplo, fica óbvia quando pergunta ao aluno o lugar onde se encontra produto. Ao mesmo tempo, o texto da propaganda pode ser visto em lugares que vendam o produto ou não, pois nem sempre os cartazes de propagandas são afixados em locais de venda, haja vista a quantidade de produtos vendidos *versus* espaço para afixação, de modo que a resposta pode ser arbitrária. Que tipo de leitura se quer atingir com uma proposta como essa?

Outra questão para refletirmos é a de número 5, pois ela repete o nome da marca sem necessidade e sugere uma função publicitária de divulgação do produto na própria atividade escolar. Quando o professor traz o texto para a sala de aula, caracteriza mais uma peça mercadológica do que de texto contido na imagem.

Como podemos notar, aparentemente, a intenção é de que o texto da propaganda seja explorado, já que, de um certo ponto de vista, faz parte da prática diária dos alunos e eles se deparam com textos como esse em seu meio social. Porém, a quantidade de perguntas a respeito do texto, inclusive com a repetição do nome do produto na redação dos exercícios, torna-se muito mais um *merchandising* do produto do que um trabalho de leitura propriamente dito. Os alunos já estão imersos neste mundo mercantilizado em que o consumo tornou-se apelo por todos os lados. E a escola será o lugar que incentive ainda mais a propaganda numa sociedade tão consumista como a nossa? Por que não escolher textos mais críticos, que combatam inclusive o consumo desenfreado de produtos de que não necessitamos e que podem até fazer mal à saúde das crianças? Ou ainda, se a questão é trabalhar com textos como esse, por que não produzir perguntas sem o nome da marca do produto ou fazer perguntas com criticidade?

Estes são apenas alguns exemplos de como a escola está centrada na busca das habilidades para responder adequadamente às demandas sociais de uma sociedade pós-moderna; ao invés de se ocupar mais especificamente com a construção do conhecimento do aluno. Isto implica refletir sobre as práticas que o professor escolhe na sala de aula. Qual o papel da escola: preparar o aluno para responder ao imediatismo de uma sociedade competitiva ou unir esforços na garantia de um aprendizado reflexivo, crítico e construtivo?

A respeito da abordagem utilitarista no ensino, Belintane (2013) faz uma crítica e comenta

Como boa parte das teorias que sustentam a concepção vigente nos governos vem de abordagens sociais e discursivas [...] que põe em relevo as “condições concretas de produção” e uma “consciência de classe”, indagar e refletir sobre ideais, fantasias, distanciamento da realidade concreta e palpável do cotidiano pode ser considerado “fuga da realidade” do aluno, como já o foi no passado, quando se acusava o excesso de literatura e se propugnava por mais realidade na sala de aula. O que é relevante hoje é o texto dito “real”, “autêntico”, que está ali diante dos olhos na convivência diária: desde o rótulo do pacote de salgadinho ou da lata de farinha láctea da Nestlé, aos escandalosos **M** de McDonalds e **S** de Sadia assaricando diante da criança. (BELINTANE, 2013, p. 119. Destaques do autor).

Geraldi (2015) sustenta uma posição parecida a esse respeito:

A tentativa de aproximar a sala de aula do mundo cotidiano foi responsável pela diversificação dos gêneros de textos com que se trabalha na escola. A defesa do emprego de textos não literários – até chamados de textos autênticos, como se as obras literárias não fossem textos autênticos [...] – acabou por produzir um distanciamento entre literatura e escola, em benefício da presença de inúmeros outros gêneros discursivos, de modo geral textos pragmáticos ou referenciais. (GERALDI, 2015, p. 64-65)

A partir dos comentários desses autores, concordamos que o que está em vigência hoje são os textos mais práticos de usos sociais. Dessa forma, o letramento que queremos abordar neste trabalho, diferentemente de certos entendimentos do termo, não se restringe às práticas sociais cotidianas; mas ao ato de desenvolver e formar leitores/escritores críticos, conscientes das suas habilidades e escolhas diante dos textos que vão além do que circula no dia a dia: vai ao encontro também do que não é comum, do que não é tão objetivo e direto, pois comporta a oralidade e a literatura.

Outros autores têm apontado os limites da perspectiva utilitarista do ensino “social” da leitura e da escrita. Sobre a abordagem dessas perspectivas, o próximo tópico abordará alguns autores que defendem o ensino que configura um trabalho para além do “letramento” entendido nessa perspectiva.

## 1.2 Perspectivas que tratam do texto literário no ensino

Para iniciar este tópico, começaremos refletindo sobre o posicionamento de Antônio Cândido a respeito do direito à literatura. Cândido (1995) faz uma análise sobre os direitos humanos, direitos básicos que são indispensáveis a toda pessoa na sociedade: moradia, vestuário, instrução, saúde... e questiona: “por que não, à arte e à literatura?” (CÂNDIDO, 1995, p. 174).

Para este autor, literatura “é o sonho acordado das civilizações [...] e é um fator indispensável de humanização” que “confirma o homem na sua humanidade” (CÂNDIDO, 1995, p. 175). Ele considera literatura as criações que tenham *toque poético, ficcional ou dramático*, incluindo textos como lenda, folclore – escritas mais simples até as mais complexas. O autor também afirma que ninguém consegue passar o dia sem estar imerso a algum tipo de ficção ou da poesia e que, portanto, a literatura se constitui em um direito que deve ser satisfeito pelos cidadãos. Ele afirma ainda que todos os tipos e níveis da literatura satisfazem as necessidades básicas do ser humano e enriquecem a percepção e visão de mundo, pois desenvolvem no homem a *quota de humanidade* que o torna mais compreensivo e aberto ao outro, à natureza, à sociedade. Percebemos, portanto, que para este autor a literatura como um direito deve ser garantido a toda e qualquer pessoa. Então a escola é o lugar propício para fomentar a leitura de textos literários afim de satisfazer as necessidades essenciais do aluno. Encontramos outros estudiosos da linguagem (tanto linguistas quanto críticos literários) que defendem que a escola priorize no ensino o trabalho com o texto literário, pois através desses textos temos um aparato diversificado de leituras que permitem ao leitor se debruçar em um mundo de linguagem plurissignificativo. A literatura no ensino de língua portuguesa constituiria não somente um campo mais vasto para o conhecimento, pois propiciaria um envolvimento do leitor com textos mais densos, mas sobretudo, formaria um amplo repertório linguístico, poético e intelectual para a formação do leitor/escritor. Essa posição é sustentada por alguns autores que citamos com mais detalhes.

Uma das autoras que incentiva o ensino de língua portuguesa por intermédio da literatura é Regina Zilberman. Em seu texto “A leitura na escola”, Zilberman (1988) faz uma discussão sobre “A história social da leitura”. Ela afirma que a sociedade se expandiu ancorada na leitura a partir do século XVIII, com revoluções industrial, política, cultural etc. Como consequência disso, há uma abrangência maior de acesso ao

saber e à sua democratização. O impacto gerado pela leitura tornou a sociedade um lugar com possibilidades emancipatórias a partir da alfabetização condicionada pela escola.

Em seguida, Zilberman (1988) reflete sobre a relação entre leitura e literatura, sustentando a ideia de que o hábito da leitura através do “incentivo” que a escola dá pode tornar o aluno leitor ou não, dependendo das experiências positivas ou negativas feitas na escola. Zilberman (1988, p.17) afirma que “a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer.”

Uma ideia que nos interessa é que o ato de ler, para a autora, estabelece uma relação racional entre o leitor e o mundo que o cerca. Dessa forma, por meio da leitura da literatura, sendo esta uma reprodução da convivência com o mundo externo, torna-se possível ler a realidade a partir do texto literário. Sobre isso, Zilberman (1988) sustenta a ideia de que

a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce este papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los.[...] a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção do leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor (ZILBERMAN, 1988, p.19).

A imagem simbólica do mundo, comentada pela autora, concretiza-se pela ficção da realidade, abrindo, assim, muitas possibilidades de imaginação do leitor pela leitura do texto literário. Dessa forma, a leitura da literatura torna-se um lugar de interação, já que incentiva o leitor a sair de si para criar as relações de sentido, a partir das imagens simbólicas presentes no texto. Dessa forma, a leitura do texto literário na escola impulsiona o aluno tanto a (re)conhecer o que está na sua realidade (inclusive pelo contraste, pela diferença), quanto a ir além do imediato, oportunizando a reflexão de seu contexto social e abrindo portas para a emancipação de suas vidas. O conhecimento sociocultural é abrangido por essas leituras e torna sua participação mais ativa enquanto leitor, de modo a propiciar a capacidade de promover ações e/ou mudanças desejadas pelo aluno no mundo contemporâneo.

Por fim, a autora discute o uso do livro na escola e as diversas fases passadas por ele durante a história da educação no Brasil, tais como livro único, livro didático,

paradidático; ela critica o imediatismo do livro didático por ser descartável para o uso do aluno, servindo de grandes fontes de renda para a indústria do livro. Zilberman (1988) afirma que o livro didático exclui a interpretação e, conseqüentemente, “exila” o leitor, por anular a experiência pessoal com o texto. Além disso, quando o livro didático traz um texto literário, geralmente este está fragmentado, apenas com trechos descontextualizados que não auxiliam uma leitura plena por parte tanto do aluno quanto do professor. Assim, Zilberman (1988) propõe que a leitura seja reintroduzida na sala de aula com o contato direto do aluno com a obra de ficção, pois, dessa forma, o convívio individual entre aluno e texto engendraria a descoberta da realidade, expandindo as possibilidades de conhecimento que a escola oferece. Zilberman (1988), ao fim, faz a seguinte reflexão:

Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis. Além disto, ela é a condição de o ensino tornar-se mais satisfatório para o seu principal interessado – a criança ou o jovem, isto é, o aluno de modo geral. (ZILBERMAN, 1988, p.22)

Marisa Lajolo é outra autora que defende o ensino de literatura na escola. Em seu texto “O texto não é pretexto” (LAJOLO, 1988) fala sobre o que não deve ser feito com o texto na sala de aula. Ela pontua que nenhum texto nasceu para ser objeto de estudo, dissecação e análise, mas como um texto é fruto de um trabalho do seu autor, sua função é encontrada na leitura individual de um leitor; e diz que a presença do texto em sala de aula é artificial por se ter um contexto coletivo e a leitura se fazer de forma mediada.

Em seguida, Lajolo (1988, p.53) afirma que é fundamental para o professor a maturidade de leitor, que se constrói por meio da intimidade com muitos textos, para que o texto seja “violentado” o menos possível. Portanto, para que o contato do aluno com o texto em sala de aula seja o menos doloroso possível, o professor deve ser um bom leitor, que goste de ler e pratique a leitura.

Ainda em seu texto, Lajolo (1988) critica a obrigatoriedade de se trabalhar sem criticar tudo o que o livro didático oferece, e argumenta que o professor não precisa se sentir responsável por tudo o que há nesses livros. Na opinião da autora, o livro didático pode, sim, ser questionado e discutido em sala, caso contrário, o professor pode contribuir para a alienação no processo educacional. A autora sustenta a ideia de que os livros didáticos de hoje privilegiam os textos contemporâneos, e sobre isso afirma que

Essa tendência modernizante de arejar o livro com a presença do artigo de jornal, da crônica, da letra de música – enfim – do texto contemporâneo, pode criar um outro problema: em vez de a escola ir familiarizando o aluno com textos gradualmente mais complexos (o que permitiria o amadurecimento progressivo do leitor), o monopólio do moderno pode estancar o diálogo, sempre necessário, entre diferentes registros. A noção de historicidade da língua, por exemplo, vai para escanteio, se ao longo dos oito ou talvez dos onze anos de escolaridade, o aluno nunca se defrontar com textos outros que não os de seu cotidiano linguístico. [...] Se se pretende que a escola [...] represente o espaço no qual o aluno irá amadurecendo a sua condição, é preciso que os textos com que ela lida dêem margem a isso. Que abolindo, por exemplo, os preconceitos contra a notícia de jornal, se abandonem também outros preconceitos e se proporcione ao aluno contato com o texto literário que é o que mais se presta a uma leitura amadurecedora (LAJOLO, 1988, p. 58).

Dessa forma, ao ler um texto literário, segundo essa autora, o aluno entra em contato com uma abstração da realidade, como se saísse do mundo em que vive. O que é contrário, por exemplo, ao ensino baseado no “rótulo de produtos”, que mantém o aluno sempre no mundo em que vive, ou até mesmo mais “preso” à sua realidade (uma realidade imposta ou “vendida” a ele, a bem da verdade). Usar o texto literário em sala de aula não deixa de ser uma espécie de paradoxo, nesse sentido, pois ao sair do mundo através do texto, o aluno seria capaz de amadurecer enquanto sujeito por ser capaz de atribuir sentido(s) e refletir sobre a realidade que o cerca, tornando-se mais crítico e ativo socialmente. Lajolo (1988, p. 62) reflete ainda sobre o papel da literatura na sala de aula quando afirma que “é a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda sua plenitude”. Assim, o texto literário, ao se manifestar para o aluno em toda sua plenitude, cria novas ferramentas à competência leitora devido à riqueza de sentidos encontrados em cada texto.

Outra autora que também defende o ensino e literatura na escola é Leyla Perrone-Moisés. Ela sustenta a ideia de que

A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade dos alunos”, redundaria em injustiça social. Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório. Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária (PERRONE-MOISÉS, 2006 p. 28. Destaque do autor).

Concordamos com essa autora quando escolhemos dar um enfoque ao ensino de língua materna privilegiando o trabalho com o texto literário, pois também pensamos que a forte corrente que trata o ensino a partir de perspectivas utilitaristas de alguma forma “exclui” a literatura da sala de aula, dando privilégio aos textos que “circulam” socialmente. Perrone-Moisés (2006) também reflete a respeito da literatura, e responde

a pergunta de por que ler textos literários ou ensinar literatura na escola da seguinte maneira:

1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de textos não alcançam. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27-28)

Podemos ver, portanto, que há pelo menos um ponto em comum entre os autores: além de defendem a importância do texto literário no ensino de língua portuguesa são unânimes em afirmar que ao se desprender da sua realidade, o leitor compreende a sua própria realidade. Assim, todas essas justificativas nos fazem refletir sobre o valor e a importância de se trabalhar com textos literários, pois introduzi-los na sala de aula de forma que se lhe dê centralidade, torna-se uma necessidade diante do ensino de língua portuguesa na escola, para que assim os alunos sejam formados enquanto leitores e agentes de transformação de suas próprias vidas, pois para Geraldi (2015, p. 66), o convívio com o texto literário é o “caminho necessário a ser percorrido se se pretende desenvolver a capacidade de expressão” oral, escrita etc.

Estamos defendendo aqui, portanto, que, ao priorizar o ensino de língua portuguesa por intermédio do texto literário, o aluno estará apto a construir sua própria consciência crítica diante de todos os discursos sociais. Outro autor que também defende a presença da literatura na sala de aula como centro do ensino é Claudemir Belintane. No próximo tópico, mostraremos as ideias abordadas por este autor em separado porque, além de defender que o ensino se dê através da literatura, sustenta a ideia de que ela deveria se dar bem antes de a criança entrar na escola por meio da oralidade estimulada em casa.

### 1.2.1 Oralidade e Literatura

Para iniciarmos uma reflexão acerca da oralidade e literatura, é importante que se defina o que aqui chamamos de oralidade. Segundo Belintane (2013), diferentemente do entendimento mais comum, a oralidade é definida como narrativas míticas, lendas,

mitos, narrativas de encantamento, de aventuras, aliadas aos gêneros da infância e da tradição oral (cantigas de ninar, parlenda, cantigas de roda, adivinhas, entre outros). O autor não considera como pertencentes à oralidade, nessa concepção, a fala cotidiana ou os gêneros orais do cotidiano, por exemplo.

Os textos orais, quando dominados pelos alunos, tornam-se uma porta para se encontrar as principais habilidades de leitura (leitura de textos, leitura de mundo) e de escrita posteriormente. Belintane (2013) afirma que privilegiar o desejo e a fantasia como forma de abrir portas para a “cidadania do mundo” é melhor do que mostrar à criança uma cidadania e consciência adultas. Tanto o desejo quanto a fantasia nascem de uma cultura proveniente da oralidade. Isto resulta em outra visão para o letramento dos alunos em sala de aula. Para Belintane (2013), o letramento parte do contato com a oralidade desde que a criança nasce, com cantigas de ninar ou histórias da carochinha, por exemplo, provenientes da própria família ou pessoas próximas. Porém, o ensino na escola voltado para aquilo que é funcional e presente no cotidiano do aluno deixou de lado algo essencial no desenvolvimento e na formação do leitor/escritor: a leitura do texto literário. Segundo Belintane (2013),

A busca do que realmente circula, o texto significativo do universo de letramento do aluno, a estruturação do gênero, a relevância do suporte e do portador de texto, a busca do ambiente de letramento do aluno – tudo isso, paradoxalmente, acabou resultando no afastamento da leitura crítica e do texto literário, em prol de um pragmatismo com contornos de neoliberalismo. (BELINTANE, 2013, p. 83).

É pertinente refletir aqui sobre o que afastou a literatura da sala de aula. Segundo Geraldi (2015), a hipótese levantada para este fato é de que os fazeres escolares estão impregnados pelo projeto de cientificidade das ciências humanas, e que, por meio disto, houve a preferência pelos textos referenciais. Como consequência dessa prática, obtivemos prejuízos e perdas da presença do texto literário. Nesse sentido Geraldi tem uma posição semelhante à de Belintane.

Como já dissemos, compartilhamos da ideia desse último autor e de outros de que a formação e o desenvolvimento de leitor/escritor, de fato, deveria ser visto como um processo de leitura e escrita a partir de textos literários. A diferença é a ênfase que Belintane dá a que a criança tenha acesso a uma cultura literária oral desde cedo, como na contação de histórias que deveria se dar desde a fase infantil, por meio de textos orais advindos antes da escola, no contato com a família. Para este autor, as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas às práticas de oralidade da infância. Para defender



essa posição, Belintane (2013, p.13) reflete sobre como se deu a formação leitora de alguns escritores renomados, mostrando que ela teve raízes na oralidade. Ele aponta, por exemplo, que Manuel Bandeira encontrou origem para sua vocação na própria infância e seu contato com a poesia se deu a partir da escuta de contos de fada e histórias da carochinha. O autor conclui que o contato do aluno com o universo literário se dá inicialmente na oralidade, e defende que as práticas de leitura e escrita na escola deveriam privilegiar o texto literário, inclusive oral, para a verdadeira formação do aluno como bom leitor/escritor e, conseqüentemente, como sujeito agente capaz de se posicionar “livremente” diante das diversas esferas sociais que o rodeiam. Belintane (2013) afirma que

O ideal de que o ensino se dirige a uma subjetividade ativa ou que visa a uma consciência vigilante engendrou, sem querer, um estranho pragmatismo, que chega a empurrar o texto literário para as sombras em nome de textos que advêm de um tal “universo de letramento” que é comumente entendido como a escrita circulante do universo do aluno (publicidades, logomarcas, receitas culinárias, textos instrucionais, bilhetes entre outros) (BELINTANE, 2013 – p.41. Destaque do autor).

Dessa forma, na opinião desse autor, o contato com a oralidade, por meio de textos infantis como cantigas, parlendas, adivinhas, contos, entre outros, seria o início de todo o processo de desenvolvimento da leitura/escrita de nossos alunos. Esse autor reflete também que as narrativas que tocam nas origens, como lendas e mitos, são as *matrizes textuais* que surgem por primeiro e se tornam fundamentais na literatura. Assim, provocam um deslocamento da realidade, incentivando as possibilidades de expansão mítica e imaginária que potencializam a vitalidade e criatividade da linguagem e do psiquismo infantil e, conseqüentemente, estimulam novas possibilidades de releitura da vida e da palavra. As crianças de baixa renda que geralmente são as mais desfavorecidas em relação à cultura advinda dos livros, por exemplo, precisam do contato constante com o que extrapola o real, como a fantasia e com o mítico, pois dessa forma tem condições de reunir forças para transformar a realidade que a cerca. Porém, isso não se reduz apenas às crianças desfavorecidas, mas toda e qualquer criança tem o direito e necessidade de estar inserida numa cultura que estimule a imaginação e a fantasia. As narrativas e gêneros orais são fundamentais para o desenvolvimento do leitor/escritor, pois constituem “as matrizes textuais que estabilizam e fornecem o fluxo, o ritmo, a dicção, dando corpo a uma leitura significativa e de maior envergadura” (BELINTANE, 2013, p. 125).

A propósito, entende-se por matrizes textuais, noção importante desenvolvida por esse autor, como uma espécie de base para uma rede de formulações textuais que ficam na memória, no caso, dos alunos, e ajudam a criar posteriormente sequências discursivas advindas destas memórias, potencializando as habilidades de leitura e escrita no aluno. Essa noção é importante para nós porque tentamos resgatar nos alunos narrativas que eles tiveram contato, que ouviam em casa e servissem de estímulo para reavivar as suas memórias dando voz à representação de mundo que eles têm.

Ainda para Belintane (2013, p. 15) “os textos orais da infância estão por detrás de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente, seja escrita, falada, pictórica ou mesmo corporal”. Além disso, destaca ainda que “o estofo linguístico que envolve a infância é entretecido como uma ampla rede de possibilidades discursivas e textuais” (BELINTANE, 2013, p.29). Porém, nem todos os alunos de nossas escolas têm ou tiveram acesso a esse tipo de interação ou leitura dentro de casa (e podem não ter na escola). A realidade de muitas crianças é bem diferente do ideal e também são distintas entre nossos alunos, pois

para algumas crianças, a fala cotidiana pode se reduzir a imperativos, frases curtas e fragmentadas, muito dependentes do contexto, sempre instruindo ações ou inibições no mundo; para outras, a flexibilidade pode dar o tom, ou seja, haverá mais relações com esses textos *in absentia*. Nesse caso, esse repertório funcionaria como uma rede de facilitação languageira, que é a base das habilidades exigidas pela escrita, tanto em sua dinâmica de leitura como de produção textual. (BELINTANE, 2013 – p. 23)

Assim, a escola pode entrar como pedra angular nesse processo e tem um papel fundamental na vida de toda e qualquer criança, seja nas que tiveram ou não acesso à cultura de oralidade – desde que se assuma o lugar central de leituras de textos literários. As crianças que não tiveram acesso a ouvir e interagir com textos orais infantis, porém, podem entrar na escola com uma grande lacuna que afeta não apenas a oralidade, mas também as suas possibilidades de ingresso na leitura e na escrita. O professor, então, assume a mediação do ensino para levar aos alunos os textos literários para que a lacuna desse processo seja superada.

### 1.2.2 O papel social da literatura

Até aqui, discutimos autores que defendem o uso do texto literário em sala de aula, mas também há autores que defendem o uso de textos mais pragmáticos, por sustentarem a ideia de que os textos mais contemporâneos cumprem de forma mais direta o papel social. Ao contrário destes últimos, entendemos que a literatura é um meio

pelo qual se pode trabalhar perfeitamente para cumprir com o papel social da escola. Vamos desenvolver melhor este ponto neste item a partir das ideias de Geraldi (2013).

Em uma linha que nos parece semelhante à de Belintane, Geraldi (2013) argumenta: “Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor” (GERALDI, 2013, p. 25).

Na posição desse autor, o próprio aluno, como sujeito “ativo” no processo de formação, descobre o gosto de ler ao ter contato com a literatura a partir da mediação do professor; esse só é capaz de tornar-se leitor tendo contato direto com textos, os quais são facilitados através da escola. Em outra esfera social, dificilmente os alunos teriam condições de se encantarem por esta magia do mundo literário, pois dificilmente teriam acesso aos próprios textos da literatura e; além disso, mesmo tendo acesso a esses textos, teria que ter alguém que os “apresentasse” à literatura, porque seria bastante improvável alguém começar a gostar por si só. É mais fácil se espelhar em alguém que goste da literatura e tenha prazer em ler. Dessa forma, para que o professor seja mediador da leitura, é importante que ele seja leitor de outros textos (especialmente literários, mas não só) para trazê-los nos momentos de leituras em sala de aula, e assim, também relacioná-los a diversos textos que se entrelaçam. A propósito, Geraldi (2013) afirma

Ler uma obra de arte é (re)criar um caminho de construção de uma compreensão, que será mais profunda quanto mais lermos obras de arte[...] que permitirão ao leitor estabelecer diálogos entre textos, mesmo que estes diálogos não tenham sequer sido imaginados em seu processo de produção. Não importa que textos traremos à baila a cada leitura. Importa trazê-los e para trazê-los é preciso construir uma chave de leitura, aquela que ao contato com o texto lhe “fere a corda íntima”. Se esta intimidade não tiver presente, transformamos a leitura de uma obra de arte na leitura de um texto referencial, científico ou não (GERALDI, 2013, p. 46. Destaque do autor).

Nesse sentido, o trabalho de leitura de textos literários na escola começa a partir da mediação do professor que acontece de forma coletiva, mas como meta e consequência pretendida, o aluno será capaz de fazer seu próprio percurso de leitura individualmente. Aqui podemos retomar a ideia de “matriz textual” discutida por Belintane no tópico anterior. Quando o leitor estabelece diálogos entre textos, relacionando leituras diversas entre si, tece uma rede de possibilidades textuais, discursivas que desencadeiam a partir de uma matriz textual.

A literatura tem, para Geraldi (2013), uma função social. Em seus mais variados enredos e estilos, ela se constitui como um grande aliado para os alunos, uma vez que permite ao leitor, por meio da ficção e do imaginário, conhecer novas vozes, discursos

diferentes em contextos temporais/ambientais, bem como suas peculiaridades. Geraldi (2013) mostra-nos uma estrofe do poema de Manuel de Barros “Desarticulados para viola de cocho”, o qual reflete a respeito do homem do campo por meio do que é dito e de como é dito:

Compadre Amaro: – Vai chuvê, irimão?  
 Compadre Ventura: – Pruquê? irimão?  
 Compadre Amaro: – Saracura tá cantando.  
 Compadre Ventura: – Ué, saracura é Deus?  
 – se fosse imbusi, sim... (GERALDI, 2013, p. 35)

Ao lermos esta estrofe, deparamo-nos com realidades diferentes daquelas que estamos acostumados a encontrar na maior parte dos textos literários, bem como na sala de aula, na qual se privilegia o trabalho com a variedade padrão da língua portuguesa. Trazer um texto como este, por exemplo, amplia a visão de mundo e de linguagem do nosso aluno ao perceber que se o poema fosse escrito em norma culta, perderia o preciosismo da essência dos “matutos” e os descaracterizaria como homens rurais. Além de valorizar a variedade rural, dá-se voz a estas personagens ao refletir sobre seus pensamentos de mundo. A esse propósito, Geraldi (2013) assim analisa o fragmento:

[...]os compadres partilham uma mesma crença: a natureza dá sinais, ela fala através destes sinais que é preciso compreender. Tudo na natureza se anuncia: a chuva, a seca, as ventanias, as colheitas, os ciclos... até mesmo a composição de cada uma de suas partes. Neste sentido, os compadres não estão sozinhos no mundo: são acompanhados na mesma crença pelos cientistas ainda que estes prefiram descrever e aqueles tentem compreender. Mas ambos formulam hipóteses sobre o futuro como repetição do passado, na fórmula clássica da implicação. No poema, esta regra se escreve “se a saracura canta, chove” e nesta regra crê compadre Amaro. [...] O efeito surpresa é provocado pela enunciação responsiva de compadre Ventura, pois a primeira parte do enunciado aparentemente recusa a crença que funda as previsões com base nas manifestações da natureza, remetendo a questão à divindade, à outra forma de compreensão do mundo [...]. Mas a sequência do enunciado desfaz esta expectativa de deslocamento para outra concepção de mundo, reafirmando o mesmo quadro de pensamento dentro do qual enuncia compadre Amaro: “se fosse imbusi, sim...” (GERALDI, 2013, p. 35-36. Destaque do autor).

Essa análise do poema de Manoel de Barros é apenas um exemplo das múltiplas possibilidades que a literatura pode gerar como formação do aluno enquanto sujeito: o embate de ideologias existentes na sociedade, nas quais há possibilidade de perceber diversas realidades diferentes ou, até mesmo, parecidas com as suas; novas formas de pensar a linguagem e as diferentes formas de utilizá-la; perceber ainda a importância do homem do campo como sujeito, valorizando seu modo de pensar e falar; enfim, tudo isso é fazer com que a literatura atinja e cumpra um papel social na vida do aluno à

medida em que o professor leva e reflete um texto literário em sala de aula. Dessa forma, o ensino de literatura também é político quando faz circular as diferentes visões de mundo para os alunos: a visão do caboclo, do ribeirinho, do negro, do branco, culturas que vão além da sua própria cultura etc.

Com todos esses exemplos, valorizar e dar centralidade ao ensino de língua portuguesa que perpassa pelo texto literário torna-se um importante passo para a formação e desenvolvimento da competência leitora de nossos alunos; é expandir suas capacidades cognitivas para além do que já está ao seu alcance e ampliar seu repertório sociocultural.

### 1.3 Do oral para o escrito

Um autor que discute a relação entre oralidade e escrita, embora não da perspectiva específica da leitura, é Marcuschi. Buscamos algumas reflexões desse linguista para apoiar nossas propostas de ensino no que diz respeito ao trabalho com elementos linguísticos do texto do aluno, já que também tivemos que intervir nesse nível e ainda propor, em uma das atividades realizadas como diagnóstico, que os alunos escrevessem uma história que ouviram quando eram menores (fazendo o que Marcuschi (2007) denomina de *retextualização*).

Segundo Marcuschi (2007), todos os povos têm ou tiveram uma tradição oral nas suas práticas sociais, enquanto que poucos tiveram ou têm uma tradição escrita. Isto não significa dizer que a oralidade tem mais prestígio do que a escrita, ao contrário: são duas modalidades diferentes, cada uma com sua importância e valor.

A tradição oral e a tradição escrita são práticas e usos da língua com características bem definidas, mas não opostas. Na perspectiva interacionista defendida por Marcuschi, a fala e a escrita apresentam funções interacionais, envolvimento, dialogicidade, situacionalidade, coerência, dinamicidade. Este percebe a língua como fenômeno dialógicamente interativo e dinâmico.

Marcuschi (2007) compara a fala e a escrita e diz que as semelhanças entre as duas modalidades são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos; as semelhanças e as diferenças entre a fala e a escrita não são estanques nem dicotômicas, e sim contínuas. A escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, como a prosódia, a gestualidade, as expressões corporais, faciais etc.; porém, apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que operam

como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. As duas modalidades são normatizadas (seguem normas) e constituem formas de inserção social.

A escrita, portanto, não é a representação da fala. Trata-se de duas modalidades alternativas de atualização da língua, diferentes, mas não polarizantes: são contínuas, recorrentes e graduais. Assim, Marcuschi (2007) afirma que

a fala apresenta-se com todos os caracteres extralingüísticos ligados a uma produção personalizada; a escrita, pelo contrário, é na maioria das vezes neutralizada e perde os caracteres extralingüísticos de sua produção, sem que seja por isso perdida a origem do texto. (REY-DEBOVE *apud* MARCUSCHI, 2007, p. 51)

Para Marcuschi (2007), o texto oral não é desordenado nem caótico. Ele tem uma ordem e é efetivado conjuntamente a elementos extraverbais. A diferença entre fala e escrita está basicamente na sua manifestação de uso; essas modalidades linguísticas se consolidam enquanto práticas sociais que servem aos propósitos da comunicação e da interação social. Assim, a todo instante, sem nos darmos conta, dialogicamente estamos praticando ações linguísticas, (re)produzindo enunciados com uma complexidade muito grande. Isto se dá, por exemplo, quando repassamos ao(s) outro(s) aquilo que vimos ou nos contaram; ou quando um texto falado é *transformado* em um texto escrito. A essa passagem, Marcuschi (2007) denomina *retextualização* – conceito que nos interessa porque os alunos “trabalham” com esse processo de retextualização ao passar o texto do oral para o escrito em um dos testes que será mostrado no capítulo II.

Quando passamos um texto oral para um texto escrito, tal texto vai receber interferências para se adaptar a uma outra ordem. Antes de fazer o processo de retextualização de qualquer texto, é imprescindível *compreender* aquilo que foi dito por outrem ou o que se quis dizer. Antes de qualquer transformação textual, ocorre a atividade cognitiva denominada *compreensão* (da fala) do que se quer retextualizar, segundo Marcuschi (2007). Essa atividade de compreensão nunca deve ser ignorada, pois pode ser fonte de problemas no plano da coerência durante o processo de retextualização. Um texto, ao ser retextualizado, pode sofrer interferências tanto na forma e substância da expressão, como na forma e substância do conteúdo, sendo que neste segundo conjunto, a questão se torna mais delicada e complexa, pois mesmo de forma implícita, muitas vezes o falante que retextualiza pode deixar marcas subjetivas ou falsear o conteúdo do texto base.

Ainda segundo Marcuschi (2007), para realizar o processo de retextualização, é necessário distinguir os dois processos que dão conta da reorganização textual: as

atividades de idealização (denominada por ele por regras de regularização e idealização) e as atividades de transformação (regras de transformação). As atividades de idealização dizem respeito às operações que envolvem a regularização dos fenômenos de (des)continuidade sintática na formulação textual: hesitações, correções, marcadores conversacionais, repetições e truncamentos que aparecem na construção da fala. Além das (des)continuidades sintáticas, há de se considerar as (des)continuidades discursivas: A descontinuidade sintática seria aquela que trata das regras de editoração, e a descontinuidade discursiva seria aquela em que se dariam digressões, rupturas tópicas, inserções incompreensíveis, desconcatenação sócio-interacional, deslocamento situacional.

As atividades de transformação constituem a retextualização em sentido estrito, são operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, seleção, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Certamente, haverá mudanças de conteúdo, mas, na opinião do autor, essas não devem atingir o valor de verdade, da essência dos enunciados.

As atividades de retextualização constituem rotinas usuais altamente automatizadas, não mecânicas. Aparentemente, não ocasionam problemas, pois acontecem no dia a dia, o tempo todo, enquanto se dão as sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Em síntese, toda vez que se repete ou relata o que alguém diz, até mesmo quando se cita as supostas citações *ipsis verbis*, realizam-se atividades de idealização e transformação, recriando e modificando uma fala em outra, segundo Marcuschi (2007). Essas atividades são sustentadas pelas pistas de contextualização que são, na verdade, uma constelação de traços presentes na estrutura de superfície da fala sobre as quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam a atividade que está ocorrendo, bem como o conteúdo semântico que deve ser entendido e, ainda, como cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede. No caso de nosso trabalho, no entanto, as operações de retextualização pretendidas não são desse tipo “automático” – o objetivo é fazer uma sondagem para verificar as histórias que ouviam quando menores e perceber se os alunos trazem marcas de que estiveram mergulhados em uma cultura oral desde cedo ou não.

O objetivo da retextualização vai depender, então, da finalidade de uma transformação, que certamente ocasiona uma diferença acentuada no nível de

linguagem. Quando se trata de uma fala comum e casual, a transformação para a escrita será mais descontraída, linguisticamente informal, porém se a fala é mais formal, atende mais à variedade culta, receberá um tratamento de transformação para a escrita mais formal, acatando mais aos propósitos cultos, tendo a linguagem mais detalhada.

Ainda segundo Marcuschi (2007), quanto à relação entre o produtor do texto original e o transformador, um texto oral pode ser refeito pelo próprio autor. Neste caso, o autor, ao retextualizar seu texto, tende a fazer mudanças mais drásticas, desprezando a transcrição propriamente, “redigindo” um outro texto, porém, mesmo assim dificilmente conseguirá eliminar todas as marcas da oralidade. Por outro lado, caso o texto seja retextualizado por outro autor, supõe-se que será mais “respeitado” diante do texto original, ocasionando menor número de mudanças no conteúdo, embora possam aparecer muitas interferências no texto. Neste caso, as marcas de oralidade tendem a ficar mais evidentes.

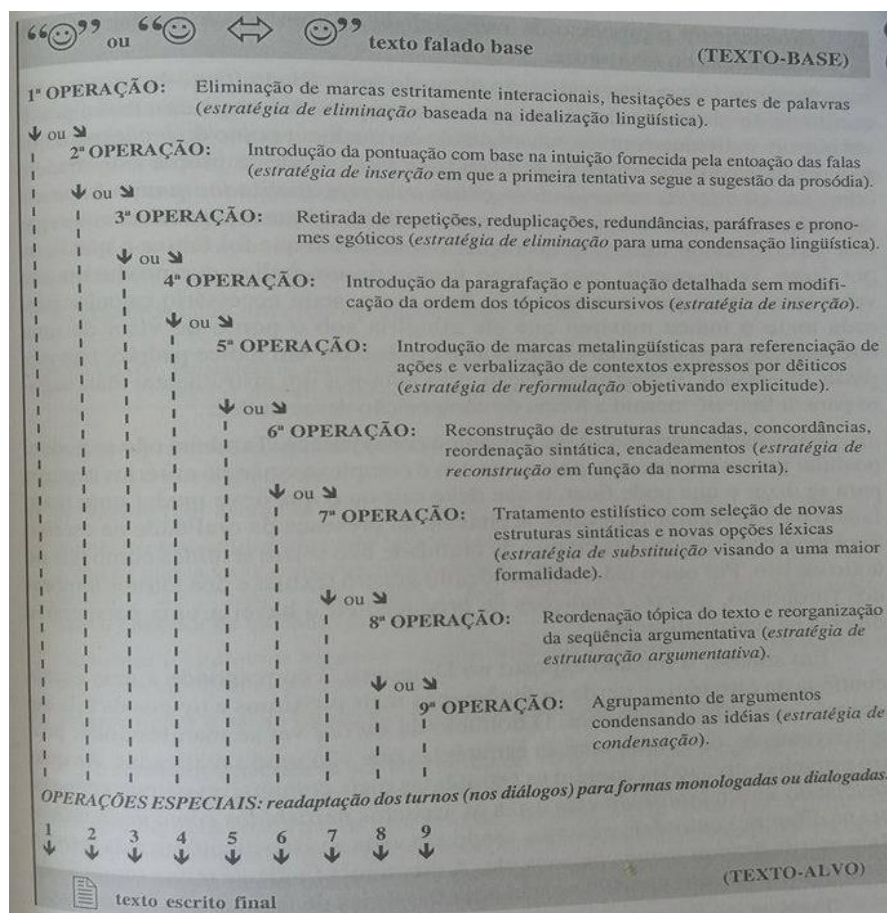
Conforme vem se mostrando, para as regras de retextualização, no quadro abaixo, segundo Marcuschi (2007) considera (1) as regras de regularização e idealização – atividades de idealização - (operações de 1-4) fundam-se nas estratégias de eliminação e inserção. Ainda não se introduz, nesses casos, uma transformação propriamente. Em (2) as regras de transformação – atividades de transformação – (operações de 5-9) fundam-se as estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, são propriamente as que caracterizam o processo de retextualização.

O modelo proposto por Marcuschi (2007), a seguir, segue uma escala contínua de estratégias, desde fenômenos mais próximos típicos da fala até os mais específicos e restritos da escrita. O domínio nesse contínuo vai se manifestando, progressivamente, conforme o retextualizador vai avançando e dando conta das operações. Não há parâmetros fixos para as operações, portanto, não é estanque e se adequa a cada situação e contextos diferentes: pode-se pular etapas, parar em outras, dar por encerrado a retextualização em determinada operação, ou seja, em qualquer ponto do processo. Isso irá depender da maturidade linguística do retextualizador quanto à consciência das diferenças da relação fala-escrita.

### **Operações textuais-discursivas na passagem do texto falado para o escrito:**

**Quadro 1:** Modelo das operações na passagem do oral para o escrito





Fonte: MARCUSCHI (2007), p. 75

Este processo de retextualização acontece e acontecerá quando os alunos trazem e/ou resgatam textos que ouviram e colocam no papel. O processo descrito no quadro anterior é feito de forma inconsciente pelos alunos; e transformar um texto oral para o escrito não é tão simples, pois muitos têm dificuldades por não terem sido criados em uma cultura fortemente oral e escrita. Os dados sobre as histórias provenientes da oralidade serão relatados mais à frente.

Os textos com os quais trabalharemos são “textos falados monologados”, já que a grosso modo foram ouvidos por alguém que contava a história. Por isso, consideramos que as principais reflexões a serem feitas com os alunos, nesse caso, dizem respeito às operações das atividades de transformação como seleção, reordenação, por exemplo, por serem ligadas mais especificamente às questões textuais para avaliar a escrita dos alunos.

## **2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE PESQUISA DOCENTE**

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa desenvolvida. Começamos falando sobre a (re)construção da identidade do professor e a relação entre pesquisa e docência (item 2.1); em seguida abordaremos sobre a perspectiva discursiva que norteiam este trabalho, pautada em Bakhtin/Voloshinov (2014) - (item 2.2); depois refletiremos sobre o ensino, baseado em Geraldi (2003); e por fim, faremos a descrição da realidade encontrada na escola onde esta pesquisa se desenvolveu, no item 2.4. Apresentaremos e discutiremos as propostas dos testes diagnósticos e, em seguida, exporemos a análise dos dados coletados e nosso diagnóstico com relação à turma.

Além disso, este trabalho é uma pesquisa-ação porque intervimos numa turma de 6º ano do ensino fundamental e visamos, primeiramente, identificar o desempenho linguístico dos alunos no que tange às habilidades de leitura e escrita por meio de um conjunto de atividades diagnósticas realizadas no segundo semestre de 2015. A partir da análise dos dados coletados, propusemos um trabalho de intervenção com atividades que resgatassem as narrativas literárias advindas do seio familiar, além de trabalhar a devolução da palavra com os alunos. Em vista disso, o tipo de pesquisa aplicada à sala de aula deste trabalho é a do tipo pesquisa-ação, já que consideramos que o ensino e a pesquisa devem ser concomitantes, pois dependendo da situação em que nos é apresentada, faz-se necessário conhecer, compreender para intervir com o objetivo de desenvolver o aprendizado dos alunos. Segundo Severino (2007),

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas realizadas (SEVERINO, 2007, p. 120)

### **2.1 A (re)construção da identidade do professor**

A pesquisa é fruto de muitos questionamentos acerca da realidade em que se vive. O professor, por exemplo, ao se deparar com seus alunos, enfrenta muitos desafios e dúvidas em relação ao ensino-aprendizagem. Quem de nós nunca se perguntou: “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “para que ensinar?”, ou até mesmo: “devo ensinar?”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A pergunta “devo ensinar” tem o sentido de que o professor precisa de autonomia na escolha de conteúdos ou atividades que achar pertinentes ou que lhe caiba ensinar; tendo a liberdade de ter o controle da sua aula.

Essas perguntas podem passar pelo pensamento de professores e a busca de respostas para elas, pode vir a ser uma chave para múltiplas possibilidades do *fazer* em sala de aula, pois tais questionamentos serão respondidos a partir de um estudo do próprio ambiente em que se trabalha: a sala de aula.

Neste capítulo, abordaremos a reflexão sobre a sala de aula como um lugar que pode ser explorado pelo professor para investigar e avaliar o desempenho linguístico dos alunos (como usam ou pensam a própria língua, suas dificuldades, avanços etc.); investigar as suas próprias práticas enquanto professor; experimentar maneiras diferentes de ensinar; pesquisar sobre o que fazer para garantir o processo de formação do discente.

Geraldi (2003) reflete sobre a identidade do professor ao longo da história, construída através da relação com o conhecimento. Antes o conhecimento era produzido pelos sábios e repassado aos seus seguidores. Segundo o mesmo autor, os filósofos da antiguidade, que viveram por volta de três séculos antes de Cristo (Sócrates, Platão, Aristóteles), produziam o saber e tinham seguidores ou discípulos (interlocutores) que “colhiam” os ensinamentos (não eram apenas receptores do conhecimento, mas também construíam o saber, concordando ou discordando das ideias). Para Geraldi (2003, p. 86-87), “entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento não há uma separação radical. Quem ensinava gramática era também um gramático...”.

Mais tarde, num outro momento histórico, Geraldi (2003) afirma que

Nos primórdios do mercantilismo vamos encontrar já uma divisão radical, uma divisão social do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite (GERALDI, 2003, p. 87)

O autor traz como ilustração a obra de Comênio – *Didáctica Magna* de 1620, para comparar com a identidade do professor que perdurou e ainda perdura na nossa história. A seguir o trecho da obra:

[...] serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um (não) é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMENIUS, 1627.; XXXII-4 *apud* GERALDI, 2003, p. 87).

Com base nas palavras de Comênio, observamos como foi construída a imagem do professor e suas ações ao longo dos tempos, já que “não” dispomos de pessoas (professores) suficientes para produzir conhecimento e repassar aos outros (alunos). Seria necessário, então, uma fórmula (a partitura) – no caso do professor, o livro didático – que pudesse ser repassado àqueles que precisam aprender. Assim, ensina-se algo produzido por outro, como se o professor não fosse capaz de produzir ou construir o próprio conhecimento que lhe cabe ensinar.

A partir do advento das novas tecnologias, a identidade do professor se modifica mais uma vez. Segundo Geraldi (2015, p. 86): “o professor já não se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula”. Dessa forma, o professor parece ser muito mais um administrador da sala de aula do que alguém que realmente deveria mediar o conhecimento. Em outra passagem, Geraldi (2015) postula

Neste tempo já não é mais obrigação do professor saber o saber produzido pela pesquisa: esta é uma responsabilidade do autor do livro didático, do material didático. Há uma nova instância discursiva construída pelas novas relações de produção. E nesta instância são seriados os conteúdos de ensino como se os conhecimentos tivessem diferentes níveis. E esta seriação em *abstracto* se impõe como aquela adequada a faixa etárias, a estágios de desenvolvimento, etc. Abre-se todo o espaço para um tecnicismo da transmissão dos conhecimentos feitos conteúdos de ensino (GERALDI, 2015, p. 88)

Assim, o professor vira um mero executor técnico dos conteúdos que estão postos nos livros didáticos ou, por exemplo, quando o material didático se encontra em vídeo-aulas, o professor serve apenas para “apertar botões” e deixar com que os alunos apreendam os conteúdos. Nesse sentido, a pesquisa muda de sentido, passando a ser pesquisa para compreender o material didático.

Outro autor em que encontramos uma reflexão sobre a relação do professor com os conhecimentos que ensina é Michael Apple.

Apple (1989) discursa sobre a crescente penetração das ideologias capitalistas nas escolas e as pressões das forças econômicas que alcançam o magistério e geram consequências negativas no modo de agir do professor e também dos alunos. Ele faz uma comparação entre o funcionamento de fábricas, indústrias, escritórios etc. com a maneira que o governo age para controlar/limitar as ações do professor em sala de aula. Segundo Apple (1989),

o desenvolvimento de novas formas de controle, o processo de desqualificação, a separação entre concepção e execução, não estão limitados a fábricas e escritórios. Essas tendências penetram cada vez mais em instituições tais como a escola. (APPLE, 1989, p. 155-156)

Este autor reflete sobre os procedimentos determinados pelas forças econômicas como a compra da força de trabalho pelas empresas. A “compra” da força de trabalho, segundo Apple (1989), consiste na compra da capacidade que a pessoa tem de realizar o trabalho para torná-lo mais produtivo. Consequentemente, o trabalhador é também manipulado no seu agir e é limitado a executar apenas o que lhe é imposto. Conforme Apple (1989, p. 156) o mercado de trabalho faz com que o trabalhador não tenha autonomia na execução de seu trabalho, mas a força de trabalho “deve ser usada, sem muita interferência na concepção e planejamento do trabalho por parte dos trabalhadores”, ou seja, a empresa determina e o trabalhador obedece.

Dessa forma, para Apple (1989), há um processo de *desqualificação* da mão-de-obra; em outras palavras, o trabalhador, interferindo no modo de agir conforme sua “formação” ou seus conhecimentos acerca de seu trabalho, perde o domínio de suas ações e se desqualifica. Em contrapartida, eles precisam passar por outro processo de *requalificação* para poder manusear outros instrumentos (máquinas, por exemplo) que vão utilizar no seu dia a dia. Apple (1989) afirma que

A desqualificação é parte de um longo processo no qual o trabalho é dividido e depois redividido para aumentar a produtividade, reduzir a “ineficiência” e para controlar tanto o custo quanto o efeito de trabalho. Ela geralmente tem envolvido tomar trabalhos relativamente complexos [...], trabalhos que requerem muita habilidade e nos quais se devem tomar muitas decisões, e dividi-los em ações específicas, [...] de modo que empregados menos qualificados e menos custosos possam ser utilizados, ou de modo que o controle da cadência do trabalho e do resultado seja intensificado. (APPLE, 1989, p. 157. Destaque do autor)

Essa lógica que acontece no mercado de trabalho de um modo geral invade a visão do ensino e entra nas escolas por meio de controle do trabalho do professor. Apple (1989) postula que o capital acumula e controla as habilidades e conhecimento e separa a concepção da execução. Um exemplo disso são os próprios livros didáticos, Apple (1989) exemplifica de modo mais específico a aquisição de “sistemas” ou “pacotes” de material escolar.

Para Apple (1989, p. 159) “o conhecimento curricular é ‘reduzido’ aos comportamentos e destrezas ‘apropriados’” na execução dos sistemas. Apple (1989) afirma:

O material especifica todos os objetivos. Ele inclui tudo o que um professor “precisa” para ensinar, tem os passos pedagógicos que o professor deve tomar para alcançar esses objetivos já embutidos[...] em geral fornece um esboço de quais seriam resposta apropriadas dos alunos a esses elementos. (APPLE, 1989, p. 159. Destaque do autor)

Os *pacotes* são uma forma de controle das ações de professores e alunos, pois é preciso que na prática e na execução dos sistemas obtenha-se resultados satisfatórios comprovados em testes de diagnósticos. Apple (1989) ilustra essa prática nas escolas através das instruções de uso do material didático:

À medida que cada criança chega à escola, prenda um retângulo de papel vermelho, amarelo azul na sua roupa... Faça comentários sobre a cor do papel e peça à criança para dizer o nome da cor que lhe coube... Coloque trinta quadrados de papel amarelo, vermelho ou azul numa sacola grande ou numa caixa pequena. Mostre às crianças três fichas de papel: uma verde, uma amarela e uma azul (veja *materiais* para sugestões de como pintá-la). Essas cores devem corresponder exatamente às cores que estão na sacola [...](APPLE, 1989, p. 159, grifo do autor).

É indiscutível verificar essas instruções e perceber que a manipulação que o material tenta fazer com o professor, como se ele não fosse um profissional capacitado a ministrar e conduzir suas aulas por conta própria. Observa-se algo similar (de forma implícita) em nossa cidade: a chamada *Prova Belém*. Os alunos precisam dar resultados para que os índices do ensino de língua materna sejam elevados ano a ano. Como consequência, o professor deve preparar o aluno para que ele saiba responder às questões conforme o que a prova cobra. Dar aula além do que cai na prova torna-se “perda de tempo” já que não prepara o aluno com base nos conteúdos pré-estabelecidos pelo programa municipal.

Assim, tanto aluno quanto professor são controlados pelas forças econômicas, perdendo sua autonomia e seus papéis fundamentais enquanto agentes educacionais: de seres construtores do conhecimento, passando a ser executores de materiais didáticos. Isso implica, segundo Apple (1989) num processo de desqualificação e requalificação, pois as habilidades do professor que deveriam ser levadas em conta passam a ser atrofiadas. Apple (1989) argumenta que

Habilidades de que os professores e professoras costumavam precisar, que eram tidas como essenciais para a arte de trabalhar com crianças – tais como o planejamento e a elaboração do currículo, o planejamento de estratégias curriculares e de ensino para grupos e indivíduos específicos, com base num conhecimento íntimo dessas pessoas – não são mais necessárias. Com o influxo em grande escala de materiais pré-empacotados, o planejamento é separado da execução. O planejamento é feito ao nível da produção, tanto das regras para uso do material, quanto do próprio material. (APPLE, 1989, p. 161)

Vale ressaltar que Apple (1989) já apontava isso nos Estados Unidos da América na década de 80. E Geraldi vê isso chegar ao Brasil nas décadas de 90 e ano 2000. Parece que as palavras de Comênio no século XV se repetem com toda força nesta era.

Ao contrário da tendência que esses autores reconhecem na configuração da profissão docente, defendemos que o professor tem que ser capaz de construir conhecimento com seus alunos. O professor tem (ou deveria ter) a liberdade para planejar suas aulas conforme julgar necessária uma ou outra atividade. Geraldi (2015) propõe que a identidade do professor seja a de *professor reflexivo*; que seja um professor pesquisador; que faça pesquisa-ação e se tornem – tanto professor quanto aluno – autores que refletem sobre o que vivem. Por outro lado, não podemos deixar de refletir sobre o papel do professor, no qual muitas vezes é tido como o único responsável pelas contradições ou falta de êxito no ensino para dar respostas imediatas e eficazes à sociedade. Há muitos outros fatores sociais que implicam no sucesso escolar, como governo, família, condições estruturais, etc.

Sobre pesquisa, inspiramo-nos na posição de Hissa (2013), para quem

A pesquisa não é resultado da ligação entre dois pontos, previamente concebidos. É uma rota que, por sua vez, “não é uma estrada, nem um atributo físico; é uma direção, uma linha imaginária ligando um ponto de partida com uma destinação”. Entretanto, esses pontos – de partida e de destino – vão se descobrindo ou se fazendo ao longo do processo de construção da própria rota (ACKERMAN *apud* HISSA, 2013, p. 26)

Pensar que só a experiência em sala de aula seria o suficiente para resolver problemas pelos quais enfrentamos no dia a dia com nossos alunos era um pensamento ingênuo de nossa parte. A partir do olhar de reconhecimento de que a pesquisa faz parte do ser professor e de reconhecer que cada aluno tem dificuldades específicas na sala de aula é que podemos pensar na investigação para propor algo em prol de um ensino/aprendizado voltado para a *devolução da palavra* aos discentes. É importante refletir também que, ao se propor uma pesquisa e uma intervenção, podemos não colher os resultados esperados. É sempre uma tentativa que é construída ao longo da pesquisa. A educação também se faz por tentativas e riscos, imaginando que pode ou não dar certo, mas com expectativas para defender as convicções que temos acerca do ensino. É como se tivéssemos em um barco somente com um porto para partida, mas sem saber ao certo onde ele vai ancorar. Dessa forma, baseamo-nos na afirmação de Paulo Freire (2015), para quem

Não há pesquisa sem ensino, nem ensino sem pesquisa. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando,

reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2015, p.30-31)

Por isso, assumir-se como professor também é assumir o papel de educador que passa pela pesquisa. A própria pesquisa em sala de aula leva-nos a indagar, questionar, experimentar, intervir, e entre outras coisas educar: educar os outros e também a si mesmo. Dessa forma, aliar a pesquisa à prática docente torna-se uma necessidade para o professor comprometido com o rendimento positivo de seus alunos e com o avanço do conhecimento de base que fundamenta o ensino da língua.

## 2.2 A perspectiva discursiva

Pensar a sala de aula como espaço de interação verbal é tratar o fazer do professor de língua portuguesa sob o viés de uma perspectiva discursiva da linguagem. A origem dessa perspectiva se encontra nos trabalhos do círculo de Bakhtin, especialmente na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014). Este autor inicia a obra com a discussão sobre o *signo* e afirma que qualquer objeto físico pode passar a refletir e refratar uma outra realidade; quando há esta conversão, o objeto torna-se signo. Para ilustrar, Bakhtin/Volochinov (2014) traz como exemplo o pão e o vinho que, por si sós, são alimento e bebida respectivamente, e não signos; mas quando levados ao contexto religioso convertem-se em símbolos carregados de ideologia, pois tornam-se corpo e sangue de Cristo. Assim, todo signo é ideológico e o meio em que se encontra o fenômeno ideológico por excelência é a palavra, pois por ela melhor se revelam as formas ideológicas da comunicação. Para Bakhtin (2014)

A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. (BAKHTIN, 2014, p. 36)

Mais adiante, ainda sobre a palavra, Bakhtin (2014) afirma

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais [...] (BAKHTIN, 2014, p. 42)



Dessa forma, depreende-se que o processo de interação verbal é exteriorizado através da palavra, que é o meio pelo qual todos os processos sociais ou interações entre os indivíduos são feitas.

A perspectiva bakhtiniana da linguagem (ou o “método sociológico”, como ele o chama nessa obra) confronta ainda duas outras correntes que tiveram grande importância nos estudos da linguagem: o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*. Essas duas orientações são mostradas por Bakhtin (2014) e criticadas para que se entenda a novidade da perspectiva interacionista.

O subjetivismo individualista considera a língua como uma enunciação monológica. Essa orientação entende a língua com um fluxo interior ao indivíduo, sendo este o pilar para a construção da enunciação – de dentro para fora. Segundo Bakhtin (2014) essa tendência

[...] interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filólogo. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exhaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, e particular às do domínio da arte e da estética. (BAKHTIN, 2014, p. 74)

Bakhtin identifica essa corrente aos estudos de Wilhelm Humboldt e posteriormente em Steintahl. Ambos consideram que “o psiquismo individual constitui a fonte da língua, enquanto as leis do desenvolvimento linguístico são leis psicológicas” (BAKHTIN, 2014, p. 76). Assim, a corrente do subjetivismo abstrato não leva em consideração o contexto social no qual o indivíduo interage, mas leva em consideração tão somente suas capacidades psicológicas e individuais na suposta criação e produção dos atos de fala. Para essa corrente, segundo Bakhtin (2014, p.116), “O exterior constitui apenas o material passivo do que está no interior. Basicamente, a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é senão a sua tradução”.

A segunda orientação, chamada de objetivismo abstrato, tem como principal estudioso Ferdinand Saussure, o qual concentra o seu objeto de estudo no sistema da língua: formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Conforme Bakhtin (2014)

Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua

identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos *idênticos* aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN, 2014, p. 79)

Nesta segunda orientação, Bakhtin apresenta a base da teoria de Saussure, que é um tripé: *le langage* (a linguagem), *la langue* (a língua) e *la parole* (a fala). Conforme Bakhtin (2014),

A língua (*la langue*) e a fala (*la parole*) são [*para Saussure*] os elementos constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade (sem exceção) de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas – que entram em jogo na comunicação linguística. A linguagem não pode ser, segundo Saussure, o objeto da linguística (BAKHTIN, 2014, p. 87)

Bakhtin (2014) afirma que a teoria do subjetivismo abstrato é falsa porque

o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação.

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. (BAKHTIN, 2014, p. 116, grifo do autor).

A partir de uma nova concepção, ou uma concepção contrária às anteriores, Bakhtin (2014) inaugura uma nova perspectiva sobre a linguagem. O que antes era considerado uma construção individualista do ser humano, passa a ser o contrário: a palavra constitui-se a partir do outro; indivíduos organizados socialmente formam a enunciação. Dessa forma, a palavra se bifurca por vir de alguém e se dirigir a outrem, sendo o produto da interação entre interlocutores. A enunciação, então, é determinada pela situação social, incluindo a existência de outras enunciações anteriores e posteriores.

Bakhtin (2014) sustenta a ideia de que a consciência do ser humano é estruturada socialmente, assim como se estrutura a atividade mental coletiva. O exemplo dado por Bakhtin é o caso da fome. Cada indivíduo ou grupo de indivíduos reage à fome de maneiras diferentes, a partir de uma ideologia, no modo de como se encara essa fome. A consciência da fome pode gerar diversas sensações que poderão mexer com o comportamento humano, dependendo do contexto social vivido pelos grupos. A uns a fome está relacionada a extrema pobreza, como em alguns países da África e a forma

como a encaram é uma, podendo causar resignação e uma certa paciência de se conviver com ela; a outros, pode ser uma escolha pessoal como forma de dominar seus desejos e apetites da carne (como é o caso dos monges e outras pessoas espiritualizadas). Quaisquer que sejam suas motivações, estas são determinadas pelo contexto social em que o indivíduo está inserido; ao mesmo tempo que também é motivado por uma ideologia.

No nosso campo de interesse, um exemplo disso encontramos na sala de aula: alunos que tem o hábito da leitura geralmente são estimulados ao ter contato com pessoas que leem. O contrário também é verdadeiro: alunos com pouco acesso à linguagem escrita, como livros, jornais e revistas, geralmente trazem consigo repúdio à leitura, porque acham pouco interessante, maçante e cansativo. Assim a constituição do pensamento ou hábitos construídos pelos alunos são estruturados pelas interações ou relações sociais que eles constituem desde o ventre materno. O mesmo livro que para um aluno pode ser visto como algo que o atraia, para outro pode ser repudiante.

Segundo Bakhtin (2014, p. 122), “Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior...”, por isso o professor, como um interlocutor direto em sala de aula, pode auxiliar numa nova constituição da consciência de seus alunos, dando voz a cada um deles, proporcionando reflexões e quem sabe até mudanças de comportamento em relação aos estudos dos discentes.

Nessa perspectiva, um ponto importante a ser tocado é o conceito de enunciado. Ele sempre foi um dos objetos dos estudos sobre linguagem e ocupou um espaço privilegiado nas reflexões de Bakhtin. Para ele, o enunciado é considerado como uma unidade de interação verbal: é configurado num processo interativo entre enunciadador e enunciatários. Bakhtin (1997) concebe o enunciado como matéria linguística e como contexto enunciativo. O enunciado só é constituído na interação, no jogo interdiscursivo entre indivíduos sociais. O termo é concebido como unidade de comunicação verbal e de significação necessariamente contextualizada.

No processo de comunicação verbal há um *ouvinte*, aquele que recebe a “fala” e compreende linguisticamente a significação de um discurso. Ele (re)age com uma resposta que está em constante elaboração durante todo o processo comunicativo desde o início do discurso. Bakhtin chama a isso de atitude *responsiva ativa*.

A compreensão de um enunciado vem sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. Portanto, o ouvinte torna-se locutor também, assim como o locutor já é um respondente; seu discurso ou vozes sociais com as quais interagiu anteriormente.

Segundo Bakhtin (1997), o enunciado é um acontecimento histórico, único; em função do contexto irreproduzível da pessoa que fala (ou que falou). Assim, o enunciado só pode existir dialogicamente.

O dialogismo bakhtiniano é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. É o espaço de interação entre os (inter)locutores. A relação entre os interlocutores pode não ser imediata, mas sempre haverá uma resposta. Portanto, o locutor em certo grau já é um respondente, pois todo discurso só pode ser pensado como resposta. O ouvinte não é um mero ouvinte no sentido de ser passivo. Ele participa ativamente da comunicação verbal, pois a própria percepção e compreensão do significado já são atitudes responsivas ou uma relação responsiva ativa. Desta forma, segundo Bakhtin (1997)

Um locutor não é um Adão Bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (...). Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (...). (BAKHTIN, 1997, p.355-356)

O dialogismo é muito mais complexo do que um simples diálogo. É por meio dessa concepção de que o locutor não é um Adão bíblico, o “primeiro falante” do discurso; por meio, também, do processo ativo de comunicação verbal, de interação (com respostas ativas) que se incorporam as relações dialógicas do enunciado. Segundo Bakhtin (1997), os enunciados são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais – grosso modo, de tudo o que o enunciador já viu e percebeu na vida, seu conhecimento de mundo; portanto, isso faz dos enunciadores sujeitos históricos e ideológicos.

O dialogismo, de natureza intersubjetiva, é entendido a partir do entendimento do significado de sujeito, no qual é descentralizado por diferentes vozes sociais. O sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais nem nele nem no outro, mas no espaço criado entre os dois.

A utilização da língua, bem como a fala, efetuam-se em forma de enunciados (concretos) que um indivíduo produz. Os enunciados concretos nascem, vivem e morrem no processo da interação social entre os participantes da enunciação; eles

possuem fronteiras claramente delimitadas, além das características estruturais que lhes são comuns. As fronteiras do enunciado concreto são da mesma natureza: determinadas pela alternância dos locutores.

Assim, para todo enunciado há um começo e um fim. Porém, antes do locutor começar o seu discurso, há os enunciados dos *outros*, que o influenciam, fazendo com que sua voz já se constitua uma resposta. Contudo, tratando-se de situação concreta, os “turnos” são definidos por uma espécie de “competência discursiva”. Neste sentido, segundo Bakhtin (1997)

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra a outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 1997, p.294)

Essa fronteira traçada pela alternância dos sujeitos falantes adota formas e situações variadas de comunicação. Só há resposta no contexto enunciativo; trocamos enunciados e não palavras e orações (unidades da língua). Há diferença, assim, na relação entre a oração (unidade da língua) e enunciado (unidade da comunicação verbal): as fronteiras da oração nunca são marcadas pela alternância dos sujeitos falantes. A oração, portanto,

representa um pensamento relativamente acabado, diretamente relacionado com outros pensamentos do mesmo locutor, dentro do todo do enunciado; uma vez terminada a oração, o locutor faz uma pausa, antes de passar para o pensamento que dá seguimento ao seu próprio pensamento, que continua, completa, fundamenta o pensamento anterior. O contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante (do locutor) (...) a pausa entre os enunciados é um fato real e não um fato gramatical (...) A oração enquanto tal, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado. (BAKHTIN, p. 296-297)

As pessoas trocam enunciados constituídos com ajuda de orações, palavras, combinações de palavras; mas não trocam orações, palavras, combinações de palavras. Nós não temos respostas para orações desvinculadas de contextos e outros fatores pragmáticos, nós temos repostas ativas para enunciados.

Desta forma, o acabamento do enunciado é determinado por meio de critérios particulares como, por exemplo, a possibilidade de adotar uma atitude responsiva para com o interlocutor.

Na perspectiva discursiva, o enunciado configura um processo de interação verbal que integra uma situação que faz parte de um contexto histórico maior, ou seja, o contexto se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial do todo significativo: uma pessoa separada do contexto sócio-histórico, assim como do pragmático imediato, não compreenderá o discurso. Essa é principal diferença entre oração e enunciado: o enunciado é contextualizado; está numa situação concreta de uso e num contexto histórico de significação.

Pode-se relacionar esta concepção interacionista da linguagem com as intervenções feitas em sala de aula na turma em foco deste trabalho, pois as produções dos alunos, tanto orais quanto escritas são enunciados concretos que foram produzidos em um determinado contexto histórico e não podem ser analisados apenas no sentido do signo (no domínio da língua – palavras, orações), mas do signo ideológico, do tema contextualizado, já que são enunciados concretos. Mais do que isso, a sala de aula tem que ser pensada não apenas como contexto concreto da produção desses enunciados, mas também como um contexto histórico, não transparente, ou seja, tem que considerar a forma como o aluno “vê” a escola e “é visto” por ela dentro de um contexto social.

Ou seja, o enunciado é tido como um evento que acontece na história, tendo existência real e única. Essa postura representa um deslocamento em relação à concepção escolar tradicional da linguagem, que tinha o aluno como mero receptor do conhecimento: eram “tábulas rasas” e o ensino era “bancário”, como dizia Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido*, ou seja, os alunos trazem consigo um repertório cultural, uma bagagem de conhecimentos prévios ao que se aprende na escola. Há um deslocamento, portanto, do pensar a língua à luz da linguagem para tratá-la não como algo fixo, mas em constante processo de construção de sentidos a partir da percepção e da interação dos sujeitos.

Há que se admitir ainda que pensar a língua sob este aspecto é levar em consideração de que a historicidade, o contexto social, as interações são intrínsecos à perspectiva interacionista da linguagem. A linguagem é um trabalho social e histórico em que os sujeitos interagem e se constituem. Portanto, a perspectiva discursiva e o conceito de interação permite ir além dos limites do professor “instrumental” que não reflete sobre a realidade dos alunos que o cerca. Permite ultrapassar a noção técnica de professor, implicando compromissos para além do “ensinar” e “aprender”.

### 2.3 As ações da linguagem e o ensino

No Brasil, Geraldi é um autor que traz as ideias de Bakhtin sobre a concepção interacionista da linguagem para a Educação e o ensino de português. Geraldi (1997) discute que deve haver na sala de aula um deslocamento no ensino de língua portuguesa, de olhá-lo ou pensá-lo a luz da linguagem. Para que isso aconteça, segundo Geradi (1997), há um lugar em que a produção da linguagem e os sujeitos são constituídos, que é a interlocução ou interação verbal. Para este autor

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança (GERALDI, 1997, p. 5-6)

As relações em sala de aula são interacionais por si só e as relações entre interlocutores imediatos – professor e alunos – são também uma forma de refletir sobre a língua. Além disso, há também interferências nas relações interacionais em sala através de interlocutores indiretos: imaginemos, por exemplo, um professor em sala de aula dizendo aos seus alunos que precisam fazer uma atividade X para se prepararem para uma prova que terão que fazer ao final do ano. Neste contexto, pode-se entender que as escolhas das atividades são respostas para os comandos dados pela Secretaria de Educação que interfere nas ações do professor. Sobre isso, Geraldi (2003) postula

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas [...] (GERALDI, 2003, p. 17, grifo do autor).

Para ilustrar, percebemos em sala de aula quando o professor dá oportunidade para o aluno se posicionar, para que ele conte um pouco da sua vida e produza uma autobiografia, por exemplo, o próprio aluno pode reconhecer-se como sujeito de sua trajetória, percebendo o seu valor, sua dignidade, expondo-se diante dos outros, trazendo à tona as marcas de sua história. A partir disso, a interação em uma atividade como essa se dá por meio da interlocução entre quem conta e os comentários de quem ouve, extraíndo mais informações do interlocutor.

A propósito, Geraldi (2003, p.160) postula sobre a devolução da palavra para o aluno: “*a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se com tal*”. Dessa forma, é imprescindível ao professor dar

espaço ao aluno, criar condições para que ele tenha voz e seus discursos sejam produzidos.

Nesse sentido, os alunos estarão imersos no que de fato gera a reflexão sobre a língua, haja vista que por meio das interações, o trabalho com a linguagem e o próprio sujeito (aluno) se constituem e ainda oportunizam vislumbrarem novas formas de representação de mundo por meio dos discursos, pois para Geraldi (2003, p. 19), “No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de ‘inevitabilidade’ de busca de sentido”.

Pode-se inferir que o movimento de interação verbal no processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa ocorre uma certa reflexão sobre a linguagem, ainda que não conscientemente. E o contrário também é verdadeiro: na tentativa de nos fazer compreender pelo outro, sabemos que há reflexão da palavra alheia na compreensão do interlocutor, já que a linguagem não é um código meramente, mas segundo Geraldi (2003)

a linguagem é uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 2003, p. 18)

Sendo assim, se faz importante compreender também as ações feitas *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e as ações *da* linguagem, postuladas por Geraldi (2003), já que há uma diferença entre os três tipos de ações e estão relacionadas de forma direta, respectivamente, às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

As ações feitas com a linguagem ou atividades linguísticas são interacionistas por natureza e se referem a um determinado assunto posto, sem interrupção da progressão de um diálogo, por exemplo. Para Geraldi (2003, p. 20), “elas demandam, na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase ‘automática’, sem suspensão das determinações do sentido[...]” que os sujeitos pretendem construir para se compreenderem. As representações feitas do mundo não são vistas de maneira estática, sempre se estão, pelo discurso, reorganizando suas relações entre o modo pelo qual se relacionam. Conseqüentemente, dependendo do objetivo a ser alcançado ou das motivações dos sujeitos, as ações com a linguagem podem levar o interlocutor a agir de maneira diferente em função do outro. Dessa forma, segundo Geraldi (2003),



Como estas motivações podem ser de diferentes modos de como cada sujeito se põe diante do mundo, alterar tais motivações demanda construir, pelo discurso e para o interlocutor, novas motivações que alterem as anteriores ou que as reforcem, já que a adesão dos sujeitos a suas crenças e as suas representações do mundo é sempre de intensidade variável. [...] (GERALDI, 2003, 28)

Assim, as ações com a linguagem quando estudadas podem efetivar algo em comum em suas relações entre os interlocutores: “*através destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo*” (GERALDI, 2003, p. 29).

As atividades epilinguísticas ou as ações que se fazem sobre a linguagem, também de natureza interacionista, são resultantes das reflexões feitas pelo interlocutor sobre o uso dos recursos expressivos, tomados como seu objeto, conforme Geraldi (2003). Para este autor,

Poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações lapsos, etc. e que sempre estão presentes nas atividades verbais, e que têm sido estudadas tanto nos processos de aquisição da linguagem quanto nos processos de reconstrução da linguagem pelo sujeito afásico [...] (GERALDI, 2003, p. 24)

Nas ações sobre a linguagem, o interlocutor torna-se responsável por fazer-se compreender pelo outro; e é justamente por essa razão que exerce tais atividades como metáforas entre tantos outros recursos gramaticais na busca pela construção dos efeitos de sentidos desejados.

A terceira e última atividade chamada “atividades metalinguísticas”, por Geraldi (2003), trata-se de atividades também interativas, mas conscientes de uma análise da linguagem, como classificações e construção de conceitos; a definição de certo ou errado no uso, etc. Essas atividades são postuladas por Geraldi (2003) como ações da linguagem, ou seja, os sujeitos se constituem pelo trabalho linguístico em processos interacionais. Geraldi (2003) sustenta a ideia de que a constituição dos sujeitos

[...] há uma ação da própria linguagem, que pode ser focalizada sob dois ângulos no mínimo): um das construções mais estritamente linguísticas, em que a própria “sistematização aberta” da língua interfere nas formas de construção de raciocínios lógico-linguístico, outro relativamente aos sistemas de referências historicamente constituídos, dentro dos quais o sistema linguístico se torna significativo: nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência dos sujeitos (GERALDI, 2003, p. 51).

As três atividades supracitadas, portanto, são interacionistas entre sujeitos sociais e podem ser praticadas concomitantemente. Porém, esta última (ações da linguagem) se relaciona diretamente com a discussão bakhtiniana sobre a consciência, o aspecto refratário do signo. Em outras palavras, sob o aspecto da devolução da palavras ao aluno, este tem que usar a linguagem para construir novas formas de representar sua realidade, sua experiência e sua cultura e dialogar com outras representações de realidade, experiência e cultura que já existem e circulam na sociedade.

#### **2.4 O *locus* da pesquisa**

A escola escolhida para a aplicação desta pesquisa foi uma escola municipal de Belém que abrange todos os anos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A escola fica no bairro do Marco, na fronteira de áreas periféricas, e atende 456 alunos, boa parte de baixa renda – sendo que 177 alunos são atendidos pelo bolsa-família, ou seja, 38% dos alunos são assistidos por esse programa social. É uma escola de tamanho pequeno em relação à quantidade de alunos matriculados e de turmas na escola. As salas são bastante quentes; a infraestrutura é precária pela falta de manutenção de ventiladores, aparelhos de ar condicionado, paredes (sujas, pichadas) e não há espaços para recreação a não ser um pequeno pátio e uma quadra de esportes. Porém, há outros espaços como biblioteca, auditório e sala de informática.

Escolhemos uma turma do 6º ano pelo fato de estarem no primeiro ano do Ensino Fundamental – séries finais e por entender que esse ano marca uma mudança de etapa para os estudantes: novas disciplinas, um número de professores maior do que tinham até então, por isso é uma fase de muitas adaptações para eles. É também um momento em que uma nova equipe de professores recebe esses alunos sem conhecê-los, de modo que se faz importante ter procedimentos para avaliar os alunos e tomar decisões sobre o ensino. Vale ressaltar que, na educação, dificilmente se tem um trabalho voltado especificamente para garantir uma boa transição do aluno de um nível para o outro – do infantil para o fundamental, do fundamental I para o fundamental II etc. Não se recuperam informações e avaliações, por exemplo, para planejar tais mudanças; ou se faz isso de forma meio genérica, numa única reunião de conselho no começo do ano.

Desenvolvemos esta pesquisa em uma escola que não é aquela em que atuo por eu estar de licença curso para estudar e frequentar as aulas do mestrado. Foi necessário,

portanto, pedir autorização à direção da escola para realizar as atividades. A escola foi bastante acolhedora e nos incentivou a fazer a pesquisa ao abrir as portas para nos receber e fazer os diagnósticos. Em princípio, no entanto, não nos deram um horário fixo para este projeto; eu entrava em horários diferentes a cada semana, geralmente quando faltava algum professor ou era combinado com o professor para nos ceder a sua aula. Era feito dessa forma para não prejudicar o trabalho dos professores que lá atuavam. Depois de dois meses, após uma conversa com um professor de geografia, conseguimos um horário fixo nas quartas-feiras, de 14h às 14h45.

Começamos a atuar na turma no dia 20 de agosto de 2015. Inicialmente, para a coleta de dados, entrei uma vez por semana nas quartas-feiras e ficava entre um ou dois horários de aula (cada aula com duração de 45 minutos); conforme o tempo de que eu precisava para a aplicação dos testes ou das atividades. Fiz isso durante sete semanas, não consecutivas por alguns dias serem interrompidos por feriados ou atividades escolares como prova bimestral e jogos escolares.

É importante esclarecer, também, que inicialmente não tivemos contato direto com o professor de Língua Portuguesa; o primeiro contato com ele se deu no dia 2 de setembro de 2015, após já termos feito a aplicação de alguns testes diagnósticos. Aproveitamos a oportunidade para falar sobre do que se tratava a intervenção na escola, explicando de que se tratava de uma pesquisa para a dissertação de mestrado e precisávamos fazer uma proposta de intervenção com os alunos do 6º ano do turno da tarde (o horário do turno é de 14h às 18h). Para tanto, seria necessário fazer coleta de dados e analisá-los, para, a partir disso, propor um trabalho de leitura e escrita para os alunos. O professor demonstrou interesse e disse que estaria a disposição se precisássemos de alguma coisa. Não obstante, demonstrou interesse em ter acesso aos dados coletados e seus resultados. Porém, a relação com o professor regular não teve até então um trabalho estreito, sendo apenas um trabalho paralelo ao dele.

Além disso, após alguns dias na escola, perguntamos ao professor sobre o uso do livro didático em sala e ele respondeu que não usava com frequência, pois havia alunos sem o material e ficava difícil usar e, por isso, utilizava apenas algumas atividades.

#### **2.4.1 Caracterização da turma**

A turma é do 6º ano do Ensino Fundamental e é formada por trinta alunos. Segundo a coordenação da escola, a idade de cada um deles varia entre 10 a 12 anos (e

são poucos os alunos com 12 anos de idade). De um modo geral, todos estão na faixa etária correspondente idade-série, o que provavelmente teríamos um reflexo no IDEB com resultados superior ao que temos obtido. É uma turma bastante agitada pelo comportamento e pelas conversas paralelas, os alunos gritam ou falam muito alto. Mas quando o professor age com autoridade, são obedientes aos comandos. Em relação à obediência, um aluno me chamou atenção desde o primeiro dia, pois ele demora para ficar centrado e focar nas atividades. Além disso, ele dispersa a turma com brincadeiras fora de hora, como mexer no colega, puxar o cabelo da aluna da frente etc. Há uma outra aluna (A12) que percebi ter problemas de socialização com a turma, pois alguns colegas mexem sempre com ela e ela revida mexendo também. Chamam-na de “burra” e “gorda”, caracterizando como *bulling*. Em uma das atividades realizadas, que era em dupla, tentei colocá-la com alguém e ninguém da sala quis sentar ao lado dela. Notei, ainda, que no dia da leitura em voz alta, o fato de ela não querer ler em público foi o medo de ser caçoada pelos colegas de classe. Por ser uma sala muito quente e o horário que eles estudam é no turno da tarde, os alunos têm o hábito de sair de sala constantemente. Na maioria das vezes, saem de sala sem pedir. A porta fica aberta para tornar o ambiente mais arejado e isso facilita a “fuga”. Orientei-os a pedirem para sair e, com isso, diminuíram as saídas, mas mesmo assim alguns ainda saem de sala

Há alguns alunos tímidos e são atenciosos na sala. Outros parecem que só querem saber de brincar. Chamou-me atenção apenas uma aluna mais interessada porque veio me perguntar o motivo do erro em um dos testes. De modo geral, os alunos não ligaram para seus erros. Por outro lado, demonstraram comportamentos interessantes, como competir para ver quem escrevia mais linhas nas atividades de diagnóstico de escrita, o que mostra que eles não são tão resistentes aos comandos propostos para as atividades.

Os alunos moram nas proximidades da escola em periferia. A maioria vai a pé para a escola, outros de bicicleta. A turma é vista pela direção como uma turma mal comportada e pelo professor regente de língua portuguesa como uma turma que tem sérios problemas de leitura e escrita. Nosso diagnóstico mostrou que a situação não é exatamente essa: praticamente todos da turma fizeram as atividades aplicadas, sem muitas objeções. Alguns são desmotivados, sem vontade de realizar as tarefas, mas é a realidade que nos deparamos compatível com a nossa cultura tanto em nível nacional, como local. E foi para assumir esta realidade que abraçamos a missão de ser professor, que não deve ser encarada como uma profissão que vai agir em uma turma

“excepcional” ou “intratável” e que é possível fazer um bom trabalho quando se quer realmente elevar o nível da turma em favor do desenvolvimento e da formação enquanto educandos.

#### **2.4.2 Análise da primeira etapa da pesquisa: avaliação diagnóstica da turma**

Neste tópico, objetivamente analisaremos os dados coletados a partir dos resultados alcançados pelos alunos da turma em foco para esta pesquisa.

##### **2.4.2.1 A coletas dos dados e os testes**

A primeira etapa da nossa pesquisa consistiu em uma investigação na sala de aula para ter dados concretos do desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita. Para isso, elaboramos seis instrumentos de diagnóstico que foram usados para sondar a turma. Os dois primeiros consistiram em testes de leitura, sendo que o teste 1 foi extraído do material do projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no Ensino Fundamental de 9 anos”, coordenado por Claudemir Belintane; e o teste 2 foi elaborado por mim, seguindo o mesmo modelo do primeiro. Ambos os testes consistem em um conto, texto literário, com dez perguntas de múltipla escolha, de quatro alternativas cada questão, nas quais apenas uma corresponde à alternativa correta. Utilizamos dois testes porque se tratava apenas de um diagnóstico para sondar o desempenho dos alunos. Em seguida, fizemos mais dois testes para sondar a escrita dos alunos que serão descritos posteriormente.

##### **2.4.2.2 Comentários e análise dos testes**

###### **i. Teste “A noite”**

No primeiro dia da coleta de dados, dia 20 de agosto de 2015, expliquei aos alunos o propósito de nossa entrada na escola com a turma deles e disse que eu precisava saber como eles estavam em relação à leitura e à escrita. Apliquei o teste “A noite” (vide anexo nº 01) com o objetivo de familiarizar os alunos como estilo do teste. O teste foi aplicado em uma folha de papel avulsa; todos receberam as instruções de que o teste era para ser feito individualmente e sem consulta a nenhum material, nem ao colega. Fizeram silenciosamente, sem conversas em sala; com isso percebi que não houve “cola”. Havia 28 alunos presentes em sala e todos fizeram o teste.

Em relação ao grau de exigência em leitura, este pré-teste é talvez mais trabalhoso em relação ao segundo teste, “A princesa adivinhona”, ou até mesmo mais

“difícil” pelas perguntas de leitura inferencial e pela presença de palavras de origem indígena. Isso pode ser sugerido pelo desempenho dos alunos. O número de alunos que acertou até cinco questões foi de 17, ou seja, 60% dos alunos não acertaram mais do que 5 questões sobre o texto. Em contrapartida, apenas 11 alunos conseguiram acertar mais do que 5. Ninguém conseguiu acertar todas as questões. Apenas um aluno acertou 8 de 9 questões. Tais dados demonstram que os alunos tiveram o desempenho não muito satisfatório, haja vista a porcentagem de alunos que mais erraram do que acertaram.

Alguns dados importantes que é preciso explicitar nesta análise: a questão 5 foi desconsiderada por causa de um erro de digitação (as palavras ficaram condensadas quando o teste foi impresso no papel: “a) dormirc) escuridão”; “b) malocasd) o pote menor” e, por isso, a compreensão da questão pode ter sido prejudicada, pois os alunos poderiam ser levados a entender que havia apenas duas alternativas “a” e “b”, já que “c” e “d” ficaram unidas às duas anteriores. Nenhum aluno acertou essa questão. Por isso, o pré-teste, em relação ao número de questões, foi considerado 9 questões e não 10.

Percebemos, ainda, que os alunos fizeram o teste de *forma adequada*, marcando apenas uma alternativa em cada questão, não deixando questões em branco e nem precisando de ajuda ou instruções para resolver os exercícios; isso demonstra que os alunos conheciam suficientemente esse tipo de instrumento para que se aplicasse novamente. Não percebemos nenhum aluno tentando “colar”, nem ficaram reclamando ao fazer o teste. Esta “forma adequada” faz-nos pensar o quanto a escola se ocupa na tentativa de responder adequadamente às demandas sociais e não formar cidadãos letrados críticos.

## **ii. Teste “Princesa Adivinhona”**

No dia da aplicação do segundo teste de leitura, uma semana depois (26/08/2015), entramos às 16h30. Esse é um horário após o intervalo, no qual os alunos vêm de corre-corre, suados, agitados. Isso dificulta o começo de qualquer trabalho em sala pelo calor e falta de concentração deles. Depois que eu consegui acalmá-los, perguntaram se era outro teste e escutei algumas murmúrios como “de novo?”, “Nossa!”, “Meu Deus”. O teste foi aplicado da mesma forma como o primeiro. Havia 28 alunos em sala – os 27 que realizaram o primeiro teste e mais um, Alisson, que fez os dois testes nessa data. Dois outros alunos que haviam faltado fizeram o teste no encontro seguinte. O total de testes resolvidos foi, portanto, 30.

A análise deste teste será mais detalhada por ser um teste original elaborado por nós para a diagnose dos alunos deste projeto; o texto completo com as questões estão em anexo.

O texto de Câmara Cascudo “A princesa adivinhona” foi escolhido por ser um texto literário contendo múltiplas possibilidades interpretativas e rico em sentidos conotativos, além de apresentar no seu corpo adivinhas que exploram a imaginação e associação de ideias implícitas do próprio texto. Para tanto, formulamos alguns objetivos para serem diagnosticados nos dados dos alunos: a) saber encontrar informações explícitas no texto; b) fazer leitura e ter o sentido global do texto; c) fazer inferências.

Além de se ser um conto, no texto “A princesa Adivinhona”, percebe-se a presença de adivinhas que também fazem parte dos gêneros literários tradicionais que, segundo Belintane (2013, p. 136), embora sejam oriundos da oralidade, possuem em sua tradição milenar uma relação umbilical com a escrita e a leitura. A adivinha interessa porque tenta “despistar” o leitor e o obriga a ler no plano inferencial – o mesmo se aplica ao conto de Câmara Cascudo. Cumpre esclarecer que fizemos algumas adaptações no texto para tornar a leitura mais fluente e compreensível. Um exemplo disso é que no trecho do original, a adivinha contada pelo protagonista dizia “*Um morto-vivo levava*”, modificamos essa frase para “Um morto os vivos levava” para não causar ambiguidade na leitura, como “um morto que estava vivo”.

Para ilustrar alguns dos objetivos que citamos anteriormente para a análise do texto, mostraremos o que se esperaria da leitura de um aluno a partir do texto usado como diagnóstico.

Um aspecto importante para que o aluno compreenda o texto “A princesa adivinhona”, é conseguir perceber sobre do que se trata o texto numa leitura integradora. Para isso, elaboramos a questão n. 1, a seguir.

*1. A história contada fala sobre:*

- a) Uma princesa adivinhona que queria adivinhar os segredos de todo mundo, por isso ninguém queria casar com ela.*
- b) Uma princesa que sabia adivinhar charadas e era mais inteligente que todo mundo, por isso nenhum homem queria se casar com ela.*
- c) Um rapaz que era pobre, de pele amarela, que provou ser mais inteligente que a princesa e por isso ela se apaixonou.*

- d) Um rapaz pobre e amarelado que conseguiu se casar com a princesa por se provar mais esperto do que ela.*

Resumidamente, poder-se-ia dizer que a história narrada fala sobre um rapaz muito pobre, de pele amarela, que conseguiu casar-se com uma princesa que adivinhava charadas, pois ele provou ser mais esperto do que ela. É um conto com um anti-herói, no qual entra numa linha de histórias de personagens “espertas”. Na questão acima, o aluno precisa perceber um pouco do sentido global do texto de forma genérica e bastante resumida. A alternativa correta é a letra “d”. Porém, analisando os dados, apenas cinco alunos acertaram a resposta. Nesta primeira questão, houve um total aproximadamente de 17% de acertos e 83% de erros. É um dado bastante elevado e preocupante. Uma das hipóteses levantada aqui é a de que o aluno errou porque, ao final do texto, há uma passagem que diz: “*Quando ia puxar a camisa da princesa, esta correu para ele e disse que queria casar com ele, pois gostava muito do rapaz*”. Alguns alunos podem ter lido essa passagem de forma literal, popularmente dito “ao pé da letra”. Assim, 17 alunos (de um total de 28) marcaram a letra C que diz “Um rapaz que era pobre, de pele amarela, que provou ser mais inteligente que a princesa e por isso ela se apaixonou”. Ora, apesar de, no final do texto, encontrarmos uma “suposta” ideia de que ela teria se apaixonado pelo rapaz amarelo, pode-se inferir que a princesa falou aquilo para não passar vergonha diante do rei e do povo.

Outro fator fundamental seria o aluno saber encontrar informações explícitas no texto, ilustrado na questão a seguir:

*No verso da adivinha “Bebi água não do céu...”, de onde vinha a água que o rapaz amarelo bebeu?*

- a) Água da chuva*
- b) Água do rio*
- c) Água da macambira*
- d) Água mineral*

Nessa questão, o aluno é convidado a ler informações que estão diretamente no texto, como por exemplo, de onde era a água que o rapaz amarelo bebeu, já que ele diz na adivinha: *Bebi água não do céu*. Explicitamente, o texto mostra no fim do terceiro parágrafo que o Amarelo “Bebeu água que estava entre as folhas das macambiras”. Ou



seja, o aluno teria que fazer essa relação entre o verso da adivinha com esta última informação mostrada no texto e, assim, acertaria a pergunta. Porém, para recuperar esta informação explícita; ele tem que “desfazer” o jogo de palavras do versinho “bebi água não do céu”, que procura despistar o leitor. E isso exige um pouco mais de atenção e raciocínio. A alternativa “a” poderia atrair o leitor que lê fragmentariamente (“do céu” poderia ser lido como uma pista de “chuva”, perdendo-se a negativa). A alternativa “b”, de igual modo, poderia atrair o aluno que reconhecesse que há menção a um “rio” no texto. A alternativa “d” relaciona-se om conhecimento prévio sobre a água “mais saudável e limpa”, o que não tem relação nenhuma com o texto. Embora essa questão seja bem mais simples, houve 6 alunos que responderam outra alternativa sem ser a que se esperava.

Vejam agora outra questão, cujo objetivo era fazer com que o aluno percebesse as inferências dos sentidos implícito e metafórico das expressões destacadas:

*“Três pombinhas encontrei, / Três penas já lhes tirei”, as expressões destacadas referem-se a quem?:*

- a) *A Três pássaros que o amarelo encontrou no palácio do rei, e três plumas que ele amarrou.*
- b) *Às duas criadas e a própria princesa; as penas são as camisas delas.*
- c) *Aos três urubus que estavam em cima do jumento morto, e três penas que caíram deles.*
- d) *Aos três dias que a princesa precisou para decifrar a adivinha do amarelo.*

A questão mostrada acima trata do início de uma nova charada feita pela personagem Amarelo: *“Três pombinhas encontrei, / Três penas já lhes tirei”,* na qual faz referência às duas criadas e à princesa que foram atrás do amarelo para descobrirem a resposta da charada; e às camisas que seriam “as penas” tiradas pelo amarelo. Portanto, a resposta correta seria a alternativa “b”. Nessa questão, 8 alunos marcaram a alternativa esperada e 22 não. São números bastante expressivos, pois 76% da turma errou a questão. Uma das hipóteses levantadas para este resultado é o fato da questão possuir um grau de dificuldade maior por haver presença de duas metáforas, que para acertar, o aluno deveria relacionar as informações implícitas dessa adivinha com o fato de a princesa e as criadas terem tentado descobrir a resposta da primeira adivinha com o

rapaz amarelo. Ou seja, as três pombinhas eram a princesa e as duas criadas; e as três penas eram as três camisas que o rapaz amarelo pedia a cada uma como uma prova de que tinham ido até ele.

Os resultados de todas as questões do teste feito pelos alunos estão descritos na tabela a seguir, na qual mostra todas as alternativas marcadas, tanto erros quanto acertos:

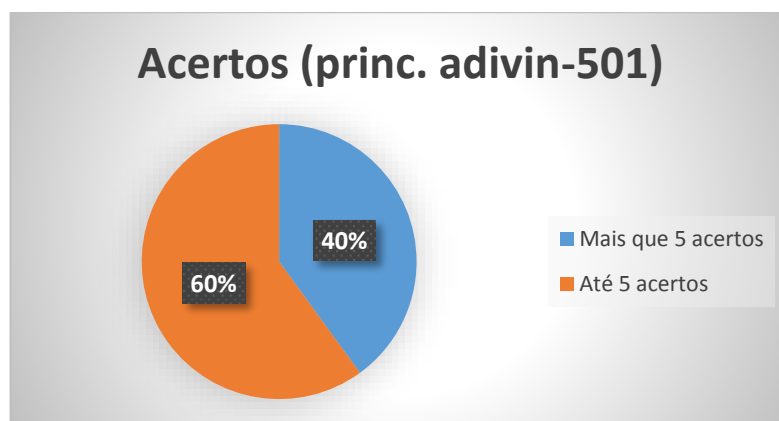
**Tabela 1 – Desempenho dos alunos no teste 1:**

NOME DO ALUNO <sup>3</sup>	ID	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Acertos Por aluno
A1	11	B	A	B	C	B	C	C	A	B	A	3
A2	11	B	D	A	D	D	D	C	A	D	D	4
A3	10	D	D	D	D	D	C	B	A	B	A	9
A5	10	A	D	D	D	D	A	A	B	C	C	5
A6	10	B	D	D	D	D	C	D	A	D	C	7
A7	11	C	D	A	A	C	C	C	A	D	A	5
A8	10	D	B	D	A	D	C	C	A	D	A	7
A9	11	B	A	D	D	C	C	C	C	A	B	3
A12	10	C	D	D	C	B	A	D	C	D	B	2
A13	10	C	A	D	D	D	C	A	C	D	D	4
A14	12	C	C	D	D	C	B	D	C	B	A	3
A15	11	A	B	D	B	D	C	D	C	D	C	3
A16	11	C	D	D	D	C	C	D	A	D	A	6
A17	10	C	A	D	B	D	C	A	B	B	D	3
A18	11	C	C	D	A	C	C	B	A	B	A	5
A19	11	A	A	B	D	D	C	A	B	A	A	4
A20	11	C	D	D	D	D	C	B	A	B	A	8
A21	11	C	D	B	D	D	C	A	C	B	D	4
A23	10	C	C	D	D	D	C	A	A	D	A	6
A24		C	C	D	D	D	C	B	D	D	B	5
A25	11	C	C	D	D	D	C	B	A	B	A	7
A26	11	C	C	B	D	D	C	D	A	B	B	4
A27	11	C	D	D	C	A	A	B	A	C	B	6
A28	12	C	D	D	D	C	C	D	C	C	D	5
A29	10	D	B	A	D	C	C	C	B	A	D	3
A30	11	C	D	D	D	D	C	A	A	B	C	6
A31	10	C	C	D	D	A	C	B	D	B	C	4
A33	11	D	C	D	D	D	C	A	A	D	C	7
A34	10	D	D	D	D	D	C	D	A	A	A	8
A35	11	A	D	D	D	D	C	B	C	D	A	7
<b>ACERTOS POR QUESTÃO</b>		5	14	23	22	19	25	8	16	3	13	

Legenda: cor verde = alternativa acertada

Pode-se notar, a partir das informações presentes nesse quadro, alguns dados importantes para a análise. Todos os 30 alunos da turma fizeram o teste. Temos o desempenho de cada um por questão do teste. Os resultados gerais mostram que 18 alunos acertam até 5 questões e apenas 12 alunos tiveram mais de 5 acertos. Nenhum aluno conseguiu acertar todas as questões. Os resultados podem ser melhor visualizados na tabela:

<sup>3</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos. Todos receberam a letra “A” e um número.

**Gráfico 1 – Porcentagem de acertos no teste 1**

Desse percentual, um aluno acertou apenas 2 questões; 6 alunos acertaram 3 questões; e outros 6 alunos acertaram 4 questões. Esses resultados, especialmente os sete alunos que não passaram de três acertos, são bastante preocupantes, pois podem indicar que esses alunos não conseguem ler sozinhos ou não entendem o que estão lendo por falta de fluência na leitura; ou fingem que estão fazendo e marcam qualquer alternativa. Observando de outro modo, as questões com menor número de acertos foram as questões 1, 7 e 9. Vamos discutir o que esses resultados podem estar indicando: uma hipótese observada, analisando acertos e erros na primeira questão do teste, é que, possivelmente, os alunos que a erraram têm uma leitura fragmentada, ou seja, leem pela metade ou apenas o início da alternativa e não vão até o fim; ou ainda não ficam atentos até o fim da assertiva. Nesse caso, então, haveria um problema na própria leitura da questão do teste.

Observemos outra questão que teve baixo número de acertos, a saber, a questão 9. Nessa questão, 4 alunos marcaram letra A – “*Uma princesa adivinhona que queria adivinhar os segredos de todo mundo, por isso ninguém queria casar com ela*”. Pode-se observar que o início é coerente com as ideias contidas no texto, mas a expressão em destaque não. A mesma situação é observada nos alunos que marcaram as alternativas B e C (“*Uma princesa que sabia adivinhar charadas e era mais inteligente que todo mundo, por isso **nenhum homem queria se casar com ela***”; e “*Um rapaz que era pobre, de pele amarela, que provou ser mais inteligente que a princesa e por isso **ela se apaixonou***”. Foram 4 alunos que marcaram a alternativa B, enquanto que 17 alunos marcaram a C. E apenas 5 alunos acertaram a questão.

Duas hipóteses podemos detectar sobre os alunos que marcaram a alternativa C, que contabilizamos aproximadamente 56% dos alunos: a primeira é que os alunos têm

uma leitura fragmentada realmente e/ou fizeram uma associação de ideias explícitas no penúltimo período do texto. A segunda seria falta de atenção por vários fatores que não podemos afirmar, mas supor: alunos com desinteresse de fazer o teste, já que não são “obrigados” a fazer; alunos que realmente não dominam as habilidades de leitura.

No dia 18/09/2015, dei um retorno aos alunos sobre o teste da “Princesa adivinhona”, uma vez que muitos tiveram desempenho ruim. Inicialmente, li o conto em voz alta e fiz alguns comentários sobre os fatos narrados no texto, como por exemplo, a associação de ideias da adivinha com as personagens da história “Três pombinhas...”. Quem eram essas três pombinhas? Eram pássaros de verdade? Ou é um “disfarce”? Os alunos conseguiram fazer a associação correta, respondendo que era a princesa e as duas criadas. Os estudantes demonstraram que a história havia ficado mais esclarecida do que quando eles fizeram o teste. Em alguns trechos da leitura como: “avistou um veado comendo”, “Indo esfolar verificou que era uma veada, com uma veadinha no ventre”, “com os paus do altar”, “assou a veadinha e comeu”, “com muitos urubus trepados”, começou muita gozação e risadas na sala pela duplicidade de sentidos que eles perceberam. No dia do teste, os alunos não riram ao ler em silêncio, sozinhos). Isso nos fez levantar a hipótese de que a leitura pode não ser atenta ou é uma leitura fragmentada que não é completa. Alguns relataram que só entenderam depois que eu li. Ao relermos as perguntas do teste em voz alta, mesmo alunos que haviam errado as respostas conseguiam responder corretamente as alternativas do teste – foi o caso, por exemplo, do aluno Hudson que, na segunda questão do teste, dizia qual o significado da expressão “quando se pôs moça...”; e no teste ele marcou “a moça se pôs na casa da rei”. Antes de eu explicar, fiz com gestos no sentido de crescer e ele respondeu em voz alta “a princesa cresceu”.

### **iii. Atividades de escrita**

Para sondar a escrita dos alunos, foram aplicadas duas atividades em dias diferentes. A primeira atividade foi no dia 02 de setembro de 2015, a qual consistiu em escrever uma história que os alunos ouviram quando eram crianças, de pessoas próximas, familiares, vizinhos etc. O objetivo era, além de verificar como estava o nível de escrita deles, sondar o que eles ouviam quando menores. Já discutimos anteriormente (capítulo I) sobre a influência dessas histórias em relação ao desenvolvimento das competências de leitor/escritor para alunos que tiveram contato desde cedo com elas, em casa ou na própria escola. Por isso, consistiu em uma atividade para sondar se os

alunos tiveram acesso a textos próprios da oralidade; se eles se lembravam de alguma história que contaram para eles quando eram menores.

Antes da aplicação do teste, os alunos foram estimulados a resgatar na memória as histórias com perguntas do tipo: *Quando vocês eram criancinhas, os pais de vocês ou alguma pessoa próxima contavam histórias para vocês? Vocês lembram que histórias eram essas?* Alguns alunos disseram que não ouviam histórias, outros disseram que não lembravam, e outros disseram que escutavam, mas não se lembravam da história. Ouvi mais reclamações em relação à realização dessa atividade, pois alguns falaram que escrever era chato, ou tinham preguiça. Um aluno chamado Pedro disse: “Eu não lembro, então não vou escrever”. Então, falei que quem não lembrasse, poderia criar qualquer história. Apesar disso, depois que começaram, percebi disputas por quem escreveria mais linhas, como o caso dos alunos Pedro e Hudson. Não queremos supervalorizar o número de linhas escritas pelos alunos, pois não é isso que nos interessa, mas o fato de os alunos estarem motivados a escrever e, por isso, competiram. O tempo de duração da atividade foi de duas aulas, equivalente a 90 minutos e todos que estavam presentes entregaram seus textos; foi um total de 29 textos escritos.

O resultado dessa primeira diagnose de escrita foi analisado da seguinte forma: 16 alunos escreveram histórias provenientes da “oralidade” como contos de fadas (*Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, A bela adormecida, Os três porquinhos*) e lendas amazônicas (*O Boto, A Matinta Perera*). Coloca-se em questão aqui o fato de que apesar dessas histórias serem provenientes da oralidade, os alunos podem ter tido contato com elas não por meio da oralidade em casa, mas de filmes ou atividades escolares. Isso faz diferença na vida da criança, pois o contato com a escola se deu bem mais tarde. Os demais 13 alunos escreveram histórias criadas por eles mesmos, tratando de assuntos como, por exemplo, histórias de terror, de aventuras etc. Na sequência, tive dois encontros com os alunos na mesma semana, porque na semana seguinte ele iriam entrar no período de avaliação (3ª bimestral).

No quarto dia (16/09/2015), passamos uma outra atividade, para sondar ainda a escrita, que consistia em escrever a continuação de uma história e dar um final a ela. O início da história foi lida (por mim) em voz alta para os alunos. A história é de Ricardo Azevedo, intitulada “O homem que enxergava a morte” (vide anexo), que fala sobre um homem muito pobre, cuja mulher estava grávida do sétimo filho e procurava um padrinho para a criança que nasceria em breve. A única pessoa que aceitou ser padrinho da criança foi a Dona Morte, mas essa informação não chega a aparecer no trecho inicial

que foi lido para os alunos. Interrompi a leitura no sexto parágrafo com seguinte trecho: *“O dia passou, o sol caiu na boca da noite e o homem ainda não tinha encontrado ninguém que aceitasse ser padrinho de seu filho. Desanimado, voltava pra casa, quando deu com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala...”*. Quando pausei, pedi a eles que continuassem a história e dessem um final para ela. Cada aluno recebeu uma folha que constam os seis primeiros parágrafos do texto original e depois linhas para eles escreverem a continuação. Havia também 29 alunos presentes e todos fizeram no tempo máximo de 90 minutos. Nesta atividade, pedi silêncio para que eles se concentrassem, mas percebia conversinhas entre alguns alunos e até mesmo outra disputa entre eles para ver quem escrevia maior número de linhas.

Na hora da leitura em voz alta, alguns manifestaram surpresa pela quantidade de filhos da personagem do texto com expressões “Égua!”, “Uma penca de filhos”. Quando começaram a escrever, apenas dois ou três alunos demonstraram insatisfação por terem que escrever, como os alunos Jennifer e Pedro, mas fizeram a atividade.

Para fazer a análise e verificar o desempenho dos alunos quanto à escrita nessas duas atividades, os textos foram avaliados a partir de três categorias: 1) Conhecimento formal da escrita; 2) Coerência textual; e 3) Coesão textual. Escolhemos essas três categorias para sondar o conhecimento básico do aluno em relação à escrita. Cada categoria dessas foi subdividida em quatro níveis de desempenho, escalonados de zero a três, no sentido de que a pontuação total alcançada por cada aluno seria de no máximo nove pontos. Considerando essa pontuação final, classificamos os textos com três conceitos: insuficiente, regular e bom. Insuficiente para quem tirasse até três pontos; Regular para quem tirasse de quatro a seis pontos; e Bom para quem tirasse de sete a nove pontos.

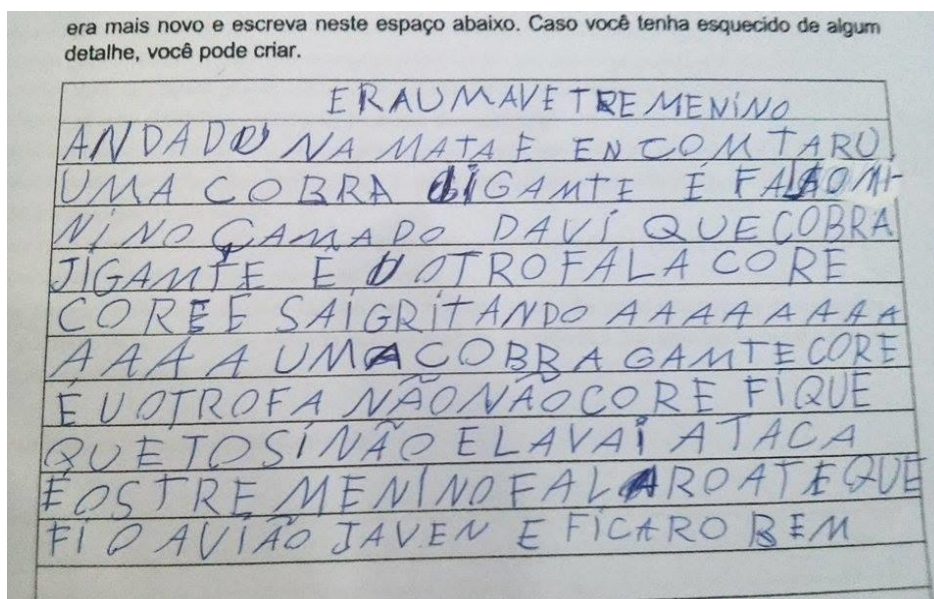
Essas categorias estão descritas no quadro:

Quadro 2 – Descritores / níveis:

Descritores / Níveis	0	1	2	3
1º Conhecimento formal da escrita	Há desconhecimento da escrita formal (problemas de segmentação, sérios problemas ortográficos, ausência de palavras, fusão de palavras, sem parágrafo ou pontuação, problemas para acompanhar linha ou usar espaços da folha – margem etc.) os quais comprometem a legibilidade do texto e requerem consulta ao aluno”	Há vários problemas formais de escrita como desvios de ortografia, problemas de pontuação ou ausência de pontuação etc. que dificultam muito a leitura do texto, mas é possível transcrever e compreender o que foi escrito sem necessidade de consulta ao aluno.	Há domínio mediano da escrita formal com poucos desvios de ortografia, pontuação etc. e por isso não dificultam a leitura, mas evidenciam o desconhecimento do aluno.	Bom conhecimento formal de escrita com pouquíssimo desvio: usa pontuação, não comete erros ortográficos sérios (eventualmente esquece um acento, ou em palavras incomuns)
2º Coerência textual (Integridade do texto)	Apresenta ideias totalmente incoerentes (sem nexos) e/ou incompletas (começa e não conclui a ideia); foge completamente ao tema e não se entende o que o aluno tentou fazer.	Apresenta ideias pouco incoerentes e/ou um pouco incompletas, como por exemplo: foge ao tema, deixa pontas em aberto), mas é possível entender o que o aluno pensou ou quis fazer.	Apresenta ideias coerentes, mas incompletas ao comando do que se pede.	Apresenta as ideias de forma íntegra e consistente, coerente com o comando da tarefa.
3º Coesão textual	Não consegue articular as palavras no texto.	Articula as palavras do texto de forma insuficiente com muitas inadequações. As construções de frases no texto ficam truncadas e confusas.	Articula as palavras do texto, mas apresenta algumas inadequações.	Articula bem as ideias contidas no texto.

Para melhor ilustrar como foi a análise de cada texto, exemplificamos com os textos do aluno (A19):

### Exemplo 1: Texto do aluno A19



01

Transcrição:

01 ERAUMAVETREMENINO  
 02 ANDADU(O) NA MATA E ENCOMTARU  
 03 UMA COBRA J(G)IGAMTE E FALOMI-  
 04 NINO ÇAMADO DAVI QUE COBRA  
 05 JIGANTE E U(O) OUTRO FALA CORE  
 06 CORE E SAIGRITANDO AAAAAAAA  
 07 AAAA UMA COBRA GAMTE CORE  
 08 É U OTROFA NÃO NÃO CORE FIQUE  
 09 QUETOSINÃO ELAVAI ATACA  
 10 E OSTRE MENINO FALAROATEQUE  
 11 FI O AVIÃO JAVEN E FICARO BEM

Versão “normalizada”:

*Era uma vez três meninos andando na mata e encontraram uma cobra gigante, e falou o menino chamado Davi:*

*- Que cobra gigante!*

*E o outro falou:*

*- Corre, corre!*

*E saiu gritando: Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa! Uma cobra grande! Corre!!!*

*E o outro falou: Não, não corre! Fique quieto, senão ela vai atacar!*

*E os três meninos falaram: - Até que enfim o avião já vem!*

*E ficaram bem.*

Nessa atividade, o aluno atingiu o nível 1 nas categorias 1 e 2; e na categoria 3, o aluno ficou com 2. Em relação aos conhecimentos formais de escrita, há problemas de hipossegmentação das palavras como, por exemplo: “ERAUMAVE” (linha 01); apagamento (ausência de letras) “ENCONTARU” (linha 02); monotongação “OTRO”; não há presença de nenhum sinal de pontuação no texto inteiro; entre outros problemas. Porém, apesar dos problemas, é possível transcrever e compreender o que foi escrito sem necessidade de consulta ao aluno. Pode-se observar que há algumas marcas de rasuras que sinalizam que houve uma correção, na qual Marcuschi (2003) associa a uma estratégia de reconstrução por causa das normas da escrita.

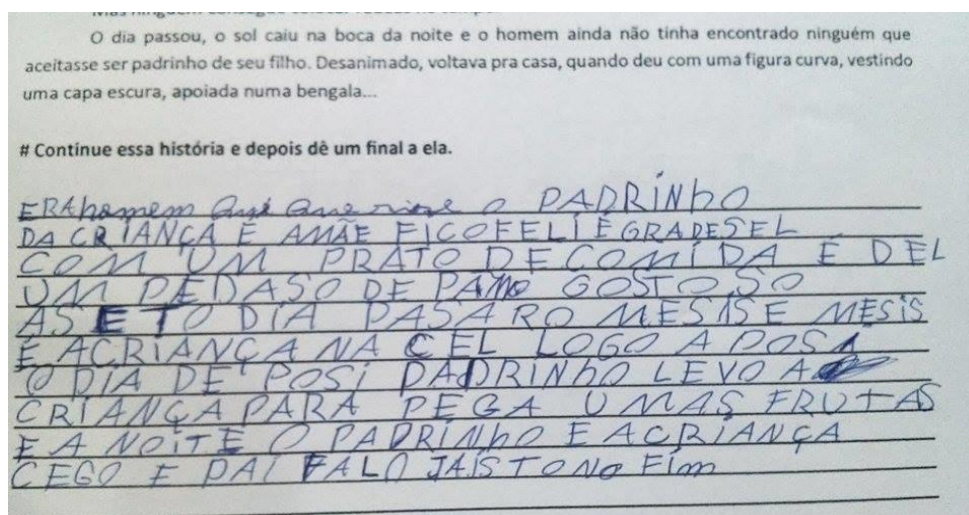


Em relação à segunda categoria (coerência textual), as ideias apresentadas estão incompletas, pois, no início da história, fala sobre três meninos que estavam andando na mata (linha 02) e dá a entender que eles estavam passeando, mas, ao final (linhas 10 e 11) do texto, diz “até que enfim já vem o avião” deixando subentendido que os três meninos estavam perdidos. Portanto, deixa pontos em aberto, mas é possível entender o que o aluno quis dizer. Outra observação importante a fazer em relação à coerência é de que dos três meninos citados no texto, só um tem nome: Davi. Isso evidencia também uma certa incoerência, já que as três personagens, aparentemente, têm a mesma importância ao ler toda a história narrada.

Quanto à terceira categoria, relacionada à coesão textual, há algumas inadequações na articulação entre as frases, pois o texto foi construído sem pontuação, como, por exemplo, no trecho das linhas 9 e 10: “E o outro fala não não corre fique quieto senão ela vai atacar”. A ausência de pontuação gera também problemas de coerência, por isso, nesta categoria, o aluno ficou no nível 2, pois apesar das inadequações, é um texto coeso.

Outro exemplo, agora em relação à segunda atividade escrita, temos outro texto do mesmo aluno:

### Exemplo 2: Texto do aluno A19



- 01 ERA homem Qui Que rise o PADRINH0
- 02 DA CRIANÇA E AMÃE FICOFELIEGRADESEL
- 03 COM UM PRATO DE COMIDA E DEL
- 04 UM PEDASO DE PAMO GOSTOSO
- 05 AS ETO DIA PASARO MESISE MESIS
- 06 É A CRIANÇA NA CEL LOGO A POSI

- 07 O DIA DE POSI PADRINHO LEVO A  
 08 CRIANÇA PARA PEGA UMAS FRUTAS  
 09 E A NITE O PADRINH O E ACRANÇA  
 10 CEGO E PAI FALO JAIS TO No Fim

*Era um homem que queria ser o padrinho da criança e a mãe ficou feliz e agradeceu com um prato de comida e deu um pedaço de pão gostoso. Certo dia, passaram meses e meses, a criança nasceu e logo após um dia depois, o padrinho levou a criança para pegar umas frutas. E à noite, o padrinho e a criança chegou e o pai falou: - Já estou no fim.*

Nas categorias 1 e 3, o aluno ficou no nível 1, enquanto que na categoria 2, o aluno ficou com zero. Há no texto graves problemas de conhecimento formal de escrita, como problemas de segmentação “que rise” ao invés de “queria ser”, “na cel” ao invés de “nasceu”; apagamento de letras “cego”, “falo” ao invés de “chegou” e “falou”; ausência total de pontuação ao longo de todo texto; problemas ortográficos “pedaso” ao invés de “pedaço”, “gradesel” ao invés de “agradeceu” etc.

Quanto à coerência textual, algumas ideias no texto são incoerentes quando ele diz que após a criança ter nascido, um dia depois, o padrinho levou a criança para pegar umas frutas. Se a criança é recém-nascida, dificilmente sairia de casa para pegar frutas, mas ela pode fazer companhia ou ir com alguém que pegue as frutas para ela. O aluno não recupera nada da descrição da personagem (dona Morte); a ideia de passagem do tempo é confusa “AS ETO DIA PASARO MESISE MESIS”; a mãe surge sem uma explicação prévia, como se estivesse solta no texto; e o pai só reaparece no fim da história. Ficou difícil de entender o que ele quis dizer e, por isso, o nível é zero.

Já no que se refere à coesão textual, a articulação das palavras no texto tem muitas inadequações por causa da ausência de sequência temporal dos fatos, ausência de pontuação etc., como na frase “certo dia passaram meses e meses” (linha 05).

Estes foram alguns exemplos de como a análise foi feita para cada texto. O quadro geral com o conceito alcançado por cada aluno, é mostrado no quadro a seguir:

**Tabela 2 – Conceito dos alunos:**

NOME DO ALUNO	ID	AE1	AE2
A1	11	R	I
A2	11	R	I
A3	10	R	R
A5	10	R	B
A6	10	B	R

A7	11	R	R
A8	10	I	I
A9	11	-	-
A12	10	R	R
A13	10	R	R
A14	12	R	R
A15	11	R	I
A16	11	R	R
A17	10	R	I
A18	11	R	R
A19	11	R	I
A20	11	B	B
A21	11	B	B
A23	10	R	R
A24		B	B
A25	11	B	B
A26	11	R	I
A27	11	I	I
A28	12	R	R
A29	10	R	R
A30	11	R	R
A31	10	R	R
A33	11	R	I
A34	10	B	R
A35	11	R	R

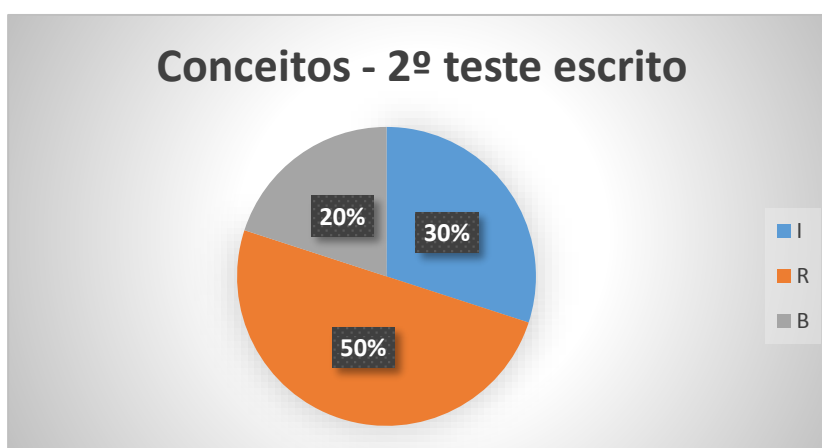
AE1 – Atividade de escrita I  
 AE2 – Atividade de escrita II  
 I – Insuficiente  
 R- Regular  
 B- Bom

Encontramos, portanto, o seguinte resultado: na primeira atividade de escrita, três alunos ficaram com insuficiente; vinte e um alunos ficaram com regular; e apenas seis alunos ficaram com bom. Em números percentuais, temos:

**Gráfico 2 – Porcentagem de acerto no teste de escrita:**



Na segunda atividade escrita, nove alunos ficaram com insuficiente; quinze ficaram com regular; e seis ficaram com bom. Em porcentagem, temos:

**Gráfico 3 – Conceitos no teste de escrita 2**

Comparando os dois testes em relação ao desempenho dos alunos, percebemos um desempenho melhor dos alunos na primeira atividade em relação à segunda atividade, pois a escolha livre da história na primeira atividade “facilitou” a fluidez da escrita, já que a proposta era escrever uma história que ouviu quando eram menores e, provavelmente, estavam familiarizados com o texto; enquanto que na segunda atividade de escrita, os alunos tiveram mais dificuldade pela rigidez de ter que se manter preso ao enredo da história iniciada, manter uma coerência das personagens do início ao fim; não estarem familiarizados com a história etc.

No quadro a seguir, estão descritos o nível alcançado pelos alunos em cada categoria.

**Tabela 3 – Nível dos alunos nos testes de escrita**

NOME DO ALUNO	AE			AE2		
	C1	C2	C3	C1	C2	C3
A1	1	2	1	1	1	1
A2	2	2	2	1	1	1
A3	2	2	2	2	3	1
A5	1	2	2	2	3	2
A6	2	3	2	2	2	2
A7	1	2	1	1	2	2
A8	1	1	1	1	1	1
A9	-	-	-	-	-	-
A12	1	2	1	1	2	1
A13	2	2	2	2	2	2
A14	2	2	2	1	2	1
A15	2	2	2	1	1	1
A16	2	0	2	2	2	2
A17	1	2	1	1	1	1
A18	2	2	1	2	2	1
A19	1	2	1	1	0	1
A20	3	3	2	2	3	2
A21	2	3	2	3	3	2
A23	1	2	2	2	3	2

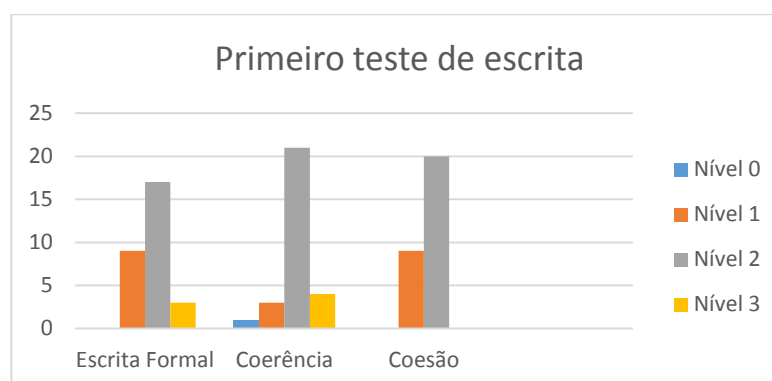
A24	3	2	2	3	3	2
A25	3	2	2	2	3	2
A26	2	2	2	2	1	0
A27	1	1	1	1	1	1
A28	2	1	2	2	2	2
A29	2	2	1	1	2	1
A30	2	2	2	2	1	2
A31	2	2	2	2	1	1
A33	2	2	2	1	1	1
A34	2	3	2	1	3	1
A35	2	2	2	1	2	1
MÉDIA	1,7	1,9	1,6	1,5	1,8	1,3

AE1 – 1ª Atividade de escrita  
 AE2- 2ª Atividade de escrita  
 C1- 1ª Categoria: Conhecimento formal de escrita  
 C2- 2ª Categoria: Coerência textual  
 C3- 3ª Categoria: Coesão Textual

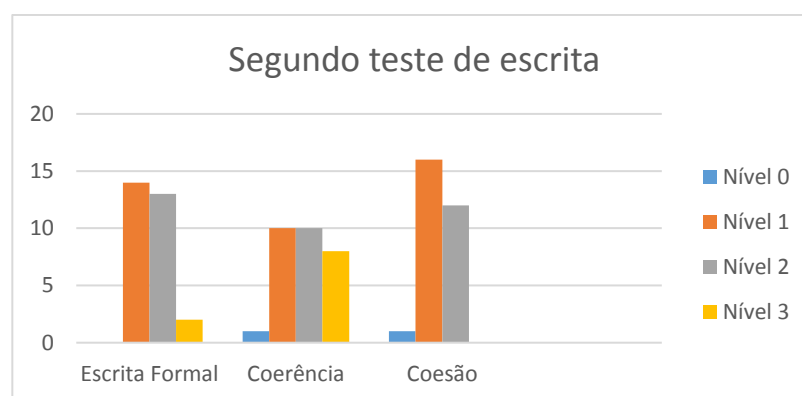
Na primeira atividade, para observar o desempenho dos alunos quanto à escrita, o resultado individual encontra-se na tabela acima. A maior parte dos alunos concentram-se nos níveis 1 e 2 de cada categoria das duas atividades. Em relação ao primeiro teste escrito, na categoria 1, aproximadamente 90% dos alunos teve um desempenho igual ou menor a 2, ou seja, têm problemas em relação ao conhecimento formal de escrita e não dominam a norma culta da língua portuguesa. 58%, no entanto, ficaram com nota 2, apresentando problemas apenas por não dominarem a norma culta da língua portuguesa. 31% ficaram com nota 1, e apresentam problemas mais graves, como falta de pontuação, ortografia, problemas de segmentação etc.

Em relação à categoria 2, aproximadamente 77% dos alunos tiveram desempenho igual ou menor que 2, ou seja, demonstraram que têm problemas em escrever textos de forma coerente do início ao fim. Esses problemas consistem, por exemplo, em ausência de informações para o entendimento global do texto; personagens que surgem sem uma contextualização etc.

Já em relação à categoria 3, 100% dos alunos tiveram um desempenho menor que o nível 3: 69% ficaram no nível 2 e 31% ficaram no nível 1, demonstrando, assim, que têm dificuldades em articular as palavras ou as frases no texto. Podemos visualizar o desempenho dos alunos por categoria no gráfico:

**Gráfico 4 – Desempenho dos alunos no teste de escrita 1:**

Em relação ao segundo teste escrito, observa-se o desempenho dos alunos descrito no gráfico seguinte:

**Gráfico 5 -Desempenho dos alunos no teste de escrita 2:**

Neste gráfico, que o desempenho dos alunos ficou um pouco abaixo em relação à primeira atividade; e os alunos também se concentraram nos níveis 1 e 2, mas principalmente no nível 1 entre as categorias 1 e 3, em relação à escrita formal e a coesão respectivamente: cerca de 48% dos alunos ficaram no nível 1 na primeira categoria; e 55% dos alunos ficaram no nível 1 na terceira categoria. Quanto à segunda categoria, houve um equilíbrio maior entre os níveis 1 e 2, mas apareceu aluno com nível zero em coerência, o que é mais preocupante. Assim, a partir desses dados coletados podemos chegar à conclusão de que apenas uma parcela pequena da turma tem uma boa habilidade com a escrita e a grande maioria tem problemas, dificuldades no domínio das habilidades averiguadas e, por isso, precisam melhorar, pois boa parte da turma, que ficou com os conceitos regular e insuficiente, apresenta grande dificuldade e não domina as habilidades de escrita.

Um dado importante a ser considerado cruzando os dois testes de escrita é que o desempenho do primeiro foi melhor do que no segundo. Levantamos a hipótese de que o desempenho deste segundo teste de escrita foi intimamente relacionado ao fato de eles desconhecerem o texto que iniciava a história e terem que criar naquele momento a continuação. Já no primeiro texto, considerado escrita mais “livre” de algum texto que eles conheciam, parece que fluência da escrita ficou melhor. Outro dado observado é que os resultados alcançados nos testes refletem que, provavelmente, houve uma ausência de estarem inseridos desde cedo em contato com a oralidade (literária).

#### iv **Matrizes textuais**

Além dessas categorias analisadas, há uma outra categoria pertinente a esta pesquisa em foco, analisada a partir da primeira atividade de escrita: Quais são as matrizes textuais narrativas presentes na memória dos alunos do 6º ano que podem ajudar a construir a leitura e a escrita de textos literários?

Dos textos escritos pelos alunos, quatorze deles pautam suas histórias a partir de contos e lendas bastante conhecidos: cinco alunos escreveram a lenda da “Matinta Perera”, três alunos escreveram os três porquinhos, dois alunos escreveram sobre “A Bela Adormecida”, dois alunos escreveram a história da “Chapeuzinho vermelho”, uma do “Boto” e uma da “Cinderela”. Das outras histórias, quinze eram textos de outras histórias não tão conhecidas como “O Fazendeiro”, “Lua de sangue”, histórias de terror etc.

Para ilustrar as matrizes textuais dos alunos, mostraremos um texto escrito sobre a Matinta Perera, já que foi a lenda mais recorrente dentre os textos e faremos uma comparação temática com os outros textos da mesma lenda.

#### Exemplo 3: Texto do aluno A

Relembre uma história que você ouvia de seus parentes (pais, avós, tios...) quando você era mais novo e escreva neste espaço abaixo. Caso você tenha esquecido de algum detalhe, você pode criar.

A história da Matinta Perera

Quando eu era pequena minha avó mim contava muitas histórias umas delas e a da "Matinta Perera", a minha avó mora lá interior por isso há muitas histórias da Matinta umas delas começa assim.

Havia uma mulher que tinha sua família suas duas filhas e seu marido, as duas meninas eram adolescentes que não eram batizadas, por isso toda a noite a Matinta passava assobiando ffffff, isso era todo o dia até que um dia seu marido José falou: - Matinta vem pegar tabaco amanhã e o assobio parou e no outro dia deixou tabaco na sua porta e ficou olhando pelo buraco da porta, mas ninguém aparecia ele fechou os olhos por 3 segundos e desapareceu o tabaco, mas a Matinta tinha bagunçado tudo em sua fazenda, o irmão de sua esposa e ele vinha com um plano para matar a matinta ele saiu da casa da sua irmã na meia noite e pendura um terço no pescoço e um punhado de alho na mão e começou a rezar e conseguiu matar a Matinta e eles conseguiram se livrar dos assobios mas a matinta gritava:

- Quem quer, quem quer.

E a filha do José respondeu:

Eu quero

e a filha dele viveu Matinta

- 01 A história da Matinta Perera
- 02
- 03 Quando eu era pequena minha avó mim contava muitas histo-
- 04 rias umas delas e a da "Matinta Perera", a minha avó mora lá
- 05 interior por isso há muitas histórias da Matinta umas delas começa
- 06 assim.
- 07 Havia uma mulher que tinha sua família suas duas filhas
- 08 e seu marido, as duas meninas eram adolescentes que não eram
- 09 batizadas, por isso toda a noite a Matinta passava assobiando
- 10 ffffff, isso era todo o dia até que um dia seu marido José
- 11 falou: - Matinta vem pegar tabaco amanhã e o assobio
- 12 parou e no outro dia deixou tabaco na sua porta e ficou
- 13 olhando pelo buraco da porta, mas ninguém aparecia ele fechou
- 14 os olhos por segundo e desapareceu o tabaco, mas a Matinta
- 15 tinha bagunçado tudo em sua fazenda, o irmão de sua
- 16 esposa e ele vinha com um plano para matar a matinta
- 17 ele saiu da casa da sua irmã na meia noite e pendura um
- 18 terço no pescoço e um punhado de alho na mão e começou
- 19 a rezar e conseguiu matar a Matinta e eles conseguiram
- 20 se livrar dos assobios mas a matinta gritava:
- 21 - Quem quer, quem quer
- 22 E a filha do José respondeu:



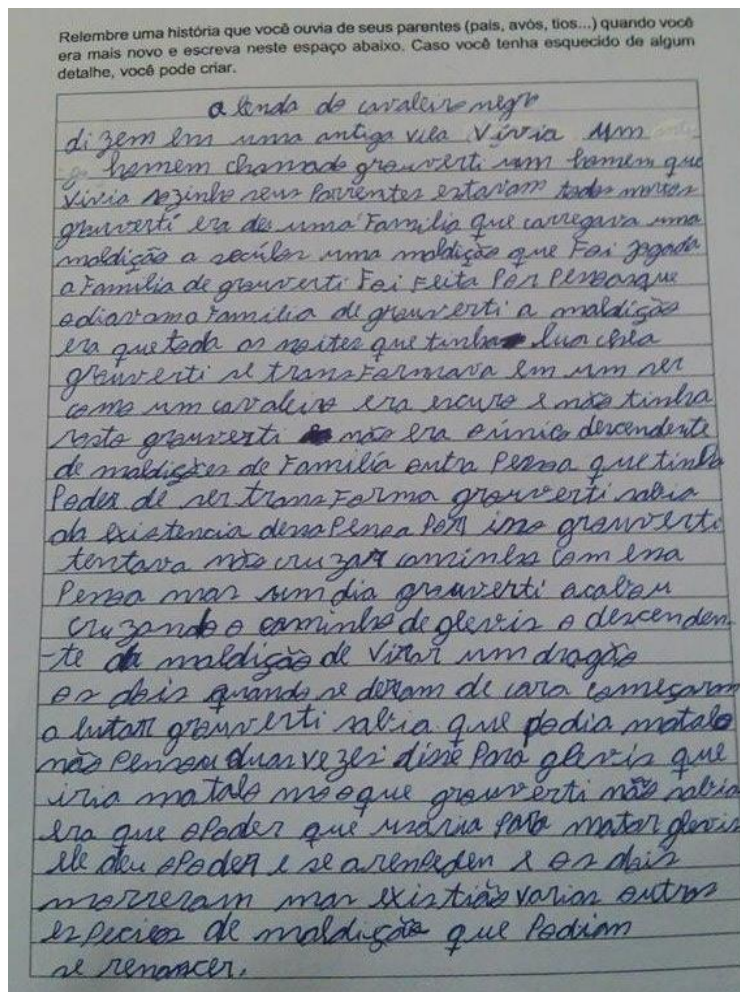
23 - *Eu quero*  
24 *E a filha dele virou Matinta*

Há muitas versões sobre a lenda da Matinta Perera, porém sempre aparecem alguns aspectos em comum na matriz dessa narrativa que são: o *tabaco* que a Matinta costuma pegar na casa das pessoas quando oferecem; o *assobio* típico da Matinta para marcar presença e causar medo nas pessoas; e que ela é uma velha. No caso do texto da aluna Lorena, tanto o tabaco, quanto o assobio aparecem na história, mas não faz referência explícita de que ela é uma velha. Ela lembra com detalhes a história; dá nome a uma personagem: o marido “José”; faz associação a elementos da cultura religiosa “as duas meninas eram adolescentes que não eram batizadas”, “pendura um terço no pescoço e um punhado de alho”. Outro aspecto observado neste texto é que foi um texto bem escrito, com poucos problemas em relação à escrita formal, como “*minha avó mim contava*”, ausência de pontuação em algumas frases etc.; a coesão (pequenos problemas nas linhas 14 e 15), mas é um texto coerente com a lenda narrada e os problemas existentes não comprometem a leitura do texto, há uma integridade em todo o texto.

Além disso, podemos supor que esta aluna teve bastante contato com histórias provenientes da oralidade, pois, no início do seu texto, ela escreveu que sua avó (a qual mora no interior) contava muitas histórias quando ela era pequena. Mas não só isso: o fato de ter um texto bem estruturado com um enredo coerente e coeso do início ao fim, com presença de elementos da estrutura da narrativa, parece redigir tal qual ouviu, demonstrando que há indícios de que suas memórias perpassam por uma cultura de oralidade forte e provavelmente influenciou o conceito tirado por ela, no qual foi “B” (Bom), tanto na primeira, quanto na segunda atividade escrita.

Abaixo, apresentamos o texto de outro aluno (A35) para comparar com o texto analisado anteriormente:

Exemplo 4:



### Transcrição:

- 01 a lenda do cavaleiro negro
- 02 dizem em uma antiga vila vivia um
- 03 homem chamado grouverti um homem que
- 04 vivia sozinho seus parentes estavam todos mortos
- 05 grouverti era de uma família que carregava uma
- 06 maldição a séculos uma maldição que foi jogada
- 07 a família de grouverti foi feita por pessoas que
- 08 odiavam a família de grouverti a maldição
- 09 era que toda as noites que tinha lua cheia
- 10 grouverti se transformava em um ser
- 11 como um cavaleiro era escuro e não tinha
- 12 rosto grouverti não era o único descendente
- 13 de maldições de família outra pessoa que tinha
- 14 poder de se transformar grouverti sabia
- 15 da existência dessa pessoa por isso grouverti

16 tentava não cruzar caminho com essa  
 17 pessoa mas um dia grouverti acabou  
 18 cruzando o caminho de glevis o descenden-  
 19 te da maldição de virar um dragão  
 20 os dois quando se deram de cara começaram  
 21 o lutar grouverti sabia que podia matalo  
 22 não pensou duas vezes disse para glevis que  
 23 iria matalo mo o que grouverti não sabia  
 24 era que o poder e se arenpeden os dois  
 25 morreram mas existião varias outras  
 26 especies de maldição que podiam  
 27 se renascer.

Ao ler o texto do aluno William, percebemos que as influências da escrita de seu texto são de origem que provavelmente não são da oralidade. Os nomes das personagens “Grouverti” e “Glevis” usados no texto não são nomes comuns, parecendo ser de origem estrangeira. Não podemos afirmar com precisão, mas pode ser investigada a origem dessa história. Porém, podemos supor que ela foi influenciada por jogos de vídeo-games ou jogos da internet. Assim, a configuração das matrizes textuais narrativas deste aluno perpassam por outras influências que formam o seu texto.

A seguir, um outro texto do aluno Pedro sobre “Os três porquinhos” para ilustrar as suas matrizes textuais narrativas:

Exemplo 5:

01 *Os três porquinhos*  
 02 *Éra uma vez, três porquinhos que moravam junto*  
 03 *com a mãe deles, um dia a mãe deles disse pra*  
 04 *eles que eles já estvam muito grandinhos para*  
 05 *morarem com a mamãe então ela resolveu que eles*  
 06 *moramse sosinhos então ela deu dinheiro para os*  
 07 *três dai eles foram. Pra eles chegarem onde*  
 08 *eles queriam tinha dois lados o longo, e o atalho,*  
 09 *eles resolveram ir pelo atalho só que eles não*  
 10 *sabiam que nesse atalho morava um lobo dai*

11 o lobo viu os porquinhos e disse assim  
 12 amanhã esses porquinhos vão virar meu jantar  
 13 e quanto o mais velho estava com preguiça  
 14 e fez uma casa de palha. Já o outro  
 15 o segundo mais velho fez uma casa de madeira  
 16 também são muito forte então o mais novo não  
 17 estava com preguiça e fez uma casa de tijolos  
 18 então ao amanhecer os dois irmãos estavam  
 19 brincando enquanto o outro só trabalhava um  
 20 dia veio o lobo e bateu sua porta e disse abra  
 21 a porta e deixe me entra então o porquinho disse  
 22 não! Então o lobo assopro e  
 23 emchar ate sua casa derrubar então a casa dele  
 24 caiu então eles foi correndo pra casa de seu irmão  
 25 e aconteceu a mesma coisa com ele então eles foram  
 26 pra casa do seu irmão só que o lobo sabia  
 27 que ele não conseguiu nessa casa então ele subiu  
 28 pela chaminé e rapido os porquinhos acenderam  
 29 o fogo dai o lobo foi embora com dor e eles  
 30 viveram feliz para sempre fim.

Nesse texto, o aluno diz que os três porquinhos teriam que sair da casa da sua mãe para morarem em suas próprias casas. Porém, ao saírem da casa, o aluno “inova” a sua história ao fazer uma intertextualidade, trazendo traços de outra história para o seu texto. Neste caso, o aluno usou a ideia da escolha de *atalho*, provavelmente por influência da história da Chapeuzinho Vermelho, a qual prefere escolher o atalho do que o caminho longo. Concluimos, portanto, que as matrizes textuais narrativas perpassam por histórias como contos de fadas, mas não podemos afirmar que teve contato direto com a oralidade desde cedo.

## **2.5 Consolidação dos resultados e conclusão geral**

Como já foi dito anteriormente, o tipo de pesquisa realizada foi pesquisa-ação. O primeiro passo que realizamos foi a elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica para conhecer os alunos e seus desempenhos. Começamos pela escolha dos textos a serem usados nos testes de leitura, priorizando textos literários. Mesmo que se

use o livro didático, consideramos necessário selecionar os textos mais densos, que realmente sejam significativos e explorem tudo o que um bom texto tem para oferecer como: a linguagem, a imaginação, a estética, os novos sentidos das palavras, a poética etc., pois, assim, temos a possibilidade de criar um mundo imaginário que ressignifique o dia a dia e o repertório cultural de leitura dos alunos. Também achamos importante que fossem textos exigentes, para que os testes diferenciassem o desempenho alunos para provocar mais atenção deles.

Cada teste foi analisado individualmente, mas, para chegarmos a algumas conclusões do desempenho dos alunos, cruzamos as informações de todos os testes. Percebemos que há um grande trabalho a ser feito para que os alunos realmente dominem as habilidades de leitura e escrita. A partir do cruzamento dos dados, demos um conceito geral para cada aluno para que o trabalho seja mais cuidadoso de acordo com cada desempenho. Nos testes de leitura, para os alunos que acertaram até quatro questões, o conceito ficou insuficiente; os que acertaram cinco ou seis questões, o conceito ficou regular; os que acertaram sete ou oito questões, ficaram com conceito bom; e os que acertaram nove ou dez, excelente. O conceito geral foi especificado no quadro:

**Tabela 4 – Conceitos gerais:**

NOME DO ALUNO	ID	T1	T2	AE1	AE2	CG
A1	11		I	R	I	I
A2	11	R	I	R	I	R
A3	10	R	E	R	R	R
A5	10	I	R	R	B	R
A6	10	I	B	B	R	R
A7	11	I	R	R	R	R
A8	10	I	B	I	I	R
A9	11	I	I	-	-	I
A12	10	I	I	R	R	I
A13	10	B	I	R	R	R
A14	12	R	I	R	R	R
A15	11	R	I	R	I	R
A16	11	R	R	R	R	R
A17	10	I	I	R	I	I
A18	11	I	R	R	R	R
A19	11	I	I	R	I	I
A20	11	R	B	B	B	B
A21	11	B	I	B	B	B
A23	10	I	R	R	R	R
A24		-	R	B	B	B
A25	11	R	B	B	B	B
A26	11	-	I	R	I	I
A27	11	R	R	I	I	I
A28	12	I	R	R	R	R
A29	10	I	I	R	R	I
A30	11	I	R	R	R	R
A31	10	I	I	R	R	I
A33	11	B	B	R	I	R
A34	10	R	B	B	R	B

A35	11	I	B	R	R	R
-----	----	---	---	---	---	---

T1- Teste de leitura 1  
T2- Teste de leitura 2  
AE1 – Atividade de escrita IAE2 – Atividade de escrita II  
CG – Conceito Geral

Dessa forma, pudemos ter uma visão global do desempenho dos alunos nos principais instrumentos de diagnóstico. Sendo que 30% dos alunos ficaram com conceito insuficiente, 53% dos alunos ficaram com conceito regular; e 17% dos alunos ficaram com conceito bom. Destaco a aluna A12, comentada anteriormente no tópico 2.3, que sofre *bullying* por muitos da turma, tem o rendimento baixo: tirou insuficiente nos dois testes de leitura, e regular nos testes de escrita. Dessa forma, precisa ser olhada com mais atenção para que as circunstâncias vividas por ela não prejudiquem o seu processo de aprendizagem.

Observamos ainda que quase 50% dos alunos não escreveram uma história que contaram a eles quando eram menores. Desse modo, estimular a oralidade é uma maneira de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, pois Belintane (2013, p.121) defende que “no domínio de textos orais, já se encontram as principais habilidades de leitura” e, conseqüentemente, da escrita também. Assim, efetivaremos gradativamente um processo do “formar” e desenvolver não do “ensinar”, pois iremos estimular e desenvolver a capacidade leitora e escrita dos alunos. Por isso, depois de chegarmos à finalização das análises dos testes, a nossa proposta de intervenção será encaminhada através do viés da oralidade, e será explicada no próximo capítulo.

### 3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA TURMA DO 7º ANO

Após os dados terem sido colhidos e analisados, pudemos perceber o desempenho da turma em relação à leitura e à escrita. O grau de dificuldade e o baixo desempenho de parte dos alunos, conforme os dados observados e a conclusão no capítulo anterior, suscitou o desejo de se trabalhar sob o viés da *devolução da palavra* proposta por Geraldi (2003), já que assumimos o posicionamento da perspectiva interacionista da linguagem, abrindo caminhos de múltiplas possibilidades linguageiras que auxiliam na formação e no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita

O objetivo foi estimular o avivamento de práticas orais e escritas, através de contos, narrativas familiares, autobiografia dos alunos; resgatando as “histórias de antigamente”, histórias que eles mesmos viveram. Além disso, a finalidade deste projeto foi de trabalhar com os alunos suas próprias histórias de vida para se autoconhecerem enquanto sujeitos que podem construir e refletir o seu próprio percurso. Procuramos ainda efetivar o que Geraldi (2003, p.135) postula em “Portos de passagem”: “a produção textual é o ponto de partida e o ponto de chegada em todo o processo de ensino aprendizagem da língua”.

A seguir, pontuaremos as atividades feitas em sala e analisaremos uma amostragem de textos colhidos dos alunos. Ressaltamos que para esta intervenção, os alunos já se encontravam no 7º ano do Ensino Fundamental.

#### 3.1 Atividade I: Leitura de um conto

Esta primeira atividade teve início no dia 14/04/2016, com a duração de duas horas/aulas de 45 minutos cada. Neste primeiro contato com os alunos – na segunda etapa do projeto – fizemos uma sondagem para verificar os alunos que permaneceram na turma, os que saíram ou reprovaram, e ainda os que eram novatos. Dos trinta alunos, vinte e cinco alunos permaneceram na turma, agora no 7º ano. Dois alunos reprovaram; um mudou de turma; e dois saíram. Sete eram alunos novos na turma.

Após a averiguação dos alunos, demos início a proposta de intervenção com contos populares. Neste primeiro encontro, o texto trabalhado foi “O Bicho folharal” (de Câmara Cascudo). Fizemos algumas perguntas para ativar o conhecimento prévio dos alunos e a levantar hipóteses ou previsões sobre o texto. O objetivo foi ler com os alunos um conto para que eles escutassem e tentassem compreender o texto de forma

global. O texto é um conto popular, uma narrativa que fala da esperteza de uma personagem (a raposa) que se disfarça, camuflando-se de folhas para fugir das garras da onça, a qual se sente cansada de ser enganada pela raposa. Antes de começar a leitura, fizemos algumas perguntas para ativar o conhecimento prévio dos alunos e a levantar hipóteses ou previsões sobre o texto, como, por exemplo: “Vocês sabem que os animais têm pele, não é?”; e alguns alunos responderam: “Sim! Pena, couro, pelo, casco”. Depois indagamos se algum animal tinha pele de folha e alguns alunos responderam que sim e um outro respondeu que só existe se ele se camuflar. Este último aluno fez previsões adequadas ao que de fato acontece na história, pois ao perguntarmos o que seria um bicho folharal, esse mesmo respondeu que seria um bicho que se camufla para enganar.

Ao iniciarmos a leitura do conto e durante a leitura, dávamos uma pausa para fazermos algumas perguntas como “o que será fuma?” ou “o que será que vai acontecer?”; perguntas essas que serviram como estratégia para mantê-los atentos a leitura e a compreensão do texto. Na transcrição abaixo, registramos em vermelho as interrupções feitas por mim no momento da leitura.

### **O Bicho Folharal**

*Cansada de ser enganada pela raposa e de não poder segurá-la, a onça resolveu atraí-la à sua fuma [Perguntamos aqui o que seria fuma; e os alunos responderam que poderia ser casa, toca...]. Fez para esse efeito correr a notícia de que tinha morrido e deitou-se no meio da sua caverna, fingindo-se de cadáver. Todos os bichos vieram olhar o seu corpo, contentíssimos. A raposa também veio, mas prudentemente de longe. E, por trás de outros animais gritou:*

*- Minha vó quando morreu espirrou três vezes. Espirrar é o sinal verdadeiro da morte. [Demos uma pausa para questioná-los se a onça espirrou ou não; e eles responderam que sim, a onça espirrou.] A onça, para mostrar que estava morta de verdade, espirrou três vezes. A raposa fugiu às gargalhadas.*

*Furiosa, a onça resolveu apanhá-la ao beber água. Havia seca no sertão e somente uma cacimba ao pé duma serra tinha ainda um pouco de água. Todos os animais selvagens eram obrigados a beber ali. A onça ficou a espera da adversária, junto da cacimba, dia e noite.*

*Nunca a raposa curtiu tanta sede. Ao fim de três dias já não aguentava mais. Resolveu ir beber, usando duma astúcia qualquer. [Perguntamos: “o que será que a raposa fez para beber água?” e eles responderam que ela se cobriu com folhas.] Achou um cortiço de abelha, furou-o e com o mel que dele escorreu untou todo o seu corpo. Depois, espojou-se num monte de folhas secas, que se pregaram aos seus pelos e cobriram-na toda.*

*Ao lusco-fusco, foi à cacimba. A onça olhou-a bem e perguntou-lhe:*



- *Que bicho és tu que eu não conheço, que eu nunca vi?*

*Respondeu cinicamente:*

- *Sou o bicho Folharal.*

- *Podes beber.*

*Desceu a rampa do bebedouro, meteu-se n'água, sorvendo-a com delícia, e a onça lá em cima, desconfiada, vendo-a beber demais, como quem trazia sede de vários dias, murmurava:*

- *Quanto bebes, Folharal!*

*Mas a água amoleceu o mel e as folhas foram caindo às porções. Quando fartara as entranhas ressequidas, a última folha caíra, a onça reconheceu a inimiga esperta [Perguntamos “o que será que aconteceu?” e eles responderam: “a onça atacou a raposa!”, “a onça matou a raposa”] e pulara ferozmente sobre ela, [Perguntamos: “e agora?” e eles responderam: “a raposa morreu”; “a raposa fugiu”; “A raposa nadou pela água e fugiu” mas a raposa conseguira fugir.*

Fizemos outras perguntas sobre o texto como o porquê de a onça querer pegar a raposa e o aluno A9 respondeu que ela estava cansada de ser enganada. As respostas dadas pelos alunos foram coerentes e a compreensão global do texto se deu de forma satisfatória. Depois de conversarmos a respeito do texto, pedimos para voluntários da turma recontarem a história e duas alunas se propuseram a fazer isso. A seguir, transcrevemos o texto oral da aluna A16:

*A onça tava sempre, tava cansada de ser enganada pela raposa. Que eu me lembre ela... tipo... ela fez uma emboscada dentro da própria casa dela fingindo-se tá morta. Aí todos os animais foram lá dentro, menos a raposa, que ficou pro lado de fora. Aí a raposa gritou bem pro lado de fora “Minha avó quando morreu, ela soluçou três vezes’ parece, ou tossiu, aí a onça pra afirmar que ela tava morta ela tossiu três vezes, aí eu esqueci o resto, não me lembro direito. Aí eu acho que a onça... tipo... a raposa deu uma gargalhada e foi embora, parece, não me lembro. Aí os animais tudinho foram embora pensando que a onça estava morta, aí parece que tinha um lago, não sei se era um lago que a onça...*

**Professor:** *Dá um bote na raposa*

**Aluna:** *Ah tá. Lembrei dessa parte. Aí ela ficou esperando lá no lago, que era o único lago que tinha pra beber água. Não me lembro que foi 10 dias... que a raposa ficou sem beber água, até que ela resolveu ir lá. Mas aí pra ela se disfarçar de bicho folharal no caso, ela furou uma colmeia de mel e se jogou no meio de folhas e ficou toda com as folhas grudada nela aí ela foi lá beber água. Aí chegando perto a onça perguntou: “Que bicho és tu que eu não conheço?” Aí parece que a raposa respondeu “eu sou o bicho folharal”. Aí a onça disse, a onça foi lá e disse que ela podia ir beber água. Bebendo água, as folhas foram se desgrudando do mel e a onça reconheceu que era a raposa aí... a raposa... que a raposa... a onça deu um salto e*

*conseguiu pegar a raposa. Só que a raposa conseguiu escapar. O resto não me lembro.*

A aluna consegue recontar a história, lembrando com certa dificuldade de alguns detalhes. Ela insiste em dizer que não lembra da história (linhas 6-7, 8, 12 e 21), usando modalizações como: “parece”, “eu acho”, mas acaba lembrando. Supõe-se que isso seja uma estratégia para “ganhar tempo” enquanto vai organizando a história para recontá-la; ou ainda demonstra a possibilidade de que o aluno está “escapando” das obrigações ou cobranças escolares.

Outra questão que nos chama atenção é quando, por exemplo, ela começa falando (nas linhas 1 a 3) “*A onça tava sempre, tava cansada de ser enganada pela raposa. Que eu me lembre ela... tipo... ela fez uma emboscada dentro da própria casa dela fingindo-se tá morta*”. Se compararmos com o texto original, percebemos que ela faz paráfrases bem próximas do conto (*Cansada de ser enganada pela raposa e de não poder segurá-la, a onça resolveu atraí-la à sua furna*): nota-se um sintagma inteiro que é idêntico na fala e no texto [*cansada de ser enganada pela raposa*] e outro que é transformado para um outro registo da língua, modalidade oral. Ela fala “emboscada” no lugar de “resolveu atraí-la”; fala “casa” no lugar de “furna”. Faz o uso de ênclise após gerúndio (*fingindo-se*), que está presente no texto original no trecho “*fingindo-se de cadáver*”, e mesmo aparecendo no texto original, não é comum na fala, especialmente da faixa etária dos alunos – isso sugere que lembra de detalhes da forma escrita do texto. No trecho “*’Minha avó quando morreu, ela soluçou três vezes’ parece, ou tossiu*” (linhas 4-5), a aluna usa as palavras “soluçou” e “tossiu” no lugar de “espirrou”, o que se pode explicar que foi feita na fala dela uma estratégia de transformação, envolvendo procedimento de substituição de uma palavra por outra, o que leva, conseqüentemente, a uma mudança da imagem suscitada pela narrativa. No trecho da história original “*Havia seca no sertão e somente uma cacimba...*”, a aluna novamente substitui termos da narrativa original escrita para a fala: a palavra “cacimba” foi substituída por “lago”, uma outra estratégia de transformação análoga ao processo de retextualização (MARCUSCHI, 2007), fazendo uma inferência do que seria cacimba, já que não é uma palavra familiar para eles: “*...era o único lago que tinha pra beber água...*”. Assim, a aluna consegue entender o sentido global do texto e se mantém fiel à essência do texto original.

Outro fator a ser considerado nesse dado é a *atividade linguística* (GERALDI, 2003) feito pela aluna, já que ela, ao se apropriar da forma de seu discurso, reflete sobre os recursos expressivos que usou para fazer o relato da história. Ao substituir, por exemplo, uma palavra ou uma expressão por outra, a aluna constrói novas formas de representação do mundo, criando novos efeitos de sentido.

### **3.2 Atividade II: Leitura de contos em grupo**

Esta segunda atividade foi realizada no dia 28/04/2016 (sendo que na semana anterior teve o feriado de Tiradentes) e o tempo de duração foi de duas horas/aulas. A proposta era fazer com que os alunos tivessem contato com vários textos literários advindos da oralidade para conhecê-los e ampliar o repertório de leitura deles. Os textos escolhidos são quatro, sendo três de Câmara Cascudo e um dos Irmãos Grimm (vide anexo). Os alunos formaram grupos de leitura, compostos por quatro a seis integrantes, e tiveram dez minutos para ler e dez para discutir a respeito do que trata o texto: este foi o comando dado para eles: ler e recontar o texto. Depois tiveram que expor para a turma os comentários do grupo.

Mostraremos a análise de dois grupos de alunos. A primeira equipe ficou com o texto “Irmãs Tatás”, de Câmara Cascudo (vide anexo), que conta a história de quatro irmãs que tinham problemas na fala, apelidadas de “tatibitati” ou, simplesmente, “Tatás”. A mãe delas tinha um desgosto por isso e, querendo casá-las, pediu para que não falassem na frente de ninguém, ameaçando-as que quem falasse, não iria casar. As quatro irmãs acabam falando na frente de um rapaz; o que gera o humor ao longo da narrativa.

Após o tempo dado a cada equipe para a leitura do texto, dirigimo-nos a cada uma delas para sondar se entenderam o sentido global do texto. A aluna A26 disse: “Fala sobre quatro irmãs, que a mãe delas tinha muito desgosto por causa do defeito; que se elas falassem com pessoas que eram desconhecidas iam ficar com uma impressão má. Aí agora falou que se falasse não ia casar”. Questionamos com o grupo o porquê de quem falasse não se casaria; a aluna A26 disse que era uma ameaça a elas e que “falavam muito”, que elas “se gabavam” quando viam um homem para casar.

É interessante observar que, no primeiro momento, a aluna A26 reconta o início da história de forma coerente, mas quando se pergunta os motivos que levam a não casar quem falasse, a compreensão do grupo, e em particular da aluna A26, é tangenciada por

outra compreensão: de que as irmãs falavam muito, se gabavam. A palavra “gabavam” traz uma conotação diferente para a representação das irmãs, como se elas fossem metidas ou soberbas. Esses comentários de A26 constroem uma imagem diferente da que se encontra no texto original, em que mostra as irmãs “tatás” com problemas na fala.

Outra pergunta foi feita por nós sobre o significado de “tatás” no título. O aluno A10 respondeu que era “tatibitati”. Em seguida, indagamos o que seria “tatibitati” e o mesmo aluno disse que não sabia. Ele faz a associação de uma palavra a outra, mas quanto ao sentido, não fez. Outros do grupo responderam que era “chata, que falava muito, que dava desgosto, escandalosa”. Percebe-se que neste momento há outro desvio do sentido da palavra, afetada por outra conotação. Hipotetizamos aqui que a lógica usada pelos alunos ao fazerem essas inferências se deram pelo fato de a mãe proibir que as filhas falassem, usando, por exemplo, a forma como as mães tratam seus filhos no dia a dia: “parem de falar porque vocês falam muito, que coisa chata!”.

Demos uma pista para que eles alcançassem a compreensão da palavra dizendo: “Tatibitati é um defeito na...”; e a aluna A26 respondeu “na boca” e o aluno A10 respondeu de forma mais específica “na fala”. O professor ratifica que é na fala, imitando o jeito de falar das personagens do texto.

O debate com o grupo a respeito do conto “As irmãs Tatás” mostra que o texto não foi tão acessível a eles para que tivessem uma leitura fluente, havendo certa dificuldade de compreensão por causa das características do texto: tem um tom humorístico, pelo fato de ela falarem “tatibitate” e serem impedidas de falar para poder casar com alguém. Além disso, a presença de palavras fora do seu repertório de significação, como “bilha”, “estouvadamente” e a própria palavra “tatibitate”, que não associaram com a fala. Essa falta de familiaridade com tais palavras pode ter gerado a falta de compreensão do texto.

A segunda equipe ficou com o texto “Adivinha, adivinhão”, também de Câmara Cascudo (vide anexo). Essa equipe fez um resumo da história lida para demonstrar o que eles entenderam do texto. Os alunos A29, A15 e A4 resumiram a história e mostraremos o resumo de um deles:

**A4:** O homem era pobre e aí, mas só que ele sabia muito as adivinhações, foi aí que ele saiu da terra dele, que ele foi conhecer um palácio, aí foi que ele conheceu um rei, aí foi que ele disse que tinha um ladrão lá. O rei disse pra ele que tinha um ladrão, mas só que aí um dia roubaram a coroa, aí foi que ele chamou todos os criados pra lá, pegou um galo, encheu o galo de tinta e colocou uma toalha. Aí

foi que ele mandou os criados colocarem lá a mão deles e passar no galo e aquele que saísse com a mão suja era o ladrão, mas os ladrão verdadeiro não tocaram no galo pra falar que eles não eram ladrão. Só que ele já sabia que o ladrão ia sair com a mão limpa, por isso que ele adivinhou. Aí o rei deu um bocado de dinheiro.

Percebemos que o aluno A4, bem como os outros da equipe, conseguiram compreender o sentido global do trecho ao resumir a história de Câmara Cascudo. Porém, ao começar o seu resumo, falou que o homem “sabia muito as adivinhações”. Na verdade, ele não sabia adivinhar, mas para sair da pobreza que se encontrava, e como era muito sábio, agiu com esperteza e fingiu saber adivinhar as coisas, como podemos comprovar no trecho: “Era uma vez um homem muito sábio, mas muito infeliz nos negócios. Já estava ficando velho e continuava pobre como Jó. Pensou muito em melhorar sua vida e resolveu sair pelo mundo dizendo-se adivinhão”. O aluno, ao resumir a história, omite a parte que conta sobre a pobreza do personagem, que Marcuschi (2007) denominaria<sup>4</sup> como *atividade de idealização*, já que há uma eliminação no texto oral do aluno. O aluno contou também o episódio principal do texto sobre o roubo da coroa do rei, sendo fiel à história original. Concluímos, assim, que houve uma “recriação” de uma pequena parte da história, sem a perda do sentido original, global do texto.

Outro ponto relevante nestes dois dados mostrados é de que os dois são de leituras distintas: a primeira transforma, levando a outras leituras pelas inferências equivocadas pela não compreensão do sentido de algumas palavras; comprometendo, assim, o sentido do global do texto. Já a segunda resume de forma coerente com o sentido global do texto, sem a perda do sentido.

### **3.3 Atividade III:** Aplicação de questionário.

Esta atividade consistiu na aplicação de um questionário aos alunos no dia 05/05/2016 com duração de duas horas/aulas. O objetivo foi resgatar as lembranças da história de vida dos alunos para servir como atividade prévia à produção de uma autobiografia. Antes de responderem ao questionário, fizemos a leitura do poema

---

<sup>4</sup> Dizemos “denominaria” pelo fato de Marcuschi (2007) denominar a *eliminação* com atividade de idealização ao passar um texto oral para o escrito – processo de retextualização. Porém, em momento anterior, ele amplia a ideia de retextualização para qualquer movimento de texto: oral – oral; oral – escrito, escrito – oral; escrito – escrito (MARCUSCHI, 2007,p. 48).

*Infância* de Carlos Drummond de Andrade, atentando para a temática abordada, e conversamos sobre um pouco da história do autor que é narrada em forma de poema (a seguir).

### Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo.  
 Meu irmão pequeno dormia.  
 Eu sozinho menino entre mangueiras  
 lia a história de Robinson Crusóé,  
 comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
 a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
 chamava para o café.  
 Café preto que nem a preta velha  
 café gostoso  
 café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo  
 olhando para mim:  
 - Psiu... Não acorde o menino.  
 Para o berço onde pousou um mosquito.  
 E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
 no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história  
 era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

(Carlos Drummond de Andrade)

Após a leitura do poema, fizemos algumas perguntas sobre algumas cenas da rotina da infância ditas no poema como: O que a mãe fazia? E o pai? Ele tinha amigos? Brincava? Como? Quem era Robinson Crusóé? Será que ele foi importante na vida do escritor? Etc. Os alunos responderam de forma coerente às ideias contidas no poema de um modo geral. Na pergunta que fizemos “o que a mãe fazia?”, o poema diz que a mãe ficava cosendo. Os alunos pensavam que cosendo seria cozinhar; não sabiam da existência da palavra *cosendo* e que o significado seria costurar, bordar...

Em seguida, os alunos foram convidados a responder um questionário com as seguintes perguntas:

1. Quem é você? Onde e quando nasceu? Qual a sua idade?

2. Com quem você morava quando nasceu? Sua família passou por dificuldades (emocionais, financeiras) para poder criar você?
3. Sempre morou na mesma casa / cidade e com as mesmas pessoas, ou houve mudanças?
4. Tem alguém que você não conhece e gostaria de conhecer da sua família?
5. Quando você era menor, alguém contava histórias para você? Que histórias eram essas?
6. Houve algum fato marcante na sua vida que te deixou muito feliz ou muito triste? Conte.
7. Quem é ou foi seu melhor amigo e como ele é?

Esse foi o primeiro passo feito antes de eles contarem sobre as suas histórias de vida. Alguns alunos tiveram a reação de achar que queríamos invadir a privacidade deles ao fazer as perguntas do questionário. Alguns falaram: “isso é invasão de privacidade!”; “eu não quero escrever sobre a minha vida, depois todos vão saber”. Para tranquilizá-los de que a vida deles não seria exposta, explicamos sobre a importância de registrarem suas memórias e como elas são riquezas de vida; e que não seria divulgado, apenas aqueles que se sentissem à vontade para expor. A seguir, mostraremos algumas respostas:

Resposta da questão 2 (Aluna A36):

*Quando eu nasci a minha mãe não tinha como me cria ela era muito nova e também não tinha acabado os estudos e ela teve que trabalhar em casa de família. Mais ela ganhava muito pouco e era a vida da minha mãe eu não tinha pai então ela tinha que ser pai e mãe.*

Resposta da questão 3 (Aluna A36):

*Sim eu morava numa casa de pau sim eu me mudei pra Belem e a minha mãe conheceu um homem que era o meu padastro ele era muito ruim comigo ele me batia muito e ele chegou até mexer comigo a minha vida e muito triste não quero saber o resto.*

Levando em consideração o tipo de pergunta feita na segunda questão, temos uma motivação para que a resposta dos alunos de um modo geral fosse dada com um tom de tristeza, mostrando as dificuldades que a família passou para poder criar seus filhos. A aluna A36 responde às duas perguntas que constam nesta questão: “Com quem você morava...?” Ela responde que era com a mãe e que não tinha pai; E “Sua família

passou por dificuldades...?” Ela responde quais foram as dificuldades: a mãe sem estudo, ausência do pai, problema financeiro...

Constatamos que há indícios de vários problemas como a desigualdade econômica na vida desta aluna, como a ausência dos estudos por parte da mãe e, conseqüentemente, uma perspectiva de vida mais precária para manter uma família.

Em relação à resposta da terceira questão: “Sempre morou na mesma casa / cidade e com as mesmas pessoas, ou houve mudanças?”, a aluna A36 responde que houve sim mudança, que morava numa casa de pau (talvez em Santarém, pois a resposta da primeira questão diz que ela nasceu em Santarém) e que depois mudou para Belém. Há presença então de uma história de migração, recorrente entre muitos alunos, provocado geralmente por melhores condições de vida. A36 continua a resposta dizendo que a mãe conheceu um homem que se tornou seu padrasto. A resposta dela poderia ter parado por aí, pois somente essas informações já responderiam à terceira questão. Mas ela foi além: contou que sofreu maus-tratos do padrasto, como violência física, moral e sexual.

Isto foi apenas o exemplo de um(a) aluno(a) que respondeu ao questionário para demonstrar que todos os alunos escreveram suas respostas em relação às perguntas propostas para que estimulasse as memórias de seu passado.

O balanço feito das respostas dadas pelos alunos, de um modo geral foram respostas diretas do tipo: “sim”, “não”, “não lembro”; em relação à sexta pergunta sobre o fato marcante, mais da metade (cerca de 75%) dos alunos alegaram um fator de perdas de pessoas, principalmente parentes: mãe, pai, tios, avós. Não houve muitos casos de situações mais graves como abusos, violências, a não ser o caso da aluna A36, que nos chamou atenção pelo fato de ser uma denúncia e de como a escola ou o professor pode lidar com situações como essas, já que a proposta é devolver a palavra e podemos sempre nos deparar com realidades assim.

### **3.4 Atividade IV: Autobiografia oral**

Esta atividade consistiu em estimular que alguns alunos, voluntariamente, contassem suas histórias de vida; poucos participaram, haja vista que nem todos se sentiram à vontade de falar de si publicamente. Para contornar essa dificuldade, iniciei contando sobre a minha própria história (vide anexo). Depois, pedi a eles que organizassem suas histórias oralmente e disse que estaria aberta a palavra para quem quisesse contar. Apenas quatro alunos fizeram sua autobiografia oralmente. Dentre



esses, dois relatos foram mais genéricos, sem detalhes de fatos ou pessoas que marcaram a história dos alunos. Os outros dois tiveram mais especificidades em seus discursos e, por isso, mostraremos a seguir:

### **Texto I**

*A9: Meu nome é “A9”, eu nasci em dia 14 de julho de 2003 lá... aqui mesmo em Belém, aqui, eu nasci ali naquele hospital é... eu esqueci o nome dele tia. Aí... aí em dois mil e cinco eu me mudei lá pra Vigia, aí foi que eu tive vários amigos já... Aí eu ficava brincando no igarapé, brincando de pira pega, mas só que eu mais gostava mesmo lá era de pular lá de cima de um talo mais grande lá no bem igarapé. Aí o papai ele sempre me dava porrada porque ele tinha medo de que quando eu caísse de lá eu me batesse, aí eu falava: “égua não, eu não vou me bater, nada!” Aí uma vez eu fui pular, aí quando eu caí, já caí de cara na terra, aí foi que afundou, mas só que meu pai me deu..., só que eu achei bacana que toda hora me iam me servir café da manhã na cama, aí eu me sentia o... aí tia eu me sentia o rei lá [risadas, algazarra] mas só que aí NE eu fiquei bom da minha cara aí foi que me chamavam de duas caras porque pareciam que eu tava aqui com uma parte aqui boa e uma parte aqui ruim. Aí foi que eu aí em dois mil e oito eu me mudei pra cá pra Belém NE, eu estudei aqui no Rui Brito, aí... eu estudei aqui.. desde quando de uns seis anos eu acho. Aí foi que eu vim pra cá eu não me lembro se foi em dois mil e oito, eu... to meio lelé da cuca. Aí é assim, eu fico desmaiando já umas... umas oito veze já que eu desmaio. Esses dias eu to desmaiando aí, só que já faz desde a semana passada que eu já parei. Aí o meu pai falou com uma médica, aí a médica perguntou seu já tinha batido a minha cabeça, porque ele falou desse dia aí, aí ele pensa que é isso que acontece comigo aí mas só que já to melhorando mais ou menos. Mas eu já to de boa de novo. Aí quando... aí ... aí daqui... de lá pra frente eu já vim já seguindo a minha vida, vivo brincando, tipo eu tenho já vários melhores amigos, que é o João o Hudson, o Ian, o doido do Elcio, o irmão ali ó, que ele fala que é meu irmão não sei porque, esse doido aqui, a Vitória... também, a outra Vitória, a Jenifer. Todo mundo, menos o doidinho lá, que eu to conhecendo agora, mas já é amigo já...*

Nesse texto, o aluno começa o seu enunciado falando seu nome, a data e o local onde nasceu.. Como em outros casos, houve também um processo de migração, mas não são mostrados os motivos pelos quais o aluno saiu de um lugar para o outro. Ele fala que teve vários amigos, embora não especifique nenhum em particular. Uma hipótese que levantamos em relação a isso é o fato de muitas crianças, por terem esse processo migratório durante a infância, não enraízam suas amizades, por isso nos textos de um

modo geral não aparecem especificamente nenhum amigo. . Em seguida, porém, ele especifica algumas brincadeiras de que gostava: *“Aí eu ficava brincando no igarapé, brincando de pira pega, mas só que eu mais gostava mesmo lá era de pular lá de cima de um talo mais grande lá no bem igarapé”*; o aluno enfatiza a consequência que essas brincadeiras lhe trouxe, pois provavelmente eram perigosas: seu pai lhe batia por brincar de pular no igarapé: *“o papai ele sempre me dava porrada porque ele tinha medo de que quando eu caísse de lá eu me batesse”*.

Um dos eixos principais do seu relato é a narrativa de um acidente e suas consequências. Ele conta que um dia, brincando de pular no igarapé, caiu, bateu a cabeça, ficou acamado por muito tempo e isso trouxe consequências para sua saúde, como falta de memória e desmaio. O esquecimento de palavras ou expressões aparecem no seu discurso: *“esqueci o nome dele tia”*, *“Aí foi que eu vim pra cá eu não me lembro se foi em dois mil e oito, eu... to meio lelé da cuca”*, endossando que provavelmente a batida na cabeça possam estar relacionados diretamente à falta de memória ou esquecimentos, mas não podemos afirmar. O que nos interessa neste texto é a imagem que ele faz de si mesmo “lelé da cuca”. Porém, ao relatar o fato de ter batido a cabeça, conta com uma certa alegria pelos cuidados que tiveram com ele ao se sentir querido, cuidado por seus familiares. Esse fato é contado com mais detalhes do que outros: *“Aí uma vez eu fui pular, aí quando eu caí, já caí de cara na terra, aí foi que afundou, mas só que meu pai me deu..., só que eu achei bacana que toda hora me iam me servir café da manhã na cama, aí eu me sentia o... aí tia eu me sentia o rei lá”*.

Percebemos também que os fatos narrados são contados com o uso de linguagem informal e com um tom irreverente, como neste trecho: *“me chamavam de duas caras porque pareciam que eu tava aqui com uma parte aqui boa e uma parte aqui ruim”*], afastando-se de um discurso médico, mais formalizado (como, por exemplo, que ficou com hematomas no rosto). A própria expressão “lelé da cuca” também pode nos indicar uma ausência de acompanhamento médico, talvez não haja um diagnóstico direito pela própria condição financeira.

Outro ponto interessante também é que quando ele conta suas histórias, sua família de um modo geral é omitida; e a única pessoa que destaca é o pai. Mãe, irmãos ou outros parentes não são tocados.

## Texto II

**A30:** *Meu nome é Rian, nasci dia 06 de outubro de 2003. Com cinco ou seis anos, meu irmão nasceu. E esse dia foi muito feliz porque eu queria ter um irmão. No mesmo ano fui pa igreja andar de bike e levei muita queda por isso que eu sou assim. Nessa época eu tinha seis, sete anos. Com oito ou nove anos eu tava o com meu amigo na rua veio um carro descontrolado e pá na gente. A gente ficou lá na rua. Por isso que eu sou retardado assim.*

**Professor:** *Vocês foram atropelados?*

**A30:** *Sim. Aí em 2011 meus pais separaram-se, foi muito ruim porque todo dia eu via meu pai em casa e eu adorava. Só que tem vez que eu visito meu pai e ele me visita também. Deixa eu lembrar agora... Ah! Na casa da minha avó eu brincava muito lá. A gente brincava de bola, a gente pulava no igarapé igual um doido. Eu quase me afogo um dia lá.*

**Professor:** *Onde é a casa da sua avó?*

**A30:** *Lá em São Miguel do Guamá. Eu pulei lá aí eu quase me afogo. Se não fosse minha avó eu tava morto agora. É ... deixa eu ver o que mais... Na casa da minha vó tinha um pneu já tinha um fio lá com uns sete anos, oito anos, na árvore. Naquela árvore que eu brincava muito lá com os meus amigos. Só que esse pneu já presta mais, já tiraram a corda de lá. E... eu cheguei no Rui Brito com oito ou nove anos. Primeira escola foi Coração de Jesus depois fui lá pro Santo Agostinho e do Santo Agostinho eu fui pra cá. Hoje em dia eu moro com meu padrasto, minha mãe e meu irmão e eu sou muito feliz... mesmo assim que tudo aconteceu. Eu perdo o meu pai por ter feito errado, quem não erra? Mesmo assim eu amo muito ele, ainda sou muito feliz...*

O texto II começa com fatos que marcaram a vida do aluno, como o desejo de ter um irmão: o aluno conta que seu irmão nasceu quando ele tinha uns 5 ou 6 anos. Porém, não especifica nada sobre o irmão ou alguma interação que eles tiveram posteriormente. Os assuntos são fragmentados, passando de um para outro sem muitos detalhes, como se pode comprovar no primeiro trecho dito pelo aluno, em que ele relata fatos como queda de bicicleta e um suposto atropelamento.

Um elemento recorrente no relato de A30, no entanto, é a recorrência dos episódios de acidentes e a maneira como ele se vê; o aluno se apresenta como um “retardado”, fato semelhante ao caso anterior. O aluno se intitula “retardado”, por ter caído da bicicleta. Podemos supor que essa denominação não partiu dele, mas de pessoas com quem convive: familiares ou amigos. Conforme Bakhtin (2003), as palavras não

são minhas, nem são dos outros: são palavras-alheias. As palavras alheias vão criando estereótipos do sujeito em um lugar; e isso começa no modo como os outros denominam o aluno e como ele vai incorporando uma imagem de si. Também a expressão “pular no igarapé igual um doido” sugere uma imagem de que alguém o chama de “doido”. Há alguns pontos em comum ao texto I: há um núcleo episódios envolvendo quedas ou acidentes na infância: “*fui pa igreja andar de bike e levei muita queda por isso que eu sou assim*”; A30 acrescenta algo preocupante, um atropelamento: “*Com oito ou nove anos eu tava o com meu amigo na rua veio um carro descontrolado e pá na gente. A gente ficou lá na rua*”. Também menciona que quase se afoga no igarapé.

Há também um núcleo de fatos relativos à vida familiar, demonstrando uma separação entre seus pais: “*em 2011 meus pais separaram-se, foi muito ruim porque todo dia eu via meu pai em casa e eu adorava. Só que tem vez que eu visito meu pai e ele me visita também*”. Inferimos ainda que o pai se separou da mãe dele por ter feito algo de muito errado, mas o aluno não deixa pistas explícitas do fato em si. Apenas sugere que perdoa o pai. Há presença de um discurso de origem bíblica quando ele diz “*Eu perdo o meu pai por ter feito errado, quem não erra?*”

Há ainda um outro núcleo em que o aluno relata brincadeiras de rua que se passaram quando estava na casa da avó no interior: “*Na casa da minha avó eu brincava muito lá. A gente brincava de bola, a gente pulava no igarapé igual um doido*”.

Observamos que há muita expressividade em fatos peculiares que marcaram a sua infância, mas sem se deter em um especificamente. Ao narrar, não aprofunda nenhum fato, mas faz um percurso com vários fatos.

Podemos concluir dos dois discursos orais analisados anteriormente que os alunos optam por mostrar fatos de “desastres” na infância: quedas, problemas de saúde, etc. são recorrentes. Percebe-se que em alguns casos que as crianças vivem sua infância livremente, sem a presença de adultos “fiscalizando” aonde elas vão. Associamos este comportamento a algo cultural advindo das comunidades indígenas, em que muito cedo a criança já tem certa autonomia para andar de barco, caçar, etc.

Notamos ainda que as escolhas de falarem sobre desastres ou acidentes podem ter se dado por influências entre os próprios colegas, pois o primeiro que conta, abre margem para os outros contarem também; ou ainda de esses fatos terem realmente marcado suas memórias, o que leva a contarem publicamente. Além disso, própria contação da minha história de vida pode ter influenciado o discurso dos alunos, já que contei sobre um rapto que quase aconteceu aos meus quatro anos de idade. Mais do que

os acidentes em si, o que nos chama atenção é o fato de acidentes ou fatos trágicos levarem a uma individualização do sujeito, mostrando o “quem sou eu”. Eles assumem a tragédia como sua própria identidade, ou seja, eles atribuem suas características cognitivas ou (in)capacidade de memória e raciocínio, a essas experiências de traumas físicos vividos.

### **3.5 Atividade V: Autobiografia escrita**

Esta atividade foi realizada no dia 19/05/2016, com duas horas/aulas de duração; e consistiu em cada aluno escrever um texto que contivesse a sua história de vida, com fatos que marcaram a infância de cada um. Nesta atividade, diferentemente da atividade anterior, que ficou limitada a quatro alunos, todos os alunos participaram, pois se sentiram mais à vontade para escrever sobre si do que falar em público. O resultado dos dados colhidos de um modo geral foram autobiografias “tímidas” que não tocam na realidade específica de cada um, mas em fatos gerais que não nos dão indícios de uma subjetividade ou originalidade do sujeito. Poucos alunos demonstraram isso. Por essa razão, analisaremos três dados, escolhidos pela originalidade e expressividade de cada um.

#### **Texto III**

*A7: Foi no dia 24 de junho que eu nasci e depois eu passei 4 meses em Belém e foi, para Monte Alegre. Passei 4 anos lá, e voltei para Belém, mas eu não queria voltar para lá eu era muito alegre mas tive que voltar. Quando eu voltei, fiz muitos amigos eu brincava de tudo, mas um certo dia minha mãe falou que era para eu ir para a escola. Na época, eu não sabia o que era isso e a mamãe falou que era para eu ser muito inteligente e foi empolgado, quando entrei na escola, vi muitas pessoas estranhas. Aí fui para minha sala e conheci muitos colegas fiquei muito feliz os anos se passara fui tirando notas boas fui passando de seré e aqui estou no 7º ano na escola Rui da Silveira Britto com 12 anos com ainda mais amigos sou muito feliz ai essa e a minha autobiografia.*

*Em monte alegre, eu morava com minha avó e pai e minha mãe uma coisa que eu gostava muito e fazer uma certa coisa muito louca eu pegava uma banheira e descia na rampa lá na casa, da minha vó, eu achava isso muito bacana era minha principal diversão. O resto eu sobia na árvore só para pegar mangas eu adoro manga com sal, eu ia todo dia para o igarapé eu brincava muito com o cachorro. Ai no final do dia eu ia ver o por-do-sol e voltava para dormi.*

No texto III, o aluno começa sua autobiografia revelando alguns dados peculiares da sua vida: nasceu em uma cidade do interior, Monte Alegre, e foi para Belém aos quatro anos de idade. Podemos observar dois movimentos que compõem esse texto, um mais pessoal, com peculiaridades de sua vida; e outro com um discurso “politicamente correto”.

Na primeira parte do texto, há presença de particularidades da vida aluno, com informações mais específicas em que o interlocutor se mostra, começando pela data do seu nascimento e, em seguida, um certo conflito que viveu: o fato de ter sido muito feliz em Monte Alegre e ter que ir para Belém (“*mas tive que voltar*”). Hipotetizamos neste trecho vários fatores que poderiam ter levado a esta mudança que poderiam ser ditas, mas essa questão ficou em aberto: a busca de melhores condições de vida ou outro motivo qualquer que talvez nem o próprio aluno saiba das reais motivações que levaram à mudança de cidade. Porém, observamos que o texto mostra um processo de migração dentro do próprio estado, o Pará – elemento recorrente na história de vários alunos, como nos dados dos alunos A30, A9, entre outros. Além disso, mesmo sem dar muitas informações, percebe-se um posicionamento do aluno dividido entre os lugares onde morou: “*Passei 4 anos lá, e voltei para Belém, mas eu não queria voltar para lá eu era muito alegre mas tive que voltar*”.

Na sequência do texto, o aluno traz algumas informações que parecem ser sem uma conexão sequencial com os fatos anteriores: “*Quando eu voltei, fiz muitos amigos eu brincava de tudo, mas um certo dia minha mãe falou que era para eu ir para a escola*”. O fato de a mãe ter falado que era para ele ter ido à escola entra repentinamente, sem uma preparação no texto. A partir deste trecho, percebe-se que não há uma especificidade de fatos concretos, utilizando apenas expressões genéricas como “fiz muitos amigos”, “brincar de tudo”, mas não menciona nada sobre nenhum amigo ou brincadeiras específicas neste momento do texto, fato repetido no relato oral do aluno A30.

No trecho “*Na época, eu não sabia o que era isso e a mamãe falou que era para eu ser muito inteligente e foi empolgado, quando entrei na escola, vi muitas pessoas estranhas*”, observa-se também um discurso “politicamente correto” da escola presente nas palavras da mãe, de que a escola é o lugar para “ser muito inteligente”. Assim, podemos verificar que há uma mistura de dados singulares e dados genéricos que poderiam ser mais explicitados na autobiografia.

O segundo parágrafo do texto foi escrito após a interferência do professor, pois este pediu que escrevesse um pouco mais sobre sua infância em Monte Alegre e, por isso, percebe-se uma quebra no discurso, isto é uma escrita com dados mais pessoais da vida do aluno, no parágrafo que inicia “*Em monte alegre[...]*”. Há ainda mais presença de personalidade do que na primeira parte do texto, quando cita, por exemplo, que descia na rampa em uma banheira no quintal da avó. Diante disso, percebemos que por um lado o aluno escreve de maneira genérica e de outro consegue ser mais específico quando fala da sua vida. Neste caso, podemos supor que a escrita deste aluno precise um pouco mais da mediação do professor para que consiga extrair dele ainda mais a personalidade, a originalidade de m texto, sem ficar preso a um discurso genérico.

Texto IV – A6

*Minha história*

*Eu nasci no dia 14 de junho de 2004, eu sou uma Pessoa muito simples, não gosto de luxo e sim da humildade. Morei com minha avó no maranhão, mas voltei pra Belém e quando completei 4 anos minha mãe me matriculou numa creche e lá lembro que brinquei muito com meus colegas e anos depois me matriculei no Ruy Britto.*

*Moro no curió numa casa humilde e simples, meu pai tem uma oficina na garante [garagem] da casa, minha mãe trabalha em casa meu irmão mora no Maranhão junto com minha vó. Na minha infância eu mamãe e tia estávamos na parada de ônibus, quando eu fui subir no ônibus eu escorreguei e caí de baixo da roda do ônibus mas minha tia me puxou a tempo antes do ônibus me esmagar.*

*Tudo que o meu pai via pra mim ele comprava. Eu andava toda arrumadinha. Eu sempre fui agitada saía pulando por toda a casa, todo o final de semana meus pais me levavam no parquinho pra mim brincar eu era muito feliz.*

*Fim!*

Diferentemente do texto anterior, este texto não teve nenhuma interferência do professor durante a sua produção. Em contrapartida, podemos perceber neste texto traços semelhantes ao texto I no que diz respeito à construção do discurso. Ele é composto por um discurso também genérico ou superficial dos fatos em que se exploram poucos detalhes da vida do aluno. Como em outros casos, podemos perceber também o processo de migração: “Morei com minha avó no maranhão, mas voltei pra Belém”. Há também informações sobre um núcleo familiar, pois o aluno conta um pouco sobre com quem morou e mora. Neste caso, supõe-se ainda que ela se separou dos pais para ter que

morar com a avó. Além disso, ela diz que o irmão mora com a avó. Isso poderia ter sido mais detalhado pelo aluno, falando sobre os motivos que levaram a morar longe do irmão. Ao observamos o núcleo familiar dos alunos de um modo geral, percebe-se que é recorrente o fato de a família inteira morar com familiares ou a criança somente morar com outros parentes que não sejam pai e/ou mãe; casos que são tipicamente encontrados em famílias de baixa renda que dependem da ajuda dos familiares para lutarem pela sobrevivência.

Podemos observar no discurso do aluno a sua condição econômica e ao mesmo tempo uma posição de autoafirmação, de que viveu e/ou vive “com dignidade” nos trechos: *“sou uma Pessoa muito simples, não gosto de luxo e sim da humildade”* e *“Tudo que o meu pai via pra mim ele comprava. Eu andava toda arrumadinha”*. Podemos inferir que neste trecho, o aluno assume sua condição socioeconômica, mas ao mesmo tempo justifica que gosta dessa vida, como se tivesse uma certa rejeição por uma vida melhor.

No trecho *“meu pai tem uma oficina”* pode-se inferir um tipo de saber a ser valorizado que provavelmente é a profissão que sustenta a sua família; e valorizar a presença da mãe em sua casa, pois neste caso, ela deixa claro que só o pai trabalha e que a mãe cuida da casa.

Podemos observar também que a construção do seu discurso se dá de forma fragmentada, sem preparar o que vai ser dito, ou seja, não há uma unidade coesa no texto, simplesmente surgem as ideias, como é o caso do episódio da sua queda do ônibus (o aluno apresenta uma situação traumática no fato de ter caído do ônibus). Com isso podemos fazer uma leitura dos perigos do transporte público; da falta de cuidados dos motoristas na sociedade. Neste caso, aqui aparece novamente a recorrência, como em outros textos, do fato de contarem sobre “desastres na infância”, o que nos leva a deduzir que isso, além de ser uma marca forte na memória das crianças, é algo que pode torná-las únicas.

De um modo geral, percebe-se que o aluno também não explora muitos detalhes da sua vida, deixando em aberto lacunas que poderiam ser explicitadas.

Texto V - A4

*Meu nome e “A4” nacie em Belém nacie em 2003 tenho 13 com 3 anos caie da mesa e batie no chão. Minha testa ficou um galo de pos dinovo e istoro*



*o galo em com 10 anos meu tio morreu e meses depois meu padrasto ele cuidou de mim de quem eu estava no bucho da minha mãe e eu sem perceber gostei dele mas minha mãe deixou ele mas eu falava com ele mas ele foi preso e faleceu eu fiquei muito triste isso me marcou muito.*

O texto V começa como os outros dois, falando do lugar onde nasceu, ano e a idade do aluno. Há presença de um discurso comum em relação aos outros textos ao narrar um episódio de queda: “caí da mesa e batí no chão. Minha testa ficou um galo de pos dinovo e estoro o galo”. Conta ainda sobre a perda do tio quando ele tinha dez anos de idade e provavelmente sentiu a dor do luto.

Em contrapartida, o esse texto se difere bastante dos outros dois textos, pois percebe-se uma presença de personalidade de modo mais intenso em seu discurso. O aluno se expõe mais ao relatar fatos de sua família, que não são tão comuns de se ouvir ou de se ler, como o fato de dizer que sua mãe se separou do padrasto, foi preso e depois faleceu. Depreendemos que a vida deste aluno girou em torno de problemas sérios, por ele ter vivido de perto com um familiar, situações de prisão seguida de morte.

Outro fator de análise é o núcleo familiar: o fato dele ter sido criado com o padrasto e não com o pai biológico. Aparentemente o pai verdadeiro não o assumiu, pois ele não dá nenhum vestígio no texto que houve essa presença a não ser o próprio padrasto, que considera como pai ou por quem tem (tinha) um carinho muito grande.

Ao terminar o texto, o aluno enfatiza que ficou muito triste e que o marcou muito. O interessante desta atividade é o resgate de suas histórias e o apoderamento da palavra pelo aluno em sala de aula. O fato de ter o outro que se interesse pela sua história é algo que faz o aluno constituir-se como sujeito do seu processo de aprendizado. De valorizar sua vida, de sentir-se “alguém”. Muitos alunos trazem consigo sentimentos de rejeição por parte dos próprios pais e levam para outros lugares o mesmo sentimento, como se a escola, professores, colegas de sala também os rejeitasse.

### **3.6 Atividade VI: Pesquisa de histórias**

Esta atividade consistiu numa pesquisa em que os alunos iriam fazer em suas casas. Iriam perguntar aos seus familiares, histórias que escutavam quando eram crianças e que não fossem tão conhecidas. Eles teriam que escrever e depois contar em sala. As histórias trazidas por eles foram histórias bastante conhecidas como as lendas locais: Matinta Pereira, Moça do táxi, etc. Entre essas, mostraremos duas histórias que

os alunos trouxeram que se diferenciam das demais, haja vista que o comando da atividade pedia para colherem histórias desconhecidas.

#### Texto VI (Aluna A34)

##### História de uma cidade triste

Era uma vez uma cidade triste que lá morava várias pessoas muito pobre lá as pessoas passavam muitas dificuldades para comer ou até mesmo compra. Daí foi passado o tempo até que quando chegou um homem muito rico para ajudar as pessoas que lá passavam por dificuldade para daí com a ajuda dele a cidade triste. Nessa cidade triste chegou duas mulheres uma do bem e outra do mal a do bem era escrava e tinha um coração enorme com as pessoas e a do mal já era muito arrogante com as pessoas que odiava pessoas pobres mal andava fazendo maldade tudo que ela fazia ela colocava a culpa na Ana mas a Ana não defendia com que a Fabíola falava dela até que um dia todo mundo descobriu a falça que ela era e expulsaram ela em seguida a cidade que era triste virou uma cidade muito feliz pela Ana que a legou lá a cidade.

A história trazida pelo A34 foi contada por sua mãe. Por ter sido ouvida e passada para a escrita – processo de retextualização – há indícios de que algumas partes ou detalhes tenham sido suprimidos do texto. Há ausência de elementos que relacionem as personagens “homem rico” e as “duas mulheres”. Podemos perceber que apresenta uma descrição social da pobreza; a importância dada ao rico para o bem estar da cidade; a dicotomia entre o bem e o mal; há a presença de uma luta pela honestidade – descoberta da maldade e punição – trazendo consequências positivas também para o bem estar de todos (“virou uma cidade muito feliz”).

#### Texto VII (Aluna A6)

##### A velha e suas criadas

Uma viúva econômica e zelosa tinha duas empregadas. As empregadas da viúva trabalhavam, trabalhavam e trabalhavam.

De manhã cedo tinham que pular da cama, pois sua velha patroa queria que começassem a trabalhar assim que o galo cantasse. As duas detestavam ter que levantar tão cedo, principalmente no inverno, e achavam que se o galo não acordasse a patroa tão cedo, talvez pudessem dormir um pouco. Por isso pegaram o galo e torceram o seu pescoço.

Mas não estavam preparadas para as consequências do que fizeram. Por que o resultado foi que a patroa, sem o despertador do galo, passou a acordar as criadas ainda mais cedo e punha as duas para trabalhar no meio da noite.

Moral: muita esperteza nem sempre dá certo.

Este texto também foi contado pela mãe de A6. É uma história ficcional e tem estrutura de uma fábula, embora aqui as personagens estão “transformadas” em seres

humanos. Há presença de personagens como o patrão e empregados – evidenciando uma relação de exploração do trabalho. Aparece também o tema da “esperteza”, a tentativa de ludibriar a patroa para não ter que levantar tão cedo; e a consequência negativa do ato que cometeram: quebraram o pescoço da galinha para não ter que acordar as criadas, mas a patroa as obrigou a levantar e trabalhar mais cedo ainda. Com isso, cria-se um final moralizante que legitima a divisão social do trabalho e a desigualdade retratada pelas personagens.

### **3.7 Atividade VII:** Contação de histórias – narrativas familiares

Esta atividade foi realizada no dia 09/06/2016, pois na semana anterior tivemos um feriado. A duração foi também de duas horas/aulas.

Começamos contando a história “A menina e a figueira” (vide anexo) para servir de exemplo e estímulo na contação de histórias deles. Escolhemos esta história porque pela sua literariedade, um conto que explora a imaginação e – em alguns casos – o medo pela morte e canto da menina. Além disso, é uma história de origem popular. Depois apareceram quatro alunos que queria contar suas histórias pesquisadas. Mostraremos duas delas a seguir:

#### **Texto VIII**

A26: A minha avó teve 16 filhos. Aí quando ela teve a segunda filha nasceu uma diferente de todas, que era uma loira de olhos azuis. Mas essa meninazinha, quando completou dois anos, tudo o que ela tinha na mão, ela tinha mania de jogar dentro do poço. Aí lá no interior é muito comum esse negócio de Mãe d’Água, né?! Aí um dia

minha avó foi lavar roupa e deixou ela dentro da rede. Aí quando a minha avó voltou ela tava fora da rede, aí ela perguntou para a menina quem tinha tirado ela da rede. Ela falou que tinha sido ela que tinha tirado, só que não tinha sido a minha avó. Aí ela deixou ela lá de novo e quando voltou tava de novo fora da rede. Aí nessa época minha avós tava grávida de outra menina já. Aí essa menina loirinhasó vivia com febre alta essas coisas. E inchou da barriga pra baixo, ela ficou toda inchada. Aí no dia que a minha avó foi ver a minha outra tia, uma morreu e a outra nasceu. Aconteceu isso de verdade, tia. Minha avó que me contou.

**Professor:** Tu acreditas na Mãe d’Água?

A26: Acredito. É porque quando eu não era batizada, eu fui me batizar no começo desse ano. Quando eu não era batizada eu ia para o interior, eu e o meu primo e a gente era batizado e a gente ia assistir filme, a gente dormia, a gente ia dormir de manhã e a noite, uma hora da manhã e a gente escutava assobiando um negócio lá

pro quintal, o quintal da minha avó era grandão e a gente escutava assobiando lá. A gente tinha medo que só, eu e meu primo. Aí a gente se batizou lá no interior.

**Professor:** Foi a Mãe d'água que fez a menina morrer?

A26: Foi.

A aluna narra a história contada por sua avó de um triste fato acontecido em sua família, a morte de uma criança. Há uma certa falta de coesão na sequência dos fatos, mas conseguimos compreender o sentido da história de que a avó acredita que perdeu uma filha por causa da Mãe d'água, que fez inchar a barriga da criança loirinha de olhos azuis. É interessante ver que há crença real em uma lenda, que para muitos acontece de fato.

Percebe-se também a presença do sincretismo religioso, misturando a religião católica a crenças advindas das tradições orais. A aluna conta que por não ter sido batizada, ouvia assobios que a assustava e depois de ter sido batizada, não escutou mais. A história contada pela aluna não é caracterizada como um conto, por exemplo, mas tem possibilidade de se transformar em uma narrativa literária e deixar de ser um relato.

## Texto IX

**A13:** O título da história é A Floresta Encantada. Um certo dia uma princesa saiu a procura de um *crube*. Aí ela passava noites e noites, até que um dia ela encontrou esse clube, que era muito grande. Aí a noite quando escureceu ela viu o clube com vampiros. Aí passou uns três dias e no castelo dela tinha uma maldição. E esse clube só ele e ela... palavras podiam quebrar. Aí até que um dia ele virou amigo dela e eles passaram o dia sentado naquela floresta pra ver esses vampiros, eles circularam a floresta encantada. Eles viviam circulando essa floresta pra toda pessoa que entrasse não poderia mais sair e morresse e ficasse a alma dela lá dentro. Aí...de dia e de noite... Um dia ela colocou veneno na bebida dos vampiros. Eles beberam como gratidão por... querer agradar pra deixar eles saírem, mas até que uma noite ele escutou... a princesa... diz pra ela que pra ela poder agradá-los. Até que uma noite ela descobriu que eles só queriam deixar ela trancada lá até ela morrer e alma dela ficar lá presa. Até que um dia enquanto eles dormiam que a maldição dela pegou na floresta, eles dormiam só não pegou nela porque ela já tinha o encantamento da floresta e todas as almas estavam apoiando ela. Ela conseguiu sair aí ela pegou e voltou pro castelo dela e quebrou a maldição.

O texto da aluna A13, contada por sua tia, narra a história de vampiros numa floresta encantada. Percebe a presença do fantástico, fatos surreais na história, aproximando-se de temas e personagens que podem ser encontrados em um certo tipo

de literatura, aproximando-se de um texto literário. Porém, há algumas incoerências das seqüências dos fatos: primeiramente ela conta que a princesa estava procurando um clube, que depois de achá-lo, percebeu a presença de vampiros pela noite. Sem ter uma preparação, é mostrado de repente um castelo amaldiçoado; e depois volta a falar do clube. As ideias do texto não estão muito bem organizadas, mas há possibilidade de ser transformado também em um bom texto literário.

### **3.8 Resultados alcançados**

Não podemos confundir professor reflexivo com professor de resultados – professor de uma prática instrumentalizada. O que se defende neste trabalho não depende exclusivamente de um professor dotado de estratégias, nem tão pouco ter a audácia de solucionar todos os problemas inerentes à linguagem que cercam os alunos; mas sim de refletir sobre o fazer do professor e a autonomia que ele tem de refletir sobre a sala de aula e a importância de produzir conhecimento no ambiente escolar.

A perspectiva discursiva tem a vantagem de ultrapassar a mera relação de um sujeito que supostamente ensina e outro que supostamente aprende. Ela nos ajuda a ir além da relação de interlocução para outras vozes que se fazem presente nesta relação, como ideologias, crenças, valores, etc.

Retomamos aqui a pergunta de pesquisa deste trabalho: “Como estimular e/ou resgatar as matrizes textuais narrativas dos alunos para desenvolver as habilidades de leitura e escrita de textos literários?”. A resposta a que chegamos foi de que os todas as atividades aplicadas foram propositais para o estimula e/ou o resgate de narrativas dos alunos; que por sua vez – num processo lento e gradual – faz desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Isso implica dizer que tal processo não pode se dar a curto prazo, nem podemos esperar resultados satisfatórios nesta intervenção, mas o início de um trabalho durante a vida escolar dos alunos.

### **3.9 Conclusão das análises**

O trabalho com as atividades propostas para incentivar e estimular que o aluno se coloque como sujeito dentro de sala de aula foi bastante interessante e motivador, pois devolvendo a palavra ao aluno, confrontamos-nos com realidades com que ainda não

sabemos lidar. Situações de desabafos, relatos de violências, de abusos... como o professor deve agir nessas horas? É uma questão a ser pensada, refletida para poder agir de alguma forma, pois são denúncias feitas pelos alunos da realidade em que vivem.

Devolver a palavra é acreditar que o aluno é capaz de construir sua identidade, seu posicionamento; leva-nos a conhecê-los de modo mais profundo e a entender melhor sua condição de vida e suas dificuldades e potencialidades no ensino e aprendizado. É assumir que o professor sozinho não pode mais passar conhecimento, mas criar estratégias para que isso seja construído através da interação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno. E mais ainda: aluno-família e vice-versa.

Pudemos tocar nas mais diversas realidades a partir dos dados coletados e perceber algo em comum em alguns casos. Por isso, criamos algumas categorias para análise como: migração, acidentes, casos de família, etc. Essas categorias são recorrentes nos textos expostos pelos alunos: muitos deles passaram por processos migratórios, de saírem do lugar onde nasceram e virem para a cidade; os casos de acidentes, ou fatos trágicos de quedas, também são recorrentes e são fatos que marcaram a vida dos alunos; casos de perdas de membros da família, ou situações de conflitos (um caso extremo de violência, como abuso sexual) foram recorrentes também. Isso nos leva a conhecer a realidade dos alunos e de alguma forma, ao fazer com que exponham suas vidas, sejam encorajados a enfrentar a sua história de vida, conhecendo a si mesmos, para posteriormente decidirem como enfrentar o presente e construir seu futuro.

Outra proposta feita das atividades foi a de sempre ancorá-las a textos literários que serviam de embasamento para os comandos que eles teriam que desenvolver. A literatura esteve sempre presente para que eles tivessem mais acesso e incentivo à leitura, pois por ela cria-se a “fuga da realidade” através da ficção, construindo no aluno uma nova visão, reflexão ou entendimento da sua própria realidade. É claro que isso não pode ser encarado como um passo de mágicas, mas como um processo ao longo da vida escolar, que requer trabalho e tempo.

#### 4 REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 3 ed. São Paulo, 1995.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. 13 ed. São Paulo: Global, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Freire, Paulo. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- GERALDI, J.W (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Wanderley. **Leitura e Mediação**. In: BARBOSA, Juliana (org.) *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas – SP. Mercado de Letras: 2013.
- \_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. 2ª ed. São Carlos – SP. Pedro & João Editores: 2015.
- HASSI, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ª ed.- São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, M. Fernanda & MENEZES, Danielle. **Literatura na formação do leitor: perspectiva para a educação básica**. In: In: BARBOSA, Juliana (org.) *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas – SP. Mercado de Letras: 2013.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos**. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: USP. n 9, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/14/consulte-a-nota-do-ideb-do-seu-estado-e-saiba-se-ele-tingiu-a-meta-proposta-pelo-mec.htm>



## ANEXO

### 01) Pré-teste

#### A NOITE

Os índios Tembé de outros tempos tinham suas malocas no campo aberto. Reinava dia sem fim, e eles eram obrigados a dormir no claro. Por isso, desejavam um pouco de escuridão para poderem dormir melhor. Foi quando um velho da tribo veio contar-lhes que tinha encontrado dois grandes potes, ao lado dos quais o demônio Azã montava guarda. Esses potes eram pretos e estavam cheios de escuridão. Os Tembé pensaram que a noite ambicionada bem poderia estar escondida nesses potes. E foram buscá-la. Ao aproximarem-se já escutavam dentro das vasilhas as vozes das corujas, dos macacos noturnos, do Azã que grita “taté”, dos grilos, das rãs do brejo e de outros seres que acompanhavam a noite.

Chegando a distância respeitável, com alguns flechaços, quebraram o pote menor e deitaram a correr, porque atrás deles vinha a noite com todos os seus bichos. Chegados em suas malocas, aproveitaram a escuridão para dormir, mas aquilo não durou muito. Então resolveram quebrar também o pote maior, para terem uma noite bem mais comprida. Aracuã e Jacupeba incumbiram-se da tarefa. Convidaram também o Urutau, de quem eram cunhados. Todos esses passarinhos ainda eram homens naquele tempo. Aconselharam ao Urutau que corresse bem depressa, mas, quando quebraram o pote grande, a noite saiu e correu atrás deles. Aracuã e Jacupeba correram bastante, mesmo assim foram alcançados por uma pontinha da escuridão, por isso viraram aves diurnas. Urutau, que era mais lento, ficou para trás e acabou sendo alcançado pela escuridão total. Por isso foi transformado em ave noturna.

Adaptação do conto “O Céu e a Noite” - Lisboa, Henriqueta. *Literatura Oral para a Infância e a Juventude: Lendas, contos & Fábulas Populares do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2002 (pp. 19-22).

1. Qual alternativa resume melhor o primeiro parágrafo?

- a) Na época dos índios Tembé, não havia dia, reinava noite sem fim, eles não podiam dormir, por isso desejavam ter a noite para dormirem melhor.
- b) Os índios Tembé daquele tempo dormiam à noite, mas queriam dormir também de dia, por isso eles desejavam um dia mais longo para dormir melhor.
- c) Na época dos índios Tembé não havia noite, as moradias deles ficavam sempre expostas à claridade do dia e, por isso, eles desejavam a noite para dormir melhor.
- d) Para dormir melhor, os índios Tembé faziam suas malocas no claro para aproveitarem bem a luz do dia.

2. Lendo o texto todo, dá pra entender que:

- a) Os três pássaros roubaram a noite do demônio Azã, atirando flechas no pote menor e depois no pote maior.
- b) Aracuã, Jacupeba e Urutau eram índios, que por terem roubado a noite que estava dentro do pote maior do demônio Azã, foram transformados em passarinhos.
- c) O demônio Azã roubou a noite dos Tembê e virou o pássaro Urutau, que gritava “taté” de dentro do pote.
- d) Aracuã, Jacupeba e Urutau eram passarinhos, mas depois que roubaram a escuridão do demônio Azã, foram alcançados pela noite e viraram índios.

3. Assinale a correta:

- a) Os índios Tembê, na primeira tentativa, conseguiram só um pouco da noite. Na segunda é que os três índios conseguiram a noite completa.
- b) Na primeira tentativa, os índios já haviam conseguido a noite, mas os três índios teimosos foram lá quebrar o pote maior do demônio Azã.
- c) Só havia noite no pote maior, no menor havia os gritos e ruídos da noite, vozes de animais, inclusive o grito do demônio Azã, que grita “taté”.
- d) Na primeira tentativa, os três pássaros quebraram o pote menor, depois com flechaços quebraram o maior e libertaram a noite.

(Questão anulada por erros de digitação)

4. Leia o trecho abaixo (retirado do terceiro parágrafo), prestando atenção no sentido da palavra grifada.

*Chegando a distância respeitável, com alguns flechaços, quebraram o pote menor e deitaram a correr, porque atrás deles vinha a noite com todos os seus bichos. Chegados em suas malocas, aproveitaram a escuridão para dormir, mas aquilo não durou muito...*  
Essa palavra grifada está retomando outra do texto, qual?

- a) dormir
- b) malocas
- c) escuridão
- d) o pote menor

5. Os índios Tembê de outros tempos tinham suas malocas no campo aberto.

- a) casas malucas
- b) casa ruim, má
- c) casas ou ocas
- d) dias claros

**6. Reinava dia sem fim** e eles eram obrigados a dormir no claro.

- a) o dia do rei era sem fim.
- b) o rei era obrigado a dormir no claro.
- c) era sempre dia, não havia noite.

d) o rei obrigava todo mundo a dormir no claro.

7. Então resolveram quebrar também o pote maior para terem uma noite bem mais comprida. Aracuã e Jacupeba **incumbiram-se da tarefa**.

- a) Os dois índios assumiram a missão de quebrar o pote maior.
- b) Aracuã e Jacupeba saíram em direção ao pote maior.
- c) Aracuã e Jacupeba sucumbiram ao enfrentarem o demônio Azã.
- d) Os dois índios se mandaram em direção ao pote maior.

8. No trecho: “Chegando a **distância respeitável**, com alguns **flechaços**, quebraram o pote menor e **deitaram a correr**, porque atrás deles vinha a noite com todos os seus bichos.”, a expressão “**distância respeitável**” revela que os índios:

- a) chegaram bem pertinho dos potes porque não tinham medo do demônio Azã.
- b) o demônio Azã exigia que os índios respeitassem a distância entre a casa deles e os potes.
- c) não chegaram muito perto, mas de onde se posicionaram podiam acertar um dos potes.
- d) chegaram lá no pote menor, mas respeitaram a distância entre eles e o demônio Azã.

9. Considerando o sentido da palavra “**flechaços**”, dá pra entender que os índios:

- a) atiraram fortes flechadas no pote menor.
- b) atiraram flechas de aço no pote menor.
- c) só tinham algumas flechas por isso não conseguiram quebrar todos os potes.
- d) atiraram muitas flechas, mas só acertaram algumas.

10. “**Deitaram a correr**” significa que:

- a) os índios se deitaram para se esconderem do demônio Azã.
- b) Correram rastejando-se pelo chão.
- c) não correram, ficaram imóveis.
- d) saíram correndo imediatamente.

02) Teste 1

### ***A princesa adivinhona***

*Era uma vez um rei que tinha uma filha muito inteligente e perspicaz. Quando se pôs moça não havia problema que ela não decifrasse nem pergunta que ficasse sem resposta. O rei ficou tão orgulhoso da prenda da princesa que disse dar a mão em casamento a quem desse uma adivinhação e ela não destrinchasse em três dias. Muita gente correu para ganhar a mão da princesa, mas ela explicou todas as charadas, e os candidatos apanhavam uma surra, voltando envergonhados. Os tempos foram se passando e ninguém aparecia para vencer a princesa.*

*Muito longe da cidade vivia uma velha com um filho muito amarelo, mas sabido como ele só. O rapaz entendeu de tentar a sorte e não houve conselho que o arredasse desse desejo. Agarrou uma espingarda e tocou-se para a cidade.*

*Depois de muito caminhar, sentindo fome, procurou caçar e avistou um veado comendo. Foi devagar e largou-lhe um tiro que o matou. Indo esfolar verificou que era uma veada, com uma veadinha no ventre. Tirou o couro e seguiu viagem. Adiante encontrou os carpinteiros trabalhando numa igreja e colocaram um altar muito velho do lado de fora. O rapaz carregou umas tábuas desse altar. Adiante parou. Fez uma fogueira com os paus do altar, assou a veadinha e comeu. Estava comendo quando viu que um jumento morto ia descendo pelas águas do rio, com muitos urubus trepados em cima. Bebeu água que estava entre as folhas das macambiras.*

*Logo que chegou à cidade procurou o palácio do rei e disse que queria apresentar um problema. No dia marcado a princesa veio para o salão, com muito povo, e o rapaz amarelo sentou-se em cima do couro da veada e disse:*

*Atirei no que vi  
Fui matar o que não vi  
Foi com madeira santa  
Que cozinhei e comi.*

*Bebi água não do céu...  
Um morto os vivos levava.  
O que me serve de assento,  
Acerte, para seu tormento.*

*A princesa pensou, pensou, matutou, matutou e pediu três dias para estudar. Vendo que não arranjava nada mandou uma criada fazer-se de namorada do amarelo e saber o segredo. O amarelo conversou e pediu que a moça lhe desse a camisa que ele dizia o segredo. A moça cedeu e ele deu umas explicações sem pé e sem cabeça. A princesa mandou outra criada e saiu a mesma coisa. Foi ela mesma na noite seguinte. E o rapaz pediu a camisa, recebeu-a e deu a explicação direita.*

*Quando ficaram todos no salão a princesa contou direitinho. Atirei num veado, matei uma veada com uma veadinha. A assei a comida com lenha que fora do altar. Bebi água da macambira. Um jumento levando uma porção de urubus. Ficou sentado em cima do couro da veadinha.*

*Fizeram muita festa à princesa e o rei ia mandar dar uma surra no amarelo quando este pediu que o deixassem falar. O rei deixou. O amarelo disse:*

*Quando no poço cheguei  
Três pombinhas encontrei,  
Três penas já lhes tirei  
E agora mostrarei!*

*E foi mostrando as camisas das criadas. Quando ia puxar a camisa da princesa, esta correu para ele e disse que queria casar com ele, pois gostava muito do rapaz e só adivinhara porque ele mesmo dissera. O rei fez o casamento e foram todos muito felizes.*

Benvenuta de Araújo,  
Natal, Rio Grande do Norte

Fonte: CASCUDO, Luís da Câmara. [adaptado].  
**Contos Tradicionais do Brasil**. 13 ed. São Paulo: Global, 2004.

1. A história contada fala sobre:
  - e) Uma princesa adivinhona que queria adivinhar os segredos de todo mundo, por isso ninguém queria casar com ela.
  - f) Uma princesa que sabia adivinhar charadas e era mais inteligente que todo mundo, por isso nenhum homem queria se casar com ela.
  - g) Um rapaz que era pobre, de pele amarela, que provou ser mais inteligente que a princesa e por isso ela se apaixonou.
  - h) Um rapaz pobre e amarelado que conseguiu se casar com a princesa por se provar mais esperto do que ela.
  
2. No trecho “Quando **se pôs moça** não havia problema que ela não decifrasse...”, os termos destacados significam que:
  - a) O rei pôs uma moça em sua casa.
  - b) A princesa cresceu.
  - c) A moça se pôs na casa do rei.
  - d) O rei pôs um problema para a moça decifrar.
  
3. No verso da adivinha “Bebi água não do céu...”, de onde vinha a água que o menino amarelo bebeu?
  - e) Água da chuva
  - f) Água do rio
  - g) Água da macambira

h) Água mineral

4. Quem era a personagem **princesa adivinhona**?

- a) Era uma princesa inteligente e mandona que fofocava a vida de todo mundo por adivinhar todas as charadas.
- b) Era uma moça igual a todas as outras, sem nenhuma qualidade ou dom especial.
- c) Era uma mulher que por ter o dom de acertar as charadas, adivinhava o futuro dos seus pretendentes.
- d) Era uma princesa que acertava as charadas de seus pretendentes.

5. Em relação ao percurso do homem amarelo até ao palácio do rei, assinale a alternativa verdadeira:

- a) Depois de muito caminhar, sentiu fome e foi caçar.
- b) Depois de muito caminhar procurou caçar um boi porque estava com muita fome.
- c) Estava cansado de tanto caminhar, foi beber água do rio porque estava com sede.
- d) Depois de um bom tempo caminhando com fome, procurou algo para se distrair no rio quando viu passando um jumento morto com urubus trepados em cima.

6. Por que o homem amarelo não bebe a água do rio?

- a) Porque ele sente nojo por ser uma água poluída pelo esgoto da cidade.
- b) Porque ele prefere água mineral por ser mais pura.
- c) Porque viu um jumento morto cheio de urubus descendo pela correnteza do rio.
- d) Porque ele não estava com muita sede.

7. “**Três pombinhas** encontrei, / **Três penas** já lhes tirei”, as expressões destacadas se referem a quem?

- a) Aos três pássaros que o amarelo encontrou no palácio do rei, e três plumas que ele amarrou.
- b) Às duas criadas e à própria princesa; as penas são as camisas delas.
- c) Aos três urubus que estavam em cima do jumento morto, e três penas que caíram deles.
- d) Aos três dias que a princesa precisou para decifrar a adivinha do amarelo.

8. “... o rapaz entendeu de tirar a sorte...”, significa que:

- a) O rapaz decidiu se arriscar e propor uma adivinha para se casar com a princesa.

- b) O rapaz entendeu que a princesa ia tirar o seu marido na sorte, por sorteio.
  - c) O rapaz entendia muito bem de adivinhas.
  - d) O rapaz tinha muita sorte, por isso entendeu que podia se casar com a princesa.
9. Por que a princesa mandou as criadas ao encontro do rapaz amarelo?
- a) A princesa não acreditou que o amarelo fosse tão esperto e adiou que ele estava trapaceando.
  - b) A princesa achava que a criada era namorada do amarelo e podia ajudá-la a descobrir a resposta.
  - c) A princesa não queria se casar com o amarelo.
  - d) A princesa fez de conta que era a criada para namorar o amarelo e descobrir qual era a resposta.
10. Por que o amarelo pedia as camisas?
- a) Porque percebeu que era um truque da princesa e pensou num plano para livrar-se da surra.
  - b) Porque percebeu que era um truque da princesa e ia precisar das camisas para fugir disfarçado.
  - c) Porque achou que a criada era a princesa e queria uma lembrança dela.
  - d) Porque a camisa dele estava muito velha.

03) Teste de escrita 1

Relembra uma história que você ouvia de seus parentes (pais, avós, tios...) quando você era mais novo e escreva neste espaço abaixo. Caso você tenha esquecido de algum detalhe, você pode criar.

04) Teste de escrita 2

**Leia o trecho abaixo, extraído de uma história chamada “O homem que enxergava a Morte”.**

Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e seis filhos pequenos. O homem vivia triste e inconformado por ser tão miserável e não conseguir melhorar de vida. Um dia, sua esposa sentiu um inchaço na barriga e descobriu que estava grávida de novo. Assim que sétimo filho nasceu, o homem disse à mulher:

- Vou ver se acho alguém que queira ser padrinho de nosso filho.

Vestiu um casaco e saiu de casa com ar preocupado. Temia que ninguém quisesse ser padrinho da criança recém-nascida. Arranjar um padrinho para o sexto filho já tinha sido difícil. Quem ia querer ser compadre de um pé-rapado como ele?

E lá se foi o homem andando e pensando e quanto mais pensava mais andava inconformado e triste.

Mas ninguém consegue colocar rédeas no tempo.

O dia passou, o sol caiu na boca da noite e o homem ainda não tinha encontrado ninguém que aceitasse ser padrinho de seu filho. Desanimado, voltava pra casa, quando deu com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala...

**- Continue essa história e depois dê um final a ela.**

05) Textos da intervenção

Texto A:

### **Irmãs Tatás**

Eram quatro irmãs tatibitates e a mãe delas tinha muito desgosto com esse defeito. Como as queria casar, aconselhava que não falassem diante de gente estranha, dando uma impressão má.

- Quem falar, não casará – ameaçava a velha.

Uma vez, saíra a mãe, e as quatro moças estavam em casa quando apareceu um rapaz bem vestido, pedindo um copo d'água para beber. A mais velha correu para buscar a bilha, mas o fez tão estouvadamente que lhe escapou das mãos e espatifou-se no chão.

A moça, não se contendo, exclamou:

- *Lá si quêbou a tatinha da mamãe!* (Lá se quebrou a quartinha da mamãe!)

A segunda:

- *Que si quêbou, que si quêbásse!* (Que se quebrou, que se quebrasse!)

A terceira, lembrada das recomendações maternas:

- *Mamãe num dissí que a genti num fáiasse?* (Mamãe não disse que a gente não falasse?)

A última, tranquila pela sua conduta:

- Eu cumu nun faiêi, cazaêi! (Eu, como não falei, casarei!)

Dahlia Freire Cascudo,  
Natal, Rio Grande do Norte.

Texto B:

### **Adivinha, Adivinhão**

Era uma vez um homem muito sábio, mas muito infeliz nos negócios. Já estava ficando velho e continuava pobre como Jó. Pensou muito em melhorar sua vida e resolveu sair pelo mundo dizendo-se adivinhão. Dito e feito. Arranjou uma trouxa com roupas e largou-se. Depois de muito andar chegou ao palácio de um rei e pediu licença para dormir. Quando estava ceando o rei lhe disse que o palácio



estava cheio de ladrões astuciosos. Vai o homem e se oferece para descobrir tudo ficando um mês naquela beleza. O rei aceitou. No outro dia o homem passou do bom e do melhor e não descobriu coisa nenhuma. Na hora de cear, quando o criado trazia o café, o adivinho exclamou, referindo-se ao dia que passara:

- Um está visto!

O criado ficou branco de medo porque era justamente um dos larápios.

No dia seguinte veio outro criado ao anoitecer e o adivinho repetiu:

- O segundo está aqui!

O criado, também gatuno, empalideceu atirou-se de joelhos, confessando tudo e dando o nome do terceiro cúmplice. Foram presos e o rei ficou satisfeito com as habilidades do adivinho.

Dias depois roubaram a coroa do rei e este prometeu uma riqueza a quem adivinhasse o ladrão. O adivinho reuniu todos os criados numa sala e cobriu um galo com uma toalha. Depois explicou que todos deviam passar a mão nas costas do galo. O ladrão havia de ser denunciado pelo canto do galo. Todos os criados passaram a mão. O adivinho, cada vez que alguém ia meter o braço debaixo da toalha, fazia umas piruetas e dizia, alto:

*Adivinha, Adivinhão,*

*A mão do ladrão!*

Todos acabaram de fazer o serviço e o adivinho mandou que mostrassem a palma da mão. Dois homens estavam com as mãos limpas e os demais sujos de fuligem.

- Prendam estes dois que são os ladrões da coroa!

Os homens foram presos e eram eles mesmos. A coroa foi achada. O adivinho explicou a manobra. O galo estava coberto de tinas de panela, emporcalhando a mão de quem lhe tocasse nas costas. Os dois ladrões não quiseram arriscar a sorte e por isso fingiram apenas que o faziam, ficando com as mãos limpas.

O rei deu muito dinheiro ao adivinhão e este voltou rico para sua terra.

Benventura de Araújo ,  
Natal, Rio Grande do Norte

Texto C:

A festa no Céu

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

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

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

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

O urubu respondeu:

- Você vai mesmo?

- Se vou? Até lá, sem falta!

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

O urubu, mais tarde, pegou na viola, amarrou-a a tira-colo e bateu asa para o céu, rru-rru-rru...

Chegando no céu o urubu arriou a viola num canto e foi procurar as outras aves. O sapo botou um olho de fora e vendo que estava sozinho, deu um pulo e ganhou a rua, todo satisfeito.

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

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

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

- Ah! Camarada sapo!

É assim que você vai à festa no Céu? Deixe de ser confiado...

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

*Béu-Béu!*

*Se eu desta escapar*

*Nunca mais bodas ao céu!...*

E, vendo as serras lá embaixo:

- Arreda pedras, senão eu te rebento!

Bateu em cima das pedras como um jenipapo, espapaçando-se todo.

Ficou em pedaços. Nossa senhora, com pena do sapo, juntou todos os pedaços e o sapo enviveceu de novo.

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

Ana da Câmara Cascudo  
Natal, Rio Grande do Norte

Texto D:

Os sete corvos

Um homem tinha sete filhos e nunca tinha uma filha, por mais que desejasse. Até que, finalmente, sua mulher lhe deu esperanças de novo e, quando a criança veio ao mundo, era uma menina. A alegria foi enorme, mas a criança era franzina e miúda e, por causa dessa fraqueza, foi preciso que lhe dessem logo os sacramentos. O pai mandou um dos filhos ir correndo até a fonte, buscar água para o batismo. Os outros seis foram atrás do irmão e, como cada um queria ser o primeiro a puxar a água para cima, acabaram deixando o balde cair no fundo do poço. Aí eles ficaram assustados, sem saber o que deviam fazer, e nenhum dos sete tinha coragem de voltar para casa. Foram ficando por lá, sem sair do lugar.

Como estavam demorando muito, o pai foi ficando cada vez mais impaciente e disse: - Na certa ficaram brincando e se esqueceram de voltar, aqueles moleques levados...

Começou a ficar com medo de que a menininha morresse sem ser batizada e, com raiva, gritou: - Tomara que eles todos virem corvos!

Mal o pai acabou de dizer essas palavras, ouviu um barulho de asas batendo no ar, por cima da cabeça. Levantou os olhos e viu sete corvos negros como carvão, voando de um lado para outro.

Os pais ficaram tristíssimos, mas não conseguiram fazer nada para quebrar o encanto. Felizmente, puderam se consolar um pouco com sua filhinha querida, que logo recuperou as forças e cada dia ia ficando mais bonita. Durante muito tempo, ela ficou sem saber que tinha tido irmãos, porque os pais tinham o maior

cuidado de nunca falar nisso. Mas um dia, ela ouviu por acaso umas pessoas comentando que era uma pena que uma menina assim tão bonita como ela fosse a responsável pela infelicidade dos irmãos.

A menina ficou muito aflita e foi logo perguntar aos pais se era verdade que ela já tinha tido irmãos, e o que tinha acontecido com eles. Os pais não puderam continuar guardando segredo. Mas explicaram que o que aconteceu tinha sido um desígnio do céu, e que o nascimento dela não tinha culpa de nada. Só que a menina começou a ter remorsos todos os dias e resolveu que precisava dar um jeito de livrar os irmãos do encanto. Não sossegou enquanto não saiu escondida, tentando encontrar algum sinal deles em algum lugar, custasse o que custasse. Não levou quase nada: só um anelzinho como lembrança dos pais, uma garrafinha d'água para matar a sede e uma cadeirinha para descansar.

Andou, andou, andou, cada vez para mais longe, até o fim do mundo. Aí, ela chegou junto do sol. Mas ele era quente demais e muito terrível, porque comia os próprios filhos. Ela saiu correndo, fugindo, para bem longe, até que chegou junto da lua. Mas a lua era fria demais e muito malvada e cruel. Assim que viu a menina, disse:

- Huummmm sinto cheiro de carne humana...

A menina saiu correndo bem depressa, fugindo para bem longe, até que chegou junto das estrelas.

As estrelas foram muito amáveis e boazinhas com ela, cada uma sentada em uma cadeirinha separada. Então, a estrela da manhã se levantou, deu um ossinho de galinha à menina e disse:

- Sem este ossinho, você não vai conseguir abrir a montanha de vidro. E é na montanha de vidro que estão os seus irmãos.

A menina pegou no ossinho, embrulhou-o com todo cuidado num lenço e continuou seu caminho, até que chegou à montanha de vidro. A porta estava bem fechada, trancada com chave, e ela resolveu pegar o ossinho de galinha que estava guardado no lenço. Mas quando desembulhou, viu que não tinha nada dentro do pano e que ela tinha perdido o presente que as boas estrelas tinham dado. Ficou sem saber o que fazer. Queria muito salvar os irmãos, mas não tinha mais a chave da montanha de vidro. Então, a boa irmãzinha pegou uma faca, cortou um dedo mindinho, enfiou na fechadura e deu um jeito de abrir a porta. Assim que entrou, um gnomo veio ao seu encontro e lhe perguntou:

- Minha filha, o que é que você está procurando?

- Procuo meus irmãos, os sete corvos - respondeu ela. O gnomo então disse:

- Os senhores Corvos não estão em casa, mas se quiser esperar até que eles cheguem, entre e fique à vontade.

Lá em cima, o gnomo pôs a mesa para o jantar dos corvos, com sete pratinhos e sete copinhos. A irmã então comeu um pouco da comida de cada prato e bebeu um gole de cada copo. Mas no último, deixou cair o anelzinho que tinha trazido.

De repente, ouviu-se nos ares um barulho de gritos e batidas de asas.

Então o gnomo disse:

- São os senhores Corvos que estão chegando.

Eram eles mesmos, com fome e com sede. Foram logo em direção aos pratos e copos. E, um por um, foram gritando:

- Quem comeu no meu prato? Quem bebeu no meu copo? Foi boca de gente, foi boca de gente...

Mas quando o sétimo corvo acabou de esvaziar seu copo, o anel caiu lá de dentro. Ele olhou bem e reconheceu que era um anel do pai e da mãe deles, e disse:

- Quem dera que fosse a nossa irmãzinha, porque aí a gente ficava livre.

Quando a menina, que estava escondida atrás da porta, ouviu esse desejo, apareceu de repente e todos os corvos viraram gente outra vez. Começaram todos a se abraçar e se beijar e a se fazer mil carinhos e depois voltaram para casa muito felizes.

(Irmãos Grimm)

Texto E:

## Autobiografia da professora

Sou filha caçula de quatro irmãos: dois homens e duas mulheres. Os planos dos meus pais eram ter apenas dois filhos. Minha irmã e eu vimos “sem querer”.

Morávamos numa casa de madeira numa vila, mas não consigo lembrar de nada que me aconteceu porque era muito pequena. As lembranças que tenho já foram a partir dos meus três anos de idade: lembro de uma tia na casa da minha avó se embalando numa rede, grávida (com uma barriga enorme) da minha prima que foi uma das minhas melhores amigas de infância. Nós brincamos muito de todos os tipos de brincadeiras de rua: garrafão, pira-pega, taco, queimada, pira-alta, pira-se-esconde e outros.

Aos quatro anos, lembro que estava brincando no pátio de casa, já não mais era mais a casa de madeira, mas uma de alvenaria, e chegou um homem me fazendo perguntas: – Você conhece a dona Conceição?

– Conheço! – eu respondi.

– Você me leva lá?

– Levo.

Ele pegou na minha mão e foi me levando pela rua... Na verdade eu não conhecia nenhuma dona Conceição, mas na minha imaginação de criança eu conhecia.

A vizinha de casa, ao perceber que tinha um estranho me levando, gritou desesperadamente para a minha mãe:

– Vanda, estão levando tua filha!

O homem me deixou sozinha no meio da rua, saiu correndo e se escondeu na cozinha de uma outra casa, que perceberam que ele era um homem ruim e o expulsaram.

Mamãe ficou desesperada também e saiu correndo de dentro de casa para me pegar. Me abraçou e começou a chorar...

Tive uma infância intensa de muitas brincadeiras: tomava banho de chuva, brincava de casinha, de comidinha, casinha na árvore... frequentava clubes nos finais de semana, rodeada de amigos e primos.

Tinha um tio chamado Antônio que sempre levava meus irmãos e eu ao cinema, e todos os anos na época do Círio ao parque de diversões ao lado da Basílica.

Isso foi um pouquinho da minha infância...

Texto F:

Contação de história:

## A menina enterrada viva

Era um dia um viúvo que tinha uma filha muito boa e bonita. Vizinha ao viúvo residia uma viúva, com outra filha, feia e má. A viúva vivia agradando a menina, dando presentes e bolos de mel. A menina ia simpatizando com a viúva, embora não se esquecesse de sua defunta mãe que a acariciava e penteava carinhosamente. A viúva

tanto adulou, tanto adulou a menina que esta acabou pedindo que seu pai casasse com ela.

- Case com ela, papai. Ela é muito boa e me dá mel!

- Agora ela lhe dá mel, minha filha, amanhã lhe dará fel – respondeu o viúvo.

A menina insistiu e o pai, para satisfazê-la, casou com a vizinha. Obrigado por seus negócios, o homem viajava muito e a madrasta aproveitou essas ausências para mostrar o que era. Ficou arrebatada, muito bruta e malvada, tratando a menina como se fosse a um cachorro. Dava muito pouco de comer e a fazia dormir no chão em cima de uma esteira velha. Depois mandou que a menina se encarregasse dos trabalhos mais pesados da casa. Quando não havia coisa alguma que fazer, a madrasta não deixava a menina brincar. Mandava que fosse vigiar um pé de figos que estava carregadinho, para passarinhos não bicarem as frutas.

A pobre da menina passava horas e horas guardando os figos e gritando – chô! Passarinho! – quando algum voava por perto. Uma tarde estava tão cansada que adormeceu e quando acordou os passarinhos tinham picado todos os figos. A madrasta veio ver e ficou doida de raiva. Achou que aquilo era um crime e no ímpeto do gênio matou a menina e enterrou-a no fundo do quintal. Quando o pai voltou da viagem a madrasta disse que a menina fugira da casa e andava pelo mundo, sem juízo. O pai ficou muito triste.

Em cima da sepultura da órfã nasceu um capinzal bonito. O dono da casa mandou que o empregado fosse cortar o capim. O capineiro foi pela manhã e, quando começou a cortar o capim, saiu uma voz do chão, cantando:

*Capineiro de meu pai!  
Não me cortes os cabelos...  
Minha mãe me penteou,  
Minha madrasta me enterrou,  
Pelo figo da figueira  
Que o passarinho picou...  
Chô! Passarinho!*

O capineiro deu uma carreira, assombrado, e foi contar o que ouvira. O pai veio logo e ouviu as vozes cantando aquela cantiga tocante. Cavou a terra e encontrou uma laje. Por baixo estava vivinha, a menina. O pai chorando de alegria abraçou-a e levou-a para casa. Quando a madrasta avistou de longe a enteada, saiu pela porta a fora, e nunca mais deu notícia se era viva ou morta.

O pai ficou vivendo muito bem com sua filhinha.

*Benvenuta de Araujo,  
Natal, Rio G. do Norte*