UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROGÉRIO MARTINS MURARO

Vozes e encenação de vozes: a produção da narrativa escrita por adolescentes em
processo de alfabetização

Fevereiro
2013

ROGÉRIO MARTINS MURARO

Vozes e encenação de vozes: a produção da narrativa escrita por adolescentes em
processo de alfabetização
(versão corrigida)

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-
Santos

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.5 Muraro, Rogério Martins

M972c Vozes e encenação de vozes: a produção da narrativa escrita por adolescentes em processo de alfabetização /Rogério Martins Muraro ; orientação Sandoval Nonato Gomes-Santos. São Paulo: s.n., 2013.

--- p. :il

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

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino 2. Escrita 3. Narrativa 4. Discurso 5. Ensino fundamentalIII. Gomes-Santos, Sandoval Nonato, orient.

MURARO, Rogério Martins. **Vozes e encenação de vozes: a produção da narrativa escrita por adolescentes em processo de alfabetização**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (orientador)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Emerson Di Pietri

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dra. Vanda Maria Elias

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura: _____

*Dedico esta pesquisa a minha mãe, cujo trabalho e dedicação foram, e seguem sendo,
decisivos para minha formação.*

*Dedico também a minha esposa, presença afetiva, apoiadora e que ajuda a dar sentido
a tudo isto.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, ao professor Sandoval Nonato Gomes-Santos, orientador e parceiro presente e generoso, a quem devo o sucesso deste percurso.

À diretora da EMEF André Alckmin, Sra. Tânia Valadares, à coordenadora, Rosana Gouveia e a todos os colegas professores, por todas as manifestações de apoio à minha pesquisa e ao meu ingresso no mestrado.

Ao amigo Eduardo Manuel de Brito (*in memoriam*), intelectual respeitável e permanente inspiração para os meus estudos.

Aos colegas do mestrado e do grupo LIPRE, pela partilha de leituras, sugestões e opiniões sobre esta pesquisa.

E, também, a Deus, de cuja liberalidade provém toda a Sabedoria.

“A verdadeira substância da língua [é constituída] pelo fenômeno social da interação verbal. (...) O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, (...) como toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002. p, 123).

Vozes e encenação de vozes: a produção da narrativa escrita por adolescentes em processo de alfabetização

Rogério Martins Muraro

RESUMO

Este trabalho propõe analisar a forma como se constitui a escrita de alunos de uma turma de 1º ano do ciclo II do ensino fundamental, no momento em que escrevem para atender a demandas institucionais dadas no contexto do “Programa Ler e Escrever”, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os 26 textos narrativos que compõem seu *corpus* foram escritos durante o ano letivo de 2010, enquanto atuávamos como professor regente dessa turma, por esse grupo de estudantes, o qual se caracterizava como recém-alfabetizado, com idades entre a pré-adolescência e a adolescência e com histórico de fracasso escolar. De maneira mais específica, os objetivos de nosso trabalho se voltam para a compreensão dos modos como os alunos registram, em seus textos escritos, duas instâncias de diálogo: a) um diálogo que se estabelece com as condições escolares imediatas de produção da escrita e b) um diálogo que se constroi no processo de formulação do texto narrativo, relacionado aos modos de gestão e transmissão do discurso de outrem ou discurso citado no corpo da narrativa. Essa problemática será abordada com base na contribuição fundadora de Bakhtin (1929/2002) e de estudos do texto e do discurso conforme propostos em Jurado Filho (1993). Do ponto de vista de sua metodologia, levando em conta o modo com o qual abordamos os dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa, voltada para a análise textual do discurso narrativo em produções escritas de alunos. Além disso, a fim de empreender uma discussão que nos ajude na compreensão da aprendizagem escrita a partir da realidade pedagógica que analisamos, buscaremos referências nos estudos sobre os conceitos de alfabetização e de letramento (SOARES 1998, 2004; MORTATTI, 2004; COLELLO e SILVA LEITE, 2010) e, também, nos autores que têm se debruçado sobre a questão da escrita na escola a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem e da compreensão dos espaços de ensino de língua portuguesa como espaços de interação (GERALDI 1984, 1996, 2003; VAL e ROCHA, 2005).

Palavras-chave: Discurso Citado; Ensino de língua; Escrita; Narrativa.

Vozes e encenação de vozes: a produção da narrativa escrita por adolescentes em processo de alfabetização

Rogério Martins Muraro

SUMMARY

This research proposes to examine the constitution of writing produced by elementary school students at the 1st year of the 2nd cycle, when writing to meet institutional demands as prescribed by the “Programa Ler e Escrever” (Reading and Writing Program) of the São Paulo City Department of Education. The 26 narrative texts that constitute our body of research were written during the 2010 school year, while we worked as a classroom teacher of these students, by a group of students characterized as newly literate preadolescents and adolescents with a history of school failure. Specifically, the objective of our work is to understand the ways in which students record, in their written texts, two dialogue instances: a) a dialogue which is established with the immediate conditions of writing production at school, and b) a dialogue built on the process of production of narrative texts, related to the modes of management and transmission of the speech of others or speech cited in the body of the narrative. This issue will be addressed based on the founding contribution of Bakhtin (1929/2002) and on text and discourse studies proposed by Jurado Filho (1993). From the point of view of its methodology, taking into account the way in which data was reviewed, we classify this research as qualitative, focused on textual analysis of narrative discourse in written production of students. Furthermore, in order to engage in a discussion which will help us understand the writing learning process in the pedagogical context we reviewed, references will be sought in the studies on the concepts of literacy and lettering (SOARES 1998, 1994; MORTATTI, 2004; COLELLO and SILVA LEITE, 2010), as well as in the work of authors who have been addressing the issue of school writing based on a dialogical perspective of language and on the understanding of the spaces for teaching Portuguese as interaction spaces (GERALDI 1985, 1996; VAL and ROCHA, 2005).

Keywords: Reported Speech; Language Teaching; Literacy; Narrative.

SUMÁRIO

RESUMO	8
INTRODUÇÃO	12
Capítulo 1: O contexto da pesquisa e a geração dos dados.....	19
1.1. O programa “Ler e escrever – prioridade da escola municipal”, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	19
1.1.1 O documento “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental”	19
1.1.2 A realização do diagnóstico na escola.....	25
1.1.3 O Projeto 77 escolas.....	27
1.1.4 O material “Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo no ciclo II”	29
1.2 A escola.....	31
1.2.1 Os espaços internos e sua ocupação.....	31
1.2.2 Espaço externo e características geográficas do entorno da escola	35
1.3. Os alunos.....	36
1.4 O <i>corpus</i>	39
1.5. Tratamento dos dados e dispositivos analíticos	39
Capítulo 2: A escrita adolescente: limites e deslocamentos.....	42
2.1. Sobre a sequência de ensino.....	42
2.1.1 Atividades escolares e textos.....	53
Capítulo 3: O discurso citado, as instâncias de diálogo e a análise dos textos	59
3.1 Bakhtin/Voloshinov e o problema do discurso citado.....	59
3.2 Jurado filho – o discurso citado e as instâncias de diálogo interna e externa ao texto	61
3.3 Duas instâncias dialógicas nos textos dos alunos.....	64
3.3.1 Diálogo estabelecido com as condições escolares imediatas em que os textos foram produzidos.	65
3.3.2 Modos de gestão das situações de dialogia interna ao texto.....	71

3.3.2.1 O discurso citado nas produções dos alunos em perspectiva ampla.....	71
3.3.2.2 A gestão do discurso citado pelo narrador do conto.....	73
3.3.2.3 A gestão do discurso citado pelo personagem do caboclo	75
Considerações finais	78
Referências bibliográficas	80
ANEXOS.....	83
A. TEXTOS QUE COMPÕEM O CORPUS DESTE TRABALHO	83

INTRODUÇÃO

Ao longo, pelo menos, dos últimos trinta anos, é particularmente grande a quantidade de discursos relativos aos modos de tratamento da língua em situação de ensino-aprendizagem que vêm se incorporando, ou buscando se incorporar, ao espaço escolar. Essas contribuições, oriundas de diferentes áreas e subáreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que enriqueceram sobremaneira as discussões sobre o tema, também deram a ele uma complexidade que, no entanto, raramente tem sido apreendida de fato nesses mesmos espaços. Seja em um nível mais amplo, como o da proposição de políticas públicas relativas ao ensino-aprendizagem da língua, seja em âmbitos internos às escolas, relativos aos projetos de gestão escolar ou às práticas docentes em sala de aula, seja nas formas de conduzir as relações entre a escola e a sua comunidade local, situações, também, invariavelmente intermediadas pela linguagem, é ainda fácil perceber que, em grande parte, as concepções sobre o ensino-aprendizagem da língua permanecem mais próximas do que poderíamos chamar de conservadoras. Tanto nas aulas de língua materna como nas de outras disciplinas, a forma como se tem abordado o texto continua sendo, em grande medida, aquela que o trata de maneira fragmentada e artificial, sem levar em conta o seu contexto original de produção e tampouco os elementos situacionais que o determinam, cuja importância é decisiva para a composição de sentido nos textos que se lê ou que se escreve.

É envolvido com essas preocupações, especialmente com as relacionadas à aprendizagem da escrita, e no interior desses embates, que vimos compondo a nossa formação e as nossas experiências dentro da área da educação. Ainda durante o curso de graduação, começamos a ter contato com a problemática do ensino da escrita quando assumimos, no início dos anos 2000, aulas de redação em um curso pré-vestibular destinado a alunos de baixa renda e quando, nesse mesmo período, compusemos também o corpo de professores que integraram um projeto para a elaboração do material didático do curso. Como coautor dos cadernos destinados exatamente à disciplina de redação, foi possível estabelecer uma aproximação, mesmo que de maneira ainda superficial, com algumas questões que viriam nos acompanhando ao longo de nossa trajetória profissional e acadêmica. Assim, perguntas como: *que texto deve ser selecionado para se trabalhar com determinado aspecto da língua e como abordá-lo?* ou *como elaborar uma boa proposta de produção de texto?* e, especialmente, *como*

ajudar o aluno a encontrar sua própria voz e a produzir textos autorais? começaram a representar inquietações importantes. Posteriormente, com a realização de cursos de extensão, pudemos conhecer melhor as ideias desenvolvidas pelo chamado círculo de Bakhtin, bem como as consequências de suas concepções para o ensino da produção de textos. A partir desse contato mais maduro, consolidou-se, na orientação de nossas práticas, uma perspectiva mais clara quanto à natureza social da linguagem e a sua dimensão dialógica, o que representou uma mudança significativa em nosso olhar para a problemática do texto e de seu tratamento enquanto objeto de ensino.

Mas foi ao ingressar na rede municipal, como professor de ensino fundamental II, em 2005, que a convivência com aqueles embates de que tratamos se tornou mais presente. Como mencionamos, as preocupações relativas ao ensino-aprendizagem da escrita vêm nos acompanhando há algum tempo. Com o ingresso na rede, no entanto, foi possível tomar contato com essa problemática desde a sua base, onde constatamos algo de que, na verdade, já tínhamos conhecimento, fosse pelos relatos de colegas ou através das formações pelas quais passamos, ou seja, havia muitos alunos que, apesar de considerados alfabetizados, evidenciavam uma assimilação bastante precária das habilidades para escrever, situação que encontramos, especialmente na série inicial do ensino fundamental II, mas que constatamos também nas séries seguintes desse ciclo. Nesse momento, no entanto, tratava-se de um problema com o qual teríamos de nos haver na prática e, dessa forma, percebemos a necessidade de aprofundar nossa formação.

O ano em que tomamos posse coincidiu com a publicação, em Diário Oficial, da portaria municipal que instituiu o chamado “Programa Ler e Escrever”, do qual fazia parte uma série de ações voltadas para os ciclos I e II e que, através da realização de diagnósticos em toda a rede, identificou a escola em que atuávamos como uma das 77 unidades do município com maior defasagem em leitura e em escrita e que, em decorrência disso, passariam por um investimento específico de recursos e por uma formação de seus professores da 1ª série do ciclo II. Dessa forma, tivemos a oportunidade de fazer parte desse programa, o que nos propiciou, também, tomar contato com o material didático produzido especificamente para essa situação e, além disso, utilizá-lo com nossos alunos.

Foi a partir desse processo que vislumbramos a possibilidade de desenvolver a pesquisa ora apresentada. Dois anos após a formação institucional de que participamos, assumimos uma turma de 1º ano do ciclo II caracterizada, em grande parte, por histórico de fracasso escolar e que chegava a essa etapa de sua formação com um desenvolvimento bastante baixo de suas habilidades para escrever. Nesse ano, nossa unidade ainda era apontada pela gestão pública como detentora de um alto índice de alunos nessa situação e, por isso, permaneciam previstos, no planejamento pedagógico da escola, a realização periódica de diagnósticos de escrita e, como uma das estratégias de ensino para o professor, o uso do material produzido durante aquela formação.

Assim, ao longo desse ano, pudemos coletar diferentes produções de textos desses alunos, ao mesmo tempo em que trabalhamos com algumas das atividades previstas no referido material. Nesse sentido, é a partir desses textos e levando em conta o contexto institucional em que foram escritos que esta pesquisa foi desenvolvida, buscando trazer, como principal contribuição do trabalho, uma análise da forma como se constitui a escrita de alunos de 1º ano do ciclo II, recém-alfabetizados, com idades entre a pré-adolescência e a adolescência e com histórico de fracasso escolar, no momento em que escrevem para atender a demandas institucionais. Em sentido mais específico, dentre as diversas situações que caracterizam a escrita desses alunos, interessa-nos tentar compreender os processos de dialogização evidenciados em seus textos, o que pretendemos realizar observando tal processo em duas instâncias de diálogo, tanto aquele que se estabelece com as condições escolares imediatas de produção da escrita, quanto o que se constroi no processo de formulação do texto narrativo, relacionado aos modos de gestão e transmissão do discurso citado no corpo da narrativa. Neste caso, as falas dos personagens.

Em vista desse objetivo, buscamos, entre as disciplinas oferecidas para a pós-graduação¹, aquelas que pudessem nos ajudar, especialmente, a estabelecer algumas

¹ As disciplinas, cursadas como exigência ao cumprimento de créditos para o curso de mestrado, foram as que se seguem: *Língua Escrita: Concepções, Processos Cognitivos e Implicações Pedagógicas*, ministrada pela Profa. Dra. Silvia M. Gasparian Colello; *Gêneros Discursivos: o Projeto do Círculo de Bakhtin e Suas Perspectivas Contemporâneas*, ministrada pelas Profas. Dras. Sheila Vieira de Camargo Grillo e Maria Inês Batista Campos; *Práticas de Linguagem em Contextos de Ensino-Aprendizagem*, ministrada pelo Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos; *Produção e Circulação de Saberes para Professores e Alunos: Livros e Manuais Escolares*, ministrada pela Profa. Dra. Vivian Batista da Silva e *A Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional*, ministrada pela Profa. Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno.

bases teóricas e a constituir referenciais de análise que nos instrumentalizassem e que pudessem nos contribuir para nortear a sequência de nosso trabalho. Dessa forma, foi possível ter contato com um maior embasamento teórico relacionado às discussões sobre alfabetização e letramento, aos estudos sobre a linguagem, de modo central a escrita, às recentes pesquisas oriundas da escola de Genebra, relacionadas aos gestos profissionais, aos objetos de ensino e à prática docente, às relativamente recentes produções a respeito da história dos materiais didáticos e da circulação de saberes de referência nas escolas e, por fim, à importante conceituação metodológica referente à pesquisa etnográfica.

Os estudos sobre os quais nos debruçamos enquanto cursávamos as disciplinas e, também, outras investigações conduzidas paralelamente a elas, mostraram que é crescente a quantidade de trabalhos que, no mundo acadêmico, têm se voltado para a problemática da aprendizagem da escrita, especialmente levando em conta as cada vez mais elaboradas reflexões em torno das convergências e divergências que envolvem as noções de alfabetização e de letramento. No momento em que as instâncias públicas começam a se mobilizar para promover programas voltados à leitura e à escrita nas escolas, cujas consequências incidem diretamente sobre a prática docente e, além disso, sobre a própria estrutura organizacional das unidades de ensino, importa verificar de que forma aquelas discussões e conceitos podem servir como instrumentais para ajudar a refletir e a compreender esses processos. Nesse sentido, do ponto de vista teórico, para compor as discussões sobre o alfabetizar e o letrar, que subjazem a nossa pesquisa, buscamos referências em Soares (1998, 2004); Mortatti (2004); Silva Leite e Colello (2010) e Kleiman (1995). Com relação às concepções de linguagem às quais nos reportaremos, tanto para uma abordagem dos textos como, de maneira ampla, quando tratarmos sobre a aprendizagem da escrita, assumimos aquelas tributárias de Bakhtin e de Vygotsky, que veem a linguagem como um fenômeno social e dialógico a partir do qual, em um movimento permanente de interação, se constituem os sujeitos. Ao tratar da concepção de linguagem bakhtiniana, a pesquisadora Maria Teresa de Freitas afirma que “ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre o enunciado e a vida” (FREITAS, 2003: 138). Assim, é levando em conta essa ideia da linguagem com algo imbricado na existência dos sujeitos, que buscamos tratá-la em nosso trabalho.

Para a abordagem de nosso dispositivo de análise, qual seja, o dialogismo e a citação do discurso alheio, buscaremos, de modo especial, os estudos, novamente, de Bakhtin (1929/2002). Quanto à motivação para o foco deste trabalho, ele se justifica, a nosso ver, tanto de um ponto de vista da pesquisa bakhtiniana, quanto da perspectiva dos estudos sobre aquisição da escrita. Em relação à pesquisa em torno de Bakhtin, no que diz respeito ao tema de que tratamos, Gilberto Castro afirmar que

“Apesar da importância atribuída ao tema por Volochinov já naquela época [se refere à data da publicação do Marxismo e filosofia da linguagem], é curioso perceber o quanto ainda estamos longe de valorizar o estudo do tema do ‘discurso citado’. Até no âmbito daqueles que estudam as obras do Círculo de Bakhtin, as referências a esse tema são pouco frequentes; facilmente vemos autores se referindo aos temas da polifonia, da carnavalização, do dialogismo ou dos gêneros do discurso, mas muito raramente encontramos autores colocando o tema da citação como centro de suas discussões” (CASTRO, 2009, p. 119).

Mais adiante, após tratar da ausência desse tema, mesmo entre os estudos linguísticos de linha não-bakhtiniana no país, o autor fala sobre a presença de trabalhos a respeito no âmbito educacional, entre as pesquisas que envolvem a língua materna. Aqui, apesar de considerar que “era de se esperar menção ao tema”, constata que, também nesses estudos, “difícilmente encontramos referência à temática da citação e dos modos de encontro e apropriação das vozes alheias”².

Castro acredita que um investimento maior na temática poderia ser aproveitado em trabalhos de leitura e interpretação de textos. No entanto, é importante lembrar que também o ensino da escrita pode beneficiar-se desses estudos, pois se trata de compreender a maneira como os alunos do ensino regular se apropriam das estratégias de gerenciamento da palavra alheia quando produzem seus próprios textos. Com relação a essas estratégias, ao tratar do discurso citado, Bakhtin/Voloshinov refletem que “a enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional”³. Dessa forma, conhecer o mecanismo de elaboração dessas regras, e apropriar-se deles, é fundamental ao uso eficaz da citação da fala do outro, o que dá sentido a sua abordagem como objeto de ensino, também de produção escrita.

²Ibid, p. 120.

³Ibid, p. 145

Em outro momento de seu texto, Bakhtin/Volochinov dizem que nas formas do discurso citado há indicações das “tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem nas formas da língua”, um processo cujo mecanismo

“não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua – apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa da enunciação de outrem, que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística dada”.⁴

Aqui, os integrantes do Círculo reafirmam, especificamente com relação ao discurso citado, o caráter da enunciação como produto da interação social, formulação importante em nosso trabalho por vir ao encontro da perspectiva de ensino-aprendizagem que adotamos, baseada em práticas de letramento. Tomando uma definição apresentada por Kleiman, a partir de estudos desenvolvidos por pesquisadores norte-americanos, o letramento pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”⁵. Assim, já que nosso interesse recai sobre a análise da aprendizagem da escrita, levando em conta os usos que se faz dela em contextos sociais, nada mais adequado, para a análise de textos produzidos em uma situação didática com essa orientação, do que tomar uma concepção de linguagem também imbricada nas interações sociais.

Com respeito ao *corpus*, ele se constitui de 26 textos narrativos, selecionados entre 101 produções realizadas em eventos de recontos de histórias. Levando em conta o movimento analítico que empreendemos para a sua abordagem, podemos dizer que a pesquisa se caracteriza como uma análise textual do discurso narrativo em produções escritas de alunos. Além disso, como se trata de textos coletados em um contexto significativo para a análise, podemos dizer, quanto à natureza de nosso trabalho, que ela se localiza entre os descritos como qualitativos.

É com esses materiais e objetivos que apresentamos nossa dissertação, a qual está ordenada em três capítulos. No primeiro deles, apresentamos o contexto institucional de nossa pesquisa, fundamentalmente o projeto “Ler e escrever em todas as áreas”

⁴Ibid, p. 146.

⁵Kleiman, 2002, p. 19.

implementado, pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, em 2005, como parte do chamado “Programa Ler e Escrever”, e que incluía o projeto “77 escolas - Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo”. Neste mesmo capítulo, descrevemos, também, os modos como procedemos com relação aos dados até a eleição de nosso dispositivo de análise. No segundo capítulo, apresentamos a sequência de ensino que nos permitiu coletar os textos para o nosso *corpus* e, no capítulo final, trazemos algumas considerações teóricas a respeito do problema do discurso citado e, também, uma abordagem sobre a questão da dialogização em narrativas escolares, além do que, expomos, ainda, a análise que nosso *corpus*.

Capítulo 1: O contexto da pesquisa e a geração dos dados

1.1. O programa “Ler e escrever – prioridade da escola municipal”, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

1.1.1 O documento “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental”

Importa, neste momento, trazermos o contexto institucional mais amplo em que foram gerados os dados constituídos como corpus desta pesquisa. Para isso, precisamos relatar uma série de ações implementadas pela Prefeitura de São Paulo, através de sua Secretaria Municipal de Educação, e as consequências que elas tiveram para a unidade escolar em que trabalhamos e para a produção dos textos aqui analisados.

Em julho de 2005, a referida Secretaria Municipal de Educação estabeleceu, em toda a sua rede, o programa intitulado “Ler e escrever - prioridade da escola municipal” que previa, para o mesmo ano, uma série de ações de formação envolvendo tanto as equipes gestoras das unidades escolares, como as equipes técnicas das diversas diretorias regionais da cidade. No início do ano seguinte, como parte do mesmo programa, foram distribuídos às escolas documentos com orientações específicas para cada uma das áreas que se pretendia atingir, configuradas em projetos distintos, assim nomeados: “Toda força ao primeiro ano”, “Projeto intensivo no ciclo I – PIC” (voltado ao 4ºano desse ciclo) e “Ler e escrever em todas as áreas do ciclo II”. Com essas ações, a instância pública explicitava a sua meta de “reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização”, como ficou resumida, pelo então Secretário de Educação, no texto de abertura de alguns dos documentos inaugurais desses projetos⁶.

Com relação ao projeto “Ler e escrever em todas as áreas do ciclo II”, ao qual a nossa pesquisa diz respeito mais diretamente, não é intenção deste trabalho estudá-lo em toda a sua amplitude, mas é importante nos atermos um pouco ao seu documento inicial, que

⁶ O referido texto de abertura, intitulado “Prioridade para a leitura e para a escrita” e assinado pelo secretário José Aristodemo Pinotti, está presente nos documentos **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental** (São Paulo: SME/DOT, 2006) e **Projeto toda força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação de trabalho com o 1º ano do ensino fundamental** (São Paulo: SME/DOT, 2006).

representou um instrumento chave para a instância pública no sentido de orientar, nas escolas, a implementação das ações iniciais do programa “Ler e escrever” relativas ao ciclo II.

Esse documento, intitulado Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental⁷, estabelecia um cronograma com ações e prazos para a organização das escolas em grupos de trabalho, os quais, além de desenvolver projetos de recuperação e outros estudos ao longo do ano, deveriam, de maneira mais imediata, promover dois levantamentos de dados, cujas intenções eram, respectivamente, diagnosticar a competência leitora e escritora dos alunos do ciclo II e aferir o que se chamou de “características do letramento da comunidade a que pertence a escola”⁸. Neste ponto, é importante notar uma tensão conceitual referente às noções de letramento e de alfabetização presentes na base dessas orientações ou, antes, uma carência a respeito, tanto das definições desses termos, como sobre em que medida as ações implementadas contribuiriam para um ou para outro tipo de formação. Veja-se, por exemplo, que, com relação à segunda das duas demandas requeridas às escolas, relativa a levantar as características de letramento locais, o documento a justifica dizendo que ela é importante “para desenvolver um trabalho consistente com a ampliação das competências leitora e escritora”. Para além da falta de clareza sobre o que se entende, especialmente, sobre ampliar a competência escritora, de que falaremos mais adiante, há o vago pressuposto de que esse objetivo está aliado ao conhecimento do letramento da comunidade. Além disso, a propósito, também é importante lembrar o pano de fundo representado pelas palavras na abertura do material, onde se anunciava o desejo de reverter o quadro de fracasso ‘associado à alfabetização’. Não faremos aqui uma análise do longo questionário proposto para o diagnóstico do letramento local, mas um investimento nesse sentido pode ser interessante a fim de se compreender como a gestão pública vem utilizando o conceito de letramento, ainda objeto de ampla discussão acadêmica, e de que maneira uma enquete como a sugerida pode trazer um escopo de informações objetivas, como as desejadas, sobre um grupo social e, ainda, como isso ajuda a determinar ações pedagógicas relativas ao aprendizado da leitura e da escrita na escola.

⁷ São Paulo: SME/DOT, 2006.

⁸ Idem, ibidem, p. 42.

A respeito da primeira entre aquelas duas demandas, relativa a “diagnosticar a competência leitora e escritora dos alunos do ciclo II”, é curioso notar que o material dedica-se a oferecer orientações referentes, quase exclusivamente, à leitura, especialmente a como os professores das diferentes áreas devem conduzir atividades a respeito em sala de aula. Assim, em capítulos como “O que cabe ao professor realizar antes da leitura de um texto?”, “O que cabe ao professor realizar durante da leitura de um texto?” e “O que cabe ao professor realizar depois da leitura de um texto?”⁹, o documento discorre, detidamente, ao longo de 30 das 70 páginas que o compõem, sobre quais habilidades devem ser desenvolvidas com os alunos em cada um desses momentos. Em toda a publicação, como continuaremos a ver a seguir, praticamente não se fala sobre a competência escritora ou sobre como realizar um diagnóstico que possa medi-la. Mesmo no capítulo intitulado “A quem cabe a tarefa do ensino da leitura e escrita na escola”¹⁰, que antecede as orientações sobre leitura que citamos anteriormente, as únicas menções à escrita aparecem no trecho inicial, quando se defende que seu ensino, bem como o da leitura, deve ser contextualizado e que ambos são responsabilidades de todas as áreas, como se vê abaixo:

Neste documento, assume-se que ler e escrever são tarefas de todas as áreas. As habilidades envolvidas na leitura e na produção de textos devem ser ensinadas em contextos reais de aprendizagem, em situações em que faça sentido aos estudantes mobilizar o que sabem para aprender com os textos” (grifos nossos). (SÃO PAULO, 2006, p.11).

O trecho subsequente do texto estabelece uma relação entre linguagem escrita e oralidade que seria interessante analisar com maior atenção. Apesar de esse não ser o nosso propósito, observaremos apenas que, se de fato o trabalho com a escrita pode envolver situações de interação oral, como o documento imprime, era preciso também especificar se ao falar de ‘linguagem escrita’ e de ‘texto escrito’, se está tratando de atividades de leitura ou de atividades de produção de textos em relação a essa escrita, pois tanto atividades que envolvem o ato de ler como aquelas relacionadas à escrita necessitam, evidentemente, de textos escritos:

Entende-se que trabalhar a linguagem escrita significa trabalhar também a oralidade, pois os textos escritos criam situações propícias ao debate do conteúdo temático, do contexto de produção, dos recursos expressivos mobilizados pelo autor etc. As atividades envolvendo a organização das idéias (oralmente ou por escrito) criam

⁹ Idem, ibidem, pp 12-42.

¹⁰ Idem, ibidem, p.11.

oportunidades para o estudante ampliar seus recursos expressivos, pois lendo, aprende a questionar, coletar informações, diferenciar pontos de vista, identificar controvérsias, argumentar a favor de suas idéias e avançar na construção de textos. A formação de um leitor requer diferentes investimentos (...) (grifos nossos) (SÃO PAULO, 2006, p.11).

De qualquer forma, fica claro, a partir da segunda frase, que o interesse do documento parece ser mesmo a leitura. Com esses comentários, pretendemos mostrar que, se a intenção da instância pública era a de mapear as condições de leitura e de escrita em sua rede escolar, o que, como veremos adiante, trouxe consequências em termos de investimentos e de formação, especialmente para algumas unidades, como aquela em trabalhamos, as referências apresentadas às escolas sobre como coletar os dados e realizar o mapeamento relativo à escrita precisariam estar mais bem definidas. Vejamos ainda alguns outros pontos do documento.

O capítulo seguinte àquele com orientações sobre a leitura, de que tratamos acima, intitula-se “Como organizar a escola para implementar este referencial”. Nele, há uma primeira parte que trata da coleta de dados relativa ao letramento da população local, que já mencionamos e, na sequência, a subseção “Diagnosticar o que os alunos já sabem e o que precisam aprender” (p.45), do qual nos ocuparemos brevemente a seguir. Nesse tópico, como ocorre, na verdade, em diversos momentos do documento, as orientações são apresentadas como sugestões dos modos como as determinações do programa devem ser cumpridas. No caso desta parte do texto, a finalidade anunciada em seu parágrafo inicial é de que “a escola possa reunir informações para conhecer *quais são as capacidades de acessar e processar informações escritas* que os estudantes demonstram ter construído até então, para poder avaliar quais são suas condições para prosseguir aprendendo ao longo de sua escolaridade nas diferentes áreas do conhecimento e ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem” (grifo nosso). A diretiva, ao falar em “processar” e em “acessar” informações escritas, parece referir-se apenas à leitura. Na sequência, no entanto, o texto sugere que as equipes escolares elaborem indicadores capazes de apontar as “aprendizagens consolidadas” dos alunos. Para isso, orienta a consulta aos dados de avaliações institucionais como o Saeb, o Saresp, o ENEM e o Pisa, os quais, sendo estudados pela equipe, poderão contribuir para que a escola desenvolva um instrumento próprio de avaliação diagnóstica. Apenas neste ponto vemos que a finalidade do diagnóstico se estende também à escrita, quando o documento

salienta que esse processo deve permitir responder à questão: “Como lêem *e escrevem* os estudantes que frequentam nossa escola? (grifo nosso)”. Nesse sentido, e a fim de alcançar uma “representação mais realista do nível de letramento dos estudantes”, o documento sugere que as escolas procurem identificar:

1. Quais são os estudantes que revelam não dominar o sistema de escrita, isto é, não são capazes de compreender a organização do nosso sistema alfabético para ler ou para redigir textos de próprio punho?
2. Quais são os estudantes que revelam pouca fluência para ler e que escrevem com pouco domínio das convenções da escrita?
3. Quais são os estudantes que lêem com alguma fluência e que redigem já com algum domínio das convenções da escrita?
4. Quais são os estudantes que lêem fluentemente e que redigem textos que excedem as expectativas para os diferentes anos do ciclo? (SÃO PAULO, 2006, pp. 45-46).

Observando, especialmente, as habilidades tomadas como referência para averiguar a aprendizagem da escrita, vemos que o documento faz menção ao “domínio das convenções / do sistema da escrita”. Em nota de rodapé, esse conceito é explicado da seguinte forma:

Por **convenções da escrita** entendem-se o emprego das marcas de segmentação textual (espaçamento entre as palavras, divisão das palavras na mudança de linha, paragrafação, pontuação), as regularidades ortográficas, o emprego de maiúsculas e minúsculas, a acentuação gráfica e a crase, as regras gerais de concordância verbal e nominal. (SÃO PAULO, 2006, pp. 46).

De fato, apesar da referência a uma tentativa de averiguar o nível de *letramento* dos estudantes, as questões voltam-se apenas a aspectos não mais do que ortográficos, gramaticais e formais da língua. Assim, outra vez, o documento revela uma tensão conceitual que dificulta, em muito, para que haja clareza a respeito de como deve ser entendida, especialmente com relação à escrita, a tomada de dados que se pede.

A sequência do documento se dedica a orientar sobre como a realização da avaliação diagnóstica pode ser operacionalizada. A proposta é de que o processo seja realizado em duas fases: uma primeira, voltada à verificação da fluência de leitura dos alunos e à produção de textos; e uma segunda, com a finalidade de averiguar o que chama de “domínio de leitura”, a partir de questões de interpretação de textos. Esta segunda fase da avaliação tem especial atenção do documento, que orienta a escolha de textos de três diferentes esferas de circulação (literária, jornalística e escolar ou científica) e, a partir

deles, a elaboração de questões que contemplem os “domínios de leitura” relativos à “Localização e Recuperação de informações”, à “Compreensão e Interpretação” e à “Reflexão” (p.48). Para exemplificar os procedimentos, o documento traz textos de cada uma das esferas e questões que poderiam ser elaboradas a partir deles.

Com relação à primeira fase da avaliação, que contempla fluência leitora e produção de textos, o foco também é a leitura. Neste ponto, orienta-se, entre outros procedimentos, que sejam selecionados textos para esse fim e, na sequência, aparece o único direcionamento relativo à produção de textos em todo o documento: “proponha que [os alunos] respondam, por escrito, a uma questão aberta relacionada ao conteúdo temático do texto [usado para a avaliação de leitura]” (p. 46). A partir dessa produção, a equipe deveria preencher uma planilha indicando quais alunos possuíam: “Escrita não alfabética”; “Escrita alfabética com pouco domínio das convenções da escrita”; “Escrita com controle satisfatório das convenções da escrita” ou “Escrita com bom controle das convenções da escrita” (p. 47).

Apesar de coerente com a referência anterior às “convenções da escrita”, esse tipo de produção está muito aquém de averiguar o nível de letramento dos estudantes, como anunciado anteriormente. Com respeito a isso, a falta de parâmetros para essa produção chama a atenção, inclusive, quando levamos em conta a “Bibliografia Recomendada” presente no final do documento (pp. 61-63). Nela consta, por exemplo, uma seção chamada “Letramento e alfabetização”, com a indicação de títulos de autores como Ângela Kleiman e Magda Soares, uma outra com dois títulos de Bakhtin, além dessas, a seção “Gêneros de texto”, com diversos autores tributários do pensador russo e, ainda, a seção “Os textos na sala de aula”, contendo a indicação de títulos da conhecida coleção “Aprender e ensinar com textos”, cujas pesquisas também adotam a perspectiva sócio-discursiva da linguagem. Assim, era de se esperar que, uma vez indicadas para a formação da equipe escolar, as referências dadas pelas discussões trazidas por esses autores, com relação às concepções de linguagem relativas à aprendizagem da produção de textos, devessem, também, nortear as sugestões e determinações dirigidas à escola. É verdade que, mesmo que nem sempre de forma explícita e consistente, o próprio documento as leva em conta em outros momentos, especialmente nas orientações relativas à leitura e também em outros momentos, como quando a característica do texto

é mais formativa mas, como vimos, as orientações sobre a escrita careceram desse suporte.

Dessa forma, trata-se de um documento que, apesar de denominado como referencial, carrega diversas tensões, seja do ponto de vista conceitual, como vimos, seja quanto aos seus objetivos, pois ao lado de prestar-se como um suporte para trazer à escola demandas da gestão pública, há também uma intenção formativa e uma outra, mais interventiva de um ponto de vista pedagógico, que visa a determinar as ações docentes em sala de aula, no sentido de um explícito ‘como fazer’.

1.1.2 A realização do diagnóstico na escola

Não temos informações amplas a respeito de como se deu o cumprimento dessas demandas na unidade em que coletamos nossos dados. Já estávamos nessa escola, em atuação docente, no ano em que essas avaliações foram coletadas, mas como ainda não tínhamos a intenção de desenvolver um trabalho de pesquisa referente a esse contexto, não houve a preocupação de realizar registros a respeito. Temos apenas algumas anotações, fornecidas pela coordenadora pedagógica a partir de documentos como atas de reuniões pedagógicas, entre outros, arquivados na unidade e, também, podemos relatar alguns eventos, que resgatamos a partir da memória. Tratar desse momento e das ações então realizadas na unidade é importante para que se perceba um pouco dos modos como, na escola, se compreendiam as práticas de produção de textos e, também, sobre como as orientações presentes no documento de que vimos falando se concretizaram nos procedimentos da equipe escolar.

As anotações conseguidas com a coordenadora dão conta da ocorrência de leitura e discussão do Referencial em horário coletivo de estudo com os professores e, além disso, de um encontro de formação de coordenadores pedagógicos a respeito da aplicação dos diagnósticos, em que havia ficado acordado que cada unidade elaboraria sua própria maneira de coletar os dados sobre seus alunos. A respeito de como os diagnósticos foram elaborados não há anotações, mas, neste ponto, nos permitimos recorrer à nossa memória. Em reunião com professores das diferentes áreas do ciclo II, que visava estabelecer os planos de ação para cumprir com essa demanda, resolveu-se, com relação à escrita, que os alunos escreveriam uma ‘carta’, o texto teria como

destinatário ou professor ou a professora que estivesse na sala aplicando a atividade, no momento da produção. Nessa carta, o aluno deveria perguntar a esse professor/professora se ele tinha contato com a professora de primeira série do aluno e, em caso afirmativo, deveria pedir que ele/ela levasse a essa professora notícias de como o aluno estava e, também o seu agradecimento por ela ter sido sua alfabetizadora, por todos os outros ensinamentos realizados e por sua dedicação. Ao lado da intenção formadora que a equipe revelava ao elaborar essa proposta de produção, no sentido de mover o aluno a um gesto de reconhecimento ao mérito do professor alfabetizador e de agradecimento pelo seu trabalho, é fácil ver que a situação social proposta para a produção desse texto é inteiramente incompatível com o gênero de texto pedido, afinal, é preciso levar em conta, especialmente, que ninguém escreve uma carta para um destinatário que se encontra presente diante de si. Além disso, muitos dos alunos que escreveriam a carta haviam cursado as séries iniciais na mesma escola e ainda se encontravam frequentemente com suas professoras alfabetizadoras, ainda atuantes na mesma unidade. No caso dos alunos que haviam frequentado suas séries iniciais em outras escolas, as dúvidas, talvez, fossem ainda maiores com relação ao sentido da produção desse texto, pois eles sabiam que o professor presente na sala dificilmente conheceria sua professora alfabetizadora. Como forma de preparar os alunos para a produção que mobilizaria a escola alguns dias depois, resolveu-se pela exibição do filme “Central de Brasil”, cuja protagonista, afinal, é uma escrevedora de cartas. Não temos como saber em que medida assistir ao filme ajudou os alunos a compreenderem a produção que deveriam realizar. É provável, no entanto, que aqueles mais atentos entre os estudantes tenham ficado um pouco confusos, já que o filme deixa clara a função do gênero carta, como veículo de linguagem destinado à troca de informações entre pessoas que se encontram distantes umas das outras.

De qualquer forma, no dia da realização do diagnóstico, os alunos foram dispensados após a produção, os textos foram lidos pelos professores aplicadores e os dados foram tabulados a partir do quadro indicado no documento referencial. De acordo com registros presentes em documento da escola, foram enviados ao órgão responsável da Secretaria Municipal de Educação.

No início do ano seguinte, 2007, a unidade foi informada de que faria parte do projeto intitulado “Projeto 77 – Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo no

ciclo II”, já que fora identificada uma quantidade expressiva de estudantes, entre seus alunos, que, apesar de considerados alfabéticos, chegavam ao 1º ano do ciclo II com deficiências significativas em sua competência leitora e escritora. Não foram divulgados, no entanto, quais critérios se utilizou, seja para medir a competência dos alunos em leitura e em escrita, seja para determinar qual quantidade de alunos de cada unidade, deficientes nessas competências, seria suficiente para que a escola fosse entendida como um caso preocupante e, assim, para que fosse incluída no projeto. Em resumo, entre as cerca de 480 escolas municipais de ensino fundamental (emefs) existentes na cidade à época, não foi possível saber como se chegou ao número das 77 unidades escolares que deveriam ser especialmente atendidas e, da mesma forma, também não por que nossa unidade constituía o grupo.

Em seguida, trataremos mais diretamente a respeito do “Projeto 77”, chamado também “Projeto 77 escolas”, levando em conta algumas das características com as quais ele foi apresentado pela instância pública e, também, sobre como foi a participação da unidade em que trabalhamos nesse projeto.

1.1.3 O Projeto 77 escolas

Em 10 de março de 2007, a Secretaria Municipal de Educação fez publicar, em Diário Oficial, um comunicado no qual convocava os professores de Língua Portuguesa que, naquele ano, haviam escolhido turmas de 1ª série do ciclo II nas “77 escolas com maior índice de alunos com baixa competência leitora e escritora”¹¹. A convocação dizia respeito à realização de um curso de formação, com encontros mensais durante aquele ano e dispensa de ponto para a participação.

Os “Objetivos gerais” do curso, identificados na publicação, revelavam as intenções de “discutir com os professores de Língua Portuguesa conteúdos e procedimentos didáticos necessários para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos que apresentam pouco domínio da leitura e da escrita” e, também, previam a produção de “fascículos de orientações didáticas” para serem distribuídos nas escolas da rede. Os “Objetivos específicos” podiam ser lidos, em grande parte, como um desejo de que

¹¹ “Comunicado nº 318 de 06 de março de 2007”. em: **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 10 mar. 2007, Seção Servidores, p. 37.

essas pretensões fossem realizadas em parceria com os docentes, de maneira a levar em conta a experiência que traziam das escolas e a compor um trabalho conjunto. Assim, esses objetivos apareceram em termos de:

- Discutir instrumentos diagnósticos que possam identificar o grau de domínio da competência leitora e escritora dos alunos no início do projeto;
- Construir junto com os professores mecanismos de intervenção para promover o avanço dos alunos na apropriação da leitura e da escrita;
- Oferecer aos professores de Língua Portuguesa procedimentos didáticos para trabalhar a leitura e a escrita;
- Oferecer material de apoio para os estudos do grupo;
- Eleger com os professores os conteúdos necessários para desenvolver a competência leitora e escritora;
- Discutir a prática e analisar resultados para aprimorar o trabalho;
- Construir um modelo de avaliação para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e consequentes intervenções.

(DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2007, p. 37).

Prevista, a princípio, para uma duração de apenas 1 ano, a formação teve também uma segunda edição, realizada no ano seguinte (2008), quando seu alcance foi ampliado. De acordo com publicação em Diário Oficial¹² relativa a essa segunda convocação de professores, as novas escolas foram indicadas a partir de diagnósticos realizados nas unidades ao longo do ano de 2007 e, em conjunto com eles, também foram levados em conta os resultados da “Prova São Paulo”¹³. Em documento da própria Secretaria Municipal de Educação, publicado com a finalidade de divulgar ações da gestão, registra-se que, com essa segunda edição, o projeto foi ampliado para um total de 150 escolas¹⁴. As escolas participantes da primeira edição se mantiveram no programa, sendo representadas pelos docentes responsáveis por classes da 1ª série do ciclo II, muitos deles os mesmos do ano anterior, que agora aprofundariam sua formação. Além desse grupo, foram criadas duas novas turmas com professores da série inicial do ciclo II das escolas recém-indicadas. Na unidade em que atuávamos, a colega docente de Língua Portuguesa que era responsável pelas turmas de 1ª série do ciclo II, no ano da primeira edição do curso, foi convocada mas não se identificou com ele e acabou por ter uma participação apenas parcial no projeto. Dessa forma, no ano em que se realizou a segunda edição, pudemos ter acesso a essa formação de professores e, além de conhecer

¹² “Comunicado nº 290 de 05 de março de 2008”. em: **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 06 mar. 2008, Seção Servidores, pp. 42-43.

¹³ Um tipo de avaliação externa que, a partir daquele ano, passara a ser implementada na rede municipal.

¹⁴ SÃO PAULO (Cidade) **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Pe. Anchieta, 2008, pp. 56-57.

o material, que já havia sido editado ao longo do primeiro ano do curso, tivemos também a oportunidade de utilizá-lo com nossos alunos, o que fizemos, em pequena escala, nesse mesmo ano e, de maneira mais efetiva, nos dois anos subsequentes.

Levando em conta que os textos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa foram escritos ao longo de um processo de trabalho em sala de aula que incluiu a utilização do material produzido em decorrência desse projeto, é importante tratar de algumas das características de sua produção, bem como das concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem de escrita que parecem ter norteado a elaboração de seus conteúdos. Na seção seguinte de nosso texto, abordaremos esses aspectos.

1.1.4 O material “Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo no ciclo II”

Produzido ao longo da primeira edição do curso a que vimos nos referindo, o material “Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo no ciclo II” constitui-se de uma série de atividades que abordam, especialmente, aspectos ligados às regularidades e à organização da escrita. Do nível da palavra aos níveis da frase e do texto, o conjunto didático traz um amplo investimento no que diz respeito à ortografia e aborda, também, dificuldades relativas à concordância, ao uso de pontuação e à coesão, além de atividades de refacção de textos e de edição de textos orais.

Do ponto de vista de sua materialidade, a publicação foi organizada em três volumes, intitulados, respectivamente: "Unidade I - Palavra Cantada"; "Unidade II - Palavra Dialogada" e "Unidade III - Você sabia?", cada um deles contendo duas versões: uma destinada ao aluno e outra, com explanações teóricas e orientações para a aplicação das atividades em sala de aula, destinada ao professor. Além desses volumes, o material do projeto também trazia um texto introdutório, intitulado “Avaliação diagnóstica das competências leitoras e escritoras dos alunos”¹⁵, que tinha como objetivo, fundamentalmente, resgatar as orientações com relação à elaboração de diagnósticos de leitura e de escrita apresentadas no documento “Referencial de Expectativas”, de que tratamos na seção inicial deste capítulo.

¹⁵ São Paulo (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Aprender os padrões da escrita de modo reflexivo – Introdução – Avaliação diagnóstica das competências leitoras e escritoras dos alunos**. São Paulo, 2007.

Diferentemente do “Referencial”, no entanto, é interessante ressaltar que, neste texto, o diagnóstico relativo à escrita ganhou uma especificidade maior, mesmo que ainda tenha permanecido restrito a coletar dados a fim de verificar quais estudantes dominam, e quais não, o que o documento chama de “sistema alfabético da escrita”. Aqui, como no documento anterior, está presente a orientação para que os alunos respondam por escrito a uma questão relacionada ao texto usado para o diagnóstico de leitura. No entanto, há um acréscimo a essa diretiva no qual se sugere que a pergunta “dê margem a uma resposta de três a cinco linhas”, a fim de que o professor “tenha um bom registro da escrita do aluno para análise” (p. 9). O documento também chama a atenção para o fato de que, antes de chegar ao nível alfabético, os alunos constroem outras hipóteses de escrita e, com intenção claramente formativa e utilizando a categorização proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em seu clássico estudo sobre a análise da escrita infantil¹⁶, traz exemplos de textos de alunos, reproduzidos dos originais, onde mostra casos de escritas alfabéticas e silábicas com e sem valor sonoro. Ao final desta etapa e após o preenchimento de uma tabela com os dados coletados ao longo do diagnóstico de leitura e de outra com a síntese dessas informações sobre a leitura aliadas aos dados iniciais da escrita, pretende-se que o professor tenha uma amostra que o auxilie a perceber quais alunos “necessitam de atenção especial para desenvolver mais fluência de leitura e escrita (p. 10)”.

Mas além dessa produção e a fim de desenvolver um trabalho “mais eficaz” para “compreender quais são as dificuldades mais frequentes para estabelecer prioridades no planejamento de atividades didáticas”, o documento orienta, ainda, a realização de um outro diagnóstico que permita “identificar os estudantes que são recém-alfabéticos ou que apresentam pouco domínio dos padrões da linguagem escrita” e que “descreva o que eles já sabem e o que precisam aprender” (p. 10). Neste caso, a proposta é de que a produção seja o reconto de uma fábula. Para sua realização, o documento traz as seguintes recomendações:

- a) Escolha uma fábula e conte-a para os alunos.
- b) Explore seu conteúdo para que se familiarizem com o enredo.

¹⁶FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (edição comemorativa).

- c) Solicite que os alunos contem a fábula oralmente para que você possa assegurar-se de que conhecem seu enredo.
- d) Em seguida, leia a fábula escolhida e solicite que os alunos reproduzam a história por escrito. (SÃO PAULO, 2007, p.11).

As orientações incluíam ainda que o texto fosse produzido sem a intervenção do professor e que os alunos não tivessem acesso à versão escrita lida pelo docente. Dessa forma, o objetivo explicitado no texto era de “verificar quais decisões o aluno toma para essa escrita e como ele resolve as dúvidas que tem”. De posse desses textos, o professor deveria preencher uma nova tabela, mais detalhada que a anterior relativa à escrita, onde registraria informações sobre cada aluno, distribuídas em 13 categorias sobre diferentes problemas de ortografia, pontuação e segmentação do texto. A proposta, então, era de que as atividades do material fossem trabalhadas de acordo com as deficiências encontradas. Esse encarte introdutório também trazia, a partir da reprodução do texto original de um aluno, e de sua transcrição, um exemplo das ocorrências que poderiam preencher cada item da tabela e, no final, quatro fábulas que poderiam ser utilizadas pelo professor para a realização do diagnóstico.

Esse tipo de elaboração de diagnósticos, conduzido a partir da produção de recontos, acabou por se tornar uma referência para a verificação da escrita dos alunos na unidade em que atuamos. Retomaremos este ponto mais adiante, mas é importante ressaltar a ocorrência de um acentuado processo de burocratização dessa prática em nossa unidade. Assim, bimestralmente, todos os professores de língua portuguesa passaram a conduzir produções de textos com seus alunos em todas as séries do ciclo II. Os dados não eram tabulados de maneira tão detalhada quanto a orientada no documento de que tratamos, mas foi criada pela coordenação pedagógica, com a colaboração dos professores de língua portuguesa, uma tabela resumida, que passou a fazer parte do prontuário de cada aluno e que era levada às reuniões de pais para serem assinadas por eles, como forma de tomarem ciência a respeito do desenvolvimento da escrita do aluno que representavam.

1.2 A escola

1.2.1 Os espaços internos e sua ocupação

A escola na qual foram gerados os textos que compõem o corpus deste estudo pertence à Rede Municipal de Ensino de São Paulo e está localizada na Diretoria de Ensino da

Freguesia do Ó / Brasilândia, zona noroeste da cidade, em um de seus extremos mais periféricos. Tratar de suas características, neste trabalho, apenas faz sentido se a partir delas for possível compor um quadro que ajude a compreender o ambiente que se oferece à formação de seus alunos. Assim, vamos nos ater a alguns dados relacionados à unidade escolar, ao seu histórico recente, e à sua localização geográfica que, do nosso ponto de vista, possam contribuir para esse fim.

A unidade escolar está composta de um prédio de grande porte, com dois andares e, à época da coleta dos dados, 18 salas funcionando em três períodos de aulas. Desde os quatro anos anteriores, no entanto, a escola, como outras da rede, vem sendo objeto de dois processos, responsáveis pela reconfiguração de seus tempos e espaços, ambos consequentes de ações diretas ou indiretas da administração municipal. O primeiro desses processos se refere à quantidade de períodos de aula nas escolas de ensino fundamental da rede municipal. Boa parte das unidades escolares possuía, além dos períodos matutino, vespertino e noturno, um quarto período, chamado intermediário, que se colocava entre o matutino e o vespertino e cujo horário se limitava entre as 11h e as 15h. A supressão desse período entre a manhã e a tarde, processo pela qual ainda passam algumas unidades da rede municipal, teve como um dos resultados positivos, ao menos na escola de que tratamos, o aumento de 1 hora de aula para cada um dos outros três períodos. No entanto, apesar da construção de outras unidades escolares na região, o excedente de alunos ainda é um problema que não encontrou solução satisfatória. Nesses últimos quatro anos, três novas salas de aula foram instaladas no pátio desta escola, duas delas construídas onde antes havia um palco e uma outra ocupando o lugar de uma das duas salas de informática que a escola possuía. Dada a quantidade de alunos em cada período, as dimensões do pátio, a limitação de refeições que é possível produzir na cozinha da escola, além da disparidade de idades entre os alunos, foi preciso, desde então, realizar ao menos dois intervalos em cada período, de maneira que, na prática, em todos os períodos há alunos em aula nas salas do pátio enquanto outras turmas estão em horário de intervalo o que, mesmo a portas fechadas, dificulta bastante a condução das aulas nessas salas.

O segundo processo pelo qual passa a escola, um pouco oriundo da redução de períodos, mas especialmente em função do aumento da demanda na região, que a construção de novas unidades não conseguiu suprir, é o fato de que a unidade também

passou a dividir algumas de suas salas de aula em duas salas menores que, com poucas exceções, continuaram a receber entre 35 e 40 alunos como as anteriores. Até o ano seguinte ao da coleta de dados, já eram quatro as salas que haviam sido divididas. Uma delas, com antecedente mais emblemático, havia sido a sala de vídeo da escola, com capacidade para em torno de 80 alunos, que estava equipada com cadeiras acolchoadas e ótimos sistemas de som e imagem, mas que, no ano seguinte à sua implementação, teve de se tornar sala de aula e, um ano depois, também foi dividida. Recursos da gestão municipal permitiram a construção de uma nova sala de vídeo, mas cujo destino também foi estar alocada ao lado do pátio e do ruído dos intervalos.

Os dados trazidos pela identificação desses processos são interessantes porque permitem identificar o quanto algumas ações da gestão pública podem vir em direção contrária a outras providências da mesma gestão. Se poucos anos antes dessas mudanças a escola havia sido discriminada como uma unidade com grandes índices de alunos que chegavam ao primeiro ano do ensino fundamental tendo baixo domínio dos padrões de escrita e das habilidades de leitura e, por esse motivo, havia sido contemplada com materiais e um programa de formação em língua portuguesa, não faz sentido que a mesma unidade escolar tivesse que passar por reformulações limitadoras de seus espaços físicos, ao mesmo tempo em que a quantidade de alunos permaneceu, no mínimo, a mesma.

O tema da ocupação dos espaços pode permitir tratar ainda de outros aspectos do ambiente educacional de uma escola, como o espaço ideológico ocupado pela ação de seu gestor. Levando isso em conta, e para ajudar a compor este quadro de características da unidade escolar focalizada neste trabalho, é importante dizer que até dois anos antes da coleta dos dados, a escola de que tratamos vinha, há em torno de dez anos, sendo gerenciada por um diretor de características bastante autoritárias, mas muito bem quisto, de modo geral, por professores e funcionários, e também pela comunidade externa à escola, por se tratar de alguém capaz de controlar a indisciplina e de garantir certa 'pacificação' da rotina (traduzida, na prática, na forma de silenciamento dos alunos) para a condução das aulas. Seria interessante estudar mais a fundo o modo como se constrói a imagem de um gestor escolar com características como essas diante de uma comunidade marcada por estatísticas de violência e de jovens sendo aliciados pelo tráfico. De qualquer forma, é certo que para boa parte dos familiares dos alunos dessa

escola, e também dos professores, o produto 'comportamento disciplinado', em um sentido bastante tradicional, é melhor do que qualquer outra situação em que os alunos possam se encontrar dentro do ambiente da escola, independentemente dos recursos que se utilize para isso. Mesmo depois de pouco mais de dois anos de sua saída, período em que o pesquisador ainda se manteve na unidade, era comum ouvir de pais e professores falas como as de que, 'com aquele diretor, sim, tudo funcionava'. Para que se tenha um exemplo de sua atuação e a dimensão de seu controle, pode-se citar as situações em que ele se dirigia aos alunos enquanto estavam no pátio, antes das aulas ou no final de algum intervalo, para transmitir informações gerais ou resoluções sobre procedimentos da escola. Sem microfone e sem usar o palco, ele subia em uma cadeira, enquanto os alunos, percebendo sua presença, iam se aquietando. Além de algum inspetor, o pátio contava apenas com a presença das professoras de Ensino Fundamental I, para ajudar a reunir e organizar os alunos menores. E era diante de em torno de 300 alunos, de crianças a adolescentes, que o diretor transmitia seus recados durante, às vezes, mais de 40 minutos, sem que se ouvisse qualquer ruído no pátio. Ou, quando era o caso, o aluno responsável era apontado por ele para que viesse à frente e ficasse ao seu lado, enquanto ouvia ameaças de que, ao final, deveria se dirigir a sua sala e poderia ser suspenso ou transferido, se reincidente. Em ocasiões como essa, estendia o braço e, com o punho fechado, dizia ter a escola em suas mãos. Assim o diretor ocupava um significativo espaço de poder na unidade, mas, além disso, também espaços físicos, o que ocorria quando, caminhando pelos corredores, ele entrava repentinamente em alguma sala, mesmo com a presença do professor, para chamar a atenção de um aluno que estivesse conversando ou ordenar que algum deles retirasse seu boné.

Quando precisava se ausentar, no entanto, como em caso de férias, era frequente ver, depois de poucos dias, professores inseguros com o fato de que os alunos já estavam percebendo que o diretor não estava na escola e, por isso, a situação poderia ficar insustentável.

Trata-se, assim, de um contexto que mostra a fragilidade da autonomia dos professores frente aos procedimentos de rotina na escola e, mesmo, frente aos alunos, espaços onde deveriam atuar de forma mais livre. Não pretendemos analisar aqui as consequências que o enfraquecimento da autonomia do professor na escola podem exercer na subjetividade das relações professor-aluno em sala de aula e, mesmo, em que medida a

imagem de um professor com frágil autonomia pode influenciar a autonomia do próprio aluno na relação com seus objetos de aprendizagem, especialmente aqueles relacionados à aquisição da escrita. No entanto, acreditamos que questionamentos como esses podem ser levantados para ajudar a compreender o ambiente de aprendizagem de uma unidade escolar e, em especial, desta. É preciso lembrar, inclusive, que muitos dos alunos presentes à sala de aula onde foram gerados os textos analisados neste trabalho, já em uma escola com outra direção, haviam sido, no entanto, alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I quando a escola detinha a gestão conservadora de que tratamos.

1.2.2 Espaço externo e características geográficas do entorno da escola

Passamos agora a tratar de características externas à escola, referentes a algumas de suas condições geográficas, com a intenção de oferecer uma referência a respeito da situação socioeconômicas das famílias que compõem a comunidade escolar, o que faremos com base em um dos capítulos da série de reportagens intitulada "DNA Paulistano", realizada pelo jornal **Folha de São Paulo**, por meio de sua agência de pesquisas Datafolha, no ano de 2008. Na publicação relativa à região noroeste, datada de 14 de setembro daquele ano, a pesquisa é apresentada como feita por amostragem, com mais de 2900 moradores, sendo um mínimo de 300 entrevistas realizadas em cada um dos dez distritos que compõem a região, entre os quais, o distrito da Brasilândia, de que faz parte a escola. O texto da reportagem informa também que a escolha dos entrevistados é aleatória, mas obedece às mesmas cotas de sexo e faixa etária utilizadas pelo IBGE.

Assim, sempre de acordo com a pesquisa citada, ou com dados referidos por ela, o distrito da Brasilândia é o mais populoso de sua região, com 266.840 habitantes e tem o segundo maior número de desempregados, 22%, maior que a média da região, de 17%, e consideravelmente maior que a média da cidade de São Paulo, que aparecia, na reportagem, com 14,1% de pessoas sem ocupação. Dentre os que estavam empregados, 37%, na Brasilândia, levavam mais de uma hora para chegar ao local de trabalho, item em que o distrito também apresenta a maior porcentagem, diante de 30% como média na região e de 15,7% como média na cidade.

Apesar do índice de desemprego, boa parte dos moradores declara ter casa própria, dado que pode parecer um contra-senso, mas que a própria reportagem explica a partir do

histórico de ocupação da região. De acordo com a Secretaria Municipal de Habitação, citada no texto, a região noroeste possui 159 loteamentos irregulares, dos quais o distrito da Brasilândia concentra o segundo maior número, de 34. Para uma urbanista ouvida pela reportagem, a infra-estrutura precária da região é consequência desse tipo de ocupação, o qual também diz ser característica da expansão periférica da cidade. Com relação a isso, um fato importante para a história recente da escola de que tratamos é que, no ano em que foram gerados os dados, uma ação promovida pela gestão municipal começou a desapropriar edificações e desalojou muitas famílias que viviam no entorno da unidade, o que, em muitos casos, também obrigou a transferência de alguns dos alunos.

Com relação à estrutura educacional e cultural da região, o noroeste da cidade, com em torno de 1,3 milhão de habitantes, possui 11 bibliotecas públicas, dois espaços culturais e nenhum museu ou sala de cinema. Os teatros estão presentes apenas nos quatro CEUs (Centros de Educação Unificados) da região. À época da pesquisa, segundo dados da Secretaria Municipal da Educação, presentes na reportagem, a região possuía 1.252 escolas, mas o déficit nas pré-escolas e creches era de 19.249 vagas.

Quanto à escolaridade e à renda familiar dos moradores do distrito que focamos, 49% dos moradores da Brasilândia têm Ensino Fundamental completo, 45% terminaram o Ensino Médio e apenas 6% concluíram o Curso Superior. As porcentagens para os dois primeiros itens são próximas às da média da região mas, quanto ao Curso Superior, a taxa chegou a 11% na região. A renda, em 2008, era de até 5 salários mínimos para mais de 80% das famílias, sendo que, desse total, 34% recebiam até 2 salários mínimos.

1.3. Os alunos

A escola em que atuamos vinha adotando, desde o ano anterior ao da coleta dos dados, o polêmico procedimento utilizado para a divisão de alunos nas salas, chamado de “montagem de salas homogêneas” em que, no final do ano, para se organizar as salas do ano seguinte, os alunos são separados levando-se em conta o desempenho e o comportamento que apresentaram durante o ano em curso. A prática, aliada a um ideal de escola disciplinar e competitiva e tributária de certa cultura escolar tradicional que não aderiu a ideias como as do sócio-construtivismo de Vigotsky, já era defendida em

nossa unidade, especialmente entre os colegas com mais tempo de casa, mas seu discurso acabou por ganhar força graças a um dos projetos que faziam parte do próprio programa “Ler e Escrever”. Como já dissemos, o “Programa Ler e Escrever” se constituiu de três projetos distintos: dois deles voltados para o ciclo I e o terceiro, onde se localiza nossa pesquisa, concebido para o ciclo II.

Entre os projetos que abrangiam o ciclo I, aquele intitulado “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” foi implementado com base em uma análise de dados que apontava significativa retenção de alunos no final do ciclo I. De acordo com o texto da portaria¹⁷ que instituiu o “Programa Ler e Escrever”, entre os anos de 2000 e 2003 “12% dos alunos matriculados são retidos no 4º ano, o que equivale a 10.000 (dez mil) alunos da rede”. Outros estudos referenciados no texto davam conta de que, por escola, de 30 a 35 alunos, em média, era retida no final do ciclo I. Levando em conta que muitos desses alunos poderiam passar ainda por novas reprovações e que isso poderia agravar o descompasso entre idade e série nesse final de ciclo, esse projeto apresentou-se como uma forma de, segundo o texto, “reverter esse quadro” e, para isso, como forma de oportunizar a esses alunos “melhorar a sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem, apropriando-se dos conteúdos básicos desse Ciclo e, assim, terem condições de continuar aprendendo no Ciclo II”, o programa propôs que cada escola reorganizasse a estrutura de suas classes de 4º ano do ciclo I, permitindo a elas “organizar uma sala do PIC por turno com até 35 alunos retidos no 4º ano do Ciclo I”.

Nossa unidade, desde então, passou a ter as chamadas “Salas PIC”. No entanto, mesmo depois de participarem desse projeto e de serem, em grande parte, aprovados, ou, retomando o texto da portaria, depois de serem considerados em “condições de continuarem aprendendo no ciclo II”, esses alunos seguiram sendo tratados pela escola a partir de qualificativos como ‘indisciplinados’ e ‘com dificuldades’. Dessa forma, e levando em conta que a turma já vinha de uma formação homogeneizada, na medida em que havia sido estruturada a partir das diretrizes do projeto¹⁸, ela seguia para o 1º ano do ciclo II praticamente com a mesma configuração, o que passou a se constituir como um precedente significativo para que a ideia tomasse corpo entre os professores e para que,

¹⁷ “Portaria 6328”, de 23 de setembro de 2005 em: **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 24 set. 05, Seção Servidores, pp. 20-21.

¹⁸ A orientação do “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” era de que as turmas seriam formadas por alunos já retidos no final do ciclo e por aqueles “que não adquiriram o domínio do sistema de escrita ou têm poucas condições de fazer uso deste conhecimento de forma autônoma” (“Portaria 6328”. Idem, ibidem).

poucos anos depois, a equipe votasse em favor da adoção dessa prática de formação de salas também para as outras séries do ciclo II.

É como parte desse histórico que foi formada a sala de 1º ano do ciclo II, cujas aulas de Língua Portuguesa assumimos em 2010 e onde trabalhamos, entre outros conteúdos, com algumas das atividades previstas no material “Aprender os Padrões da Linguagem Escrita de Modo Reflexivo no Ciclo II”. Um histórico marcado por um processo institucional bastante diretivo e aliado a uma dificuldade em se conduzir, entre a equipe de professores, discussões que ajudassem a refletir, pedagógica e ideologicamente, sobre as posturas que vinham sendo adotadas.

Assim, a turma foi formada por alunos com idades aproximadas entre 11 e 14 anos, alguns deles com histórico de retenção no final do ciclo I e, provavelmente, também em outras séries. Efetivamente, como se verá ao longo da análise dos textos, quase todos se encontravam em um momento de aprendizagem dos padrões da escrita que podia ser considerado como ainda insuficiente, se levado em conta o tempo de escolarização pelo qual haviam passado. Com relação a isso, é importante registrar que alguns alunos manifestaram dificuldade em compreender a letra cursiva utilizada pelo professor ao escrever na lousa, de maneira que, em respeito a isso, passamos a utilizar letra bastão. Quanto ao comprometimento com os estudos, levando em conta o que se refere ao que pode ser observado e acompanhado por um professor regente de sala, é possível dizer que ao menos um terço dos alunos se mostravam muito agitados e desatentos à maioria das aulas. Uma quantidade um pouco maior do que a média apenas pelo fato de que a maioria dos alunos que combinavam esse perfil com um baixo aproveitamento havia sido concentrada em uma mesma turma. Os alunos que poderiam ser apontados como detentores de um comportamento agressivo verbal ou físico dentro da sala, fosse com os colegas ou com o professor, no entanto, eram em quantidade bem menor do que essa, talvez apenas dois ou três deles. Quanto à realização de tarefas de casa, a frequência era, de fato, bem pequena na maior parte deles, mas nisso a sala não se diferenciava tanto da média dos alunos da mesma série das outras salas.

No mais, como outras crianças e adolescentes de sua idade, em ambiente de aula e com histórico de escolarização marcado por dificuldades diversas, eram alunos que exigiam paciência e compreensão acima da média e com quem atitudes ríspidas e de uso de

autoridade tendiam a funcionar pouco ou, no máximo, apenas no momento, se o objetivo fosse obter um retorno maior em termos de participação e de aprendizagem.

1.4 O *corpus*

O *corpus* que compõe nossa pesquisa foi selecionado entre 101 textos coletados ao longo do ano letivo de 2010, quando ministramos aulas como regente de uma turma de 1º ano de ensino fundamental II. Entre esses textos, todos produzidos pelos alunos dessa turma, em folhas de caderno, a partir de eventos de reconto de histórias, selecionamos, levando em conta a eleição de nosso dispositivo de análise, o conjunto de 26 produções, sendo uma de cada aluno diferente, mas todas oriundas de um mesmo evento de reconto.

1.5. Tratamento dos dados e dispositivos analíticos

Como parece ser comum, especialmente entre os pesquisadores das áreas relacionadas às humanidades, quando o trabalho é realizado a partir de dados coletados em campo, uma das etapas mais difíceis é a que se refere à definição do *corpus* para a análise. No caso de nossa pesquisa não foi diferente, especialmente porque, em contato com pouco mais de uma centena de textos produzidos por alunos recém-alfabetizados, muitas são as questões que podem atrair o olhar do pesquisador e apontar para possibilidades de análise interessantes a serem aprofundadas. Quando coletamos essas produções em sala de aula, estávamos, ainda, em processo de ingresso em nosso curso de mestrado, de modo que, apesar de já sabermos que esse conjunto de textos constituiria, de alguma forma, o *corpus* de nossa pesquisa, ainda não havíamos lançado, sobre ele, um olhar orientado para a busca de uma questão que pudesse se tornar o mote do trabalho. Ao longo do curso, no entanto, tendo em vista as disciplinas e as discussões de que participamos, além das leituras que fizemos, fomos percebendo que tratar de textos como esses na posição de professor é bastante diferente de olhá-los como quem deseja utilizá-los para um fazer científico. Dessa forma, ao longo desse processo e conforme pudemos ir amadurecendo nossa percepção, procuramos relê-los na tentativa de encontrar tanto ocorrências singulares como regularidades que apontassem para possibilidades interessantes de análise. Ao mesmo tempo, também estávamos preocupados em buscar aspectos dos textos que remetessem ao trabalho que havíamos

realizados em sala, especialmente às atividades relacionadas ao material do projeto “77 escolas”.

Aliando, assim, essas duas diretrizes, e partir de novas releituras, começamos a compor uma tabela onde procuramos anotar, para cada texto, ocorrências que, a nosso ver, pareciam fenômenos interessantes. Entre eles, por exemplo, chamou-nos atenção a presença de textos que mostravam um desequilíbrio entre a condução do enredo da narrativa e o domínio da ortografia ou, ainda, as variadas formas como os alunos revelavam terem se apropriado de elementos relacionados à segmentação textual, como o uso da pontuação de final de frase e de parágrafos. Sabíamos, no entanto, que os limites de nosso trabalho não permitiam uma incursão ampla a ponto de possibilitar-nos analisar, a partir desses textos, toda a riqueza e complexidade em que se apresentam os processos pelos quais passam indivíduos em situação de aprendizagem enquanto buscam haver-se com os mecanismos da escrita. Dessa forma, talvez por termos dedicado, já no início do ano, algumas de nossas aulas à questão do uso do discurso direto e, também, por ser essa uma preocupação frequente quando se fala em ensino da produção de textos, nossa atenção passou a ser atraída para esse aspecto. Começamos, então, a observar mais atentamente as ocorrências de construções relacionadas a essa problemática e identificamos, em muitas delas, elementos que nos pareceram interessantes, como ocorrências inesperadas de usos de discurso indireto e construções que mesclavam essa forma de citação com a do discurso direto. Além disso, percebemos também o quanto os textos eram atravessados por formas de diálogo que os alunos estabeleciam com diferentes instâncias externas à materialidade textual, especialmente com a situação escolar imediata em que eles os escreveram.

Vislumbrou-se, assim, a possibilidade de eleger, como dispositivo de análise a partir do qual os dados serão descritos e analisados, a temática do dialogismo e, de maneira mais específica, no que diz respeito à formulação do texto narrativo, a questão da citação do discurso alheio. A partir desse momento, passamos a refletir sobre qual das produções, dentre as que tínhamos em mãos, poderia trazer ocorrências relacionadas a esse aspecto que nos parecessem interessantes para um investimento mais aprofundado. Diante da tabulação dos dados a que nos referimos acima, passamos a realizar uma permanente comparação entre a maneira como cada aluno ordenava os discursos citados em seus textos e o modo como eles estavam registrados nas versões originais, além de tentar

perceber, também, indícios de como as circunstâncias do contexto escolar imediato em que eles foram produzidos poderiam estar atravessando os textos. Em decorrência disso, percebemos que, entre os contos que havíamos utilizado como base para a realização das atividades, aquele intitulado “O caboclo, o padre e o estudante” trazia situações narrativas e indícios de dialogismo singulares para pensar tanto na relação entre narrador e personagens, quanto naquela entre a voz narrativa e o contexto de produção. Assim, é com essas ferramentas que pretendemos observar como se dá, nos textos dos alunos, tanto as formas de diálogo, em sentido bakhtiniano, que os alunos escreventes estabelecem com o contexto imediato da produção dos textos, como a apropriação das estratégias que eles utilizam quando precisam, na posição de narradores, citar as falas dos personagens.

Nesse sentido, a presente pesquisa se caracteriza como uma análise textual do discurso narrativo em produções escritas de alunos. Além disso, como os dados não são abordados como produtos, mas tomados em um contexto e, também, levando em conta que eles é que nos direcionaram para a escolha de nosso dispositivo de análise, pois o fizemos a partir da identificação de características recorrentes nos textos, podemos dizer que o trabalho coloca-se ao lado daqueles de natureza qualitativa.

Capítulo 2: A escrita adolescente: limites e deslocamentos

Neste capítulo, cabe, primeiramente, descrever a sequência de atividades desenvolvidas em sala de aula ao longo dos dois primeiros bimestres do ano em que foram coletados os dados para este trabalho, em especial, aquelas que, de alguma forma, estiveram relacionadas ao dispositivo de análise. Iniciamos esse ponto explicando os critérios que utilizamos para compor o nosso planejamento e, na sequência, tratamos, efetivamente, das atividades e do trabalho desenvolvido em sala.

2.1. Sobre a sequência de ensino

Na unidade escolar em que trabalhamos no período da coleta dos dados, pudemos assumir a regência de turmas de 1º ano do ciclo II por três vezes: a primeira delas em 2008, mesmo ano em que participamos do curso de formação voltado para o projeto “77 escolas”, e duas outras nos anos subsequentes a esse. A coleção didática de língua portuguesa escolhida pelos professores da área entre as oferecidas na última edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tinha, também, em grande parte, a nossa aprovação¹⁹, já que procurava organizar os conteúdos a partir de uma perspectiva dos gêneros textuais e trazia textos de qualidade e em quantidade, a nosso ver, interessantes, mesmo que nem sempre a abordagem se desse de maneira a tratá-los, efetivamente, como gêneros, ou seja, mesmo que as sequências de atividades não tivessem sido idealizadas como ‘sequências didáticas’. De qualquer forma, levando em conta que conhecíamos muitas publicações recentes de coleções didáticas de língua portuguesa, voltadas para o ensino fundamental II, as quais mantinham uma forte presença de tópicos de gramática como ordenadores dos conteúdos e que, além disso, continuavam tratando os textos apenas como pretextos para o ensino desses conteúdos, a coleção que tínhamos à disposição nos parecia bem mais pertinente, já que se alinhava, em maior medida, a propostas mais atuais, tributárias, por exemplo, dos recentes estudos desenvolvidos nas áreas da linguística textual, da análise do discurso, da sociolinguística, entre outras.

¹⁹ Trata-se da coleção **Tudo é linguagem**, de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchesi (São Paulo: Ática, 2009).

No caso do volume produzido para o 1º ano do ciclo II (ou 6º ano), gostávamos do fato de ele se iniciar por um trabalho com contos populares, de maneira que abordava, em seus dois primeiros capítulos, respectivamente, “contos populares em prosa” e “contos populares em verso”, o que nos possibilitava um trabalho com leitura e escrita de textos da esfera literária e, ao mesmo tempo, repleto de referências à cultura popular, elemento que considerávamos importante por remeter a uma riqueza de conteúdos comumente negligenciadas na escola, por distanciarem-se das temáticas e dos usos da linguísticos tidos como canônico ou como padrões.²⁰ Ao lado disso, em termos de um planejamento de aulas, a utilização desse material compunha um bom conjunto com as demandas institucionais que precisávamos, também, inserir em nosso programa. A esse respeito, como dissemos na seção em que tratamos do material produzido ao longo do projeto “77 escolas”, a prática de produção de diagnósticos de escrita a partir do reconto de histórias, como era orientado no texto introdutório daquele material, tornou-se uma referência em nossa unidade, passando a ser realizada bimestralmente, de maneira que, no início do ano, os professores de língua portuguesa já procuravam eleger textos curtos em prosa para que pudessem servir a esse propósito ao longo de todo o período. Dessa forma, como precisávamos iniciar o ano com uma atividade de reconto de histórias e como, para essa atividade, utilizaríamos um conto popular, nos parecia adequado desenvolver, ao longo dos primeiros bimestres do ano, e considerando também os motivos que apresentamos acima, um trabalho mais aprofundado com esse gênero. Outro elemento importante que nos levou a planejar nossas aulas com esse direcionamento foi o fato de que, a partir da experiência que tínhamos dos anos anteriores, já esperávamos que os textos dos alunos revelariam, entre outros aspectos, uma aprendizagem ainda pouco amadurecida com relação à segmentação textual e à ordenação do discurso direto e, além disso, também como já havíamos experimentado no ano anterior, sabíamos que o material do projeto “77 escolas” trazia atividades que focavam esses elementos como objetos de ensino. Dessa forma, aliando o livro didático, o material do projeto “77 escolas” e as demandas institucionais que tínhamos, pudemos delinear o que seria o nosso planejamento de aulas para, ao menos, quase todo o primeiro semestre.

²⁰ Na seção seguinte, trataremos um pouco mais a respeito das características desses contos.

Com o início das aulas e com a produção diagnóstica de textos realizada já nos primeiros dias, pudemos identificar, como era esperado, em meio aos diversos tipos de ocorrências características de textos produzidos nessa fase do aprendizado, a ordenação do discurso direto como uma questão que, de fato, ainda era representada por uma elaboração ainda insipiente na grande maioria dos textos. Assim, confirmamos a necessidade de trabalhar com esse aspecto e passamos a investir nele, o que fizemos, de modo mais, ou menos, direto, durante, especialmente, o 1º bimestre de aulas mas, de alguma forma, também continuamos a abordar esse ponto em outros momentos ao longo do ano. A seguir, tentaremos relatar de maneira mais detalhada, como se desenvolveram as atividades com os alunos em torno dessa temática.

O trabalho inicial com relação à questão da ordenação do discurso direto foi realizado a partir de atividades previstas na Unidade II do material do projeto '77 escolas', chamada "Palavra dialogada", mais especificamente, em sua lição 3, intitulada "Pontuando os diálogos de fábulas"²¹. Do modo como está configurada no material, a atividade consistia em, primeiramente, ajudar os alunos a perceberem como as vozes dos personagens estão separadas umas das outras e, também, da voz do narrador, em narrativas como as fábulas. Além disso, também procurava chamar a atenção para a ocorrência do travessão antes das falas dos personagens. Após propor algumas atividades a fim de que os alunos exercitassem esses aspectos, o material perguntava se o aluno havia percebido, também, a presença dos verbos anunciando as falas dos personagens e dos dois pontos depois deles. A seguir, apresentava uma pequena sistematização, identificando cada um dos elementos vistos e, para terminar, uma série de fábulas com lacunas, transformadas em atividades, para que os alunos completassem com verbos de dizer, ora recuperando os verbos vistos em atividades anteriores, ora tomando os verbos dados, em forma de lista, em um 'banco de verbos'.

É curioso notar que muitas das fábulas utilizadas para a composição dessas atividades estão identificadas como de autoria de alunos de 5ª série (1º Ano do ciclo II), ou seja, são textos transcritos de originais produzidos, provavelmente, por alunos da própria rede de ensino e, também é possível supor, coletados a partir dos diagnósticos

²¹SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo - Unidade II - Palavra dialogada**. São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 2007, pp. 34-39.

realizados nas escolas, como parte do próprio “Programa Ler e Escrever”, em 2006, ano anterior ao da edição do material. Ainda é interessante perceber que, entre os textos de alunos utilizados tanto para as atividades de identificação das vozes dos personagens, como para aquelas de preenchimento de lacunas com verbos de dizer, foi respeitada a segmentação de discurso direto presente, certamente, no original, ou seja, os textos eleitos nesses casos não traziam usos de travessão, dois pontos ou mudança de linha. Enfim, não é nosso propósito desenvolver, neste trabalho, uma análise aprofundada das sequências de atividades que compõem o material mas, sem dúvida, ele mereceria um olhar mais detido, especialmente levando em conta o lugar institucional em que foi desenvolvido, o alcance de sua utilização e, mais recentemente, o fato de essa mesma produção ter sido incluída em um novo projeto da rede municipal de São Paulo, desta vez relacionado a uma proposta de aulas recuperação de alunos.

Retomando o que dizíamos sobre nossa sequência de ensino, é importante destacar que, como ocorreu também com as outras atividades que aproveitamos desse material em nossas aulas, elas tiveram de passar por uma edição, realizada por nós, de maneira que a reprodução xerográfica de cópias para todos os alunos se tornasse viável. Assim, tendo menos textos como suporte, acabamos por condensar os conteúdos em uma quantidade menor de atividades e, além disso, também os trabalhamos em sala utilizando estratégias diferentes daquelas orientadas no material. Dessa forma, com relação àquela primeira sequência de atividades prevista, relacionada a identificar como as vozes dos personagens estão separadas, o material trazia três fábulas e, depois de cada uma, havia linhas onde o aluno deveria copiar, separadamente, a fala de cada personagem. No modo como editamos a atividade, reproduzimos, para o primeiro momento do trabalho, apenas a primeira das fábulas, como se vê abaixo (fig. 1):

Unidade II – Palavra Dialogada
Lição 3: Pontuando os diálogos de fábulas

Nesta lição, você vai aprender a escrever as falas das personagens de fábulas, usando a pontuação necessária.

Atividade 1
As fábulas são histórias bem legais, não? Veja como a pontuação ajuda a gente a entendê-las melhor. Para começar, vamos ler uma fábula e prestar atenção como estão pontuadas as falas das personagens.

A RAPOSA E O CORVO

Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa. Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com essa idéia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

— Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza? Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado rei dos pássaros.

Ouvindo aquilo o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro "Cróóó!". O queijo veio abaixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro aquela delícia, dizendo:

— Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!

Moral: Cuidado com quem muito elogia.

ASH, R.; HIGTON, B. (compilação). *Fábulas de Esopo*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 61.

Atividade 2
Você reparou que, nesta fábula, só a raposa fala, não é mesmo? Copie em seu caderno as duas falas da raposa. Não se esqueça de usar a pontuação de diálogo, certo? Se tiver dúvida, volte ao texto.

(fig. 1)

Nesse caso, houve apenas uma pequena adaptação, na consigna da “Atividade 2”. Enquanto o original trazia “Copie nos espaços em branco as duas falas da raposa”, modificamos para “Copie em seu caderno as duas falas da raposa”.

Em sala de aula, antes ainda de distribuir os textos, realizamos com os alunos o que se pode chamar de uma pré-leitura, momento no qual dissemos a eles que trabalharíamos com uma fábula, perguntamos se alguém se lembrava como é esse gênero de texto e, depois de dizermos seu título, perguntamos se alguém o conhecia e se podia se lembrar de alguma parte dele e contá-la. Em seguida, pedimos aos alunos que fizessem uma leitura sozinhos e em silêncio. Depois, procuramos recuperar o enredo oralmente, pedindo a algum aluno que dissesse como começava a história e, na sequência, que outros continuassem. Nesse momento, procuramos fazer, também, alguns questionamentos para verificar a compreensão que haviam tido do texto, especialmente

em que medida haviam sido capazes de relacionar a temática subjacente ao enredo à formulação da “Moral” presente no final do texto. Após esse processo, como havíamos levado para a aula um livro de fábulas ilustrado (na verdade, o mesmo livro de onde havia sido tirada a versão que os alunos tinham em mãos), passamos pela sala mostrando a ilustração correspondente à fábula que haviam lido. Por fim, fizemos, nós mesmos, uma leitura em voz alta da narrativa, procurando dramatizar as falas dos personagens e mudando, sempre que nos parecia necessário, a entonação de voz, a fim de tentar manter a atenção da sala.

Na aula seguinte, redistribuímos os textos, que havíamos recolhido ao final da aula anterior, retomamos, rapidamente, o enredo da narrativa, procurando recuperá-lo a partir de falas dos alunos, e chamamos a atenção da sala para o objetivo do trabalho naquele momento, ou seja, perceber, na fábula, a ocorrência de falas dos personagens. Nesse sentido, perguntamos se haviam percebido falas do corvo ou da raposa no texto e se os dois personagens, ou apenas um deles, falavam. Alguns alunos disseram que ambos falavam e, como fala do corvo, apontaram o momento em que ele emite o som de seu “canto”. Diante de uma pequena polêmica sobre se isso representava efetivamente uma fala, dissemos que, no texto, era sim considerada, e que, como indicativo disso, estava separada do restante da frase por aspas, mas que, naquele momento, íamos tratar das falas que se iniciavam no começo dos parágrafos. Perguntamos, então sobre as falas do corvo, onde começava a primeira delas? Diante da resposta de algum aluno, pedíamos sempre a outro, e até a mais de um, a confirmação do que havia sido dito, tratando, dessa maneira, as respostas dos alunos sempre como hipóteses e procurando permitir que eles tivessem contato com as opiniões dos colegas, muitas vezes diferentes das suas. Assim, por exemplo, no caso da primeira fala da raposa, ao final da primeira frase, perguntávamos se o que vinha na sequência (“Que beleza estonteante”) ainda era uma fala sua ou não e, diante de uma resposta, sempre pedíamos a confirmação de outro aluno. Dessa forma, a invés de pedir a eles que copiassem as falas em seus cadernos para, só depois serem revistas com a ajuda do professor, como orientava o enunciado da atividade, optamos por conduzir a aula de maneira interativa e, a cada frase identificada, ela era copiada por nós mesmos na lousa, chamando também a atenção para o uso do travessão.

Ao final dessa atividade, havíamos pensado, inicialmente, em dar sequência a ela da forma como propõe o material, ou seja, trazendo outros textos para que os alunos identificassem as falas dos personagens. Dessa forma, preparamos outra folha, que editamos para esse fim. Em sala, no entanto, percebemos que isso pareceria repetitivo se fosse conduzido da mesma forma que a anterior e optamos, então, por utilizar esses textos de maneira a incluir, na mesma atividade, outros itens relativos à ordenação do discurso direto. Assim, ao contrário da sequência original, que focava apenas o uso dos verbos de dizer, aliamos a ela os procedimentos de paragrafação e de pontuação do discurso direto, de maneira que o conjunto ganhou uma configuração bastante diferente. Isso, inclusive, nos pareceu mais interessante, pois permitia trabalhar com esses conteúdos de forma menos fragmentada e, ao mesmo tempo, reduzia significativamente a necessidade de formular novos materiais. Como se vê, em grande medida, as mudanças se deveram à preocupação que tínhamos de editar os textos e tarefas em um formato reduzido, dada a limitação para reproduzir as cópias do material, de que falamos anteriormente. Dessa forma, o suporte que compusemos para trabalhar nesse momento ganhou o aspecto que se vê na figura 2:

Lição 3: Pontuando os diálogos de fábulas

Atividade 3
Ajudando a pontuar
 Alguns alunos reproduziram algumas fábulas, mas como não colocaram pontuação nos diálogos, fica difícil de ler e compreender. Você pode ajudar! Vamos lá?
 Depois de ler cada um delas, copie em seu caderno as falas das personagens, indicando se é a primeira ou a segunda fala de cada um deles.

Reproduções de alunos

1.

Fábula "A cigarra e a formiga"

A cigarra cantou todo o verão e ficou assustada. Sabe por quê? Não tinha o que comer e foi chamar a formiga. A cigarra falou – formiga me dá um pouco da sua comida. Quando chegar o calor, eu te pago com juros. A formiga não gostava de emprestar e falou – O que você fez no calor? Ah, eu fiquei dançando. Ah, que beleza, então agora dance.
 (M. - aluna de 5ª série)

2.

Fábula "A raposa e o corvo"

Um dia desses um corvo estava no galho da árvore, com um pedaço de queijo. Uma raposa viu ele e viu o queijo e elogiou o corvo, que corvo bonito, um pássaro excelente, muito bacana. Será que a voz é boa? Cante. O corvo ficou tão feliz e, e achando, tirou da garganta a voz e caiu o queijo. A raposa rapidamente pegou o queijo e disse, que corvo burro
 (J. - aluno de 5ª série)

(fig. 2)

Nesta versão, como dissemos, aproveitamos duas das fábulas presentes no material (exatamente aquelas transcritas de textos de alunos, às quais nos referimos acima).

Também, buscando tornar a atividade mais atrativa, acrescentamos as imagens: a primeira, reproduzida de um livro didático e, a segunda, reproduzida do mesmo livro de fábulas que havíamos mostrado à turma anteriormente. Quanto ao enunciado, mantivemos o seu início e redigimos, como complemento, a frase: “Depois de ler cada uma delas, copie em seu caderno as falas dos personagens, indicando se é a primeira ou a segunda fala de cada um deles”.

Em sala de aula, iniciamos o trabalho com a fábula “A cigarra e a formiga” e, de maneira semelhante a como havíamos feito anteriormente, conduzimos uma pré-leitura do texto. Como os alunos, desta vez, não possuíam uma versão original em mãos, fizemos, para eles, uma leitura da fábula a partir de um livro que havíamos levado. Em seguida, para darmos início à atividade, dissemos que iríamos reescrever os textos que eles haviam recebido, de maneira a procurar separar as falas do narrador e dos personagens. Perguntamos se eles se lembravam do que havíamos feito nas aulas anteriores com respeito a isso e, para dar-lhes, naquele momento, uma referência sobre a diferença entre um texto com segmentação dos parágrafos e com uma melhor ordenação do discurso direto, e um texto sem esses elementos, mostramos a eles, no próprio livro, a fábula que havíamos acabado de ler, chamamos a atenção para o espaço existente no início de algumas das linhas. Em seguida, pedimos que comparassem com os textos que tinham em mãos. Explicamos, então, que os parágrafos podem ser utilizados em diferentes situações em um texto e que um uso importante desse espaço no início das linhas se dava quando precisávamos indicar a fala de um personagem em uma narrativa, situação em que o parágrafo devia vir acompanhado de um travessão.

A partir deste momento, assumimos a posição de escriba e fomos conduzindo, na lousa, a reescrita do texto. Para isso, utilizamos a mesma estratégia que havíamos adotado na aula anterior, ou seja, a partir do início do texto, e antes de reproduzir alguma frase na lousa, perguntávamos se determinado trecho se referia a uma fala do narrador ou de algum personagem. Então, perguntávamos se o referido trecho deveria ser escrito na mesma linha ou na outra, se dávamos ou não o espaço do parágrafo e se colocávamos ou não o travessão. A cada resposta, buscávamos a confirmação de outros alunos e, só então, transcrevíamos na lousa o trecho em questão. Para avançar no texto, usamos sempre o limite da frase, dado pela pontuação presente na própria versão que utilizávamos como base. Quanto à referência visual para os parágrafos, traçamos, na

lousa, uma linha vertical e explicamos que ela correspondia à margem da folha de seus cadernos.

Não houve tempo para terminar o trabalho com o primeiro texto na mesma aula, de maneira que o retomamos na aula seguinte, quando também trabalhamos com o segundo texto. Ao final desse processo, e com o texto completo transcrito na lousa, lançamos mão de giz colorido para marcar o uso dos dois pontos e dos verbos de dizer. Nesse momento, fizemos ainda uma pequena lista de outros verbos desse tipo de que eles se lembravam e perguntamos quais deles poderiam substituir os que estavam no texto.

Ainda na mesma lição 3 do material, com a qual trabalhávamos (“Pontuando os diálogos de fábulas”), havia, no final, duas outras atividades que pediam, respectivamente, que os alunos realizassem um reconto de fábula e, em seguida, que fizessem uma revisão do próprio texto, atentando para o aspecto da segmentação e da pontuação dos diálogos. Para a realização destas atividades, já tínhamos uma primeira produção dos alunos, realizada no início do ano e que, mesmo não sendo uma fábula, mas um conto popular, poderia se prestar muito bem à tarefa. Dessa forma, na aula seguinte, trouxemos os textos que eles haviam redigido e propusemos que os reescrevessem, realizando a revisão. Antes de distribuí-los, no entanto, para que pudessem se lembrar das ações e dos momentos que compunham o enredo da história, procuramos retomar a narrativa com eles, primeiramente perguntando do que se lembravam e, depois, contando oralmente e relendo o conto a partir do livro. Em seguida, entregamos a primeira versão de seus textos e eles puderam proceder a reescrita.

A seguir, apresentamos, na forma de quadros sinóticos, outras atividades que desenvolvemos ao longo do primeiro semestre do ano e até o momento da coleta dos textos que adotamos, efetivamente, como *corpus* deste trabalho. Assim, elencamos apenas as atividades que, de alguma forma, puderam estar relacionadas com a temática da segmentação textual e da ordenação do discurso direto.

	Conteúdo: Gênero conto popular em prosa.	
	Tipo de atividade	Material utilizado
1.	Leitura de conto popular (“O	Livro didático

	caso do espelho”, em versão de Ricardo Azevedo).	
2.	Trabalho com questões de interpretação de texto.	Livro didático
3.	Contação oral de histórias populares, realizada pelos alunos.	Histórias da tradição oral, como as lendas urbanas, pesquisadas pelos alunos.
4.	Identificação de elementos das narrativas, como personagens, tempo e espaço, além das chamadas partes do enredo, como ‘situação inicial’, ‘clímax’, ‘conflito’ e desfecho’.	Livro didático e outras narrativas trazidas por nós, de forma impressa ou contadas oralmente.
5.	Produção de textos, tendo como referência o primeiro conto lido, mas recriando o desfecho da história.	Livro didático.
6.	Leitura, pelos alunos, dos textos produzidos na atividade anterior e realização de comentários pelos colegas.	Textos produzidos pelos alunos.

	Conteúdo: Pontuação de piadas	
	Tipo de atividade	Material utilizado
1.	Contação de piadas, feita de forma dramatizada, por dois ou mais alunos. A atividade consistia em que os alunos ensaiassem uma piada selecionada pelo professor, de maneira que, no momento de contá-la à sala, cada aluno	Piadas coletadas do material do projeto “77 escolas”.

	assumisse a voz de um dos personagens da piada.	
--	---	--

	Conteúdo: Produção escrita de conto popular	
	Tipo de atividade	Material utilizado
1.	Produção de texto institucional, realizada na forma de reconto de uma narrativa popular em prosa, a partir de versão contada pelo professor.	Livro de contos populares. Conto de Pedro Malasartes coletado por Luís da Câmara Cascudo.

	Conteúdo: Gênero conto popular em versos (poema narrativo)	
	Tipo de atividade	Material utilizado
1.	Leitura de conto popular em verso (“Os porcos do compadre”, em versão de Pedro Bandeira).	Livro didático
2.	Trabalho com questões de interpretação de texto.	Livro didático

	Conteúdo: Produção escrita de conto popular	
	Tipo de atividade	Material utilizado
1.	Produção de texto institucional, realizada na forma de reconto de uma narrativa popular em prosa, a partir de versão contada pelo professor.	Livro de contos populares. Conto “O caboclo, o padre e o estudante”, coletado por Câmara Cascudo.

2.1.1 Atividades escolares e textos

Nesta seção, serão apresentados, de forma mais detalhada, os procedimentos utilizados em sala de aula para conduzir a produção dos textos que, posteriormente, foram eleitos como *corpus* deste trabalho. Para isso, no entanto, é importante lembrar alguns eventos já referidos. Tendo em vista a necessidade de responder a demandas oriundas da Diretoria Regional de Ensino, a escola onde foi realizada a pesquisa havia adotado, com relação ao ciclo II, uma forma de acompanhamento da evolução da aprendizagem da escrita dos alunos que consistia em, bimestralmente, coletar produções textuais em todas as turmas desse ciclo. Além disso, para a produção desses textos, a unidade havia optado também por adotar as recomendações presentes na “Introdução” ao material do projeto “77 escolas”, as quais, entre outras orientações, sugeriam que fosse feito um reconto de história a partir de narrativas curtas²². Dessa forma, é a partir dessa referência que foram conduzidas todas as produções de textos institucionais realizadas ao longo do ano, com a mudança, apenas, da narrativa que serviu como base em cada uma delas. Para o caso da presente atividade, cujos textos acabaram por dar origem ao *corpus* de nossa pesquisa, a narrativa utilizada como base para as produções foi a intitulada “O caboclo, o padre e o estudante”, que reproduzimos a seguir:

O caboclo, o padre e o estudante

Um estudante e um padre viajavam pelo sertão, tendo como bagageiro um caboclo. Deram-lhes numa casa um pequeno queijo de cabra. Não sabendo como dividi-lo, mesmo porque chegaria um pequenino pedaço para cada um, o padre resolveu que todos dormissem e o queijo seria daquele que tivesse, durante a noite, o sonho mais bonito, pensando engabelar todos com os seus recursos oratórios. Todos aceitaram e foram dormir. À noite, o caboclo acordou, foi ao queijo e comeu-o.

Pela manhã, os três sentaram à mesa para tomar café e cada qual teve que contar o seu sonho. O frade disse ter sonhado com a escada de Jacob e descreveu-a brilhantemente. Por ela, ele subia triunfalmente para o céu. O estudante, então, narrou que sonhara já dentro do céu à espera do padre que subia. O caboclo sorriu e falou:

- Eu sonhei que via seu padre subindo a escada e seu doutor lá dentro do céu, rodeado de amigos. Eu ficava na terra e gritava:
- Seu doutor, seu padre, o queijo! Vosmincês esqueceram o queijo!

²²De maneira mais específica, o material orientava que fossem utilizadas fábulas para a realização dessas atividades, o que está relacionado, certamente, ao fato de que a proposta do projeto “77 escolas” se voltava para turmas do 1º ano do ciclo II. Em nossa escola, no entanto, os professores, inclusive os das outras séries, escolhiam textos de diferentes gêneros. Com relação às orientações presentes no texto introdutório do referido material, vide a seção 2.1.4 deste trabalho: “O material ‘Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo no ciclo II’”.

Então, vosmicês respondiam de longe, do céu:
- Come o queijo, caboclo! Come o queijo, caboclo! Nós estamos no céu, não queremos queijo.
O sonho foi tão forte que eu pensei que era verdade, levantei-me enquanto vosmincês dormiam e comi o queijo...

Antes de tratar da atividade e apenas para localizar o conto no contexto das tradições populares, trazemos, a seguir, uma breve explanação a respeito de sua caracterização e, também, alguns ecos de seu percurso histórico. Assim, essa narrativa faz parte da coletânea intitulada **Contos tradicionais do Brasil**, de autoria de Luiz da Câmara Cascudo²³ e é incluída pelo autor na categoria das “facécias”.

Em outra de suas obras, o folclorista, ao falar das facécias, as define da seguinte forma:

“Caracteriza a facécia não apenas o humorismo, mas as situações imprevistas, materiais e morais. (...) Muitas vezes é essa literatura anedótica uma expressão terrível de sátira e uma espécie de pintura mural de costumes, clandestina, anônima, mas revelando o espírito coletivo diante de uma entidade opressora e superior. A facécia, nesse quadro, está tomada como a história simples, cômica ou não, marcando sempre um sentido anônimo do ‘espírito’ popular”²⁴.

Na coletânea de contos da qual extraímos a versão que utilizamos, Cascudo explica, em nota, que, embora seja de origem oriental, essa narrativa foi introduzida na Europa entre os séculos XI e XII, tendo ganhado uma outra versão, nesse mesmo continente, no século XVI²⁵. Vale acrescentar também, com relação à versão por nós utilizada, que Cascudo cita como sua fonte a obra **Ao som da viola**, de outro folclorista, Gustavo Barroso, a quem atribui tê-la ouvido no Ceará. Em sua publicação, no entanto, Barroso não trata especificamente da procedência do conto. Apesar disso, ele a inclui entre outras narrativas que têm o mesmo representante como protagonista, conjunto ao qual nomeia como “ciclo dos caboclos”. Ao tratar dessas histórias, esclarece que elas não têm origem em meio indígena, mas que “quase todas as produções folclóricas que giram em torno dos caboclos vêm do elemento branco”²⁶, o que permite supor a sua chegada ao Brasil a partir de Portugal e a sua aculturação, de maneira a ter incorporado o personagem do caboclo²⁷. A respeito do caráter mutável de peças folclóricas como essa,

²³ São Paulo: Global, 2000, p.218, 8ª. ed.

²⁴ **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1984, 3ª. ed, pp. 301-302.

²⁵ Ibidem, p. 218-219.

²⁶ BARROSO, 1949, p. 339.

²⁷ Nas versões europeias, segundo Cascudo (2000), os personagens incluíam tipos locais, que podiam ir desde um astrólogo e um filósofo até um camponês, burgueses e representantes de diferentes religiões.

inclusive, o estudioso traz a seguinte explicação: “O folclore é mimético. Sofre a influência do meio em que se manifesta. Para poder atingir as almas, vai adotando as adulterações que elas lhe impõem. Esta ou aquela tradição deste ou daquele povo apresenta-se no sertão nordestino com o aspecto e o sabor da terra e da gente que a repete”²⁸.

A respeito da atividade, ela consistia, em linhas gerais, em que o professor contasse a história aos alunos algumas vezes, primeiro de forma oral, como um ‘contador de histórias’ e, depois, lendo-a no livro, de maneira que os alunos memorizassem o enredo para que, em seguida, pudessem recontá-la. Foi durante o curso de formação relacionado ao projeto “77 escolas” que tomamos conhecimento dessa forma de propor atividades de produção de textos. É importante dizer que ela nos parecia bastante interessante e muito apropriada para determinados objetivos pedagógicos, como o de realizar um diagnóstico a fim de averiguar níveis de apreensão de determinados aspectos de escrita, já que se trata de uma situação na qual o aluno não precisa preocupar-se com a elaboração de um enredo ou com a criação de personagens, pois isso já está dado pela história contada a ele. Assim, além de aspectos relacionados, entre outros, à ortografia, à sintaxe ou à coesão do texto, também é possível verificar, em um nível mais profundo da tessitura textual, em que medida o aluno mantém a coerência, por exemplo, das ações que deve encadear na narrativa.

Nós já havíamos realizado atividades como essa no ano anterior ao da coleta dos dados e conhecíamos um inconveniente operacional relacionado a elas, qual seja, o de esperar que, em uma mesma aula, fosse possível contar a história e conseguir que os alunos terminassem seu reconto. O fato de alguns deles não terminarem gerava uma situação complicada, pois era preciso recolher os textos para distribuí-los, novamente, na aula seguinte e, enquanto a história era recontada para que esses alunos pudessem se lembrar e terminar suas produções, era preciso determinar alguma atividade que os outros fossem capazes de realizar de maneira autônoma, o que nem sempre era tarefa simples. Para minimizar ocorrências como essa, que incluíam também o fato de alguns alunos terem faltado no dia da produção e, no dia seguinte, nem ao menos conhecerem a história, resolvemos mudar a estratégia. Assim, com um mínimo de três aulas de antecedência em relação ao dia em que se realizaria a produção do texto, já

²⁸Ibid, p. 8.

começávamos a contar a história. Dessa forma, em um primeiro dia, anunciávamos que a atividade seria realizada proximamente e já contávamos, pela primeira vez, o conto correspondente. Em cada um dos dias seguintes, recuperávamos, a partir da memória dos alunos, o enredo já visto no dia respectivamente anterior, de maneira que, no dia em que deveriam escrever, eles tinham mais tempo pois bastava, no início da aula, recuperar rapidamente o enredo, agora já bem conhecido. No caso de algum aluno que faltasse nesse dia, ele dificilmente teria faltado, também, nas três últimas aulas, de modo que quando fosse realizar sua produção, no dia seguinte ao dos colegas, ele já teria tido conhecimento da narrativa em algum dia anterior.

Com dissemos, o primeiro contato que os alunos tinham com a história era semelhante àquele que têm as pessoas que assistem a um contador de histórias. Uma vez em sala de aula, e depois de dizer que faríamos, em alguns dias, uma ‘produção de texto diagnóstica’, anunciávamos o título da história e passávamos a contá-la, com nossas palavras, como havíamos preparado previamente. Durante essa preparação, levávamos em conta, especialmente, a necessidade de esclarecer algum ponto que pudesse gerar dificuldade de compreensão ou, mesmo, pensávamos em momentos da narrativa em que seria interessante dramatizar, por exemplo, criando algum suspense, ou interromper para perguntar-lhes o que achavam que iria acontecer. No caso do conto em pauta, logo a partir do título, precisamos explicar o que eram um caboclo e, também, ao longo do texto, o que era um frade, a referência à ‘escada de Jacob’ e o uso do termo ‘vosmincês’. Quanto às interrupções, perguntamos o que achavam que o caboclo iria fazer na hora de ter de contar o seu sonho se, afinal, já havia comido queijo. Também, depois de terminada a história, fizemos alguns questionamentos, perguntando o que pensavam das atitudes que os personagens tinham tido e sobre o grau de honestidade de cada um deles em relação aos outros. Perguntamos, também, se acreditavam ser possível que três pessoas, em uma mesma noite, compartilhassem um mesmo sonho.

Nas aulas seguintes, como dissemos, procurávamos recuperar, apelando para a memória dos alunos, a sequência constitutiva do enredo visto e passávamos a lê-la, utilizando, como suporte, o livro. É importante dizer, aqui, que a leitura não era feita *ipsis litteris*, mas, levando em conta a ocorrência, por exemplo, de arcaísmos ou, mesmo, de construções sintáticas pouco familiares aos alunos, optávamos por adaptar esses termos ou expressões enquanto líamos. Vale esclarecer que o procedimento não pretendia subtrair aos alunos a oportunidade de tomarem contato com vocábulos ou expressões

novos mas, nesse momento, acreditávamos ser pertinente, em nome de garantir uma boa compreensão do enredo, de evitar digressões durante a leitura e, até, de dar aos alunos maior tranquilidade ao escreverem, sem terem de se preocupar com “palavras difíceis” e, assim, permitir que se apropriassem do enredo da forma mais natural possível. Assim, adaptamos algumas ocorrências como exemplificado abaixo:

Versão original	Versão adaptada
“tendo como bagageiro um caboclo”	“levavam um caboclo como carona”
“deram-lhes”	“deram para eles”
“engabelar”	“enganar”
“narrou que sonhara”	“narrou que tinha sonhado”

No dia da produção do texto, como todos já sabiam qual seria a atividade e já tinham conhecimento de como se realizava, pedíamos que pegassem uma folha de caderno, anotávamos na lousa, para que copiassem e completassem, em suas folhas, os indicativos de ‘nome’ e ‘série’, com a finalidade de identificar as produções e pedíamos também que colocassem a data e o indicativo “Produção de textos diagnóstica”, que igualmente escrevíamos no quadro. Alguns alunos, nos dias anteriores, perguntavam se, como já conheciam a história, poderiam, ao menos, começar a fazer a produção em casa, o que não permitíamos pois, explicávamos, em casa eles poderiam ter a ajuda de alguém e a intenção da atividade era que o professor pudesse conhecer o que eles conseguiam fazer sozinhos. A respeito disso, é interessante notar que, mesmo estando muito atentos, por exemplo, quanto a cópias, chegamos a receber algumas vezes dois textos exatamente iguais e até, em um caso, uma produção copiada do próprio livro, que a aluna possuía em sua casa. Ainda com relação a esse aspecto, é importante dizer que em nenhum momento o texto como estava impresso no livro foi mostrado aos alunos e que, quando eles perguntavam sobre a grafia de alguma palavra dizíamos que eles escrevessem como acreditavam ser mais correto. Assim, durante a produção, os alunos eram ajudados apenas no caso de terem esquecido alguma uma parte do enredo, de maneira que isso era recontado a ele.

Como se observa, o relato descritivo desenvolvido acima revela uma série de características que evidenciam o processo de didatização pelo qual o texto passou ao ser trazido para o interior da sala de aula e, nela, ao ser utilizado especificamente para uma

atividade de produção de textos, a qual pode ser caracterizada como um evento de reconto de histórias. Assim, caberá refletir sobre as consequências desse modo de utilização do gênero em questão em uma situação que pode ser entendida como estranha ao seu meio de utilização original. Nesse sentido, vale perguntar-nos: em que medida esse deslocamento pode influenciar nas formas de gerenciamento das vozes realizadas nesses textos? Mais adiante, nas seções que dedicamos à análise de nosso *corpus*, procuramos perseguir questões como essa.

Capítulo 3: O discurso citado, as instâncias de diálogo e a análise dos textos

Antes de proceder à descrição e análise dos textos de nosso *corpus*, cabe realizar duas paradas para tratarmos, respectivamente, da questão do discurso citado, o que faremos a partir dos estudos de Bakhtin/Voloshinov, e, em seguida, do problema da dialogização em narrativas escolares, para o que aproveitaremos um estudo de Jurado Filho.

3.1 Bakhtin/Voloshinov e o problema do discurso citado

Cabe apresentar, neste momento do trabalho, alguns pressupostos sobre como pode ser compreendida a questão do discurso citado, o que faremos a partir do trabalho desenvolvido por Bakhtin/ Volochinovna terceira parte da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, onde abordam o tema. Nessa seção, os autores se propõem a “lançar uma nova luz” sobre a questão, que consideram “aparentemente bem estudada”, mas cuja pesquisa, apesar de se encontrar em um ponto onde já se apresentavam descrições e classificações “meticulosas e detalhadas”, carecia, para eles, de “qualquer orientação”²⁹. Assim, a proposta do estudo, como anunciado no texto introdutório do livro, é apresentar exemplos a fim de sustentar a ideia de toda a pesquisa empreendida pelos autores, qual seja “o papel produtivo e a natureza social da enunciação”³⁰. De fato, ao longo de toda a publicação, os autores procuram formular e reafirmar essa concepção de enunciação tomada em sua natureza social, o que fazem em oposição às duas principais orientações de pesquisa em linguística que se desenvolviam quando da publicação do texto e constituíam as principais referências a respeito do tema, quais sejam, aquelas a que os autores denominam “objetivismo abstrato” e “subjetivismo idealista”. A citação a seguir pode ser tomada como um momento em que os autores resumem essa discussão e marcam sua posição:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”(grifos dos autores) (p. 123)

Nesse sentido, se a realidade fundamental da língua é constituída pela interação verbal, como eles afirmam, ou seja, se é “é produto da interação de dois indivíduos socialmente

²⁹Bakhtin/Voloshinov, 1929/2002, p. 142.

³⁰Ibidem, p. 27

organizados”³¹, qualquer enunciado pode se estruturar apenas em função de outros enunciados, o que dá à língua a imagem de um *continuum* baseado na retomada permanente que cada formulação textual realiza em relação a outra. Nas palavras de Ponzio:

“A apropriação linguística é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia à sua reelaboração, capaz de fazê-la ressoar de forma diferente, de conceder-lhe uma nova perspectiva, de fazer-lhe expressar um ponto de vista diferente. Porém, permanece semi-alheia em qualquer caso. A propriedade sobre a palavra não é exclusiva e total”³².

Mas se esse é um processo onipresente na língua, ou seja, se qualquer enunciação “constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”³³, como afirmam os estudiosos russos, há formas específicas de enunciados que a língua molda para atender a demandas também específicas de comunicação, nas quais as retomadas e reformulações ganham significados distintos. De maneira mais ampla, os autores do Círculo consideram que o tema do discurso citado deve ser estudado em sua inter-relação com o discurso narrativo. É nesse sentido que eles iniciam sua reflexão a respeito, com a afirmação de que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é também um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”³⁴. Assim, para eles, é importante distinguir duas orientações a respeito dessa inter-relação: a primeira se apresenta quando o discurso citante visa conservar os contornos do discurso citado, de maneira a buscar ser fiel a ele. A essa orientação, em que a língua procura delimitar as fronteiras entre um e outro discurso, os autores, emprestando o termo à crítica de arte, chamam, “estilo linear”. A segunda orientação, ao contrário da primeira, é aquela em que o contexto narrativo procura apagar as delimitações entre seu próprio discurso e o discurso citado, de forma que fiquem atenuados os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem. Aqui, há uma variedade de tipos, pois “o narrador pode deliberadamente apagar as fronteiras do discurso citado, a fim de colori-lo com as suas entonações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com o seu encantamento ou o seu desprezo”³⁵.

³¹ Ibidem, p. 112.

³² Ponzio, 2008, 101.

³³ Ibidem, p. 123.

³⁴ Ibidem, p. 144 (grifos dos autores).

³⁵ Bakhtin/Voloshinov, 1929/2002, p. 150.

Tais orientações, no entanto, só encontram sua expressão linguística concreta nos esquemas de transmissão do discurso alheio, constituídos pelas construções do discurso direto, indireto e indireto livre, e em suas variantes estilístico-gramaticais. Aqui, trataremos apenas dos esquemas e variantes que mais se aproximam de nosso objeto de análise. Assim, quanto ao discurso indireto, Bakhtin/Voloshonov evidenciam seu caráter analítico, chegando a afirmar que “a análise é a alma” desse esquema de transmissão. Para eles, “o emprego do discurso indireto ou de uma de suas variantes implica uma análise da enunciação simultânea ao ato da transposição e inseparável dele”³⁶. Os autores distinguem, de modo central, duas variantes para o discurso indireto: a primeira, chamada “analisadora do conteúdo”, não é comum em contexto literários. A outra variante, mais adequada ao nosso estudo, é chamada “analisadora da expressão”. Esta modalidade “integra na construção indireta as palavras e maneiras de dizer do discurso de outrem que caracterizam a sua configuração subjetiva e estilística enquanto expressão”³⁷. Para Gilberto Castro, nessa variante, “o narrador cria efeitos pictóricos para absorver a fala do outro”³⁸, de maneira que, ao mesmo tempo, a especificidade do discurso citado pode ser percebida e, também, o narrador tem a possibilidade de imprimir suas intenções em relação à palavra citada. Finalizando a parte do estudo em que trabalham com estes dois tipos de discurso, os autores também enumeram algumas variedades de discurso direto, o qual, segundo afirmam, é muito profícuo em língua russa. No entanto, limitam-se apenas àquelas “nas quais se efetua uma troca de entonações”, em que “se constata um contágio recíproco entre o discurso narrativo e o discurso citado”³⁹.

3.2 Jurado filho – o discurso citado e as instâncias de diálogo interna e externa ao texto

Ao ocupar-se de narrativas produzidas por alunos de 5ª série e, nelas, ao observar o modo como o narrador ordena as ações verbais realizadas pelos personagens nesses textos, Jurado Filho (1993) realiza uma reflexão ampla que traz importantes parâmetros a quem deseja empreender uma leitura de produções narrativas escolares. Assim, após concluir, a partir de pressupostos bakhtinianos e da teoria dos atos de fala de Austin,

³⁶Bakhtin/Voloshinov, 1929/2002, p. 158-159

³⁷Idem, ibidem, p. 162.

³⁸CASTRO, 2009, p. 119

³⁹Idem, ibidem, p. 165

que “a transmissão da palavra de outrem é, antes de mais nada, a manifestação do enfoque próprio do narrador relativamente às ações verbais das personagens” (p. 47), o pesquisador desenvolve sua reflexão no sentido de detectar os elementos que permitiriam balizar essa posição do narrador enquanto um interprete das ações verbais dos personagens. Neste ponto, ele retorna a Bakhtin para discutir a noção de “contexto monológico coerente”, que o pensador russo, em seu **Marxismo e filosofia da linguagem**, aponta como sendo os limites onde se dá a “transmissão das enunciações de outrem”. Assim, para Jurado Filho, além das marcas linguísticas presentes nos textos, o narrador pode lançar mão de outras fontes de informação que lhe permitam interpretar o que dizem os personagens e é nesse sentido que o “contexto” mencionado por Bakhtin poderia ser uma dessas fontes.

Na leitura que o articulista faz, a ideia de um “contexto monológico coerente”, para o caso de seu estudo, remete ao próprio texto narrativo, ou seja ao “todo organizado de um texto no qual as diferentes vozes que dele participam submetem-se à voz organizadora de uma figura textual” (p. 48). A fim de avançar na compreensão dessa categoria linguística, Jurado Filho recorre a Ricoeur para pensar, então, quais seriam os constituintes a determinar a natureza da narrativa. Daqui, pontua, primeiramente, que, em uma narrativa, os fatos, e também as ações verbais, “estão interligados numa sequência lógico-temporal e recebem uma organização configurativa”⁴⁰. A esse conjunto ele atribui a categoria de “macrototalidade” do texto e reflete que é dessa perspectiva textual ampla, a qual se constitui do que chama “regras próprias do texto narrativo”, que deve partir a observação de unidades menores. Como consequência desse princípio, o autor orienta que não pode haver a interpretação de uma ação verbal em si mesma, mas que “a interpretação de cada ato é determinada pela construção geral do texto” (p. 50).

A este primeiro ponto, o pesquisador acrescenta um outro, ainda a fim de compreender a noção de contexto levantada anteriormente. Aqui, tomando Maingueneau, lembra que um determinado gênero de texto não se compõe apenas de um conjunto de propriedades textuais, mas que sua constituição também está ligada a “condições de enunciação”, as quais podem ser de “diferentes ordens”(p. 51). Para melhor abordar esse tópico, afirma que tais condições podem estar relacionadas ao que Ricoeur chama “tradição narrativa”.

⁴⁰ Ibidem.

Nesse sentido, postula que “é a uma tradição narrativa que cabe remeter um texto narrativo para que se possa falar de suas partes”⁴¹. São importantes os desdobramentos dessa noção pois, como lembra o artigo, falar em tradição narrativa remete também ao conceito de convencionalização dos processos narrativos e à sedimentação dessas convenções, elementos que ajudam a construir e a reconstruir a atividade narrativa. Assim é que, para o autor, se dá a atividade narrativa, ou seja, por um processo de construção e de reconstrução que remete constantemente a procedimentos, em certa medida, convencionalizados e sedimentados ao longo de uma “tradição narrativa”. Ainda segundo o autor, também é importante, nesse processo, a relação que se dá entre a prática narrativa e uma outra espécie de prática a que ele chama, a princípio, “prática da ação cotidiana”.

Dessa forma, Jurado Filho resume as reflexões precedentes afirmando que

“organizar diferentes vozes sob a forma de texto narrativo pressupõe o reconhecimento de que o desdobramento de uma história, longe de obedecer apenas a uma sequência lógico-temporal de eventos que se configuram como narrativa, obedece acima de tudo a um princípio que organiza o próprio modo ou a própria possibilidade de se configurarem eventos vistos como ‘lógico-temporalmente’ organizados” (p. 52)

E, ainda, que “é a obediência a determinadas condições de enunciação (...) que possibilitará a construção de um produto final desse processo: o texto narrativo”. Quanto a essas condições, ele acrescenta que elas são “bastante conhecidas do uso cotidiano da língua e que caracterizam o processo que é conhecido como o de narrar”. Por fim, conclui que “é na remissão do texto à tradição narrativa e na relação entre a prática da narrativa e a ação cotidiana que se devem buscar as fontes para a individuação e para a interpretação de qualquer uma de suas partes”⁴².

Nosso *corpus* guarda alguma semelhança com aquele de que parte o pesquisador. Em seu caso, no entanto, apesar de, segundo ele menciona, se tratar de textos recolhidos enquanto era professor de português em escolas públicas, o artigo não chega a tratar da forma como esses textos foram produzidos, ou seja, em meio a que tipo de atividade.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

3.3 Duas instâncias dialógicas nos textos dos alunos

A análise que apresentamos a seguir se baseará no pressuposto, já desenvolvido acima, de que a linguagem se constitui dialogicamente. Nesse sentido, importa verificar de que maneira os textos que compõem o objeto desta pesquisa são atravessados, especificamente, por duas formas de diálogo. Ou, em outros termos, buscaremos analisar os modos como os alunos-escreventes deixar ver, em seus textos, tanto as marcas reveladoras das réplicas formuladas por eles a uma instância externa às suas produções, quanto a maneira como realizam a gestão da palavra alheia no interior de suas narrativas. Para o primeiro caso, tomamos a ideia de âmbito externo, que mencionamos, pensando nas condições escolares imediatas de produção dos textos, levando em conta que eles foram escritos como forma de responder a uma demanda de avaliação escolar e, também, que estavam inseridos em uma atividade de reconto de histórias. Com relação à segunda linha de análise, ela se dará como uma forma de estudar os processos de textualização da narrativa, em cujo quadro abordaremos, especificamente, o problema do discurso citado. Aqui, o olhar se voltará também para dois níveis de análise, pois é preciso levar em conta que a narrativa original trazia uma característica que dificultava significativamente a tarefa proposta aos alunos já que, em seu final, há o momento no qual um dos personagens toma a palavra e, constituído como narrador, passa, ele mesmo, enquanto relata seu sonho, a reportar as falas dos outros personagens. Assim, se ao longo do início do conto temos um primeiro nível de citação, em que o narrador cita as falas dos personagens, em sua segunda parte ocorre o que poderíamos chamar de imbricação de citações, ou seja, uma sobreposição desse tipo de construção. É nesse sentido que desdobraremos este momento de nossa análise em duas subseções, nas quais se dará a análise, respectivamente, de cada um desses níveis.

Passemos, então, às ocorrências identificadas.

3.3.1 Diálogo estabelecido com as condições escolares imediatas em que os textos foram produzidos.

Aqui, a dialogia se dá por meio dos seguintes recursos linguísticos:

a. Uso explícito de réplica a orientações docente presentes na tradição escolar imediata

O primeiro caso que trazemos para este grupo nos parece o mais significativo dentre as marcas que evidenciam o diálogo dos textos com o seu contexto imediato de produção. Trata-se de uma ocorrência em que o aluno explicitamente responde a um tipo de orientação dada por professores e que era ouvida comumente na escola onde os textos foram produzidos, isto é, uma determinação, em situações de produção de textos, para que os alunos escrevessem “do modo como entenderam” ou, ainda, para que escrevessem “o que entenderam”. Em outro nível de análise, poderíamos, talvez, tentar compreender esse tipo de gesto docente, aqui, no entanto, cabe-nos apenas notar como essa representação a respeito do modo de cumprir uma tarefa de produção de textos acaba por acompanhar o aluno ao longo de sua vida escolar. No caso dessa ocorrência, ela se apresenta em nosso *corpus* da seguinte forma:

[MJ – T17]

[*Eu entendi que o padre dava carona para o cabuco e para o estudante*]

Nesse caso, talvez de maneira mais marcante do que nos seguintes, fica bem demonstrado o que Jurado Filho diz quando afirma que “a prática de narrar e seu produto final, a narrativa, nutrem-se de outras formas que não apenas a da tradição de narrar que teriam mais diretamente a ver com o próprio vivido”⁴³.

b. Uso de artigo definido ao introduzir personagens ou outros elementos à narrativa

Nestes casos, a ocorrência de artigos definidos quando é feita a primeira menção a um determinado personagem, ao contrário do que se esperaria nesse momento do texto, mostra que o aluno buscava referenciar um elemento externo à produção, ou seja, como esse elemento já estava integrado ao conhecimento compartilhado na situação de produção, dado que o conto havia sido apresentado oralmente em diferentes ocasiões

⁴³Ibidem, p. 53.

pelo professor, inclusive no dia em que se realizou a escrita, é essa a referência de que o aluno se vale.

Esse aspecto do uso dos artigos é abordado por Koch (2004) em seu já clássico trabalho sobre o tema da coesão textual. Nessa obra, após explicar que, de modo geral, o artigo indefinido funciona como catafórico, enquanto o definido cumpre a função de anafórico, a pesquisadora, a partir de informação que recupera de Weinrich (1971,1973), acrescenta que “o artigo definido pode não só remeter a informações do contexto precedente, como a elementos da situação comunicativa e ao conhecimento prévio - culturalmente partilhado – dos interlocutores”⁴⁴. Nesse sentido, complementa que alguns estudiosos têm distinguido duas formas de anáfora: uma chamada *anáfora superficial*, em que a referência é feita a um elemento textual, e outra designada *anáfora profunda*, na qual “o referente pode não se encontrar explícito no próprio enunciado, mas é deduzível do contexto através de inferências”⁴⁵. Acreditamos, dessa forma, que algumas ocorrências de nosso *corpus* podem estar ligadas a esse segundo tipo de anáfora. Como exemplificamos abaixo, há tanto casos em que, nesse momento inicial da narrativa, o aluno faz um uso regular do artigo definido, quanto aqueles em que ocorre uma oscilação, ou seja, alguns personagens têm a sua menção realizada por um artigo definido e, outros, por um indefinido.

[GA – T08]

[O padre e o estudante estavam pasando pelo sertão derão carona para o caboco]

[BG – T04]

[Está viagem *um* padri e o estudante e o caboclo de carrona]

[LS – T15]

[O padre e o estudante estava viajando e levando *um* caboco de carona]

[WD – T26]

[O Estudante e *um* padre e levando *um* cabolo e param ne uma casa]

Como se observa, as ocorrências são variadas para esse caso, ou seja, como se trata da necessidade de mencionar três personagens, a distribuição dos tipos de artigo, nos casos em que o uso é oscilante, deu-se de diferentes formas. Assim, têm-se tanto a ordem de ocorrências “um / o / o”, quanto “o / o / um” e, ainda, “o / um / um”, de maneira que,

⁴⁴p. 36.

⁴⁵Ibidem, p. 37.

nos limites de nossa análise, não é possível levantar formas de compreender a ordem das opções feitas pelos alunos nesses casos e remetê-las a algum padrão. Para a ocorrência, por exemplo, presente em [BG - T04], podemos pensar que a hipótese do aluno seria de que, ao identificar a primeira menção com o artigo indefinido, isso já seria suficiente, ou seja, não seria mais necessária a utilização do artigo indefinido para as menções seguintes. A divergência de ocorrências nos outros casos, no entanto, coloca essa compreensão em suspenso, como um ponto de discussão aberto à possibilidade de novos estudos.

Porém, além da referência aos personagens, vale observar que a narrativa também exigia, logo em seu início, a menção a outros elementos, como o “pedaço de queijo” que o grupo recebeu enquanto viajava e a “casa” em que lhes foi dado o alimento. Nem todos os alunos fizeram referência à casa, mas todos referiram o pedaço de queijo. É curioso notar que, da totalidade desses casos, apenas dois alunos mencionam esses elementos de maneira anafórica, ou seja, remetendo ao contexto imediato. Tais ocorrências se dão com o pedaço de queijo e se apresentam nos seguintes exemplos:

[JL – T10]

[UM ISTUDANTE VIAGAVA PELO CETÃO QUANDO PARAVA EM UMA CASA E O PADRE VALOU VAMOS DURMI E QUE TIVE O SONHO MAIS PONITO FICA COM O *PEDAÇO DE QUEIJO*]

[JM – T11]

[O Cabroco ele Comeu *o queijo* que estava na geladeira o queijo é um pedacinho]

Levando em conta estes casos, caberia perguntar por qual motivo é sobretudo na menção a elementos iniciais do texto, neste caso as personagens, que os alunos remetem a referência ao contexto externo, ligado à situação imediata de produção? Ou, de outra forma, como a “casa” e o “pedaço de queijo” são elementos mais internos à narrativa, seria possível pensar que essa posição no texto faz com que os alunos compreendam a necessidade de referenciá-los a partir de um contexto também interno? Trata-se, mais uma vez, de inquietações que talvez possam respondidas em um outro momento de análise.

c. uso de pronome em posição enclítica

As ocorrências que trazemos a esta seção revelam o que pode ser compreendido como uma resposta do aluno ao caráter avaliativo da produção. Como já dissemos, os alunos, por orientação do professor, registravam na folha em que escreveriam o texto, o caráter “diagnóstico” em que a atividade se inscrevia. Assim, é possível que essa condição do evento tenha promovido uma mobilização no aluno, autor do texto que exemplificamos a seguir, no sentido de buscar, entre as representações de escrita que possuía, aquelas que acreditava serem as mais próximas de um uso padrão da escrita, ou, de outra forma, aquelas com as quais acreditava que receberia uma melhor avaliação. Trata-se, como se vê a baixo, do uso de pronome posposto ao verbo:

[JC – T13]

[os Três foram durmiremganto o Padre e o estudantes o cabloco ele *acordou-se* para comer o pedaso de queijo.

de manha enguanto eles estava tanano cava da manhã o padre *contou se* o seu sonho ele falou que ele estava subindo na escada.]

Como se observa, trata-se de dois momentos do texto em que o aluno faz uso dessa construção, sendo que o primeiro deles (“acordou-se”) figura como mais evidente por trazer a incorporação do hífen. Em ambos os casos, no entanto, é curioso notar que os usos não são pertinentes de um ponto de vista gramatical, já que os verbos a que os pronomes estão ligados não se apresentam como reflexivos ou pronominais. Além disso, se a ocorrência da ênclise, como afirma Mattoso Câmara⁴⁶, não representa uma tendência no português brasileiro, é ainda menos provável que seu uso possa ter se difundido, na forma oral ou escrita, entre os alunos produtores dos textos em questão. Assim, parece-nos, mesmo, que as presentes ocorrências revelam uma instância de diálogo com o caráter avaliativo da atividade e, talvez, pudessem ser consideradas a partir de uma intenção de hipercorreção do aluno, com o objetivo, como dissemos, de cumprir da melhor forma a tarefa.

d. Marcas de diálogo com o professor, tomado como leitor privilegiado do texto

Para esta parte de nossa análise, trazemos três tipos de estratégias que revelam, a nosso ver, formas de diálogo que os alunos estabelecem com quem lhes parece ser o leitor de seu texto, figura que pode ser facilmente identificada com o professor, já que a proposta para a produção do texto não contou com orientações para que o aluno remetesse sua

⁴⁶ “O gênio da língua, para o português do Brasil, não favorece a ênclise”. (“Ênclise” em: CAMARA JUNIOR, 2002, p. 105).

escrita a outras instâncias de enunciação, como teria ocorrido, por exemplo, se fosse dito a eles que seus textos formariam um livro, o qual seria disponibilizado na biblioteca para a leitura dos colegas. Ao contrário, novamente o caráter avaliativo da atividade permite localizar o próprio professor como o leitor a quem os alunos estavam se dirigindo. A primeira dessas estratégias, que emerge em duas ocorrências, exemplificadas abaixo, parece também, ao mesmo tempo, trazer interferências da oralidade, como se o aluno estivesse assumindo-se como contador da história e, dessa forma, necessitasse monitorar a atenção de sua audiência.

[PH – T21]

[Dran um pedaso de Queijo de Leite de cabra mais o pedaso do quejo não dava nem para un e *magine dividir Para Trêz.*]

[LF – T16]

[e ganharam um pedacinho de queijo que mal dava para um comer *imagine os treis.*]

A estratégia, dessa forma, figura como um exemplo de função fática, que busca um engajamento com o leitor suposto.

A segunda ocorrência desta parte da análise diz respeito, como a anterior, a um expediente que também parece dirigir-se ao leitor imediato, ou seja, o professor. Desta vez, no entanto, a interpelação se dá por meio de uma marca de pontuação, que imprime intensidade ao enunciado. Trata-se do seguinte trecho:

[LI – T14]

[é vocês disser disseram: Come o queijo, pode comer o queijo Caboclo. o Sonho parecia tão Real que eu fui lá e comi o queijo!]

Aqui, com o uso do ponto de exclamação, o aluno escrevente parece dar ênfase ao enunciado, buscado atribuir maior verossimilhança ao episódio narrado. Com isso, como que pretende consolidar a adesão do leitor em relação ao que disse o personagem quando afirmou: “fui lá e comi o queijo”. A respeito dessa possibilidade, Veronique Dahlet, em um profundo e amplo estudo que realiza sobre os sinais de pontuação, insere o ponto de exclamação como um “marcador de interação” e afirma que “o processo exclamativo (...) se desloca para o leitor destinatário, para o qual o valor exclamativo,

dado pelo ponto de exclamação, cria uma força de interpelação”⁴⁷. Mais adiante em sua exposição, utiliza o conceito de “alto grau” e, ao perguntar, com Culioli (1974), “o que faz um enunciador que produz uma exclamativa?”, responde, também com ele, que tal enunciador “pretende expressar o alto grau de uma propriedade”. Dessa forma, ainda para Dahlet, o ponto de exclamação fornece ao enunciado um alto grau, que “densifica o conteúdo semântico para fins argumentativos” e, sendo assim, não transmite somente o conteúdo, mas “apela para o leitor tomar posição a respeito”⁴⁸.

No terceiro tipo de ocorrência desta seção trazemos exemplos que mostram uma provável resposta ao professor, relativa às aulas que haviam sido ministradas sobre a temática do uso do discurso direto.

[PH – T20]

[Um padre e um estudante foram viajar levando um cabroco como viajante chegaram ne uma casa e ele ganharam um queijo que não dava nem para um dele emten o padre falou.

– Que tau a gente dormi e amanhã que tiver o sonho mais bolito come o queijo mais na quela noite o cabroco já tinha comido o queijo e de manhã ele acordaram e comesou a conta e o padre comesou a conta

– Eu sonhei que eu estava subindo a escada de jaco.

O estudante comesou conta

– Eu sonhei que inguato você estava subindo eu já estava-la com um monte de amigo.

Jegou a ves do cabroco

– Eu sonhei que encanto o estudante já estava do céu e o padre estava subindo eu estava la em baixo e eu critei padre, estudante vocês esqueceram o queijo e vocês critava nos não que pode pegar para você e eu acordei como o sonho foi reau eu acordei e comi o queijo. FIM]

Nesse caso, a posição-aluno parece operar na materialidade do texto, imbricando-se com a figura do narrador, de maneira a mostrar, no texto, que a tarefa relativa aoperações como a mudança de linha e ao uso de travessão para marcar as falas dos personagens havia sido assimilada. Trata-se, talvez devido a isso, de um uso estável de discurso direto, ao mesmo tempo pontuado e, também, espacialmente organizado.

⁴⁷ DAHLET, 2006, p. 193.

⁴⁸ Ibidem, pp. 194-195.

3.3.2 Modos de gestão das situações de dialogia interna ao texto

Nesta segunda parte da análise, passamos a uma etapa bastante central de nosso trabalho em que observaremos, como anunciamos, as ocorrências de transmissão da palavra do outro no âmbito interno aos textos, ou seja, especificamente, buscaremos compreender as maneiras encontradas pelos alunos para, constituídos como narradores, realizarem a gestão das vozes dos personagens nas narrativas produzidas. Dividiremos esta parte em duas seções, de maneira que, em primeiro lugar, apresentaremos, de mais quantitativa, uma descrição global das ocorrências que encontramos no conjunto do *corpus*, tendo como referência, neste caso, o conto original. Em um segundo momento, a exposição se dará no sentido de uma análise mais qualitativa, o que, também, desdobraremos em duas partes, as quais serão dedicadas, respectivamente, às seguintes análises: primeiramente, aos modos como se deram as ocorrências de discurso citado no trecho inicial do conto, ou seja, em que as citações são realizadas pela instância representada pelo narrador; em seguida, observaremos de que maneira os alunos se houveram com a porção final do conto, onde ocorre o que poderíamos chamar de citação de segundo nível, já que um dos personagens toma a palavra e passa a reportar as falas dos outros em seu próprio relato. Assim, a gestão desse intrincamento, feita pelos alunos, será nosso objeto nesse ponto da análise.

3.3.2.1 O discurso citado nas produções dos alunos em perspectiva ampla

De maneira geral, as produções dos alunos trouxeram uma gama bastante variada, do ponto de vista da maneira como foram realizadas as opções de tipo de discurso em cada momento do texto. Assim, tomando o conto original como referência, para que o texto do aluno correspondesse inteiramente a ele, a configuração das ocorrências de tipos de discurso precisaria se dar como no quadro abaixo:

Parte do texto	Tipo de discurso
1. Momento em que o padre resolve que todos vão dormir;	Uso de discurso indireto
2. Momento em que o padre conta seu sonho;	Uso de discurso indireto.
3. Momento em que o estudante conta seu sonho.	Uso de discurso indireto.
4. Momento em que o caboclo se constitui como narrador e conta	Uso de discurso direto.

seu sonho;	
5. Momentos em que o caboclo reporta as falas dos outros personagens no relato de seu sonho.	Uso de discurso direto.

A partir dessa referência e observando os textos do *corpus*, é curioso notar que, em nenhum deles, o registro das citações ocorre exatamente como no conto original, o que pode ser bastante significativo se pensamos, por exemplo, na autonomia que os alunos revelam em relação ao conto que lhes foi apresentado. Poderíamos refletir, de outro lado, que, como o uso do discurso direto foi trabalhado intensamente em sala de aula enquanto objeto de ensino, os alunos, então, fariam um uso mais frequente dessa modalidade. No entanto, se tomamos os 17 textos do *corpus* em que os alunos reproduziram integralmente a narrativa e, dessa forma, em que foram contemplados todos os momentos de utilização de discurso citado do conto, observa-se que, em apenas quatro deles os alunos optaram, em todos os momentos do texto, por essa modalidade de discurso. Em todos os outros textos, os usos foram variados ao longo da narrativa. Assim, se de um lado podemos dizer, como dissemos acima, que os alunos, na posição de narradores, escolheram livremente, em sua maioria, o que lhes parecia a melhor forma de citar as falas ao longo do texto, de outro, é importante lembrar que eles se encontravam também diante de uma proposta bastante ambígua, pois precisavam reescrever uma narrativa que lhes foi recontada diversas vezes, e que trazia uma configuração específica de usos de citação de discurso mas, também, precisavam atender às aulas que tinham tido e que versavam apenas sobre um desses tipos de discurso. Tudo isso, inclusive, agravado pelo fato de que essa produção constituía uma forma de avaliação. Dessa forma, como já tratamos na seção anterior, o contexto escolar imediato em que as produções foram realizadas é, sem dúvida, um fator determinante para estabelecer possibilidades de interpretação desses textos. Jurado Filho, no artigo que mencionamos, defende que “a individuação de um ato de fala e sua interpretação devem ser buscadas, em última instância, na recuperação dos processos de produção do texto narrativo”⁴⁹. Dessa forma, no que diz respeito à ordem e à frequência de uso de cada um dos tipos de discurso nos textos de nosso *corpus*, uma pesquisa mais aprofundada poderia buscar oferecer, talvez a partir de tais processos, explicações para o modo como as ocorrências se apresentam nesses textos.

⁴⁹Ibid, p. 52.

3.3.2.2 A gestão do discurso citado pelo narrador do conto

Nesta seção, trataremos especialmente da maneira como se deu, nos textos, o gerenciamento das vozes dos personagens nas situações de transmissão da palavra alheia compreendidas na parte inicial do conto, ou seja, até o momento em que o estudante conta o seu sonho. Nesse trecho inicial, cabe exclusivamente ao narrador realizar a ordenação das vozes na narrativa, circunstância que estamos chamando de um primeiro nível de citação. No trecho final, ou seja, a partir do momento em que o caboclo passa a contar seu sonho, temos, ao contrário, uma situação de sobreposição de planos de citação já que é esse personagem quem passa a gerenciar as vozes, nesse caso, dos outros personagens. Como veremos na seção seguinte, esse momento do texto revelou-se como de grande dificuldade para os alunos, o que se evidencia pelas diferentes formas de oscilação entre a constituição de um ou de outro narrador e, no nível da textualidade, pelos variados tipos de hibridismo presentes nas construções do discurso direto ou do indireto, com que os alunos buscaram cumprir com a tarefa de reportar essas vozes.

O trecho inicial do conto, no entanto, apesar de trazer, como demandas, situações menos complexas para os alunos, trouxeram, também, tanto ocorrências híbridas, como outras situações, como passamos a expor a seguir.

a. Citações narradas como ação, em prejuízo do uso das estruturas do discurso citado

Em casos como os que trazemos abaixo, a opção do narrador, ao apagar o verbo *dicendi* em favor da descrição do conteúdo da fala do personagem, parece passar por uma tentativa de facilitar a construção do enunciado. Vejamos:

[BT – T06]

[o padre foi o primeiro a contar *o padre sonho* *quetava* subindo na escada de Jacó linda e Brilhantes e Bonitas e *o estudante sonho* *que* já tava lá no céu]

Assim, neste caso, ao invés de construir, em cada momento, uma dupla oração subordinada (“o padre *contou que sonhou que tava subindo*” / “o estudante *contou que sonhou que já tava lá*”) o narrador simplifica a construção sintática para dar origem a apenas uma oração subordinada para cada sonho relatado e, dessa forma, elimina também a possibilidade do discurso citado. Em uma outra leitura, poderíamos pensar,

também, que, ao utilizar o verbo “contar” no período imediatamente anterior ao do relato dos sonhos, o narrador pode ter suposto que essa menção seria suficiente para a construção das citações.

b. Monitoramento da citação pelo narrador, com intenção fática

A ocorrência que trazemos para este momento diz respeito a um procedimento curioso do narrador que, quase como um diretor de teatro, parece desejar conduzir as ações representadas pelas falas dos personagens.

[RB – T-22]
[No dia seguinte eles vão falar:
O padre vai falar
– Eu tive um sonho que eu subo pela escada de jaco. o estudante falou:
– Eu sonhei que estava la no ceu te esperando la no ceu. agora o caboco:]

Assim, através de maneira didática e *sui generis* de referir essas citações, pode-se entender que o narrador também busca monitorar a atenção do seu interlocutor e manter o seu engajamento. Essa forma, levando em conta a maneira como vimos organizando esta análise, trata-se de um exemplo ambíguo, já que através de uma estratégia textual de ordenação do discurso citado, o narrador também parece operar um diálogo com o contexto escolar imediato, especificamente, como o leitor suposto, ou seja o professor.

c. Hibridação entre duas formas de discurso

Neste caso, temos uma forma híbrida, a qual podemos entender como resultado de uma tensão entre as representações que o narrador trazia a respeito da melhor forma para estruturar, de um ponto de vista sintático, os enunciados relativos às citações das falas na narrativa. Além disso, também é possível pensar em outra tensão, ou seja, aquela constitutiva da atividade proposta, que já mencionamos.

[JF – T12]
[e o etudatefalou que e ele falouqueto você etavacudinoelu já estava no céu]

Como se vê, o narrador ensaia uma forma de citação que remete ao discurso indireto (“e o etudatefalou que”) mas, em seguida opera o que poderia ser entendido como uma autocorreção e acaba por registrar a fala na forma de um discurso direto (“e ele falouqueto você etavacudino”), talvez buscando alternativas para resolver a tarefa

proposta onde, de uma lado, possuía as aulas que teve sobre discurso direto e, de outro, precisava recontar uma história que lhe foi contada tendo, nesse momento do texto, uma ocorrência de discurso indireto.

3.3.2.3 A gestão do discurso citado pelo personagem do caboclo

Aqui, organizamos as ocorrências que se deram, como dissemos, no trecho final da narrativa, onde a instância do narrador do conto imbrica-se com a do caboclo, no momento em que este último constitui-se como narrador e, ao relatar seu próprio sonho, cita também as falas dos outros personagens. Reproduzimos abaixo, novamente, excerto em que isso se dá:

“O caboclo sorriu e falou:

- Eu sonhei que via seu padre subindo a escada e seu doutor lá dentro do céu, rodeado de amigos. Eu ficava na terra e gritava:
- Seu doutor, seu padre, o queijo! Vosmincês esqueceram o queijo!

Então, vosmicês respondiam de longe, do céu:

- Come o queijo, caboclo! Come o queijo, caboclo! Nós estamos no céu, não queremos queijo.

O sonho foi tão forte que eu pensei que era verdade, levantei-me enquanto vosmincês dormiam e comi o queijo...”

Observe-se que a introdução da fala do caboclo se dá como uma citação feita, em discurso direto, pelo narrador do conto (“O caboclo sorriu e falou”). A partir do segundo período de sua fala, no entanto, o personagem toma a palavra (“Eu ficava na terra e gritava”) e, no interior da citação feita pelo narrador, relata seu sonho e, nele, refere sua própria fala e, também, as falas dos outros personagens. É essa a situação que estamos tratando como uma imbricação, ou seja, uma sobreposição de instâncias de citação da palavra alheia. Já mencionamos, também, que este momento do conto representou, certamente, um grande desafio para os alunos, ainda aprendizes das formas de representação escrita do discurso citado. De outro lado, no entanto, pode constituir-se como rico material de análise. Dos variados tipos de ocorrências que emergem de nosso *corpus*, passamos a ordenar e descrever alguns exemplos, o que procuraremos fazer em relação ao momento do texto em que elas aparecem. Não pretendemos, no entanto, dadas as limitações deste estudo, esgotar esses tipos de ocorrências, mas optaremos por aquelas que indiciam situações reveladoras de instabilidade de construção pois nelas,

talvez, se possa buscar compreender melhor as hipóteses dos alunos escreventes relativas ao seu processo de assimilação dessas estruturas.

A. Momento em que o personagem do caboclo inicia o relato do seu sonho

Com relação a este momento, destacamos uma ocorrência de construção híbrida. Nela, a fala do caboclo se inicia em discurso indireto, enunciado pelo narrador do conto. No entanto, no instante em que o narrador precisa referir-se aos outros personagens, estes são deslocados da posição da terceira para a de segunda pessoa, como se a fala estivesse se dando em discurso direto.

[AL – T01]

[e segou a veis do cabocoe ele falou Que sonho Que *voceis* já estava la em sima do céu]

Assim, se tivesse sido mantida a estrutura citante do discurso indireto, teríamos: “e ele falou que sonhou que os outros dois / que o padre e o estudante já estavam lá em cima do céu”.

B. Momento em que o personagem do caboclo cita as falas dos outros personagens.

Nesse ponto, onde efetivamente se dá a sobreposição de vozes, ocorre, como se poderia esperar, grande quantidade de ambiguidades ou de construções híbridas. Elencamos, abaixo, algumas delas e, com isso, acreditamos ter encerrado nossa análise.

a.

[JF – T12]

[e o ceucadococono foi acua itoria e o cadococodou e u comei e vocês já etavala no céu e eu guteipader e etudate e o cadocogitou e o queigo pode come mi fosse ai no cêutani legal e eu acodeiesonotavatoufotenilevate e qui o queijo.]

Aqui ocorre, por duas vezes, uma mudança de foco narrativo. No início de seu sonho, o caboclo é quem toma a palavra para dizer, em discurso direto, o que sonhou (“e eu gutei [gritei]”). Logo na sequência, no entanto, como em uma autocorreção, a palavra é passada para o narrador do conto, que repete, também em discurso direto, a mesma ação

já relatava (“ e o cadocogitou”). No final, de novo a palavra volta para o caboclo (“e eu acordei”), que termina o relato.

b.

[JC – T13]

[O cabloco contou que viu o padre e os estudantes la nó céu e falou então vocês falaram que não quiria comer o queijo e o os dois falaram que não quiria o queijo que eles estão lá no céu e eu acordei pensando que vocês tinha falado que eu pudesse comer. e eu me levantei e coi o queijo na mesa.]

Este é um caso incomum entre as ocorrências, em que o narrador assume o monitoramento das vozes, mesmo no momento em que é relatado o sonho do caboclo. Apenas no final do trecho, quando o caboclo diz ter acordado, é que a palavra retorna. Trata-se, também, de uma caso de mudança de foco narrativo.

Considerações finais

Ao falar sobre o lugar da escrita na escola, Colello (2012) recupera uma citação de Bakhtin (2003) a respeito da tensão existente no que diz respeito à produção dos enunciados. Segundo o teórico russo, ao mesmo em que eles têm sempre um caráter de ineditismo, remetem, por outro lado, sempre a outros enunciados já dados. A partir dessa característica da linguagem, a pesquisadora afirma que é a “compreensão sobre o dinamismo da escrita e sobre o seu potencial criativo que anula qualquer iniciativa de ensino da língua materna como objeto fechado, estático e monológico”. Além disso, critica também o “artificialismo” e a “impessoalidade”, presentes nas instituições escolares, os quais toma como “consequências da fixação de modelos de escrita predeterminados”⁵⁰. De fato, pensar sobre o ensino da escrita nas instituições escolares precisa significar uma reflexão sobre as próprias concepções que se têm de língua e sobre seus modos de circulação dentro da instituição. Na sequência de sua reflexão, ao tratar do papel do professor nesse contexto, Colello lembra que quando aquela abordagem superficial e impessoal da escrita, realizada a partir de modelos de textos, dá lugar a um texto “de múltiplas possibilidades e significações”, a atuação do docente é ressignificada. Para ela, com essa mudança de foco, o professor passa a ser “um agenciador de múltiplas interpretações”, um “mediador entre a amplitude do texto e as possíveis leituras ou produções dos alunos”. Dessa forma, ainda seguindo a autora, o professor “de fiscal, passa a parceiro” e “de ‘impositor de verdades’, torna-se o interlocutor que (...) acima de tudo, respeita a criança como alguém que tem o direito à palavra”⁵¹.

Nessa compreensão de ensino de escrita, que leva em conta a atuação do professor a partir de um modo de compreender a linguagem, acreditamos haver uma chave importante para fazer, também, uma reflexão a respeito do processo e dos resultados do nosso trabalho. Para isso, é preciso tomar a análise dos textos dos alunos não apenas neles mesmos, mas em uma perspectiva que leve em conta, em última instância, o fato de que se trata de produções oriundas, não só de uma atividade desenvolvida em sala de aula, mas também de uma orientação a qual, uma vez presente na política pública, ocupou o espaço da escola e chegou aos alunos como uma determinação para a

⁵⁰ p. 73.

⁵¹ Idem, *ibidem*.

realização de atividades e como uma proposição de avaliação diagnóstica. Assim, embora o programa possa ter trazido, em seu alcance municipal, resultados para a consolidação do processo de alfabetização do alunado, percebemos nele, ao menos nos materiais que utilizamos e que pudemos apresentar aqui, e também no trabalho realizado e aqui igualmente exposto, mais características ligadas ao que Collelo critica como formas artificiais e impessoais, já que as produções se prestavam, na escola, à realização de procedimentos meramente burocráticos, relacionados a medir, superficialmente e subjetivamente, avanços que os alunos pudessem ter tido.

Seria necessário, no entanto, ampliar essa reflexão e pensá-la também, por exemplo, em termos da formação do professor. Nesse sentido, caberia levantar questões como: de que forma incrementar a preparação dos professores de maneira a formar uma sensibilidade relacionada à percepção dos processos envolvidos na aprendizagem da escrita? Na seção em que tratamos da nossa metodologia de pesquisa, lembramos o quanto são distintos os olhares do pesquisador e do professor para os textos de alunos. Ocupando as duas posições, pudemos perceber que essa diferença se dá, efetivamente, pela via da formação, que nos ajudou a refinar o olhar e, dessa forma, permitiu perceber, nos textos, as ocorrências que nos tocavam e atribuir sentido a elas. Assim, uma vez superadas as já presentes dificuldades que envolvem as políticas de formação de professores, como a falta de tempo, tendo em vista a realização de mais de uma jornada diária por boa parte dos docentes, tais eventos poderiam ser pautados, também, por momentos que ajudassem o professor a voltar-se para a análise e descrição das produções dos alunos, com maior embasamento nas teorias do texto.

Dessa forma, talvez sejam essas algumas das contribuições para reflexão, especialmente sobre o incremento do ensino escrita, que o nosso trabalho possa trazer, a fim de que, retomando a exposição de Colello, o professor possa colocar-se entre a amplitude do texto e, especialmente, as produções dos alunos para realizar, como interlocutor, uma mediação que vá para muito dos mecanicismos impessoais e artificiais.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Ricardo. **Meu livro de folclore**. São Paulo, Ática, 2003.
- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso” In: _____ **Estética da criação verbal**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec/Annablume, 1929/2002.
- BARROSO, Gustavo. **Ao som da viola**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1949.
- BEDINELLI, Talita et ali. “DNA Paulistano – Noroeste” em: **Folha de S. Paulo**, 14 set 2008. Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/biblioteca/DnaPaulistanoNoroeste.pdf>, acessado em 30 de janeiro de 2011.
- CÂMARA JUNIOR, Mattoso J. **Dicionário de linguística e gramática**. 24 ed. Vozes: Petropolis, 2002.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo, Global, 2000.
- CASTRO, Gilberto de. “Formas sintática de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin” em: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COLELLO, Silvia. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2ª. ed. Revisada. São Paulo: Summus, 2012.
- DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação – usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- FREITAS, M. T. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: umintertexto*. São Paulo: Ática, 1994.
- GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERALDI, Wanderley (org.) **Linguagem e ensino: exercícios de militancia e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1996.
- GERALDI, Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- JURADO FILHO, Lourenço Chacon “Tradição narrativa e ação cotidiana na explicitação de atos de fala em narrativas de escolares”. **Alfa**. São Paulo, 37: 43-57, 1993.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Col. Letramento, Educação e Sociedade).

- KOCH, Ingedore G. Vilça. **A coesão textual**. 19 ed. São Paulo, Contexto: 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004 (Col. Paradidáticos. Série Educação).
- PONZIO, Augusto (2008) “A manipulação da palavra alheia: sobre as formas do discurso reproduzido” em: **A revolução Bakhtiniana**. Coord. e Trad. Vlademir Miotello. São Paulo: Contexto.
- SÃO PAULO (Cidade) Comunicado nº 290 de 05 de março de 2008. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 06 mar. 2008, Seção Servidores, pp. 42-43.
- SÃO PAULO (Cidade) Comunicado nº 318 de 06 de março de 2007. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 10 mar. 2007, Seção Servidores, p. 37.
- SÃO PAULO (Cidade) **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Pe. Anchieta, 2008.
- SÃO PAULO (Cidade) Portaria 6328, de 23 de setembro de 2005. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 24 set.05, Seção Servidores, pp. 20-21.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Aprender os padrões da escrita de modo reflexivo – Introdução – Avaliação diagnóstica das competências leitoras e escritoras dos alunos**. São Paulo, 2007.
- SÃO PAULO (Cidade) Secretaria Municipal de Educação. **Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo - Unidade 1- Palavra cantada**. São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 2007.
- SÃO PAULO (Cidade) Secretaria Municipal de Educação. **Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo - Unidade II - Palavra dialogada**. São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 2007.
- SÃO PAULO (Cidade) Secretaria Municipal de Educação. **Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo - Unidade III - Você sabia?** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 2007.
- SÃO PAULO (Cidade) Secretaria Municipal de Educação. **Projeto toda força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação de trabalho com o 1º ano do ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- SÃO PAULO (Cidade) Secretaria Municipal de Educação. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- SILVA Leite, Sérgio Antonio da; COLELLO, Silvia M. Gasparian. ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Alfabetização e Letramento: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento. Um tema em três gêneros**. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” em: **Revista brasileira de educação**. abr 2004, nº 25.

VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE, FaE, UFMG, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

A. TEXTOS QUE COMPÕEM O CORPUS DESTE TRABALHO

[titulo o cadoco

viajava o Padre Estudate e ele vava o caboco e mo caminho e galhava um Queijo que não dava para dividi o Queijo e o Padre falo vamos bormi e Quem tiver o sonho mais menor

eles estava

Padre sonho Que ele estava Sudino na escada de Jaco

Estudateja estava já la em cima e segou a veis do cabocoe ele falou Que sonho Que voceis já estava la em cima do céu e falou caboco comeo O Queijo caboco come O Queijo cadoco]

[O plabopadri e o estudante e o caboco

O padri e o caboco estava viajando pelo certão e estava levando o plabo quando eles chegaram encasa o padri de um pedaco de queijo para cada um. E o padri falou vão dormir no dia ceginte quem sonha um sonho mais lindo e amanha conta o seu sonho mais bonito.

No dia cegintecentaram na meza para tomar cafe e o padri falou do seu sonho eu sonhe que eu estava subindo na escada e o estudante ja estava lá no ceu e o cabloconho que quando o padri estava subindo o estudante falou para o padri e o cabro focesqueceu o queijo e eles falavão do ceu pode pegar para voce e o estudamde pegou o queijo e comeu o queijo.]

Pradução de texto diágentica
Um padre é estudante e levava um cabloco de carona eles pararão para descasa e eles ganharam um Queijo e o padre disse vamos dormir e Qua cotar o soio mais boneto fica com o Queijo e a noite o cablococomel o Queijo amã o padre disse Que estava subido ao céu na escada de jaco e o intulante fala Que estava la no céu em Quanto o padre estava sobindo ele estava la a veis cabloco ele disse Que

[Um padre e estudante e levava um cabloco de carona eles pararão para descasa e eles ganharam um Queijo e o padre disse vamos dormir e Qua cotar o soio mais boneto fica com o Queijo e a noite o cablococomel o Queijo amã o padre disse Que estava subido ao céu na escada de jaco e o intulante fala Que estava la no céu em Quanto o padre estava sobindo ele estava la a veis cabloco ele disse que]

Produção de Texto

Título: O Caboclo e o Padre e o Estudante

Está viagem um padre e o estudante e o Caboclo de Corcorona, eles estavam numa casa e poraram e os donos da casa e deram um pequeno pedaço de queijo de cabra, o padre teve uma grande ideia de que a quem que contar o mais lindo sonho pode comer o queijo na noite o caboclo foi até a mesa pegou o queijo e comeu o queijo no dia seguinte os três se sentaram e o padre conta o sonho:

— Eu estou subindo a escada de Vaca para o céu.

Depois o Estudante conta o seu sonho:

— Que enquanto o padre estava subindo a escada eu já estava lá no céu.

O caboclo conta o seu sonho:

— Eu sonhei que o Padre Estudante estava lá no céu e o senhor padre,

[Está viagem um padri e o estudante e o caboclo de carrona, eles a istava uma casa e pararam e os donos da casa e deram um pequeno pedaço de queijo de cabra, o padri teve uma grande ideia de que a quele que contar o mais lindo sonho pode comer o queijo na noite o caboclo foi até a messa pegou o queijo e comeu o queijo

No dia seninte os três se sentaram e o padri conta o sonho:

— Eu está subindo a escada de Vaco para o céu.

Depois o Estudante conta o seu sonho:

— Que ingunto o padri estava subindo a escada eu ja estava la no céu.

O caboclo conta o seu sonho:

— Eu sonhei que o Dotor Estudante estava la no céu e o senhor padri estava subindo a escada e eu estava aqui na Terra dritando ó o queijo vocês esqueceram o queijo e vocês disseram:

— Pode comer o queijo cabocloco.

— Ai parecia verdade que eu foi a noite e comi o queijo.

Fim]

[O cabrolo o padre e o estudante]

Um padre um estudante e um cabrololo estava de carona e no meio da estrada ao parar numa casa e eles ganharam um pequeno pedaço de Quijo de caneiro só que não dava para dividir.

— e o padre teve uma ideia quem contace o melhor sonho ganharia o pedaço de queijo echegou na hora do café da manhã... e o padre foi o primeiro a contar o sonho e ele disse: que sonhou que estava subindo na escada de jacó brilhante e o estudante sonhou que jatavala no céu com os amigos e o caboclo sonhou que o padre e o estudate já estava no céu e ele falou olha seu padre seu estudante vcs esqueceram o queijo e eles falar para o caboclo fique com o queijo pra vc e ele pensou que era realidade e de manhã ele levantou e ele comeu o queijo]

[Titulo: Caboco o estudante e o padre

O estudante e padre iaviagando pelo sertão e o caboco foi de carona e eles ganharam um pedaço de queijo mas era tão pequeno que não dava nem para um imagine para três e o padre fez um acordo que quem tivesse um sonho mais Bonito ganhase o queijo no dia seguinte eles levantaram para tomar café da manhã e demadragada o caboco comeu o queijo e de manhã ele tinha que falar e cada um comtouno seu sonho o padre foi o primeiro a contar o padre sonho que tava subindo na escada de Jacó linda e Brilhantes e Bonitas e o estudante sonho que já tava lá no céu chegou a fez do caboco ele contou que o padre e o estudante tavala no céu e eu ficava padre estudante o queijo você esqueceu do queijo e eles di(s)ce pode comer o queijo não queremos mas o queijo e o sonho parecia Realidade que eu levatei da cama e comi o queijo.]

[Um dia estava padre um estudante levando um caboco de carona eles parado um lugar e ganharam um pedaço de queijo mau dava para mim comer imagina os três.

Em Padre teve a ideia de comprar um avião e dormire quem tivesse com sonho mais bonito ganha o queijo em tão foi os três domi.

E um dia segite os três sentaram na mesa eles três comeram pal com cebola e começaram com o sonho o padre comtoupremeiro]

[O padre e o estudante andando

O padre e o estudante estavam pasando pelo sertão derão carona para o caboco e continuaram andano pelo sertão e viram uma casa e quando chegaram e ganharam um pedaço de queijo mais era muito pequeno e ai eles intraram em acordo e falaram assim, quem amanhã conta um sonho mais bom vai comer o quiço e ai eles foram durmir e ai ele]

[titulo: O caboco o Padre e o estudante

Um estudante e o Padre Estavoviagando três pararam num lugar e resebeuquejo
Padre falou amanhã quem corda comlar o sonho mas Bonito quem comecou foi o Padre
eu sonhei que]

[TITULO: O CAPOCO E PADRE E O ISTUDATE

UM ISTUDATE VIAGAVA PELO CETÃO QUANDO PARAVA EM UMA CASA E O PADRE VALOU VAMOS DURMI E QUE TIVE O SONHO MAIS PONITO FICA COM O PEDAÇO DE QUEIJO E FORAM DURMI E O CAPOCO ACORDO DE NOITE E COMEU E ACORDARO E O PADRE COMTO O SONHO DELE EU SONHEI QUE EU TAVA SUPINDO NO CEU PELA ESCADA DE JACO E O ESTUDATE VALOU EM QUANTO VOCE TA SUPINDO EU TO LANO CÉU JA E O CAPOCO VALOU EU SONHEI QUE VOCEIS TAVA LANO CÉU VALANDO CAPOCO PODE COMER O QUEIJO QUE NOIS ESTAMO NO CÉU PODE FICA COM O QUEIJO MAIS PARECIA QUE ERA VERDADE QUE EU COMIN O QUEIJO.]

[título: O Cabroco, O Padre e o Estudante

O Cabroco ele Comeu o queijo que estava na geladeira o queijo é um pedacinho ele sonhou ai de noite foi cabroco ele foi na geladeira e comeu o queijo ai de pois ele foi dormi ai de manhã foi tomar o café e falou do sonho]

O cadoco e o pader e o itudate
 um itudate e um cadoco e um pader
 viu uma casa de um moso deu um pedaso
 del'queigo e timo um pedaso de queigo e não
 dava para todos eu pader valheu porque não
 vane todos dunie valheu e quei tive um
 sono nai domito cone o queigo e acordaro
 para tona café e cetaro o ceu conos o neu
 como foi aci eu comei que eu etava la me
 cêutina um escado e eu sudi e o itudate
 falou que e ele falou queto você etava cudino
 elu já etava no céu e o ceu cadoco
 cone foi acuatario e o cadoco codou
 e u comei e vocês já etava la no céu
 e eu gute pader e itudate e o cadoco
 giteu e o queigo pode come mi fosse
 ai no céu tani legal e eu acodei
 eseno tona tou fote nilevate e qui o
 queigo

[O cadoco e o pader e o itudate

Um itudate e um cadoco e um pader viu uma casa de um moso deu um pedaso de queigo e timo um pedaso de queigo e não dava para todos eu padervalou poque não vano todos dunie valheu e quei tive um sono naidomito cone o queigo e acordaro para tona café cetaro o ceuconos o neu como foi aci eu comei que eu etava la no cêutina um escada e eu sudi e o etudate falou que e ele falou queto você etavacudinoelu já etava no céu e o ceucadococono foi acuatoria e o cadococodou e u comei e vocês já etava la no céu e eu guteipader e etudate e o cadocogitou e o queigo pode come mi fosse ai no cêutani legal e eu acodeiesonotavatoufotenilevate e qui o queijo.]

[Título: O cabloco e estudante e Padre

um estudante e um Padre e levando de carona um cabloco conomco ele chegaram ganharam um Pedaco de queijo eles sapia que era pequeno o queijo o padre falou quem tiver um sonho mais Bunito ganha um Pedaco do queijo os Três foram durmir emganto o Padre e o estudantes o cabloco ele acordou-se para comer o pedaso de queijo.

de manha enquanto eles estava tanano cava da manhã o padre contou se o seu sonho ele falou que ele estava subindo na escada.

O doutor estudante falou que já tava lá no céu e o estudante viu condo o Padre estava subindo no céu.

O cabloco contou que viu o padre e os estudantes lá no céu e falou então vocês falaram que não quiria comer o queijo e o os dois falaram que não quiria o queijo que eles estão lá no céu e eu acordei pensando que vocês tinha falado que eu pudesse comer. e eu me levantei e coi o queijo na mesa.]

[LI - T14]

[O Padre o Estudante e o Caboclo

Um estudante e um padre estava viajando em uma cidade do Sertão com um caboclo de carona.

Eles Pararam em Uma casa para descansar e receberam Um Pequeno Pedaco de queijo de cabra. O pedaco era tão pequeno que se Repartiseia ficar muito pequeno mesmo.

Aí o padre Teve uma ideia:

- Amanha quem contar o sonho mais Bonito ganha o pedaco de queijo.

durante a noite o caboclo foi e comeu o queijo

De manhã, o Padre começou a contar o sonho

- Eu Sonhei que Subia para o céu na escada de jaco era maravilha

Aí o chegou a vez do estudante contar:

- Senhor padre, enquanto você Subia, Eu já estava lá em cima.

Como o caboclo era esperto ele disse:

- Enquanto "osseis" tava lá no céu eu falei: Padre e DTR e o queijo? é vocês disseram: Come o queijo, pode comer o queijo Caboclo. o Sonho parecia tão Real que eu fui lá e comi o queijo!]

Reduções de texto diagnóstica
título

1) cabras o padre e o estudante

2) padre e o estudante estão
diagonais e levando um cabra
de coroa eles viram uma para
a outra uma mesa de um pedaço
de queijo muito pequena não do
para dividir então eles fizeram um acordo.

— vamos dormir quem tiver o
sonho mais bonito todos eles foram
mais o cabra levantou na
noite foi até geladeira e comeu
o queijo e foi dormir o moncho
os dois foram até a mesa o padre
a comer.

— eu sonhei que estava
subindo a escada de Jacó agora
eu.

depois foi o sonho do estudante o
estudante falou:

encontro o padre estava o estudante
estava esperando o padre lá no céu.
depois foi o sonho do cabra:
eu sonhei que nós estava lá no

[O caboco, o padre e o estudante

O padre e o estudante estava viajando e levando um caboco de carona eles viru uma pararo la uma moça deu um pedaço de queijo muito pequeno não da para dividi intão eles fizéro um acordo.

- vamos dormir quem tiver o sonho mais bonito. todos eles foram mais o caboco levantou na noite foi até a geladeira e comeu o queijo e foi dormi amanheceu os três foram até a mesa o padre ia começar.

- eu sonhei que estava subrindo a escada de jacó para o céu.
depois foi o sonho do estudante o estudante falou:

encontro o padre estava o estudante estava esperando o padre lá no ceu. depois foi o sonho do caboco: eu sonhei que vocês estava la no ceu o padre estava subindo e o estudante lá no ceu eu estava aqui na terra eu gritava seu padre seu estudante voceis esqueceros o queijo. o estudante responde:

- eu e o padre nao queremos mas o queijo.
O sonho foi tão forte que eu foi la e comi o queijo.]

Um dia estavam um padre um estudante levando um caboclo de carona eles pararam em um lugar e ganharam um pedacinho de queijo que mal dava para ~~um~~ comer imagine os treis.

E então o padre teve a ideia de os tres dormirem e quem tivesse o sono mais bonito ganhava o queijo, então foram os tres para dormir.

No dia seguinte os tres sentaram-se a mesa e cada um contou seu sonho.

O primeiro foi o padre: - Eu sonhei que eu estava subindo na escada de jacó a escada era linda.

Chegou a vez do este estudante ele disse:
- Eu sonhei

[O CABOCLO, O PADRE E O ESTUDANTE]

Um dia estavam um padre um estudante levando um caboclo de carona eles pararam em um lugar e ganharam um pedacinho de queijo que mal dava para um comer imagine os treis.

E então o padre teve a ideia de os tres dormirem e quem tivesse o sono mais bonito ganhava o queijo, então foram os tres para dormir.

No dia seguinte, os tres sentaram-se a mesa e cada um contou seu sonho.

O primeiro foi o padre: - Eu sonhei que eu estava subindo na escada de jacó a escada era linda.

Chegou a vez do este estudante ele disse:

- Eu sonhei]

Produção de Texto

Título

Eu entendi que o padre dava carona para o cabrão e para o estudante pararam em frente de uma casa e uma pessoa deu um queijo na mão do padre um pequeno pedaço que não dava nem para dividir o padre então resolveu o negócio e o padre falou o senhor mais lindo come o queijo e todos foram dormir. O cabrão levantou em quanto o padre e o estudante dormiam e o cabrão comeu o queijo. E logo de manhã o padre e o cabrão e o estudante foram tomar café e o pa

che contei seu sonho
e padre falou que subia
para o céu na escada
de Jacó.
O estudante falou
quando você subia pela
escada de Jacó eu já
estava no céu disse
o estudante e chegou
a vez do cabuco e fa-
lou quando você estu-
dante estava no céu
e o padre subindo para
o céu eu gritava estu-
dante padre e vocês
ou viram eu falei vocês
esqueceram o queijo
e vocês respon-
deram nos não queremos
o queijo e como o sonho
foi tam forte eu fui lá
e comi o queijo.
Fim

[Eu entendi que o padre dava carona para o cabuco e para o estudante pararam em frente de uma casa e uma pessoa deu um queijo na mão do padre um pequeno pedaço que não dava nem para dividir o padre então resolveu o negocio e o padre falou o sonho mais lindo come o queijo e todos foram dormir cabuco levantou em quanto o padre e o estudante dormiam e cabuco comeu o queijo. E logo di manhã o padre e o cabuco e o estudante foram tomar café e o padre contou seu sonho o padre falou que subia para o céu na escada de Jacó.

O estudante falou quando você subia pela escada de Jacó eu já estava no céu disse o estudante e chegou a vez do cabuco e falou quando você estudante estava no céu e o padre subindo para o céu eu gritava estudante padre e vocês ou viram eu falei vocês esqueceram o queijo e vocês responderam nos não queremos o queijo e como o sonho foi tam forte eu fui lá e comi o queijo.

Fim]

[O estudante e o Padre e o caboco

O Padre e o estudante Pasava Pelo o setão dero carona Para o caboco e eles coninuol Pela a estrada e eles viru uma casa eles Parou e ganharam um pedasso de queijo e o queijo era pequeno que não dava para eles e o padre falou que tem um sonho mais bonito vai gome o queijo foro domi e o caboco namadrogada o caboco levadol e gome o queijo e ele depois que gome o queijo ele voidomir e logo]

Produção de texto diagnóstico

título: O padre e o estudente e o cabroco.

Um padre e um estudante foram viajar levando um cabroco como viajante chegaram numa casa e ele ganhou um queijo que não dava nem para um dele então o padre falou:

- Que tá a gente dormi e amanhã que tiver o sonho mais bonito come o queijo mais na quella noite o cabroco já tinha comido o queijo e de manhã ele acordaram e comeram a conta e o padre comeram a conta.

- Eu sonhei que eu estava subindo a escada de jaco.

O estudante comeram conta

- Eu sonhei que ingusto você estava subindo eu já estava-la com um monte de amigo.

Tegou a vez do cabroco

[título: O padre o estunente e o cabroco

Um padre e um estunente foram viajar levando um cabroco como viajente chegaram ne uma casa e ele ganharam um queijo que não dava nem para um dele emten o padre falou.

– Que tau a gente dormi e amanhã que tiver o sonho mais bolito come o queijo mais na quela noite o cabroco já tinha comido o queijo e de manhã ele acordaram e comesou a conta e o padre comesou a conta

– Eu sonhei que eu estava subindo a escada de jaco.

O estudante comesou conta

– Eu sonhei que inguato você estava subindo eu já estava-la com um monte de amigo.

Jegou a ves do cabroco

– Eu sonhei que encanto o estudante já estava do céu e o padre estava subindo eu estava la em baixo e eu critei padre, estudante vocês esqueseram o queijo e vocês critava nos não que pode pegar para você e eu acordei como o sonho foi reau eu acordei e comi o queijo. FIM]

[Titulo: O cabloco o padre e o estudante

Un Estudante e unpadre deram carona Para um cabloco ao caminho Dran um pedaso de Queijo de Leite de cabra mais o pedaso do queijo não dava nem para un e magine dividir Para Trêz.

Mais o Padre deu uma ideí que eles focen dormir e quen tivecê o melhor sonho ganhava o sonho.

Mais a noite o cabloco coneu o queijo De manha enfrente a mese de café da manha e o padre foi o prineiro

- Eu sonhei que estava subindo pela escada de jaco

o estudarte falou o sonho

- Eu sonhei que enquanto você tava subindo eu ja estava lá chegou a vez do cabloco.

- Eu sonhei que vocês estava la no céu e eu falei

-vocêis Esqueceram o Quejo e vocês respondia.

-já estamos aqui noceu pode ficar com o Quejo paravocê.

- O meu sonho foi taõ verdadeiro que eu me levantei a noite enQuanto vocês estava dornindo e comi o Quejo.

FIN]

Produção de texto digna-artigo

um estudante um prate um caboco
 O treiz ganha um pedasso de Queijo
 para difiz mais pedas e o prate teve
 uma ideia vamo dormi e dia mar
 que contar o sonho mais Bonito
 Come o prate falou eu tava subino
 no céu e o estunde falou que jatava
 no céu e o caboco falou que falei
 prate e esundande u quijo e o falou
 pode comer e eu come

FORONI
 © VOOZ www.puosedub.com

[Um estudante um prate um caboco O treiz ganha um pedasso de Queijo para difiz mais o pedas e o prate teve uma ideia vamo dormi e dia mar que contar o sonho mais Bonito come O prate falou eu tava subino no céu e O estunde falou que jatava no céu e o caboco falou Eu falei prate e esundande u quijo e o falou pode comer e Eu comi.]

[O caboco o padre e o estudante

O treis estavam Viagando no Certo e ganharam um pedaço de queijo tão pequeno que não dava nem para um so. O padre falou:

— Vamo dormir amanhã quem acordar e contar o sonho mais bonito Ganha o pedaço de queijo. No dia seguinte eles vão falar:

O padre vai falar

— Eu tive um sonho que eu subo pela escada de jaco. o estudante falou:

— Eu sonhei que estava la no ceu te esperando la no ceu. agora o caboco:]

Produção de texto diagnóstico
Título: O caboco O padre e o estudante

O padre e o estudante viajaram levando o caboco de carona durante a viagem eles pararam em uma casa e ganharam um queijo pequeno não dava para dividir. O padre teve uma ideia.

- Quem tenha com um bônus mais bonito ficaria com o queijo.

Eles foram dormir.

O caboco esperto foi na cozinha e comeu o queijo.

No outro dia o padre contou primeiro. O padre falou que foi a escola de fazer bônus e bilhante e ele estava subindo.

O estudante falou que ele estava lá no céu esperando ele lá no céu.

O caboco que tinha o bônus que-
po tinha que inventa uma es-
tória para que ele estivesse na Te-
rra e gritar.

Seu padre seu estudante se que-
ijo pode comer o queijo no mês
que mais eles já não pode para
o seu pai. Tem real que ele

tilibra

[Título: O caboco O padre e o estudante

O padre e o estudante viajava levando o caboco de carona durante a viagem eles pararão em uma casa e ganharão um queijo pequeno não dava para dividir. O padre teve uma ideia.

– Quem sonha com o sonho mais bonito ficaria com o queijo.

Eles foram dormi.

O caboco esperto foi na cozinha e comel o queijo.

No oltro dia o pradrecomtol primeiro. O padre falou que vil a escada de Jaco bonita e brilhante e ele estavasobindo.

O estutante falou que ele estava la no seu esperando ele la no céu.

O caboco que tinha comeo o quejo tinha que enventa uma estoriafalol que ele estava na terra e gritol.

seu padre seu estudante eo queijo pode come o queijo no não que mais nos tano indo para o céu paresia tom real que ele comel o queijo.

FIM]

[“O caboco, padre e o Estudante”]

O padre e o Estudante viajavam e levavam o caboco de carona e no meio do caminho ganharam um pedacinho de queijo mas era muito pequeno para os três então pararam em um lugar para ir dormir e o padre teve uma ideia.

— Vamos fazer assim quem sonhar com um sonho mais bonito vai ficar com o queijo.

Então eles concordaram e foram dormir. Então o caboco acordou de madrugada e se deitou no dia seguinte]

[Um dia um parde e um estodnete deu caruno para um caboco e no caminho. Ele canharo um pedeso de quigo e o pedeso de quigo ére moto mínimo o parde falo. — Nosivonmo para casa e quin tive o sonho mais bonito come o quigo. E o caboco comeu o quigo quando o parde e o estodnete. E o caboco tinha que niveta o sonho mais bonito. E o parde cotou o seu sonho. — Eu sonhe que eu setavesobido no ceu. E o estodnetefalo. — Eu sonhi que eu estava no ceu E o caboco falo. — E sinhe que voces estava no ceu eu falava o quigo e voces falo pode come o quigo. e o sonho paresia deve de que Eu com o quigo.]

[Titulo
O padre e o estudante cabloco

O Estudante e um padre e levando um cabolo e param ne uma casa e ganhol um pedaço de queijo e continuaram a viagem O padre teve uma ideia há eu estudei muito eu ganho So que acontel uma coisa o caboco levantou e pegou o queijo e comeu no outro dia o padre disse:

Que ele estava subindo a escada de Jaco vitorioso Com aquela escada brilhante e o estudante disse:

Quanto o padre estava Subindo as escadas ell já estava lá em Sima e o caboclo disse:

Que o estudante e o seu padre eu faeli:

Seu padre Seu estudarte voceis esqueceram o queijo e voceis disse:

Nos no quer mais pode pegar para você caboclo eu pensei que era verdadeira e acordei e comi o queijo.]