

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
METODOLOGIA DE ENSINO**

**PRODUÇÃO TEXTUAL: O que dizem e escrevem educandos do 3º ano
sobre o gênero fábula.**

Doutoranda: Alessandra Marques da Cunha

São Carlos - SP

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
METODOLOGIA DE ENSINO**

**PRODUÇÃO TEXTUAL: O que dizem e escrevem educandos do 3^a ano
sobre o gênero fábula.**

Alessandra Marques da Cunha

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, sob orientação da Professora Doutora Claudia Raimundo Reyes.

São Carlos - SP

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C972pt

Cunha, Alessandra Marques da.

Produção textual : O que dizem e escrevem educandos do 3ª ano sobre o gênero fábula / Alessandra Marques da Cunha. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
298 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Língua materna. 4. Gênero textual. 5. Linguagem. I. Título.

CDD: 370 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Luiz Carlos Cagliari

Profª Drª Silvia de Mattos Gasparian Colello

Profª Drª Maria Silvia Cintra Martins

Profª Drª Maria Aparecida Mello

Profª Drª Hilda Maria Monteiro

Claudia Reyes

Luiz Carlos Cagliari

Silvia M Gasparian Colello

MSC

Assent:

Hilda Monteiro

AGRADECIMENTOS

É com carinho e satisfação que faço meus agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram presentes ao longo desses quatro anos, acompanhando minhas angústias, alegrias e realizações.

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS, amigo fiel de todas as horas, por mais esta conquista, dando-me forças e coragem, nesta caminhada que às vezes parecia não ter fim.

Aos meus familiares pelo apoio e incentivo em todos os momentos, compreendendo minhas ausências. Em especial aos meus pais *Norival* e *Marlene*, bem como ao meu esposo *Cristian* que sempre esteve ao meu lado, com muita paciência e me fazendo refletir que a vida é maior do que esta tese.

À minha orientadora e amiga *Claudia Raimundo Reyes* pela confiança e pelas inúmeras aprendizagens que oportunizou.

Aos educadores e educandos que se dispuseram a participar dessa pesquisa, sem os quais este estudo não seria possível.

A *Belzinha* amiga especial de todos os momentos de aprendizagens, que participou ativamente na elaboração desse estudo, portanto, figura marcante em cada linha dessa tese.

A *Stellinha* pessoa que pude compartilhar momentos de alegria, angústias e reflexões no trabalho, pois foi minha companheira de idealizações e realizações, durante este processo, em que fomos autoras de muitos registros em comum.

Aos membros da banca – Luiz Carlos Cagliari, Maria Aparecida de Mello, Maria Cecília Magalhães, Maria Silvia Cintra Martins, Hilda Maria Monteiro e Silvia de Mattos Gasparian Colello - pela riqueza de suas contribuições ao trabalho.

Aos queridos amigos – Leila Lima, Sr. Ramez Atique e Hilda Maria Monteiro, pessoas com quem muito aprendi ao longo desses anos.

Agradeço a todos os participantes dessa caminhada que comigo puderam dialogar e construir conhecimentos. Muito obrigada a vocês, que puderam transformar minha vida em um palco de muitas aprendizagens.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi o de verificar e analisar o que escreviam e diziam educandos do 3º ano do Ensino Fundamental de Nove anos sobre produção escrita e o gênero fábulas, os conhecimentos que verbalizaram e demonstraram ter aprendido na escrita e na oralidade a partir de mediações e diálogos entre educadora, educandos e pesquisadora. Serviram de orientação à pesquisa conceitos tais como linguagem, oralidade, leitura, escrita, gênero, projeto e sequência didática, os quais foram evidenciados dentro de uma abordagem sócio-histórica pautada nos estudos e trabalhos de Bakhtin, Vygotsky e seus desdobramentos entrevistados nas atuais pesquisas na área da educação e linguagem, representada, sobretudo pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly, Pasquier e Bronckart). A metodologia utilizada foi a colaborativa-dialógica, por entendermos que esta proposta era a melhor forma de realizar um estudo em que os participantes pudessem trabalhar em condições de troca, além de permitir a introdução de uma cultura movida por objetivos comuns de transformar o cotidiano escolar por meio do diálogo. Os dados que serviram de referência para as considerações foram coletados durante a realização de um curso de extensão de 60 horas, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, que foi destinado aos educadores de 1º ano à 4ª série, de uma Escola Municipal. Tal curso tinha o intuito de realizar reflexões baseadas em leituras, discussões, análises de produções textuais e situações de trabalho em sala de aula com a temática da produção textual junto aos educandos. Os dados obtidos através desse estudo indicaram que na primeira etapa de coleta de dados as preocupações dos educandos se centravam mais em aspectos relacionados ao sistema de apropriação da escrita, atestadas, por exemplo, pelo seu empenho em saber as letras, a ordem das letras, a ortografia correta, entre outros, do que em aspectos relacionados à produção textual. Embora a reescrita apresentasse elementos que contemplavam características das fábulas (gênero adotado nessa pesquisa como eixo das considerações), estas não foram sinalizadas na fala dos educandos, o que não permitiu, portanto, critérios de comparação. Observou-se que, no primeiro momento de coleta de dados, existia um fazer desvinculado dos “porquês”, que gerava, em consequência, uma atividade mais voltada para ocupar tempo do que para construção de conhecimento. Contudo, após as mediações propiciadas pela pesquisa entre educadora – educandos, educandos – educandos e educandos – pesquisadora, os dados sinalizaram que as situações de ensino e aprendizagens, pautadas no diálogo, fortaleceram os argumentos e contra-argumentos dos educandos, ajudando-os a elaborar e construir melhor seus pensamentos e estruturar linguisticamente sentenças. Tornar os educandos protagonistas dos seus processos de aprendizagem também os tornou co-responsáveis e atentos para o seu processo de apropriação de saberes, pois, assim, tinham claramente definido o que deveriam saber ao final da sequência didática. Os dados levantados sinalizaram que os instrumentos e matérias de apoios selecionados pelo educador são mediadores dos conhecimentos dos educandos; portanto, as escolhas que cada educador faz implica, conseqüentemente, nas aprendizagens dos educandos. Ao fim do processo, os educandos demonstraram apropriação das características do gênero fábulas, na oralidade, bem como na escrita, o que comprova que o trabalho desenvolvido com a produção textual, focado em gêneros e organizado com base em sequências didáticas, respaldou a aprendizagem dos educandos. Constatou-se também, que a leitura, o reconto, a reescrita e a revisão coletiva devem ser estimuladas e trabalhadas desde os primeiros anos escolares, a fim de se instrumentalizar os educandos para que no futuro se tornem leitores e escritores competentes.

Palavras chaves: Ensino e Aprendizagem; Linguagem e Gênero Textual

ABSTRACT

The present research aimed at verifying and analyzing what 9-year-old pupils from the third year of primary school used to write and say about writing production and fables, as well as the knowledge they claimed and demonstrated to have learned on writing and orality through mediations and dialogues between the educator, the pupils and the researcher. Concepts such as language, orality, reading, writing, genre, project and didactic sequence served as guidance to the research and were evidenced within a socio-historical approach based on the studies and works by Bakhtin, Vygotsky and their developments glimpsed in the current researches in the education and language fields, especially represented in the works by the Genebra Group researchers (Dolz, Schneuwly, Pasquier and Bronckart). The methodology used was the dialogic-collaborative one, since we understand that such a proposal was the best way of carrying out a study in which the participants are able to work in exchange conditions, in addition to allowing the introduction of a culture moved by common goals of transforming the school daily routine through dialogue. The data, which served as reference to our considerations, were collected during the attendance to a 60-hour course offered by the Federal University of São Carlos and aimed at first-to-fourth-year primary educators of a Municipal School. Such a course intended to provoke reflections based on readings, discussions, analyses of textual productions and work situations in the classroom with the textual production theme along with the pupils. The data obtained through this study indicated that, in the first stage of data collection, the pupils' concerns focused primarily on aspects related to the writing acquisition system, which was evidenced by, for instance, their effort to getting to know the letters, the order of the letters, the correct spelling, among others, rather than on aspects related to textual production. Even though rewriting presented elements which contemplated characteristics of the fables (genre adopted in our research as the axle to the considerations), such characteristics did not appear in the pupils' speeches, which therefore did not allow comparison criteria. It was observed that, in the first stage of data collection, they used to do their classroom tasks without asking the whys, consequently generating an activity more directed to filling in time rather than constructing knowledge. However, after the mediations provided by the research between educator - pupils, pupils - pupils and pupils - researcher, the data indicated that the teaching and learning situations based on dialogue strengthened the arguments and counter-arguments of the pupils, thus helping them to better elaborate and construct their thoughts and linguistically structure sentences. Turning the pupils into protagonists of their learning processes also made them co-responsible and aware of their knowledge acquisition process, because this way they had very clearly defined what they should know by the end of the didactic sequence. The collected data also signaled that the instruments and support material selected by the educator are also mediators of the pupils' knowledge; therefore, the choices each educator makes also imply the pupils' learning. By the end of the process, the pupils demonstrated acquisition of the characteristics of the genre *fables*, both orally and in writing, which proves that the work developed with textual production, focused on genre and organized based on didactic sequences, supported the pupils' learning. We also noted that reading, retelling, rewriting and collective reviews should be stimulated and worked on since kindergarten in order to provide pupils with tools they can use to become competent readers and writers in the long run.

Key words: Teaching and Learning; Language and Textual Genre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA.....	19
1.1 – Produção textual na escola.....	22
1.2 – Concepção de linguagem adotada no trabalho.....	24
1.2.1 – Linguagem oral e escrita.....	28
1.2.1 – O sujeito da linguagem.....	30
1.3 – Leitura.....	32
1.4 – O texto	34
1.5 – Gêneros discursivos.....	36
1.5.1 – Gêneros como instrumento de ensino.....	39
1.5.2 – Sequência didática.....	42
CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DA PESQUISA.....	49
2.1 – Participantes do curso de extensão.....	59
2.2 – Estratégias de ensino adotada no curso de extensão.....	60
2.3 – Descrições dos encontros junto aos educadores.....	61
2.4 – Descrições dos contextos de Produção textual junto aos educandos.....	77
2.5 – A pesquisa.....	93
2.6 – Metodologia de Investigação na perspectiva qualitativa.....	93
2.7 – Origens da pesquisa colaborativa-dialógica.....	94
2.8 – Caracterizações: Unidade Escolar, Bairro e Comunidade onde os dados foram coletados.....	97
2.9 – Participantes.....	98
2.10 – A educadora colaboradora.....	99
2.11 – Procedimentos Metodológicos.....	100
2.12 – As entrevistas.....	102
2.13 – Organização e análise dos dados.....	103

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	105
3.1– Os conhecimentos dos educandos sobre produção textual.....	106
3.2 – Contextos de produção textual: Aprendizagens ocorridas através de interações dialógicas.....	114
3.3 – Sobre as aprendizagens dos educandos.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	152
Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética.....	153
Anexo 2: Versões da fábula: A cigarra e a formiga	155
Anexo 3: Fábulas para análise.....	158
Anexo 4: O quê é uma fábula?.....	161
APÊNDICES	162
Apêndice 1: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	163
Apêndice 2 : Entrevista com a Educadora Colaboradora.....	166
Apêndice3: Descrição de uma sequência didática desenvolvida com os educadores.....	177
Apêndice 4 : Produções dos educadores.....	185
Apêndice 5: Primeira Entrevista junto aos educandos.....	190
Apêndice 6 : Reescrita da Fábula individual: A lebre e a tartaruga.....	196
Apêndice 7: Produção de texto coletiva: A cigarra e a formiga.....	201
Apêndice 8: Reescrita individual (antes da revisão coletiva): A menina do leite.....	202
Apêndice 9: Texto após revisão coletiva: A menina do leite.....	203
Apêndice 10: Revisão em duplas da fábula reescrita também em duplas: Assembléia dos ratos.....	204

Apêndice 11: Produção coletiva sem apoio de uma fábula: O corvo apaixonado.....	207
Apêndice 12: Produção em duplas sem apoio de fábula: A cadela e a tartaruga.....	208
Apêndice 13: Produção individual sem apoio de fábulas.....	209
Anexo 14: Reescritas individuais de Fábulas	210
Apêndice 15: Segundas Entrevistas realizadas junto aos educandos.....	215
Apêndice 16: Coletânea de fábulas: 3º ano D	220
Apêndice 17: Descrição dos Contextos de Produção com os educandos.....	244

INTRODUÇÃO

“A palavra está, fundamentalmente, alienada ao outro como a imagem ao espelho, porque aquilo que procuro na palavra é a resposta do outro que me irá constituir como sujeito: a minha pergunta fundamental ao outro diz respeito a onde, como e quando começarei a existir na sua resposta. Aparecem, aqui, duas funções da palavra intimamente ligadas: a mediação para o outro e a revelação do sujeito.”

(Roland Barthes e Eric Marty)

O objetivo da pesquisa, cujo resultado dá origem à presente tese, foi o de verificar e analisar o que escreviam e diziam educandos do 3º ano do Ensino Fundamental de Nove anos sobre produção escrita e o gênero fábulas, bem como os conhecimentos que disseram e demonstraram ter aprendido na escrita e na oralidade a partir de mediações e diálogos entre educadora, educandos e pesquisadora.

Como educadora alfabetizadora há mais de dez anos, alguns conteúdos referentes à língua materna sempre me provocaram inquietações pelo fato de sua aplicabilidade efetiva em sala de aula ter representado um desafio constante. A princípio, pensar os níveis conceituais¹ pesquisados por Emília Ferreiro e saber quais conhecimentos os educandos deveriam dominar até o final da 1ª série eram fatores que me incomodavam muito, por eu atuar nas séries iniciais.

No entanto, no ano de 2001, iniciei meu curso de Pós-Graduação – Mestrado junto à Universidade Federal de São Carlos – e comecei a fazer parte do grupo de estudos coordenado pela Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes. O referido grupo de estudos tinha como objeto investigações acerca da língua materna e era intitulada “Leitura e Escrita”.

Dentro desse contexto, pude aprofundar meus conhecimentos em relação aos processos de aquisição da língua materna, bem como os referentes aos conteúdos que os educandos deveriam já ter se apropriado até o final da 1ª série, através da pesquisa que desenvolvi para obtenção do título de mestre na área de Metodologia de Ensino. Minha pesquisa orientava-se pelos seguintes questionamentos: Quais seriam as possíveis relações que as educadoras das 1ª séries estabeleceriam entre suas expectativas e os conteúdos da

¹ Pré-silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

língua materna que deveriam ser transmitidos em sala de aula e qual seria a forma pela qual tais conteúdos poderiam ser ensinados? Tais questões se desdobraram nos seguintes objetivos: constatar as expectativas das educadoras alfabetizadoras em relação aos conteúdos que seus educandos deveriam saber ao final da 1ª série; relacionar as expectativas das educadoras com os conteúdos que diziam ensinar ao longo do referido ano letivo e, por fim, identificar os conteúdos concernentes à língua materna trabalhados pelas educadoras alfabetizadoras e a forma de desenvolvimento das atividades de transmissão de tais conteúdos.

Para a realização dessa pesquisa, coletei dados na rede municipal de ensino da cidade de São Carlos com todas as educadoras alfabetizadoras (da 1ª série) em dois momentos distintos - em maio e dezembro de 2003 - utilizando dois instrumentos: questionários e entrevistas semi-estruturadas.

Os dados obtidos através desses instrumentos revelaram que o ensino da leitura e da escrita, na grande maioria dos casos, eram concebidos como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua – da menor unidade para as maiores (letras, sílabas, palavras e frases), conforme outras pesquisas já haviam indicado. O texto era trabalhado como pretexto para a identificação dessas unidades menores.

Foi possível constatar que, embora a leitura fosse uma prática constante nas salas de aula, geralmente era realizada pela educadora. As atividades de leitura ainda centravam-se em poucos gêneros, revelando que as oportunidades de leitura na escola ainda não contemplavam a variedade de material literário disponível.

Sobre os aspectos relacionados à escrita, os dados apontaram que tanto a ortografia quanto os demais aspectos da gramática foram trabalhados de forma mais assistemática do que sistemática.

As educadoras demonstraram consciência da importância do ensino das normas ortográficas, mas a forma como desenvolviam as atividades em sala valorizava a repetição e a memorização de regras, em detrimento da reflexão sobre tais conhecimentos. Talvez isso fosse decorrente do fato de algumas educadoras desconhecerem a utilização das regularidades e irregularidades da língua, visto que utilizavam as mesmas estratégias para tratar de aspectos ortográficos que tinham origens diferentes. Quanto ao ensino da gramática, esse foi pouco representativo em comparação aos demais conteúdos.

Dentro desse contexto, foi destacada a importância de se investir efetivamente na formação das educadoras por meio de cursos que contemplassem suas necessidades reais, ou seja, era necessário que elas fossem questionadas sobre suas principais dificuldades, o que permitiria que, a partir de suas inquietações, fossem estruturadas oficinas, cursos e fóruns que

proporcionassem a troca de experiência, reflexões e a busca de novos caminhos para superar a situação encontrada.

Outro aspecto salientado foi o investimento no ensino de conteúdos específicos sobre a língua materna e não apenas em modelos e técnicas, uma vez que a tradução dos conteúdos ensinados nos cursos não ocorre de maneira linear, pois cada educadora traduz e ensina da forma que acredita.

O envolvimento efetivo dos diretores e coordenadores pedagógicos junto às educadoras também foi um aspecto de destaque, visto que o modelo de gestão reflete diretamente dentro da sala de aula. Há que se considerar que todos os envolvidos dentro da instituição escolar são responsáveis pelo sucesso e fracasso de cada educando. Além disso, foi enfatizada a necessidade de se investir nos acervos das bibliotecas, colocando à disposição dos profissionais livros que contemplem o ensino de conteúdos específicos, como os da língua materna.

Salientou-se, também, a importância de ocupar parte dos horários de trabalho coletivo na escola (HTPC) com o desenvolvimento de grupos de estudos, em que todas as educadoras pudessem ler e discutir em conjunto os conhecimentos propostos nos livros e, ao mesmo tempo, refletir e planejar novas atividades com base nestes estudos e nas experiências adquiridas na prática de cada educadora.

Neste sentido, finalizamos o estudo colocando em evidência a necessidade de se saber “dosar” os conhecimentos específicos com as técnicas e modelos, pois é somente neste equilíbrio que nós, educadoras, atribuiremos um novo sentido à questão “*para quê ensinamos o que ensinamos*”, e à questão correlata “*para quê os educandos aprendem o que aprendem*”. Eis um caminho para efetivarmos nossas práticas de maneira significativa, tanto para os educadores, quanto para os educandos.

No dia 22 de dezembro de 2004, defendi a dissertação mencionada acima e, no mesmo dia, recebi o convite para compor a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Aceitei o desafio, mas já tinha a consciência de que traduzir tudo o que tinha escrito em ações talvez não fosse algo tão fácil quanto desejado.

Em 2005, iniciei uma nova etapa profissional, não mais de sala de aula, mas de gestora municipal. A partir de 01 de janeiro de 2005, já não era mais responsável por uma sala de aula com aproximadamente 30 educandos. Naquele momento, tornei-me responsável por oito unidades de ensino fundamental, dezesseis gestores e oito mil educandos. Uma nova visão começou a se efetivar e, de todas as funções que assumi, a formação de educadores foi uma.

Novas inquietações começaram a fazer parte do meu cotidiano: eu não era mais formadora das crianças, mas sim, dos educadores que ensinavam as crianças. Nesse sentido, cada educador que fazia parte do curso que eu ministrava, representava de 30 a 35 educandos.

Dentro desse contexto, as responsabilidades se multiplicaram e a consciência de que a formação ocorre em longo prazo e de que as aprendizagens não acontecem de forma linear trazia certo incômodo. Contudo, continuei com o trabalho de formação, pois me realizava através do trabalho dos educadores, visto que estar junto deles era, também, vivenciar situações de sala de aula, mesmo não estando efetivamente em uma.

No ano de 2006, ingressei no curso de Pós-Graduação – Doutorado – e, ao mesmo tempo, comecei a atuar como formadora do curso “Letra e Vida” – Formação de Professores Alfabetizadores. Durante esse período, passei a compartilhar angústias e ansiedades enfrentadas pelos educadores em sala de aula, mas, nesse momento, um pouco mais experiente e respaldada teoricamente pelos conhecimentos referentes à alfabetização. Assim, enfrentando conflitos menores sobre alfabetização, comecei a observar outras dificuldades enfrentadas pelos educadores que se pautavam em como ensinar os educandos a produzir textos que contemplassem as especificidades de gêneros literários, dificuldades que passaram a fazer parte do meu cotidiano e a se traduzir em inquietações minhas também.

Refletindo sobre minha prática pedagógica, e analisando os registros que eu tinha dos educandos no período que estava em sala de aula, comecei a observar que os mesmos somente escreviam relatos e que as propostas de escrita que eu geralmente lhes apresentava pautavam-se em situações sem função social. Tal fato começou a me incomodar muito, pois sempre enfatizei a importância de proporcionar situações em que a escrita tivesse função social, mas minha prática não tinha essas características, já que meu foco era sempre a aquisição do sistema, e não a produção textual.

A partir dessa percepção sobre minha prática pedagógica e o ensino da produção textual, inquietações, pensamentos e dúvidas constantes começaram a permear meus pensamentos. A busca de respostas de como ensinar os educandos a escrever levou-me, muitas vezes, a situações conflituosas, principalmente quando também incidiam sobre a formação trabalhada no curso “Letra e Vida”. Dessa maneira, fui levada a refletir sobre, e reconsiderar, vários conhecimentos, dentre eles: A forma como ensinava meus educandos a produzir textos, e como seria possível uma atuação diferente se os modelos que tinha relacionavam-se com o processo de minha aprendizagem?

Percebi que minha prática não condizia com o que eu tanto falava – ensinar a língua aos educandos, relacionando o ensino aos seus usos sociais – e descobri, também, que

muitos de meus colegas de profissão mais experientes também não sabiam promover tal relação.

Sendo assim, a busca por respostas teóricas em consonância com uma prática que pudesse me ajudar a superar essa lacuna (bem como ajudar os meus parceiros) me tornou mais sensível ao assunto, de modo que a produção textual pautada em um gênero passou a ser meu objeto de estudo e, ao mesmo tempo, de inquietação.

Nesse processo, notei que minhas aprendizagens ocorriam de forma gradual, ou seja, enquanto não tinha conhecimento aprofundado sobre um assunto, não conseguia vislumbrar outro. Por exemplo, enquanto o meu foco era o processo de alfabetização, não tinha preocupação com conteúdos referentes à produção textual; minhas preocupações centravam-se somente no sistema, porque ainda estava aprendendo sobre alfabetização. Isso justifica as produções escritas realizadas por meus educandos, as quais eram focadas no sistema e não na produção textual. Tal fato me fez constatar que minhas aprendizagens, assim como as dos educandos, somente ocorriam de acordo com minhas necessidades, e não de acordo com o que os formadores achavam importante que eu aprendesse.

Concomitante a todo esse processo de reflexão e intensas aprendizagens, o nosso grupo de pesquisa foi convidado a participar de uma Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão – ACIEPE - denominada Comunidades de Aprendizagem. Neste grupo, passamos a trabalhar, junto aos educadores, com questões referentes ao eixo de leitura e escrita durante o 1º semestre de 2008, período em que discutimos com os participantes do projeto os descritores e conteúdos a serem ensinados em cada ano escolar – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos – elaborados a partir dos parâmetros das avaliações realizadas em âmbito nacional, sendo elas: Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB. Estes descritores e conteúdos foram apresentados juntamente com propostas de trabalho em sala de aula que privilegiavam o texto. A partir dessas discussões, o grupo de pesquisadoras e educadoras participantes do projeto elaborou instrumentos avaliativos para cada ano escolar, com a finalidade de compreender as aprendizagens dos educandos.

Dentro desse contexto, o tema produção textual e os gêneros literários entram em evidência, visto que, nos últimos trinta anos, podemos constatar uma revolução de conhecimentos em torno da área da escrita. As políticas públicas, as pesquisas e literatura brasileiras, bem como as de outros países, vêm configurando um quadro de estudos e experiências que comprova ser o trabalho com a produção textual um dos principais elementos para formar escritores competentes, que escrevem de forma eficaz, com coerência e coesão.

Nesta perspectiva, a produção textual constitui-se como uma das bases do ensino e da aprendizagem da língua no ensino fundamental, visto que, em uma sociedade alfabetizada, estes são elementos presentes na maioria das instituições sociais, culturais e científicas (CAMPS, 2006). Por outro lado, sabemos que a forma como as instituições formais trabalham com esse aspecto da língua no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, deixa a desejar.

Contudo, nem sempre ficava explícito para os educadores das séries/anos² iniciais do Ensino Fundamental como formar escritores e leitores competentes (JOLIBERT, 1994). O próprio documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, embora traga importantes contribuições, não deixa explícitos os conteúdos a serem trabalhados e nem a maneira de garantir a prática com a produção textual. Nesse contexto, desenvolvemos a primeira etapa da pesquisa que integra o projeto “Comunidades de Aprendizagem³: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, financiado pela FAPESP (Processo 2007/52610-6) e pelo CNPq (Processo 401985/2007-5), no eixo: “aprendizagem da leitura e da escrita”.

O debate em torno da produção textual e dos diferentes domínios sociais da comunicação – instâncias nas quais os gêneros podem ser considerados “mega-instrumentos” que fornecem suporte para o desenvolvimento de atividade nas situações de comunicação, bem como consistem em uma referência para os aprendizes (SCHNEUWLY, DOLZ, 1997) – gerou a necessidade de clareza teórica e metodológica por parte dos educadores envolvidos no projeto, que nos solicitaram um curso de formação que contemplasse a temática, vindo ao encontro das indagações apresentadas por mim anteriormente.

A pedido de uma das escolas participantes do Comunidades de Aprendizagem, nosso grupo de pesquisa propôs a realização de um Curso de Extensão intitulado: “Produção Textual no Ensino Fundamental de Nove Anos: Dialogando com Educadores e Educandos”. Este teve início em 28 de julho de 2008 e término em 08 de outubro de 2008.

² A partir de 2005, com a Lei 11.274, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental passa de oito para nove anos, mudando também sua denominação de séries para anos de estudos. Sendo assim, utilizamos a denominação série/anos, pois a rede municipal de ensino fundamental passava por um período de transição, onde, concomitante às séries tinha os anos (por exemplo, no ano de 2008 havia 3ª séries do ensino fundamental de oito anos e também 3º anos do ensino fundamental de nove anos). Tal situação ocorrerá até que se finde o ciclo dos educandos que adentraram as unidades escolares antes da Lei explicitada.

³Comunidades de Aprendizagem é um projeto elaborado pelo Centro Especial de Investigación em Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) / Universidade de Barcelona, na década de 1990. Visa à aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos e todas, participação da comunidade de entorno e familiares na escola e convivência da diversidade como valor positivo. A partir de 2003, passou a ser difundido, reelaborado e desenvolvido em escolas públicas da cidade de São Carlos, sob coordenação e acompanhamento da Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello, membro do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

Durante a realização do Curso de Extensão, foram coletados dados para a elaboração de duas Teses de Doutorado, as quais tiveram como tema os diálogos possíveis entre educador/educando/pesquisador e seus desdobramentos. O enfoque sobre o educador poderá ser contemplado no estudo de GARCIA (2010). Já o presente estudo tem seu enfoque no **educando**, buscando responder a seguinte questão de pesquisa: “O que escreviam e diziam educandos do 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos sobre a produção escrita de fábulas, e quais conhecimentos disseram e demonstram ter aprendido na escrita sobre este gênero a partir de mediações e diálogos entre educandos, educadora e pesquisadora?” Essa questão se desdobrou nos seguintes objetivos:

- Identificar, através de entrevista, quais conhecimentos os educandos possuíam sobre a produção escrita de um texto;
- Identificar, na entrevista, quais conhecimentos os educandos possuíam sobre o gênero fábulas;
- Verificar, na produção escrita, quais conhecimentos os educandos conseguiram contemplar em suas produções escritas sobre os elementos que relataram ser necessário conter em uma produção escrita e sobre o gênero *fábulas*;
- Analisar, através do relato, o que os educandos indicaram ter aprendido após as intervenções da educadora e das pesquisadoras;
- Constatar, na produção escrita de fábulas, quais conhecimentos os educandos construíram após as intervenções da educadora e das pesquisadoras;
- Relacionar os conhecimentos expressos verbalmente com as produções escritas para verificar as aprendizagens;
- Comparar as análises iniciais com as finais, a fim de identificar os possíveis avanços dos educandos sobre a produção escrita e o gênero *fábulas*.

Para desenvolver este estudo e responder a questão explicitada acima e os objetivos pontuados, esta tese foi organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, os dados coletados e as análises presentes neste estudo foram tratados dentro da abordagem sócio-cultural, pautada nos estudos e trabalhos de Bakhtin e Vygotsky e seus desdobramentos por meio das atuais pesquisas na área da educação e linguagem, representadas, sobretudo, pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra. Este trata de temas que envolvem o estudo da produção textual e que abrangem conceitos sobre: concepção de linguagem, oralidade, leitura, escrita, gênero, projeto e sequência didática dentro da perspectiva dos autores referidos anteriormente.

No segundo capítulo, descreve-se a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo – colaborativa-dialógica – em que o conhecimento é focado no contexto de sua constituição e contribuição potencial para a transformação social. Evolução social entendida na perspectiva de “emancipação simbólica e progressiva, que enfatiza o conhecimento dentro da percepção social e cultural desenvolvimentista pautado no potencial opressivo ou transformador”. (MAGALHÃES, 1994:72)

Os dados foram coletados por meio de: 1) Realização de entrevistas; 2) Encontros com educadora e educandos gravados em vídeo para posterior observação e análises das situações de ensino e aprendizagem que envolvia uma sequência didática sobre a temática: Produção Textual – Gênero Fábula; 3) Análise das produções escritas pelos educandos.

No terceiro capítulo, são apresentadas as análises referentes às entrevistas semi-estruturadas, alguns fragmentos de contextos de produções com ênfase nos diálogos, mediações e aprendizagens que foram organizadas em categorias de análises estruturadas a partir de: interações entre educadora e educando; interações entre educando e educando; interações entre educando e pesquisadora; interações entre educando e material de apoio; interações entre educadora e pesquisadora, que proporcionaram a construção de conhecimentos que os educandos expressavam verbalmente até se concretizarem na sistematização da linguagem escrita e produções escritas dos mesmos.

Nas considerações finais, são pontuados os principais resultados atingidos neste estudo e sinalizadas algumas perspectivas para futuras investigações.

A seguir, será apresentado o primeiro capítulo deste estudo constituído pelo referencial teórico, o qual perpassa as discussões, as reflexões e as análises dos dados coletados⁴.

⁴ A partir do primeiro capítulo, esta tese será escrita em terceira pessoa do plural, considerando-se que o trabalho colaborativo-diálogo é construído por muitas mãos. Neste caso, por educandos, educadoras e pesquisadoras.

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA.

“A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema e, dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade de uma identidade igualmente provisória.

(Bakhtin, 1988. P. 136)

O presente estudo tem suas origens dentro do projeto Comunidades de Aprendizagem, desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE⁵) em parceria com algumas Unidades Escolares Municipais de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) da cidade de São Carlos – SP. O Comunidades de Aprendizagem nasceu, segundo estudos de Valls (2000), em escolas dos Estados Unidos e Espanha, na década de 1980, como resposta à ineficácia da escola tradicional e à distância entre a escola e a família em bairros com altos índices de fracasso escolar.

Diante disso, apostar em um novo modelo de escola, aberto à diversidade das comunidades nela envolvidas, bem como no diálogo igualitário, pode configurar possibilidades para enfrentarmos os desafios impostos pela atual sociedade da informação⁶.

Segundo Castells (1999), o atual contexto pautado na sociedade da informação traz inovações tecnológicas e necessidade de qualificações intelectuais, ambas importantes para a participação das pessoas em atividades que se dão em quase todo o âmbito social, trabalhista, educativo, econômico e político de uma dada sociedade. Com isso, uma nova fase de expansão mundial do capitalismo – marcada por tensões e uniões entre singularidades, particularidades e universalidades provenientes do processo de globalização – se instaura.

No contexto industrial do século XVIII, o modelo econômico era dividido em três grandes setores: primário/agrário; secundário/industrial e terciário ou de serviços. Estas fases eram caracterizadas pela monopolização do conhecimento, bem como pela definição de papéis estabelecidos para as pessoas e instituições. Esse quadro trouxe reflexos para a

⁵ Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa composto por pessoas de diversas áreas de ensino, desenvolvido na UFSCar, sob coordenação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

⁶ Segundo Castells (1999), a Sociedade da Informação é uma forma específica de organização social em que a gestão, a transmissão de informação e o processamento tornam-se as principais fontes de produção e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas na etapa mais recente da história.

educação que de aristocrata passou a ser seletiva, para atender à necessidade dessa época, marginalizando, porém, boa parte da população.

Com a passagem do modelo industrial para o da sociedade da informação, surgiu a estrutura de um novo setor: quaternário, baseado no “saber” e no tratamento da informação. Ora, nesta fase, observa-se uma dualidade: estabelece-se uma divisão entre os que têm posses e detêm os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho e estão às margens da produção, a qual sofre considerável agravamento, tornando necessária a luta por uma sociedade da informação para todos.

Em tal panorama, a educação escolar possui destacada relevância e oferece um novo desafio que consiste na busca por uma educação igualitária a todos. Em consonância com essa perspectiva, o relatório intitulado *A educação ao longo da vida* ressalta quatro aprendizagens fundamentais, os quais corresponderiam aos pilares do conhecimento de cada indivíduo:

- **aprender a conhecer** – combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida;
- **aprender a fazer** – a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho;
- **aprender a viver juntos** – desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua da paz;
- **aprender a ser** – para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir cada vez mais com maior capacidade de autonomia de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para se comunicar. (DELORS, 1999)

Diante desse contexto, o Comunidades de Aprendizagem se apresenta como uma resposta educativa que rompe a estrutura tradicional da escola para abrir suas portas à

participação de toda a comunidade que busca trabalhar em prol de uma sociedade da informação para todas as pessoas.

Algumas experiências educativas de êxito, que deram origem ao projeto Comunidades de Aprendizagem e que estão obtendo resultados significativos no que concerne à superação do fracasso escolar e em favor da convivência solidária, segundo Valls (2000) e Yeste (2004), são aquelas que se caracterizam como: educação de qualidade para todas e todos; altas expectativas; a participação de toda a comunidade para alcançar a igualdade educativa; experiências educativas de orientação dialógica: diálogo igualitário entre toda a comunidade; pretensão de transformação das desigualdades.

As bases teóricas que sustentam o Comunidades de Aprendizagem pautam-se em trabalhos com orientações dialógicas como: a teoria da Ação Comunicativa de Habermas, que apresenta muitas contribuições para organizar as relações humanas na base do diálogo e do consenso; as formulações de Paulo Freire, orientadas pela luta por um diálogo igualitário em situações de desigualdades; as elaborações de Beck e Giddens, que contribuem para desenvolver perspectivas e práticas transformadoras dirigidas pelos projetos reflexivos das pessoas; bem como os trabalhos de Elster, Touraine e os realizados pelos Centros de Investigações Educativas e Sociais, como a CREA (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades) da Universidade de Barcelona, que se envolvem na fundamentação da chamada aprendizagem dialógica. (BRAGA, 2007, p.36)

Como postulam Mello (2002), Saso (2001) e Valls (2000), a transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem envolve duas fases: O processo de ingresso no projeto e o processo de sua consolidação. A primeira etapa, de acordo com Braga (2007), envolve um processo que se divide em: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planejamento. Já a segunda parte é composta pela investigação, formação e avaliação.

Nesse contexto, mais especificamente no grupo de pesquisa voltado para o trabalho com língua materna desenvolvido em Comunidades de Aprendizagem, surgiu o presente estudo, o qual deu origem aos dados relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de educandos em relação aos gêneros e à produção textual em uma sala do 3º ano do ensino fundamental.

A partir desse momento, nos dedicamos a esclarecer o referencial assumido pelo grupo de pesquisa sobre o ensino da língua. Para tanto, faremos inicialmente um breve panorama em relação aos estudos e pesquisas até então realizadas para descrevermos, de forma mais precisa, o referencial teórico.

1.1 - PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA.

Nos últimos trinta anos, tem havido uma revolução de conhecimentos em torno da área da escrita. As políticas públicas, as pesquisas e a literatura brasileira, bem como as de outros países, vêm construindo estudos e experiências que comprovam que o trabalho com a produção textual é um dos principais elementos para formar escritores competentes que escrevem de forma eficaz, com coerência e coesão.

Nessa perspectiva, a produção textual constitui uma das bases do ensino e da aprendizagem da língua no ensino fundamental, visto que, em uma sociedade alfabetizada, estes elementos estão presentes na maioria das instituições sociais, culturais e científicas (CAMPS, 2006). Por outro lado, sabemos que a forma como as instituições formais trabalham com esse aspecto da língua, no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes deixa a desejar.

Compreender a multiplicidade de textos gerados e produzidos na sociedade não é um fato simples; sobretudo se considerarmos a trajetória do ensino do texto utilizado na escola como “pretexto”, não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, de acordo com a ideia de que quem sabe regras sabe proceder. (ROJO, 2004) Com isso, deparamo-nos com a formação de produtores de textos que, ao final dos estudos, apresentam dificuldades de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença; tais afirmações podem ser comprovadas através das redações de vestibulandos, do baixo nível de leitura facilmente comprovável pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc. (GERALDI, 2002, 39)

Na verdade, essas e outras discussões são pertinentes e ganham espaço cada vez maior em diversos grupos de estudiosos que tentam compreender o processo de apropriação da língua e o processo de produção textual.

No que concerne a esse assunto, deve-se levar em conta as inúmeras teorias, concepções e estudos já produzidos que nos permitem ter diferentes olhares sobre um mesmo objeto de estudo – a escrita. Compreender a contribuição que cada uma dessas teorias trouxe às reflexões acerca da escrita demanda que se retorne um pouco ao passado, no esforço de se perceber o quanto avançamos e o quanto ainda necessitamos avançar nessa área de estudo. Seria uma atitude sujeita a equívocos e não condizente com os objetivos de nosso trabalho eleger essa ou aquela formulação como correta e inquestionável; sendo assim, resta-nos tão somente entendê-las.

Para tentar situar o leitor junto aos estudos já produzidos sobre a escrita e da concepção que orienta nosso trabalho, utilizaremos um quadro com alguns conceitos chaves que Camps⁷ (2006, p.15) sintetizou, considerando a concepção da escrita nas correntes de pensamento que tiveram maior proeminência nos últimos 30 anos.

A intenção é ressaltar os focos que cada concepção traz ao tratar deste tema, dando ênfase à categorização pré-estabelecida pela autora citada que contempla: atenção prioritária da concepção; conceito que tem sobre o texto; conceito de contexto; significado; concepção do escritor e do leitor, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1

Conhecimentos chaves	Formalismo	Construtivismo	Socioconstrutivismo	Escrever como atividade discursiva
Focos de atenção prioritária	O texto	O processo	O contexto	A atividade
Conceito de texto	Representação independente do significado; mais explícito que a enunciação oral.	Tradução dos planos, objetivos, pensamentos do escritor.	Conjunto de convenções discursivas.	Mediação semiótica (entre escritor e leitor, interlocutores, entre o social e o individual).
Conceito de contexto	Exterior ao texto.	Situação retórica, apontada como problema a ser resolvido	Comunidade discursiva	Esferas da atividade humana configuradas por dois tipos de discurso (gêneros)
O significado	Reside no texto	Reside nos processos interpretativos do leitor visto como construtor do significado.	Reside nas normas da comunidade interpretativa	É um fenômeno dinâmico que surge das diferentes vozes que se opõem e se respondem umas às outras.
Concepção do escritor	Transmissor de significado	Pessoa que resolve problemas retóricos.	Membro socializado de uma comunidade discursivo-interpretativa	Participante em atividades humanas com sentido.
Concepção de leitor	Receptor de significado	Intérprete ativo e intencional.		

Os dados sintetizados por Camps permitem a visualização disposta em um panorama histórico que indicia como a concepção de composição escrita vem sendo tratada pelos estudos especializados.

Dentre as categorias consideradas e as linhas teóricas descritas por Camps, nosso estudo se insere na categoria **“Escrever como atividade discursiva”**. Para contemplar

⁷ CAMPS, Anna. Proposta didática para aprender a escrever. Porto Alegre: Artmed, 2006; p.15.

essa abordagem teórica, utilizaremos os estudos e trabalhos de Mikhail Bakhtin, Vygotsky, Geraldi, Paulo Freire, tomados aqui como interlocutores das atuais pesquisas na área da educação e linguagem, representada, sobretudo, pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra.

Sendo assim, os demais subitens serão compostos por temas que envolvem o estudo da produção textual e que abrangem conceitos como: concepção de linguagem, oralidade, leitura, escrita, gênero, projeto e sequência didática, dentro da perspectiva dos autores referidos acima.

1.2 – CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ADOTADA NO TRABALHO

Assim como Bakhtin (1986), compreendemos a linguagem a partir de interações, ou seja, dentro de uma concepção discursiva, visto que ela ocorre através de fenômenos históricos, sociais por natureza, que são desenvolvidos e, conseqüentemente, aprendidos, em situações que envolvem o compartilhamento de experiências entre indivíduos. Neste sentido

entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (GERALDI, 1996, p.19).

Diante disso, a linguagem é construída historicamente e traz em seu bojo o verdadeiro “recheio” da cultura, e se constitui tanto em um terreno de dominação quanto em um campo de possibilidades (FREIRE, 1990), pois tem um papel ativo na construção da experiência, da organização e da legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade.

Bakhtin concebe a linguagem enquanto processo e elege a enunciação como força motriz essencial da língua, porque esta se constitui, para ele, numa evolução contínua que se efetiva na e pela interação verbal dos interlocutores; ou seja, a linguagem é um processo criativo, que se materializa pelas enunciações e

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente preciosos (BAKHTIN, 2003 p.274-275).

A linguagem (composta, segundo a perspectiva bakhtiniana, por enunciações) é concebida como dialógica, pois, conforme afirma Bakhtin, a alteridade define o ser humano, visto que *o outro* é imprescindível para sua concepção individual: é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro (BAKHTIN, 2003, p.35-36). Dentro desse quadro é que a linguagem constitui sua forma e sentido. O conceito de dialogismo, destacado por Bakhtin, abrange as quatro concepções abaixo, sintetizadas da seguinte forma por Brait, (2005, p.29).

a) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem (Bakhtin vai mais longe do que os linguistas saussurianos, pois considera não apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos interlocutores funda a linguagem);

b) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre o sujeito, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;

c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores de texto;

d) as observações feitas podem conduzir a conclusões equivocadas sobre a concepção bakhtiniana de sujeito, considerando-a “individualista” ou “subjetivista”. Na verdade, Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade.

Nesse sentido, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura e uma sociedade. Tal diálogo pode ou não ser harmonioso, pois o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto, ou seja,

Na prática viva da língua, a consciência linguística do falante e do ouvinte relaciona-se sempre com a linguagem. Falante e ouvinte não interagem com a linguagem, como se ela fosse um sistema abstrato de normas, porque não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis,

etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial. (FREITAS, p.133)

Segundo Brait (2005), sob a proteção do dialogismo, a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado, com sentido e significado.

Quando Bakhtin fala em significado, refere-se ao significado abstrato, dicionarizado. Já o sentido é o significado contextual, ou seja, exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Portanto, compreender não é simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte. (BAHKTIN, apud FREITAS, 2003, p.136)

Dentro desse contexto é que se constitui a relação de sala de aula, pois, segundo Geraldi (2002), toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que abrange uma teoria de compreensão e interpretação que se vale dos mecanismos usados em sala de aula. Com isso, os conteúdos que são ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de ensino, a bibliografia utilizada, o relacionamento com os educandos e a avaliação são encaminhados de acordo com a nossa opção conceitual, que não depende só da formação. Assim:

“Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais de uma forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos”. (GERALDI, 1997, p.45)

O excerto acima tem a intenção de salientar que, no que tange ao ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem como de educação. Por este motivo, delinear as concepções de linguagem se faz necessário para que entendamos de que lugar cada educador fala e como se articula a compreensão de sua atuação pedagógica.

Assim, compreender a língua é algo complexo, pois esta perpassa várias concepções de mundo e culturas; desse modo, a concepção de linguagem que temos acaba por ditar a forma de atuação em sala de aula.

Geraldi (2002) também apresenta três concepções de linguagem:

- a) A linguagem é expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados à afirmação – corrente – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- b) A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao educador, nas introduções, nos títulos, embora, em geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- c) “A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam a fala” (GERALDI, 1984, p.43).

Como podemos observar, compreender a língua materna é entender vários aspectos e, principalmente, entender que as ações pedagógicas estão pautadas em concepções diferenciadas, pois, como salienta Geraldi (2002), existem três grandes correntes dos estudos linguísticos que devem ser consideradas nesse âmbito: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; e a linguística da enunciação.

No contexto da linguística da enunciação, a linguagem é compreendida como um conjunto de práticas sociais em que as variações linguísticas em todas as suas manifestações são determinadas pelo uso que fazemos dela. Assim, produzir linguagem significa produzir discurso, e o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, que nada mais é do que o produto da atividade discursiva oral ou escrita, as quais formam um todo. (GERALDI, 2002)

Diante disso, a linguagem desempenha um papel fundamental no ensino da língua materna, à medida que fornece as diretrizes básicas à resposta ao “para que ensinar”. Nesta concepção, a linguagem é constituída como uma forma de interação e de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos, visto que

Reflexões contemporâneas afirmam que a construção de sentido, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais as quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo de socialização. (MATENCIO, 1994, p.17)

Portanto, a linguagem é o meio que informa, forma e transforma a vida humana e as relações estabelecidas. No entanto, é importante salientar as semelhanças e diferenças entre linguagem oral e escrita no próximo tópico, para que se compreenda como a relação entre variados códigos linguísticos se estrutura.

1.2.1- LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.

Como já enfatizamos anteriormente, é impossível pensar a leitura e a escrita sem primeiro tratar a linguagem, pois esta antecede a apropriação de tais etapas de desenvolvimento de competências linguísticas. Sendo assim, embora a linguagem oral preceda à escrita, existe uma forte relação entre elas e, ao mesmo tempo, grandes diferenças.

Segundo Pelandré (2005), a linguagem oral é efêmera e temporária, e seu processo é rápido e sociável. Já a linguagem escrita é durável, permanente, espacial e visual, pautada em um processo que demanda deliberação, porque requer planejamento, seguido de edição durante e depois do produto final. Frequentemente é uma atividade solitária.

Na linguagem oral, os interlocutores se fazem presentes, e existe a possibilidade de recursos não-linguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) e paralinguísticos (entonação, pausas), enquanto a linguagem escrita precisa ser auto-referenciada; nela, os recursos paralinguísticos devem ser decodificados (sinais de pontuação, letras maiúsculas, etc.), bem como o espaço e o tempo, ou seja, os momentos da escrita e da leitura ocorrem em tempos distintos. No entanto, elas se complementam e são fundamentais no processo de comunicação.

Sua apropriação se dá em diferentes instâncias sociais, sendo que os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. Portanto,

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo; de um lado, porque sua ‘apreensão’ demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza); de outro lado, porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1996, p.18)

Dessa forma, reafirmamos o que estamos escrevendo desde o início desse estudo e que vai ao encontro da sentença de Geraldi, que escreve que “a língua é um trabalho

social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui” (GERALDI, 2003, p.19) e, dentro desse contexto histórico, se constitui como elo entre gerações.

A relevância da língua oral no mundo contemporâneo pode ser facilmente percebida nas mídias, nas demandas postas por inúmeras profissões, no uso político da fala e até mesmo nos jogos, brincadeiras e interações cotidianas, nas quais os desejos dos jovens e de adultos tecem e entretecem suas subjetividades e por meio delas fortalecem ou enfraquecem suas possibilidades de participação social, visto que

A linguagem não é usada somente para veicular informação, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre esta ocupa uma posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e, também, para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos. (GNERRE, 1994, p.3)

Assim, as regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações entre o falante e o ouvinte e, segundo Gnerre, todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, sabendo

quando pode falar e quando não pode,
que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos,
que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usada (GNERRE, 1994, p.3).

Geraldi (1996) ressalta que essas regras se fazem necessária por existirem instâncias públicas e instâncias privadas de falas, ou seja, não é a fala que é pública ou privada, mas sim, as instâncias e, dependendo do local em que estamos, existem exigências diferenciadas quanto às regras de uso da fala, do registro adequado para fala, do dialeto que circula nas diferentes instituições.

Nesse contexto, sabemos que a língua materna não é una, mas se concretiza em diferentes dialetos regionais, sociais, e cabe à instituição *escola* oportunizar situações para que essas vozes ecoem, permitindo a circulação entre as instâncias diversas de produção de saberes. No entanto, é importante salientar que a voz do educando não se faz na espera de respostas prontas e desejadas para determinadas situações, tais como interpretações de textos, leituras, escritas, que muitas vezes silenciam o educando, mesmo que a intenção do educador não seja esta. É importante que os educadores propiciem situações em que

[se] desenvolvam pedagogias que lhes permitam afirmar suas próprias vozes, e ao mesmo tempo, que consigam estimular os educandos a afirmar, contar e recontar suas narrativas pessoais pelo exercício de suas próprias vozes. (FREIRE, 1990, P.23)

Com isso, enfatizamos que, por ser a oralidade uma prática social da qual emergem formas de ver o mundo, de se constituir como sujeitos, esta não deve ser apenas considerada como falas de educandos para confirmar o que já sabem, mas um trabalho pedagógico cuja finalidade é a formação do cidadão, ou seja,

Enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. Se, na mitificação do mundo e dos homens há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo, que é a sua desmitificação. Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar. O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita as massas populares a sua adesão. (FREIRE, 2005, p.194)

Neste sentido, é possível desvelar as muitas vozes que ocupam os contextos dos quais fazemos parte, e por meio da linguagem, seja oral ou escrita, podemos transformar a realidade, pois é na dinâmica da comunicação entre as pessoas, e por meio dela, que se origina e evolui a complexa realidade social, em que se aprende a participar dela, e é também nessa dinâmica que se originam os sujeitos da linguagem, assunto do qual trataremos a seguir.

1.2.2 – O SUJEITO DA LINGUAGEM

O sujeito, na concepção aqui assumida, é histórico social; ou seja, se constrói ao longo de sua vida através das interações com o outro. Dentro dessa construção, concebe-se por sujeito mulheres e homens capazes de valorar, comparar, intervir, escolher, decidir, romper. Por esses e outros motivos, são seres éticos, atuantes de uma realidade em construção e transformação. (FREIRE, 1996)

Neste contexto, os sujeitos se constituem a partir de uma socialização primária, fundamentada em princípios históricos, sociais, políticos, éticos, entre outros, estruturados a partir de uma língua que é ensinada desde os primeiros momentos de vida e apreendidos por gestos, atitudes, sons e outros recursos.

De igual modo, la risa, el balbuceo, las indicaciones y los gestos desempeñan el papel de medios de contacto social en los primeros meses de vida del niño. Por tanto, las dos funciones del lenguaje que conocemos a través de la filogenia se manifiestan claramente ya en el primer año de vida de los niños. (VYGOTSKI, 103 e 104)

Portanto, ao adentrar o âmbito da instituição escola, não se ensinam linguagem, gramática e gêneros aos educandos – estes conhecimentos já lhes são comuns, pois a

Linguagem é uma produção social e é socialmente adquirida, portanto, não pode ser objeto de ensino de “a” a “z”. Quando a criança vem para a escola, para alfabetizar-se, já tem uma competência linguística crescente. Ela tem o comando da oralidade. Então, o que ela vai aprender são as técnicas de escrever e ler, simultaneamente à oralidade. (PELANDRÉ, 2005 p.59)

Sendo assim, cabe à escola aprimorar a linguagem de forma que, ao ensinar as técnicas do ler e escrever, ela apresente tais elementos contextualizados dentro de situações reais de interlocução, de modo que os educandos possam perceber sua importância para estabelecer intercâmbios comunicativos em diferentes contextos sociais.

A linguagem é dinâmica e produzida a partir de enunciados mais ou menos instáveis, constituídos a partir das interações verbais que compartilham um ambiente de comunicação. Neste sentido, consideramos, assim como Bahktin (1979-2003), que as ações humanas são fundamentalmente discursivas e se constituem por meio de processos interativos dos quais participam os falantes, abrindo espaços para relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco da construção ideológica das consciências. Somos sujeitos originários de uma rede de relações formada por um tempo, um momento em constante movimento, que ecoa vozes sociais que se traduzem em um discurso histórico.

O sujeito da linguagem incorpora também a voz do outro, que foi incorporada a si, dando origem a outra forma de enunciado, transformado a partir da realidade vivenciada; ou seja,

Quando falamos, não estamos agindo só. Todo locutor deve incluir em seu projeto de ação uma previsão possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seu meio às reações percebidas do outro. Como decorrência mesmo dessa reciprocidade, toda ação verbal toma a forma socialmente essencial de uma interação. “Nenhum enunciado em geral pode ser atribuído apenas ao locutor: ele é produto da interação dos interlocutores e, num sentido mais amplo, o produto de toda esta situação social complexa, em que ele surgiu. (BRAIT, 2005, p.57)

Portanto, é nas relações mediadas, no encontro/desencontro com o outro, em suma, na tensão, que nos constituímos enquanto sujeitos na e pela linguagem. Dessa maneira,

o sujeito e a linguagem se processam dentro de um contexto inacabado, pois ambos são construídos histórica e socialmente, em vários tempos e de modos diversos.

O próximo item trata a trajetória da leitura dentro desse contexto de formação de sujeitos da linguagem na perspectiva de bons leitores e escritores.

1.3 – LEITURA

Segundo Rojo (2001), a leitura envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura; algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas)⁸. Já os procedimentos de leitura podem ser entendidos como um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que abrangem desde a forma como lemos, da esquerda para a direita, até as marcações que fazemos, tal como quando se utiliza uma caneta para sinalizar o que encontramos de importante.

No entanto, sabemos que nem sempre a leitura foi compreendida dessa forma. No início da segunda metade do século passado, a leitura era concebida de forma simplista, apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto – centrada na decodificação. Mas estudos e pesquisas foram avançando e apontando que outras capacidades eram importantes nesse processo: capacidade de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidade lógica, capacidade de interação social e outras. A leitura, segundo Rojo (2001),

passa primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas (p.3).

Nesse período, os estudos e pesquisas sinalizavam a leitura relacionada à **compreensão do texto** – o foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto.

Um pouco mais adiante, o ato de ler passou a ser concebido como uma **interação entre o leitor e o autor**. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional e, mais recentemente, a leitura passou a

⁸ Kleiman (1989a,1989b, 1992,1993)

ser concebida como “um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos”. (ROJO, 2001, p.3)

Atualmente, podemos vislumbrar um trabalho intenso de pesquisadores que aprofundaram suas reflexões sobre a experiência da leitura e trouxeram contribuições significativas que vieram somar-se aos conhecimentos já produzidos anteriormente. Cada vez mais observamos um movimento em torno dos procedimentos e capacidades envolvidas no ato de ler.

Tomando-se o breve panorama histórico das considerações sobre a leitura, nota-se que esse conceito passa por diversas interpretações, de acordo com o contexto em que é definido.

Neste estudo, a leitura é concebida dentro de um processo de aprendizagem e não apenas de ensino; antes de ler convencionalmente, ou seja, de decodificar, converter letras em sons, o sujeito já faz, previamente, leitura do mundo. Mas o que é essa leitura do mundo?

A leitura do mundo antecede a decodificação que transforma as letras em sons, em palavras, frases e textos. Como escreveu Freire (2006) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p.11). No entanto, é de se considerar que a leitura de mundo preceda a leitura da palavra, mas ambas são importantes, pois se complementam para que as relações entre o texto e o contexto se concretizem.

A leitura do mundo, segundo Freire, configura-se da seguinte forma:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu... Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e seu gosto (p.13).

Ler o mundo é observar o fruto e já imaginar seu sabor em diferentes etapas, sem prová-lo; isto é, associar o texto ao contexto, visto que estudos sinalizam que as experiências pessoais exercem forte influência sobre o aprendizado da leitura e da escrita. Portanto, o simples fato de conhecer as regras de correspondência grafêmico-fonológica não faz do sujeito um leitor ou escritor proficiente. Um bom leitor, além de utilizar a decodificação, tem de saber acionar esquemas cognitivos bem mais complexos, ou seja,

Na leitura proficiente interagem as representações fonológicas, ortográficas, sintáticas, lexical, semântica e pragmática. Além dessas habilidades, o uso de estratégias que não são específicas da leitura, como as metacognitivas (planejamento, elaboração de hipótese, monitoração, inferência), complementa o processo, possibilitando a chegada ao que comumente se chama de leitura das entrelinhas. (PELANDRÉ, 2005, p.93)

Nesse sentido, a leitura e a escrita são compreendidas como ferramentas que instrumentalizam o sujeito para atuar em sua realidade, sendo ele o produto e produtor de uma cultura, refletida, sugerida e transformada.

1.4 - O TEXTO.

Segundo Bakhtin, os textos são a realidade imediata, são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (2003, p. 307). Para esse autor, o homem se constrói como objeto de estudo das ciências humanas, pois ele configura a si próprio nos textos ou por meio deles.

A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos). (BAKHTIN, 2003 p.312)

Sendo assim, ao tratar do texto como objeto das ciências humanas, Bakhtin aponta duas diferentes concepções do princípio dialógico: a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos, pois considera que nessas ciências os métodos são dialógicos. (Brait, 2005)

Em relação ao objeto – texto – este define-se como:

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela, para ela e não pode ser reduzido a sua materialidade linguística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo);
- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores, o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não reiterável ou repetível. (BRAIT, p.26-27)

Para Bahktin, as relações entre o sujeito da cognição e o sujeito a ser conhecido são de comunicação entre o destinador e destinatário, em que

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra do diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1986, p.131 -132)

Diante disso, dois elementos já explicitados determinam o texto como enunciado: sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. A inter-relação dinâmica desses elementos, a luta entre eles, é que determina a índole do texto.

Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito do grupo) de signos, uma linguagem. Se por trás do texto não há linguagem, este não é um texto. Desse modo, o acontecimento da vida do texto, ou seja, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos – o autor e o interlocutor. (BAKHTIN, p.311)

A produção escrita, assim como a leitura, é uma prática de linguagem, portanto, uma prática social. Como prática social a escrita de texto é utilizada em diferentes contextos e em várias circunstâncias, para diferentes interlocutores, com distintas finalidades, organizada nos mais diversos gêneros, para vários espaços sociais.

No entanto, para cada circunstância corresponde a:

Finalidades diferentes: manifestar nossa forma de pensar a respeito de determinada matéria lida; divulgar determinados serviços buscando seduzir possíveis clientes; convencer a respeito de determinadas interpretações de dados;

Interlocutores diversos: leitores de um determinado veículo da mídia impressa (jornal, revista); leitores de determinadas revistas acadêmico-científica ou de determinado tipo de livro; um parente próximo ou um amigo; um possível contratante;

Lugares de circulação: determinados - mídia impressa; academia; família ou círculo de amizade e outros;

Gêneros discursivos: específicos – carta de leitores; anúncio; folheto de propaganda; outdoor; artigo acadêmico-científico; carta pessoal etc. (BRÄKLING, 2003, p.2)

Portanto, para escrever não basta dominar o código; é necessário também ter conhecimento de uma série de outros elementos que se tornam condições de comunicação em diferentes esferas da sociedade.

Dentro desse contexto, cabe à escola a responsabilidade de compreender a multiplicidade de textos gerados e produzidos na sociedade e torná-los objeto de aprendizagem para os educandos, pois, conforme diz Camps (2000):

Escrever é necessário para aprender a escrever, mas não suficiente. As atividades de ler e escrever consistem em participar na comunicação verbal humana. Para aprender a ler e a escrever, os educandos têm que participar de atividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e modos de interação diversos. Mas, para aprender a complexidade dos usos escritos é preciso haver atividades de ensino e aprendizagem que prevejam a existência de conhecimentos específicos relacionados com as particularidades dos gêneros escritos a ensinar. Visto de outra perspectiva, as atividades de ensino por si mesmas, sem oferecer aos alunos oportunidades para escrever em situações diferentes, não seriam suficientes para aprender a escrever textos que devem responder a complexidade dos contextos interativos. Coloca-se, pois, a necessidade de relacionar a prática com a reflexão. (p.74)

Considerando-se tais afirmações, para formarmos escritores proficientes é necessário um intenso trabalho em que os educandos sejam colocados na posição de escritores, mas que essa escrita tenha, de fato, uma função social e não apenas uma função escolarizada. No entanto, para que essa tenha uma função social é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) – (GERALDI, p.137).

Para isso, é necessário que o educando seja instrumentalizado, pois deverá planejar o discurso e, conseqüentemente, o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. Sendo assim, no próximo item, serão discutidos os gêneros do discurso.

1.5 - GÊNEROS DISCURSIVOS

Os gêneros são formas de enunciados (orais e escritos) produzidos historicamente e encontram-se disponíveis na cultura; como exemplos de gêneros podemos citar o romance, a reportagem, o anúncio, a crônica, o poema e tantos outros.

Os enunciados (orais e escritos) são empregados por meio da língua, sendo concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas, sobretudo, pela estrutura composicional. (BAKHTIN, p.262, 2003)

Segundo Bakhtin (2003), o conteúdo temático, o estilo, a estrutura composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados **gêneros do discurso**.

Nesse sentido, os textos que produzimos são resultados das escolhas que fazemos quanto ao que dizer e como dizer em função das condições de produção colocadas. Essas escolhas não são aleatórias, mas determinadas historicamente; ou seja, em um dado momento histórico há um conjunto de possibilidades disponíveis e é no interior desse conjunto que as nossas escolhas pessoais são feitas, sendo que partes dessas escolhas estão diretamente relacionadas aos gêneros dos discursos.

Portanto, saber selecionar o gênero para organizar o seu discurso implica conhecer suas características para avaliar sua adequação às finalidades colocadas para a situação comunicativa, para o lugar de circulação e para o contexto de produção. Portanto, o ato de produzir linguagem evoca aptidões do aprendiz para a produção de um gênero dentro de uma situação de interação determinada que se efetiva em:

- adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação);
- mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas);
- dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) que são reproduzidas a partir dos modelos de linguagem disponíveis no ambiente social e que os membros da sociedade dominam;
- adotar estratégias explícitas para que os educandos possam se apropriar deles.

No contexto do desenvolvimento da linguagem, Bakhtin (2003) categorizou os gêneros em primários (simples) e secundários.

Os gêneros primários se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Já os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado – não-espontâneo. No entanto, no processo de formação, eles se incorporam e reelaboram diversos gêneros primários que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p.263)

Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manter a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou da carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença dele é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2003, p.263-264)

Assim, os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários e, ao mesmo tempo, o nível real com o qual o educando é confrontado nas múltiplas práticas de linguagem passando de um processo inconsciente e involuntário para um científico e elaborado. (VYGOTSKY, 2001) Isto é, na integração entre os gêneros primários e secundários, os educandos adquirem a capacidade fortemente crescente de controlar seu próprio processo de produção de linguagem (oral e escrita) por meio dos “gêneros” e pressupõem a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez. (SCHNEUWLY, 1994)

Segundo Schneuwly (*ibid.*), os gêneros secundários introduzem uma ruptura importante em dois níveis:

não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato; isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais. (*id. ibid.*, p.33)

Nessa instância, portanto, existem encontros, conflitos, contradições, tensões entre as duas lógicas, duas relações e sistemas considerados fontes de desenvolvimento, que Vygotsky denominou como zona de desenvolvimento proximal e isso leva a um segundo princípio: “*um novo sistema não anula o precedente, nem o substitui*” (p.33-34), apenas o reestrutura, reorganiza para produzir uma nova revolução nas operações da linguagem.

Sendo assim, podemos afirmar que o conhecimento que se tem sobre um gênero determina as possibilidades de proficiência do discurso. Dessa forma, a proficiência do educando na produção textual – seja oral ou escrita – depende também do conhecimento que esse tem sobre os gêneros e sua adequação aos diferentes contextos comunicativos. Com isso, as características do gênero precisam ser objeto de aprendizagem e precisam ser tematizadas nas atividades de ensino, como enfatizaremos no próximo item.

1.5.1 – GÊNEROS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO.

Com base em Bakhtin (2003), Schneuwly (1994) afirma que os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, pois se traduzem na prática de linguagem e são aquisições acumuladas historicamente. Para Schneuwly (*ibid.*), o gênero constitui-se como um instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e, o material de trabalho, necessário e inesgotável para o ensino da textualização. Schneuwly desenvolve a ideia metafórica do gênero como mega-instrumento que atua em uma dada situação de linguagem.

A perspectiva bakhtiniana, a fim de definir o gênero como suporte de uma atividade de linguagem, pressupõe três dimensões que parecem essenciais:

os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele;

os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;

as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura. (SCHNEUWLY, 1994, p.7)

O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, não excluindo evoluções importantes.

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, sendo assim, pode ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY, *ibid.* p.7)

Diante disso, o instrumento é compreendido no interior da perspectiva do interacionismo social, em que a atividade é tripolar:

a ação é mediada por objetos específicos, elaborados pelas gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos situam-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ele age, sendo assim, eles determinam o comportamento, guiando e diferenciando a percepção da situação na qual o indivíduo é levado a agir. A intervenção do instrumento - objeto socialmente elaborado - nessa estrutura diferenciada da à atividade certa forma; a transformação do instrumento transforma, evidentemente, as maneiras de nos comportarmos numa situação. (SCHNEUWLY, *ibid.*, p. 23)

Além disso, o instrumento medeia à atividade, mas esse instrumento também representa a atividade, materializando-a. As atividades existem nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas.

O instrumento torna-se, assim, lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada a sua utilização. (SCHNEUWLY, *ibid.*, p.24)

De um ponto de vista mais geral, a ideia de instrumento deve ser completada e desenvolvida: há visivelmente um sujeito – o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever) numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, p.27)

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1953/1979, p.302)

A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. O gênero como instrumento enquadra-se bem na concepção bakhtiniana.

Para falarmos, sempre utilizamos um dos gêneros do discurso; ou seja, os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar e mais ágeis; porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles são dados, não é ele que os cria.

Essa concepção da imediatez do gênero, de seu determinismo, uma vez que a escolha seja efetuada, coloca-nos em face de pelo menos um problema: mesmo que aceitemos que cada um de nós dispõe de um “rico repertório de gêneros”, coloca-se, a cada vez, o problema de adaptação do gênero à situação concreta, o que, aliás, o próprio Bakhtin enfatiza. Nada é dito, entretanto, sobre os mecanismos dessa adaptação; nada é dito, para retomarmos a terminologia introduzida acima, acerca dos esquemas de utilização.

O primeiro esquema de utilização é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva. Esse esquema funciona em dois sentidos: o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação. Outro sentido – uma situação pode ser concebida como uma situação de linguagem que suporta uma ação de linguagem de certo tipo, somente na medida em que o gênero está disponível; por exemplo: um romance, para ser escrito, demanda que o sujeito o conheça.

Nesse sentido, os textos que produzimos são resultados das escolhas que fazemos quanto ao que dizer e a como dizer em função das condições de produção colocadas. Essas escolhas não são aleatórias, mas determinadas historicamente; ou seja, em um dado momento histórico há um conjunto de possibilidades disponíveis e é no interior desse conjunto que as nossas escolhas pessoais são feitas, e parte dessas escolhas estão diretamente relacionadas aos gêneros dos discursos.

Diante disso, o instrumento destinado a ser mediador e transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito.

Schneuwly (2004), citando Marx e Engels (1845-1846/1969, p.67), define o conceito de apropriação da seguinte forma:

A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. (p. 23)

Sendo assim, a apropriação do instrumento pelo educando pode ser vista como um processo de instrumentalização que estimula novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta, orienta as ações e a observação das capacidades de linguagem antes, durante e depois. A apropriação do instrumento por parte do educando é, portanto, fundamental para a realização de uma sequência didática que possibilite intervenções precisas que se concretizem em mudanças e na evolução dos educandos em relação à produção de textos que contemple as características do gênero trabalhado e das situações de comunicação que a ele correspondem.

1.5.2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Segundo Dolz (*et al.*, 2004), uma sequência didática constitui um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (p.97)

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação, que buscam confrontar os educandos com práticas de linguagem historicamente construídas. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem do aprendiz e as estratégias de ensino propostas pelas sequências didáticas. (SCHNEUWLY, 1994, p.15)

As práticas de linguagem são aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história, que para os interacionistas seriam o reflexo e o principal instrumento de interação social. Devido à essas mediações comunicativas é que se cristalizam as formas dos gêneros, já que as significações sociais são progressivamente reconstruídas.

A noção de capacidades de linguagem constitui-se sempre parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem que estão disponíveis no ambiente social e os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles. (SCHNEUWLY, 1994, p. 52)

A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas.

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favorecem a mudança e a promoção dos educandos a uma melhor mestria dos gêneros e das

situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se de uma forma de fornecer aos educandos os instrumentos necessários para progredir. (SCHNEUWLY, 1994, p.53)

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções do educador.

A definição dos objetivos de uma sequência didática deve adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos educandos nela engajados. Trata-se de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem. Nesse sentido:

Criar contextos de produções precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso o que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ, *et al.*, 2004, p.96)

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar os educandos a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhes, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, *ibid.*, p.97)

As sequências didáticas podem ser estruturadas através da apresentação da situação, da produção inicial, do módulo e produto final.

A **apresentação da situação** constitui-se por meio de projeto de comunicação. O projeto concebido dentro do seguinte contexto:

1. O projeto⁹ permite que os alunos se situem no âmbito de um contexto comunitário real, definido por um texto que deve ser produzido, com uma finalidade explícita, localizado em um ambiente social definido, com um emissor ou enunciador que deve decidir que papel adotará (segundo quem escreve) e com destinatários ou receptores que podem ser descritos ou imaginados. Dessa maneira, o texto que os alunos devem produzir apresenta as mesmas exigências que um texto “de verdade”, já que deverá funcionar na vida real.
2. O projeto tem objetivos de aprendizagem: não se pode esquecer que se trata de uma tarefa apresentada dentro da instituição escolar. Além disso, os objetivos de aprendizagem são explícitos em todos os momentos, conhecidos e compartilhados pelos alunos.

⁹ Nesta pesquisa os projetos didáticos são compreendidos dentro de situações que partem de um desafio, de uma situação-problema e que sempre têm como um de seus objetivos um produto final. Na maioria dos casos, os projetos envolvem mais de uma área de conhecimento, sendo, portanto, interdisciplinares. (LERNER, 2002)

3. O envolvimento dos alunos acontece desde o princípio do projeto. Deve-se destacar a necessidade de dedicar tempo à primeira fase de motivação pelo projeto e envolvimento com ele. Mediante um processo de negociação entre professor e alunos, se obtém um compromisso de trabalho, reformulado ao longo do projeto sempre que necessário. O fato de que tenha como objetivo um produto real contribui decisivamente para o estabelecimento desse compromisso.

4. O tratamento que se faz da linguagem é global, potencializando-se a expressão linguística em sua totalidade; mas dentro desse marco global os projetos de escrita permitem realizar um trabalho de reflexão sistemática e de exercício sobre alguns conteúdos específicos. A característica fundamental é que a aprendizagem desses conteúdos não acontece antes da tarefa global de escrita, mas os dois tipos de atividades ocorrem simultaneamente e se garante, assim, a transferência do domínio do código à expressão global.

5. O trabalho pode desenvolver-se de forma individual, em duplas, pequenos grupos ou num grande grupo. Em qualquer caso, é permitido e estimulado o intercâmbio entre os alunos e entre eles e o professor. Essa interação serve de ajuda e aprendizagem para o controle consciente da gestão da escrita.

6. A proposta das tarefas permite que se trabalhe fundamentalmente nas horas de aula e que se considere e se favoreça o processo de escrita como um longo desenvolvimento, que necessita de tempo e é recursivo. Também se possibilita a intervenção do professor durante o processo de produção do texto, fator decisivo para produzir uma aprendizagem significativa.

7. Os projetos de trabalho são um instrumento excepcional de observação e pesquisa didática pelo professor, e, portanto, oferecem muitas possibilidades para a renovação do ensino e para a inovação. Os alunos escrevem em aula e falam sobre o que estão escrevendo. O professor pode conhecer o processo de aprendizagem e ajustar melhor sua intervenção. Isso lhe permite formular hipóteses sobre o ensino e a aprendizagem, que se comprovarão ou refutarão durante sua atividade profissional, levando-o a formular novas hipóteses e novas formulações para a aula. (CAMPS, 2006, p.52)

Nesse sentido, os projetos se constituem em um forte instrumento para o ensino da língua materna, à medida que todos os participantes são protagonistas¹⁰ de seu processo de aprendizagem e das finalidades pretendidas com ele, garantindo que não se perca de vista sua função social que perpassa a reflexão sobre *o que* escrever, *como* escrever, *para quem* escrever e *que forma* assumirá a produção, bem como os conteúdos, no sentido de se saber sua importância e quais serão trabalhados.

¹⁰ Entendemos o protagonismo dentro deste contexto, a partir das referências de Ferreira (2001), em que a criança é o interlocutor intelectual do adulto, à medida que responde ao mundo a partir de sua compreensão.

Diante disso, percebemos a importância das sequências didáticas ao serem realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (DOLZ, *et al.*, 2004, p.100)

Outro aspecto que perpassa a sequência didática e que tem um papel central na regulação de todas as suas etapas, tanto para educandos quanto para educadores, é a **produção inicial** (oral ou escrita), pois permite a visualização do ponto em que a turma se situa, revelando as dificuldades e o direcionamento das próximas atividades.

A **produção inicial** é compreendida como o primeiro lugar da aprendizagem da sequência, porque é uma atividade direcionada e realizada conscientemente tanto pelo educador como pelo educando, delimitando os problemas que serão objetos de trabalho nos módulos.

Nos **módulos**, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção, visando instrumentalizar os educandos para superar as lacunas iniciais.

Dentro desse contexto, o movimento geral da sequência didática vai do complexo para o simples – da produção inicial aos módulos, trabalhando capacidades necessárias para a apropriação do gênero a fim de que nesse movimento se chegue à produção final.

Nesse sentido, produzir textos é um processo complexo, pois em sua constituição os educandos se deparam com níveis diferentes de dificuldades relacionados a:

Representação da situação de comunicação – o educando deve aprender a fazer uma imagem mais próxima possível do destinatário do texto, visualizando a finalidade do mesmo.

Elaboração dos conteúdos – o educando deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas se diferem de acordo com o gênero.

Planejamento do texto – o educando deve estruturar seu texto de acordo com a finalidade que se deseja.

Realização do texto – o educando deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: vocabulário apropriado; variar os tempos verbais em função do tipo de plano etc. (DOLZ, 2001, p.104)

Diante disso, a variedade de atividade nos módulos é fundamental para proporcionar aos educandos experiências diversificadas que os instrumentalizem para atuar em diferentes contextos.

Dolz (*ibid.*) distingue três grandes categorias de atividades:

Observação e de análises de textos – que se constituem como ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão;

Tarefas simplificadas de produção de textos – são atividades que impõem limites bastante rígidos que facilitam a concentração dos educandos em um único aspecto da elaboração de um texto, como por exemplos as atividades de revisão textual;

Elaboração de uma linguagem comum – ocorre em longo prazo, dentro de uma sequência didática que visa aprofundar critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito. (p.105)

Os módulos possibilitam aos educandos construir, progressivamente, conhecimentos sobre os gêneros que lhes proporcionam uma linguagem comunicável a outros, a qual favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. Esses conhecimentos podem ser listados como um momento de síntese. Antes da produção final, cada sequência é finalizada com um registro, chamado pelos autores de **capitalização das aquisições**.

A sequência é finalizada com uma produção final, em que o educando tem a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Essa produção permite, também, uma avaliação somativa, à medida que possibilita a observação das aprendizagens efetuadas e planejar a continuidade do trabalho.

Além disso, Dolz et al. (2004) explicita alguns princípios teóricos pedagógicos, psicológicos e linguísticos que orientam a adoção das sequências didáticas, através de palavras-chave que definem suas principais finalidades:

Aspecto pedagógico - o uso das sequências didáticas possibilita a avaliação formativa, regulando o processo de ensino e aprendizagem; verifica-se uma motivação do educando para escrever ou tomar as palavras, uma vez que, desde o início, parte-se do pressuposto de que as atividades realizam-se em um contexto de interação entre quem escreve e quem lê; há também a diversificação de atividades, contribuindo para a maximização das aprendizagens, respondendo às exigências atuais da diferenciação do ensino.

Aspectos psicológicos - o texto é tomado em sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação; o procedimento visa transformar o modo de falar e escrever dos educandos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis, e essa transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos educandos.

Aspectos linguísticos - utilizam instrumentos que permitem compreender as unidades de linguagem; ajudam o educando a adaptar-se em diferentes

situações de comunicação e os gêneros constituem-se como objeto do procedimento. (Dolz *et al.*, 2004, p.108 – 109)

Como podemos observar, as sequências didáticas visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas.

As sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas. O procedimento é comparável ao que se utiliza nas atividades de estruturação, mas refere-se a objetos particulares que assumem seu significado pleno no nível textual. Nesse sentido, Dolz (2004) afirma que

o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, os elementos de responsabilidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos diretos. (p.114)

Diante desse quadro, o tratamento dos outros elementos da língua materna (como a sintaxe da frase, a morfologia verbal ou a ortografia) deve ser ministrado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Isso não quer dizer que não se tem preocupação com a aprendizagem desses elementos, mas, sim, que se deve ter a consciência de que cada elemento da língua deve ser refletido em momentos diferentes para que sua apropriação seja efetiva.

Consideramos que o processo de ensino e aprendizagem desses elementos – a saber, sintaxe da frase, ortografia e outros – devem ser trabalhados dentro do texto, mas em momentos planejados para tal. Além disso, durante todo o processo deve-se tomar como norte o desenvolvimento nos educandos de capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos.

Embora o estudo realizado tenha se fundamentado em sequências didáticas, nas quais o foco incidiu sobre a produção escrita de um gênero, concordamos com Dolz *et al.* (2001) que as sequências didáticas não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Cabe ao educador efetuar escolhas em diferentes níveis, considerando sempre as dificuldades dos educandos na realização da tarefa proposta.

Nesse sentido, ressaltamos mais uma vez a importância da análise das produções iniciais dos educandos, pois somente com esse mapeamento do desempenho da turma, o educador terá condições de selecionar, dentre as atividades propostas, aquelas que

convêm a todos os educandos, aquelas que se reservam a apenas alguns e aquelas que devem ser descartadas.

No próximo capítulo serão apresentados a abordagem metodológica e os procedimentos selecionados para coleta e análise dos dados desse estudo.

CAPITULO 2 – O CONTEXTO DA PESQUISA

“(...) a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdos ideológicos e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.”
(Bakhtin, 2002, p.35)

No final do ano de 2007, nosso grupo de pesquisa coordenado pela Prof^ª Dr^ª Claudia Raimundo Reyes, docente da Universidade Federal de São Carlos, foi convidado para integrar o projeto: “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, financiado pela FAPESP (Processo 2007/52610-6) e pelo CNPq (Processo 401985/2007-5), para coordenar o trabalho a ser desenvolvido no eixo: “aprendizagem da leitura e da escrita”, e aceitamos.

Durante o 1º semestre de 2008, discutimos com os participantes do projeto os descritores e conteúdos a serem ensinados em cada ano escolar – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Nove anos – elaborados a partir dos parâmetros das avaliações realizadas em âmbito nacional: Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB. Estes descritores e conteúdos foram apresentados juntamente com propostas de trabalho em sala de aula que privilegiavam o texto como unidade de ensino da língua. A partir dessas discussões, elaboramos os instrumentos avaliativos para cada ano escolar, os aplicamos e analisamos juntamente com educadores de três escolas integrantes do Comunidades de Aprendizagem.

No entanto, o debate em torno da produção textual e dos diferentes domínios sociais da comunicação – em especial no que tange a gêneros literários - era algo que gerava a necessidade de clareza teórica e metodológica por parte dos educadores envolvidos no projeto. Além disso, uma das escolas participantes solicitou um curso de formação que contemplasse a temática, visto que os educadores enfrentavam dificuldades em realizar atividades relacionadas à produção escrita de textos, principalmente nos 3º anos. Por este motivo, um curso de extensão foi realizado com todos os educadores da Unidade Escolar, mas o foco de pesquisa sobre produção textual centrou-se em apenas uma sala de 3º ano, em que a educadora se dispôs às estratégias e recursos propostos pela pesquisa, bem como os educandos.

Sendo assim, nosso grupo de pesquisa propôs a realização de um Curso de Extensão intitulado: “Produção Textual no Ensino Fundamental de Nove Anos: Dialogando com Educadores e Educandos”. Este teve início em 28 de julho de 2008 e término em 11 de

novembro de 2008, com uma carga de 60 horas, e foi oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (PROEX).

O curso de extensão foi realizado uma vez por semana, com duração de duas horas e, concomitante a ele, realizamos, uma ou duas vezes por semana, coleta de dados junto aos educandos para identificar também suas hipóteses e formas de produção textual em sala de aula. O gênero escolhido pelas educadoras dos 3º anos para desenvolver uma sequência didática foi a fábula.

Durante a realização do Curso de Extensão, foram coletados dados para a elaboração de duas Teses de Doutorado que tiveram como tema os diálogos possíveis entre educador/educando/pesquisador. O foco desta pesquisa foi os diálogos possíveis entre os educandos, educadora e a pesquisadora.

Para a realização do curso de extensão, as pesquisadoras, juntamente com sua orientadora, elaboraram dois projetos de pesquisas e, concomitante a essa ação, planejaram o curso de extensão, o qual foi organizado da seguinte forma: encontros com educadores e encontros com educandos do 3º ano, conforme planejamento abaixo.

QUADRO 1 – PLANEJAMENTO DO TRABALHO¹¹

ENCONTROS COM EDUCADORES	ENCONTRO COM EDUCADOR E EDUCANDO
<p>1º Encontro</p> <p>Data: 28/07/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar reflexões sobre as seguintes questões: Como foi o processo de produção? O que facilitou ou dificultou a produção? O que o educador queria ensinar com a proposta? O que os educandos podem aprender com a proposta feita? Discutir a importância do trabalho com projetos de leitura.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta. • Levantamento junto aos educadores sobre como concebem: • Reconto; • Reescrita; • Produção Textual; • Gênero. • Atividade - Sensibilização. 	<p>1º Encontro</p> <p>Data: 29/07/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Apresentar aos educandos a proposta de desenvolver um Projeto sobre o gênero fábulas através de sequências didáticas, sinalizando a organização de uma coletânea para ser apresentada aos pais e colegas da escola.</p>

¹¹ O planejamento de trabalho apresentado foi elaborado pelas pesquisadoras.

<ul style="list-style-type: none">• Discutir Procedimentos para ensinar a produzir textos <p>Encaminhamentos</p> <ul style="list-style-type: none">• Pedir que os educadores leiam os textos produzidos e que contem sobre o processo de produção: contar se foi fácil, se tiveram que planejar, reescrever, revisar, ...• Discutir a natureza de cada proposta e a relação com as condições didáticas para a produção de textos.• Fazer a discussão sobre as condições que favorecem a aprendizagem da linguagem que se escreve e dos procedimentos do escritor.• A importância do trabalho com projetos de leitura e escrita.• Discussão do texto: Escrever é preciso – Rosaura Soligo.• Levantamento dos gêneros que serão trabalhados em cada ano, a partir da indicação do educador. <p>Indicação de leitura: “Concepções de linguagem e ensino de português” – João Wanderley Geraldi; Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento.- Joaquim Dolz, Michele Noverraz; Bernard Schneuwly. p.95 à 128.</p> <p>Organização da sala: Grupos Duração da atividade: 2 horas Número de educadores presentes: 21</p>	
--	--

<p>2º Encontro</p> <p>Data: 04/08/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar aos educadores o contato com a literatura acerca da concepção da língua enquanto forma de interação entre os interlocutores e também com o conceito de sequência didática, módulos para o ensino de um gênero. As análises das produções escritas pretendiam proporcionar uma reflexão em torno das seguintes questões: como foi o processo de produção? O que facilitou ou dificultou a produção? O que o professor queria ensinar com a proposta? O que os alunos podem aprender com a proposta feita? Discutir a importância do trabalho com projetos de leitura.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta: “A arte de produzir fome” de Rubem Alves. • Estudo de dois textos: GERALDI, J.W. (org.) “Concepções de linguagem e ensino de português”. In: O texto na sala de aula – leitura & produção. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990; e DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada). • Análise de diferentes produções escritas de educandos, agrupadas da seguinte maneira: - produção a partir de gravuras; tema livre; sequências de gravuras; produção com roteiro; reescritas; gêneros definidos; limitações X produções de qualidade. <p>Organização da sala: Grupos Duração da atividade: 2 horas</p>	<p>2º Encontro</p> <p>Data: 01/08/08</p> <p>Filmagem e gravação – conversa junto aos educandos sobre produção textual e o gênero fábulas.</p> <p>Objetivo</p> <p>Identificar quais conhecimentos que os educandos expressavam oralmente sobre produção textual e o gênero fábulas.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma conversa informal sobre o assunto referido.
---	---

<p>3º Encontro</p> <p>Data: 11/08/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar reflexões junto aos educadores, para que os mesmos pudessem perceber que as maiores partes das atividades propostas aos educandos pautam-se no sistema de escrita e não na produção textual significativa, que é aquela que possui uma intenção comunicativa e um real leitor. Além disso, pretendíamos sensibilizar os educadores para um olhar em que o gênero fosse o ponto de partida para a escrita e não os elementos gramaticais, pois embora importantes não garantam um texto de qualidade.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta: A escola de vidro – Ruth Rocha. • Retomada das análises das produções textuais do encontro anterior. • Apresentação e discussão dos seguintes conceitos presentes no texto de BALTAR (2008): gêneros textuais; modalidades discursivas; sequências textuais; suportes textuais; reconto; reescrita; produção textual; escrita de textos que se sabe de memória. • Encaminhamento – Esse início de procedimento deverá ser aplicado com os educandos e fazer uma produção coletiva juntos aos educandos, com o objetivo de contemplar os elementos destacados. • Entrega do roteiro para realização das atividades juntas aos educandos. • Indicação de leitura: Caracterização lingüística dos textos escolhidos – Ana Maria Kaufman; Maria Helena Rodríguez. p.20 à 43. - <p>Organização da sala: Individual e grupo Duração da atividade: 2 horas Número de educadores presentes: 21</p>	<p>3º Encontro</p> <p>Data: 07/08/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Verificar quais conhecimentos os educandos possuíam sobre o gênero fábulas, revelando para si mesmo, para a educadora e para as pesquisadoras as representações que tinham dessa atividade, circunscrevendo as capacidades de que já possuíam e quais ainda deveriam ser ensinadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de várias versões da fábula “A tartaruga e a lebre”. • Reescrita da fábula: “A Tartaruga e a Lebre.” <p>Organização da sala: Individual Duração da atividade: 2horas Número de educandos presentes: 23</p>
<p>4º Encontro</p> <p>Data: 18/08/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Realização de uma oficina de análise de diferentes textos do mesmo gênero textual para o estabelecimento de comparações e a identificação de características e elementos comuns ao gênero, tal</p>	<p>4º Encontro</p> <p>Data: 13/08/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar aos alunos familiaridade com o gênero, bem como as etapas de produção textual, enfatizando as características da fábula.</p>

<p>oficina deveria ser realizada também junto aos educandos.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialização das atividades desenvolvidas ao logo da semana junto aos educandos: leitura diária, produção coletiva e ênfase dada ao reconto. • Análise de diversos livros paradidáticos contemplando as características dos gêneros selecionados para o trabalho. <p>Organização da sala: Grupos Duração da atividade: 2 horas Número de educadores presentes: 21</p>	<p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de três versões da fábula: A Cigarra e a Formiga (autores: Roberto Belli, Monteiro Lobato, La Fontaine). • Reconto de cada uma das fábulas (alunos). • Reescrita coletiva de uma nova versão sobre: A cigarra e a formiga. • Reescrita coletiva de uma fábula <p>Organização da sala: Sentados em duplas Duração da atividade: 3 horas Número de educandos presentes: 21</p>
<p>5º Encontro</p> <p>Data: 25/08/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>O objetivo da análise das entrevistas realizadas junto aos educandos tinha a intenção de socializar algumas impressões deixadas pelos educandos acerca do processo de produção textual. A socialização das atividades tinha como objetivo verificar e oferecer auxílio para as dificuldades encontradas no encaminhamento às atividades realizadas junto aos educandos, através do diálogo entre as educadoras e as pesquisadoras. A análise das produções iniciais dos educandos tinha como intuito verificar quais saberes eles possuíam sobre o gênero proposto para o trabalho, assim como as dificuldades, processo que auxiliaria no encaminhamento das próximas atividades da sequência didática.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise das entrevistas realizadas com os educandos - O que pensam sobre a produção textual? • Socialização das atividades aplicadas na semana; • Análise das produções iniciais dos educandos. <p>Organização da sala: Individual e grupos Duração da atividade: 2 horas Número de educadores presentes: 21</p>	<p>5º Encontro</p> <p>Data: 21/08/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar aos alunos o contato com portadores textuais do gênero fábulas, observando suas características: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.</p> <p>Plano do Encontro</p> <p>Análise de livros do gênero fábulas focando os aspectos: temática, estrutura composicional e estilo. Distribuição de fábulas digitadas para cada aluno. Leitura. Comparação entre as fábulas do livro e digitada. Dialogando sobre conceitos: O que é uma fábula? Quais são suas características? Sistematizando em um quadro características de duas fábulas.</p> <p>Organização da sala: 4 grupos de 4 (quatro) alunos e 1 grupo com 3 (três) alunos. Duração da atividade: 3 horas Número de educandos presentes: 23</p>

<p>6º Encontro</p> <p>Data: 01/09/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Socializar o que os educandos já sabiam, bem como o que precisavam saber sobre as marcas do gênero, essa socialização também se referia à produção em duplas e o que a análise da mesma demonstrou no tocante a alguns avanços.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomada e socialização da análise de uma produção inicial (diagnóstica) e de uma produção em duplas de acordo com a tabela de gêneros; • Socialização das atividades realizadas durante a semana; • Discussão e apontamentos sobre os textos: O assunto é... produção de texto - Kátia Lomba Bräkling; Propuestas para el aula” (EGB) Lengua série 2. Proposta nº7 e adaptado em tradução livre e Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1997. p. 107 à 116; • Reflexão sobre o vídeo e alguns apontamentos sobre o percurso desenvolvido. <p>Organização da sala: Individual e grupos Duração da atividade: 2 horas Número de educadores presentes: 21</p>	<p>6º Encontro</p> <p>Data: 22/08/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar aos alunos o contato com portadores textuais do gênero fábulas, observando suas características: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise de livros do gênero fábulas focando os aspectos: temática, estrutura composicional e estilo. • Distribuição de fábulas digitadas para cada aluno. • Leitura. • Comparação entre as fábulas do livro e digitada. • Dialogando sobre conceitos: O que é uma fábula? Quais são suas características? • Sistematizando em um quadro características de duas fábulas. <p>Organização da sala: 4 grupos de 4 (quatro) alunos e 1 grupo com 3 (três) alunos. Duração da atividade: 3 horas Número de educandos presentes: 23</p>
<p>7º Encontro</p> <p>Data: 08/09/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Sensibilizar os educadores quanto às dificuldades encontradas no encaminhamento das atividades; favorecer o diálogo e compartilhamento das experiências. Discutir alguns conceitos como: O que é coesão? O que é coerência? Um texto pode ser coeso, mas não coerente? Quais elementos um texto tem que abranger para ser coeso e coerente?</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialização das atividades realizadas ao longo da semana: revisão de texto em duplas; • Análise e discussão de alguns conceitos presentes no texto de MASSINI-CAGLIARI (2002) sobre a coesão e coerência; • Análise de algumas produções textuais à luz dos conceitos discutidos. 	<p>7º Encontro</p> <p>Data: 27/08/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Reescrever uma fábula em duplas contemplando algumas características do gênero.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematização das principais características da fábula: “O leão e o ratinho” em um quadro. • Leitura realizada pela professora da fábula: “O leão e o ratinho” - versão de Roberto Belli. • Reescrita da fábula em duplas. <p>Organização da sala: duplas Duração da atividade: 3 horas Número de educandos presentes: 2</p>

<p>Organização da sala: Individual e grupos Duração da Atividade: 2 horas Número de educadores presentes: 21</p>	
<p>8º Encontro</p> <p>Data: 15/09/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar reflexões sobre conceitos de coesão e coerência.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialização das atividades realizadas ao longo da semana: Produção coletiva sem apoio; • Continuação das discussões acerca dos conceitos de coesão e coerência, com base em GERALDI (1995) e com relação às concepções de texto vinculadas às cartilhas presentes em MASSINI-CAGLIARI (2002). <p>Organização da sala: Individual, grupos Duração da atividade: 2 horas Número de educadores presentes: 19</p>	<p>8º Encontro</p> <p>Data: 02/09/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Estimular os educandos a perceberem que para ser um bom escritor também é necessário ser um bom revisor.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão¹² coletiva da fábula de um aluno: “A menina do leite”. • Resgate oral das características das fábulas. • Reescrevendo a fábula. <p>Organização da sala: duplas Duração da atividade: 2 horas Número de educandos presentes: 23</p>
<p>9º Encontro</p> <p>Data: 22/09/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Sensibilizar as dificuldades encontradas no encaminhamento das atividades, favorecendo o diálogo e compartilhamento das experiências. Refletir sobre as questões ortográficas: Por que os alunos cometem erros de ortografia? Quais são as melhores estratégias didáticas para ensinar ortografia? O que o educando pode compreender? O que ele precisa memorizar? Socialização das discussões.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialização das atividades realizadas ao longo da semana: Produção textual em duplas e sem apoio; • Refletir sobre a natureza de alguns erros ortográficos com base em MORAIS (2002). <p>Organização da sala: Individual e grupos</p>	<p>9º Encontro</p> <p>Data: 08/09/09</p> <p>Objetivo</p> <p>Sensibilizar os educandos para um novo olhar sobre a reescrita, com o intuito de perceberem que não basta somente escrever, é preciso ler e revisar, considerando o interlocutor.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão em duplas da fábula escrita pelos alunos em duplas – “Assembléia dos ratos”. <p>Organização da sala: duplas Duração da Atividade: 2 horas Número de educandos presentes: 21</p>

¹² A revisão constitui-se nos momentos de verificação do que foi escrito, contemplando aspectos de: conteúdo temático, estilo, estrutura composicional, e permite modificações referentes à: coesão, coerência, ortografia e gramática, até que, para o contexto apresentado, propicie a interlocução com os leitores.

<p>Duração da atividade: 2 horas Número de Educadores presentes: 19</p>	
<p>10º Encontro</p> <p>Data: 06/10/2008</p> <p>Objetivo</p> <p>Apreender e avaliar a proposta de trabalho com base na sequência didática de forma a verificar se o trabalho foi válido para os educadores e educandos participantes.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializar as atividades desenvolvidas ao longo da semana: Reescrita de uma fábula conhecida; • Análise do trabalho desenvolvido com base na sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito. <p>Organização da sala: Individual Duração da atividade: 2 horas Número de educadores presentes: 20</p>	<p>10º Encontro</p> <p>Data: 09/09/08</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar aos educandos uma experiência de escrita sem apoio de uma fábula coletivamente.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resgate oral de algumas características das fábulas. • Produção escrita sem apoio¹³ de uma fábula coletivamente. <p>Organização da sala: educandos sentados separados, atividade coletiva. Duração da atividade: 3horas Número de educandos presentes: 22</p>
	<p>11º Encontro</p> <p>Data: 16/09/08</p> <p>Objetivo</p> <p>Verificar o quanto os educandos já haviam se apropriado do gênero estudado.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resgatando algumas características das fábulas oralmente. • Produção em dupla sem apoio de uma fábula. <p>Organização da sala: Duplas. Duração da atividade: 2 horas Número de Educandos presentes: 23</p>
	<p>12º Encontro</p> <p>Data: 23/09/08</p> <p>Objetivo</p> <p>Constatar os conhecimentos que os educandos já haviam internalizado sobre o gênero trabalhado.</p> <p>Plano do Encontro</p>

¹³ Escrita com autoria, ou escrita sem apoio, denominamos como a escrita dentro de um gênero, mas de criação do próprio autor.

	<p>Produção individual de uma fábula sem apoio.</p> <p>Organização da sala: Individual Duração da atividade: 2 horas Número de educandos presentes: 21</p>
	<p>13º Encontro</p> <p>Data: 30/09/08</p> <p>Objetivo</p> <p>Constatar os conhecimentos que os educandos já haviam internalizado sobre o gênero trabalhado.</p> <p>Plano do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reescrita individual de fábula escolhida pelo educando. <p>Organização da sala: Individual Duração da atividade: 2 horas Número de educandos presentes: 21</p>
	<p>14ª Encontro</p> <p>Data: 06//10/08</p> <p>Filmagem e gravação – conversa junto aos educandos sobre produção textual e o gênero fábulas.</p> <p>Objetivo</p> <p>Identificar quais conhecimentos que os educandos expressavam oralmente sobre produção textual e o gênero fábulas, após as intervenções da educadora e da pesquisadora.</p> <p>Plano do Encontro</p> <p>Estabelecer uma conversa informal sobre o assunto referido.</p>
	<p>15º Encontro</p> <p>Data: 06/11/09</p> <p>Objetivo: Organização da coletânea de fábulas.</p> <p>Plano do Encontro Socialização, discussão e revisão da coletânea.</p> <p>Organização da sala: Coletiva Duração da atividade: 2 horas Número de educandos presentes: 23</p>

Após a elaboração do projeto de pesquisa e do planejamento do curso de extensão, os projetos foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Seres Humanos da UFSCar, para que todos os cuidados éticos e legais fossem tomados, conforme indicado pela resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996). Além disso, foi

solicitado à Secretaria Municipal de Educação, mediante a apresentação dos objetivos dessa pesquisa, o pedido de autorização para desenvolver a coleta de informações na Unidade Escolar selecionada.

Mediante a autorização desses órgãos (**ANEXO 1**), foi feito um contato com o dirigente da escola e com os educadores, que já haviam solicitado o curso de formação sobre a temática, para apresentar a proposta de trabalho.

A apresentação do curso de Extensão ocorreu em uma segunda-feira, na Hora de Trabalho Coletivo dos Educadores, que aceitaram a proposta; inclusive, uma educadora de 3º ano se dispôs a colaborar e participar com seus educandos.

Nesse dia, combinamos que o curso seria realizado toda segunda-feira, após a Hora de Trabalho Coletiva dos Educadores, e os encontros realizados junto aos educandos poderiam ser de quarta-feira, mas caso ocorresse algum imprevisto durante a coleta de dados, os dias poderiam ser alterados ou mesmo acrescidos.

Todos os educadores se dispuseram a realizar a proposta junto com os educandos, mas apenas uma sala de aula seria o objeto da pesquisa. Por outro lado, as pesquisadoras ficaram responsáveis por disponibilizar todo o material que utilizariam na turma em que os educandos fossem colaboradores, além de finalizar o estudo organizando uma coletânea com textos produzidos pelos educandos contemplando o gênero trabalhado.

O encontro de apresentação do projeto de pesquisa junto aos educandos e aos seus pais ou responsáveis ocorreu no horário de aula, e todos os que compareceram autorizaram a participação de seus filhos, assinando um Termo de Consentimento de Livre Esclarecido, termo assinado também pelos educadores e dirigente (**APÊNDICE 1**).

2.1 - PARTICIPANTES DO CURSO DE EXTENSÃO

Foram participantes do curso de extensão 21 educadores, sendo: 18 de sala regular (1º ano à 4ª série), duas de sala da Educação Especial e dois de Educação Física. Desses, sete (7) educadores tinham vínculo com a unidade escolar em caráter temporário e 14 eram efetivos.

Dos educadores que exerciam função em caráter temporário, cinco (5) eram de sala regular e dois (2) de Educação Física.

Dentro deste contexto, aproximadamente quatrocentos (400) educandos foram envolvidos no curso de extensão, pois o curso previa uma parte prática, onde os educadores

aplicavam as estratégias de ensino aprendidas junto aos educandos e estas contemplavam sequências didáticas organizadas em módulos sobre produção textual e o gênero literário.

Salientamos que cada ano/série escolheu um gênero para trabalhar, entre eles: fábulas, contos de fadas, crônicas, poemas, contos de assombração, que foram decisões dos grupos de educadores.

Dentro desse contexto, os educadores dos 3º anos junto aos educandos decidiram trabalhar com o gênero fábulas e nós respeitamos suas escolhas, mesmo considerando que para uma escrita significativa fosse necessário um gênero que fazia parte de seu contexto. De acordo com nossa proposta, trabalhamos de forma a tentar não tratar a fábula como algo superficial e irreal, considerando que existem muitos elementos dentro dessas narrativas que são fundamentais para se desenvolver junto aos educandos de forma significativa, por exemplo, os diálogos.

2.2 - ESTRATÉGIA DE ENSINO ADOTADA NO CURSO DE EXTENSÃO

Para o desenvolvimento do curso de extensão, elegemos uma metodologia de ensino que se pautou em sequências didáticas, organizada em módulos sobre produção textual e o gênero literário.

Como já mencionamos no referencial teórico, os módulos trabalham problemas que aparecem na primeira produção, visando instrumentalizar os educandos para superar as lacunas iniciais.

Nos **módulos**, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção, através de atividades diversificadas que permitem aos educandos vivenciar diferentes situações, em que precisam colocar em jogo tudo o que sabem, possibilitando aos mesmos construir progressivamente conhecimentos sobre os gêneros que lhes proporcionam uma linguagem comunicável a outros, que favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. Esses conhecimentos podem ser listados como um momento de síntese. Antes da produção final, cada sequência é finalizada com um registro, chamado pelos autores de **capitalização das aquisições**.

A sequência é finalizada com uma produção final, em que o educando tem a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Essa produção permite também uma avaliação somativa, à medida que possibilita a observação das aprendizagens efetuadas e planejar a continuidade do trabalho.

As sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas. O procedimento é comparável ao que se utiliza nas atividades de estruturação, mas refere-se a objetos particulares que assumem seu significado pleno no nível textual.

Dentro desse contexto, elaboramos a metodologia de ensino que foi organizada nos encontros realizados junto aos educadores e educandos que participaram desse processo, o qual se constitui em um curso de extensão e encontros junto aos educandos em sala de aula.

Embora os encontros dos educadores e dos educandos tenham ocorrido de maneira concomitante, abaixo apresentaremos os mesmos separados para viabilizar a leitura e a compreensão da sequência didática planejada para cada grupo de participantes: educadores e educandos.

Ocorreram dez (10) encontros junto aos educadores e quatorze (14) encontros junto aos educandos, onde discutíamos assuntos referentes à produção textual e, também, os encaminhamentos de trabalho que deveriam ser realizados durante a semana com os educandos.

Além dos encontros, realizamos entrevistas junto aos participantes da pesquisa. Os dados referentes às entrevistas com os educandos constarão do capítulo 3 deste documento; já as entrevistas com a educadora foram categorizadas em quatro eixos de questionamento (**APÊNDICE 2**): 1º) Caracterização da educadora, participante da pesquisa; 2º) Conhecimentos que tinha sobre produção textual antes da participação no Curso de Extensão sobre a temática; 3º) Conhecimentos construídos ao longo da realização do Curso de Extensão ou Conhecimentos construídos no processo colaborativo, e 4º) O que as educadoras afirmaram sobre as aprendizagens dos educandos durante e após a realização da sequência didática. Dados e análises aprofundadas referentes às entrevistas da educadora poderão ser conferidas na tese de Garcia (2010).

A seguir, descrevemos as etapas da sequência didática que foram realizadas junto aos educadores através de uma organização cronológica de fatos (**APÊNDICE 3**).

2.3 – DESCRIÇÕES DOS ENCONTROS JUNTO AOS EDUCADORES

O primeiro encontro do curso de extensão junto aos educadores ocorreu no dia vinte e oito de julho após o recesso escolar, quando já havíamos apresentado a proposta do curso de extensão e os projetos de pesquisas.

Iniciamos o encontro com leitura em voz alta¹⁴ do texto “Formigadinha” e da pauta que seria trabalhada e, em seguida, distribuimos aos educadores um questionário que contemplava alguns conceitos relacionados à produção textual que tinha o objetivo de levantar quais conhecimentos os educandos já tinham construído sobre a temática.

Esclarecemos a nossa opção de trabalho pautado em projetos diferenciando conceitos que envolviam: atividades avulsas, permanentes, sequenciadas e projetos¹⁵ ressaltando que este último tem como finalidade um ato comunicativo.

Posteriormente, os educadores se organizaram em grupos para desenvolverem as atividades de produção textual diferenciadas. Para a realização dessa atividade, os educadores tiveram o tempo de vinte e cinco minutos e um limite de vinte linhas para escrever.

O objetivo dessa atividade era sensibilizar os educadores para a complexa atividade de produção textual a que são submetidos os educandos.

Passados os vinte e cinco minutos, cada grupo socializou suas produções (APÊNDICE- 4) e os observadores relataram suas impressões acerca do processo, que foram registradas na lousa. Em forma de síntese, os educadores sinalizaram dificuldades relacionadas à necessidade de definição de gêneros discursivos, relataram que somente a imagem/gravura não garante uma boa produção, caso o escritor não tenha um repertório amplo, que lhe possibilite escrever sobre o que vê, pois a escrita relaciona-se ao seu conhecimento de mundo.

Em seguida, articularam-se os conhecimentos, sentimentos relatados pelos educadores à leitura que já havia sido disponibilizada “Escrever é preciso”, da autora Rosauro Soligo; nessa dinâmica, enfatizou-se a importância da escrita como função social, em que as questões *Para que? Por quê? Como?* orientaram as discussões. Sendo assim, definir a finalidade do escrever é também um dos aspectos fundamentais para que a escrita não fique escolarizada e distante das situações de enunciação que, como vimos, é condição para o ato comunicativo entre os interlocutores.

Após esse diálogo, sugerimos que por ano/série em que educadores lecionam, fossem selecionados quais gêneros eles gostariam de trabalhar em forma de projetos –

¹⁴ Denomina-se leitura em voz alta aquela em que os participantes não têm o texto em mãos para acompanhar, apenas a ouvem, não possui caráter de estudo, apenas de apreciação.

¹⁵ Compreendemos por atividades avulsas aquelas que não foram previamente planejadas pelo educador. Trata-se de episódios atuais surgidos ou não no contexto da aula e que se torna uma necessidade para o grupo. As atividades permanentes são aquelas que ocorrem diariamente e que são independentes de outras atividades, ex: leitura em voz alta. Já as atividades sequenciadas requerem um planejamento organizacional que vise à articulação de conhecimentos. Sendo assim, o projeto é a unidade maior que comporta as atividades sequenciadas, que tem como produto a ação comunicativa.

sequências didáticas junto aos seus educandos. Os grupos elencaram diferentes gêneros que poderiam ser trabalhados e, dentre eles, muitos que estavam associados ao sistema (apropriação do código) e não à produção textual. Neste momento, foi necessário retomar o que entendíamos por produção textual, ressaltando que escrever textos exige conhecimentos que vão além da apropriação do sistema de escrita e das regras gramaticais. Com base nos argumentos, os educadores re-elaboraram suas escolhas:

1º ano – Cantigas para poesias;

2º ano – Contos folclóricos;

3º ano – Escolheram inicialmente o gênero piadas, pois pretendiam enfatizar a pontuação dos diálogos, depois mudaram para o gênero conto de fadas para posteriormente selecionarem o gênero fábulas;

3ª série - Crônicas

4ª série – Narrativas de aventuras e/ou assombrações.

Encerramos o encontro disponibilizando dois textos para serem trabalhados no próximo encontro.

No dia quatro de agosto iniciamos o segundo encontro junto aos educadores com a leitura compartilhada¹⁶ do texto: “A arte de produzir fome” de Rubem Alves. Em seguida, foi lida a pauta contendo os encaminhamentos propostos para o encontro.

Posteriormente, foi iniciado o estudo dos textos disponibilizados no encontro anterior: GERALDI (1990) e DOLZ (et al., 2004). Os procedimentos para a realização desse estudo partiram de uma apresentação de cada um dos textos. Primeiramente, foram trabalhados conceitos presentes no texto de João Wanderley Geraldi sobre concepções de linguagem; em seguida, os educadores fizeram alguns destaques relacionados ao para que ensinamos o que ensinamos, a dimensão política da prática educativa e da constante transformação da linguagem.

Dando continuidade, apresentaram-se os conceitos contidos no segundo texto Dolz (et al., 2004), relacionados às sequências didáticas, enfatizando o respaldo teórico do desenvolvimento do trabalho que seria realizado em sala de aula.

Para melhor compreensão, os educadores relacionaram o texto estudado à situações vivenciadas em sala de aula e explicitaram a importância do trabalho em que os

¹⁶ Denominamos leitura compartilhada aquela em que o leitor e todos os participantes possuem o texto em mãos para acompanharem ou estudarem elementos presentes no texto.

gêneros tenham função social, a partir de questionamentos proporcionados pelo educador em torno das perguntas: Para que serve o gênero? Onde é encontrado?

Além disso, dialogou-se em torno do suporte e do portador textual¹⁷. Foi dado destaque à questão da flexibilidade dos gêneros; embora alguns autores os classifiquem em tipologias que seguem características semelhantes, é importante considerar que na linguagem na sociedade podem desempenhar diferentes funções.

Terminados os estudos dos textos, os educadores se organizaram em grupos e foram distribuídas a eles diversas produções escritas de educandos que estavam agrupadas da seguinte maneira: produção a partir de gravuras; tema livre; sequências de gravuras; produção com roteiro; reescritas; gêneros definidos; limitações *versus* produções de qualidade.

Reunidos em grupos, os educadores iniciaram a análise sugerida e se apresentaram envolvidos com a atividade, construindo reflexões aprofundadas sobre a produção textual; porém, o tempo foi insuficiente para socializar as reflexões, que ficaram para o próximo encontro.

O terceiro encontro foi realizado no dia onze de agosto. Iniciamos com a leitura compartilhada do texto de Ruth Rocha: “A escola de vidro”. A seguir, demos continuidade à atividade do encontro anterior de análise de propostas de produções de texto em que, reunidos em grupo, os educadores analisaram e dialogaram sobre as mesmas.

Em um primeiro momento, os educadores se organizaram em grupos menores para discutirem cada situação de produção textual pautados nas seguintes questões:

- O que o educador queria ensinar com a proposta?
- O que os educando puderam aprender com a proposta feita?
- Quais os saberes que o educador precisa ter para ajudar o educando a avançar?

Os educadores iniciaram a socialização das discussões realizadas nos pequenos grupos, apresentando as reflexões sobre cada bloco de produções.

Com base nas questões apresentadas acima, os educadores ressaltaram em suas análises os seguintes aspectos:

- *Gêneros definidos*: cada gênero possui características próprias; portanto, os educadores devem dominá-las para ensiná-las. Ressaltaram que os educandos

¹⁷ A discussão foi realizada com base na leitura do texto de Marcos Baltar.

puderam aprender a estrutura textual e o educador objetivava a verificação de apropriação do sistema de escrita.

- *Escritas realizadas a partir de gravuras:* os educadores salientaram que quando o educando escreve segundo essa proposta, sua produção fica limitada, restringindo-se à descrição do observado na imagem, visto que a leitura realizada da imagem depende de suas vivências e de seu conhecimento de mundo. Já o educador, quando propõe tal atividade, mesmo que inconscientemente, foca-se novamente no sistema de escrita, necessitando respaldar seu trabalho a partir das características do gênero para proporcionar avanços aos educandos.

- *Escrita realizada a partir do tema livre:* os educadores afirmaram que os educandos escrevem sobre o que pensaram, imaginaram ou vivenciaram e o educador tem como objetivo verificar a organização das ideias, bem como o sistema de escrita. Em relação aos saberes que o educador deve ter para os educandos avançarem, os educadores sinalizaram a necessidade de clareza dos objetivos.

- *Produções realizadas com base nas sequências de gravuras:* os educadores disseram que a proposta girava em torno da organização da produção textual em começo, meio e fim, assim esperando que os educandos escrevessem em parágrafos a partir da leitura da sequência de imagens. E, novamente, os educadores afirmaram a necessidade de um trabalho pautado em gêneros.

- *Reescrita:* os educadores observaram que, ao escrever, o educando somente elencou os acontecimentos, sem a preocupação com as características do gênero. Com essa atividade, o educador tinha a atenção centrada na apropriação do sistema e, para fazer os educandos avançarem, o mesmo deveria favorecer a reflexão sobre a leitura feita, para elucidar aos educandos elementos importantes que deveriam estar contidos na reescrita.

- *Produção com roteiro:* os educadores ressaltaram que se tratava de respostas às perguntas feitas, limitando a escrita dos educandos em parágrafos. Apesar de a intenção do educador pautar-se em orientar a produção através de um roteiro, os educadores sinalizaram que esse tipo de atividade conduz o educando apenas às respostas curtas, sem produção.

- *Limitações X produção de qualidade:* os educadores observaram como diferentes propostas de produções escritas podem gerar resultados diferenciados, pois uma mesma criança ora pode produzir um texto de qualidade, ora apenas limitar-se a descrições.

Paralelamente a esses diálogos, foi enfatizada mais uma vez, a importância da escrita com função social e comunicativa, em que o planejamento e o trabalho com o gênero junto aos educandos são aspectos importantes para que ocorra a aprendizagem. Além disso, o reconto é um forte aliado à produção, à medida que permite a articulação de ideias para serem posteriormente organizadas por escrito. Outro aspecto importante, também salientado, refere-se à leitura de textos de qualidade, pois neles podemos encontrar elementos de tematização, estilo e estrutura composicional envolventes, que servirão de modelos para outras produções escritas.

Após a reflexão dos blocos de produções textuais, iniciamos uma explanação sobre os conceitos presentes no texto de Baltar (2008): “Sobre os gêneros textuais”.

Foi realizado um diálogo em torno da questão: “como produzimos comunicação?”. Em resposta à pergunta, os educadores afirmaram que a comunicação ocorre através da linguagem, que pode ser tanto oral quanto escrita. Fundamentando-se em Bakhtin, a pesquisadora salientou que a linguagem é enunciação. E questionou: “E o que são enunciações?” E responde: unidades linguísticas. E torna a perguntar: “E o que são unidades linguísticas? Qual é a menor unidade linguística?” “São as palavras, desde que, no interior de um contexto comunicativo”.

Sendo assim, em todos os atos comunicativos produzimos gêneros do discurso, sejam eles formais ou informais, primários ou secundários¹⁸.

Foi citado, também, que os gêneros são compostos pela tematização, estilo e estrutura composicional, explicando cada um deles¹⁹. Em seguida, retomou alguns conceitos presentes no texto: suporte/portador textual, modalidades discursivas e ambientes discursivos. Além disso, explanou sobre a distinção de alguns conceitos como: concepção de reescrita e/ou escrita com apoio e registros de textos que se sabe de memória, reconto, escrita com autoria e/ou escrita sem apoio e revisão²⁰.

Finalizamos o encontro, mas não conseguimos realizar todas as atividades, ficando para o próximo encontro a análise das produções iniciais dos educandos e a filmagem

¹⁸ A explicação foi realizada segundo nosso referencial teórico.

¹⁹ Bakhtin, Mikhail. Estética da criação verbal, 4ªed.- São Paulo: Martins fontes, pág.261, 2003.

²⁰ Compreendemos por escrita com apoio a atividade de produção textual que consiste na escrita baseada em um gênero, mas que não necessita ser idêntica à versão original. Nela, o autor também pode deixar suas marcas. Por registro de texto de que se sabe de memória, entende-se a escrita idêntica de sua versão original; por exemplo, a escrita de parlendas, cantigas, provérbios, etc. O reconto é uma atividade realizada oralmente sobre qualquer modalidade discursiva: relato, exposição, narração, etc. A escrita com autoria ou escrita sem apoio denominamos como a escrita dentro de um gênero, mas de criação do próprio autor. Já a revisão constitui-se nos momentos de verificação do que foi escrito e permite modificações referentes à ortografia, à coesão e à coerência, até que o texto apresentado propicie a interlocução com os leitores.

da entrevista com os educandos, cujo assunto era o que compreendiam acerca da produção textual.

Como tarefa, solicitamos a leitura diária, a ser realizada junto aos educandos, de um texto que se inserisse no gênero trabalho com a turma. O trabalho de levantamento das características do gênero já poderia ser iniciado oralmente. Após a realização da leitura, os educandos deveriam recontá-lo, todo ou parte dele. Em seguida deveria ser realizada uma reescrita coletiva do mesmo, a mesma deveria ser trazida para o próximo encontro de educadores.

Indicamos como leitura para o próximo encontro: KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H.. *Escola, Leitura e Produção de Texto*. Editora: Artmed, 1995, p. 20 – 43.

No dia dezoito de agosto iniciamos o quarto encontro junto aos educadores, pedindo para que os mesmos socializassem as atividades realizadas durante a semana, sendo elas, leitura diária, reconto e produção coletiva. Enfatizaram que a proposta com o trabalho de reconto, mesmo com os educandos da quarta série foi um aspecto fundamental para motivar a participação de todos, mesmo dos que possuem mais dificuldade. Compreender a importância do reconto no processo de ensino e aprendizagem da língua materna é proporcionar aos educandos a oportunidade de se expressar tanto na oralidade quanto na escrita.

Sintetizando as socializações dos educadores, a pesquisadora enfatizou que a leitura, o reconto e a escrita devem ser trabalhados independentes da série/ano. O educador deverá então criar situações de envolvimento dos educandos nessas atividades, pois somente lendo, escrevendo e refletindo sobre a língua poderão avançar em seus conhecimentos.

Após a socialização, os educadores dividiram-se em grupos por série/ano para analisar os livros paradidáticos que foram previamente selecionados e trazidos pelas pesquisadoras. Isso foi feito para que os educadores pudessem observar as características apresentadas pelos gêneros selecionados por eles. Foi proposto a eles que criassem um quadro reservado à categorização do gênero.

Os educadores levaram cerca de uma hora para analisar, conforme a proposta, o material disponibilizado pelas pesquisadoras e, em seguida, socializaram as categorizações que os grupos estabeleceram.

Sendo assim, partiu-se para os encaminhamentos do próximo encontro que tinha como tarefa a continuidade do trabalho de leitura do gênero selecionado e o oferecimento aos educandos de diferentes materiais, como livros ou outros portadores do gênero selecionados para a sistematização das características do gênero determinado e

permitir a realização de uma reescrita em duplas. Foi estabelecido como leitura o texto: “O assunto é... produção de textos”, de Kátia Lomba Bräkling, disponível em: www.educarede.org.br.

No dia vinte e cinco de agosto, realizamos o quinto encontro junto aos educadores, e a proposta inicial foi para que os mesmos assistissem aos vídeos com algumas entrevistas realizadas juntos aos educandos, para que os educadores pudessem visualizar se suas expectativas estavam condizentes com o que se poderia esperar dos educandos. Em seguida, projetamos algumas produções textuais dos educandos do 3º ano a fim de que todos pudessem comparar os elementos apontados pelos educandos nas entrevistas com os contidos em suas produções textuais.

Todos os educadores foram sensibilizados a perceberem que sua prática pedagógica está refletida nas produções escritas dos educandos; assim, por exemplo, constataram que quando enfatizam unicamente a pontuação, o olhar dos educandos também se volta somente para esse aspecto do texto, ao ponto de eles chegarem a pensar que para se produzir basta pontuar.

Terminadas as análises comparativas das produções textuais com o vídeo, cada educador contou também como procederam e como os educandos responderam no decorrer da semana com a proposta de trabalho a ser realizada junto a eles.

Quando os educadores terminaram as socializações das atividades realizadas ao longo da semana, a pesquisadora entregou vários quadros²¹ que contemplavam as características dos gêneros que estavam sendo trabalhados em cada ano/série. Com base nesses quadros, os educadores deveriam selecionar uma das reescritas iniciais e uma das reescritas realizadas em dupla, assinalando os elementos que haviam sido contemplados das características contidas na tabela que faziam parte do gênero estudado. Embora a proposta fosse a análise de duas reescritas, os educadores acabaram realizando a avaliação da produção de sua turma toda, pois estavam ansiosos para verificar quais elementos ainda precisavam trabalhar para os educandos se apropriarem do gênero que estavam aprendendo; com isso, levaram mais tempo do que era esperado.

Terminamos as atividades, orientando os educadores a realizarem a revisão coletiva de um dos textos reescritos em duplas e indicamos a leitura do texto: Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 2001. p.65-77.

²¹ Os quadros que contemplam as características dos gêneros foram elaborados a partir das análises feitas pelos educadores participantes desse grupo de estudos e pelas pesquisadoras que se utilizaram de Kaufman e Rodrigues (1995).

No dia nove de setembro foi realizado o sexto encontro junto aos educadores, e neste encontro foi realizada a retomada do quadro entregue no último encontro, no qual se realizou a análise da primeira reescrita individual e da reescrita realizada em duplas, visando um diagnóstico orientado pelas seguintes questões: quais conhecimentos os educandos tinham sobre o gênero na primeira reescrita? Quais conhecimentos precisavam saber? E quais conhecimentos já adquiriram após a realização das atividades da sequência didática?

Alguns educadores relataram que já haviam constatado mudanças na escrita e na oralidade dos educandos no que se referia aos gêneros trabalhados e perceberam mais segurança dos educandos ao iniciarem a escrita. Uma das educadoras, inclusive, enfatizou que as reescritas auxiliam educandos que ainda não haviam se apropriado do sistema a se alfabetizarem.

A pesquisadora chamou a atenção dos educadores para a importância da realização constante das atividades de leitura, reconto, escrita e revisão, pois essas garantem a produção com qualidade. Foram retomados alguns conceitos como reconto, reescrita, revisão e gênero. Refletiu-se sobre o fato de que muitos educadores preocupam-se com aspectos relacionados à gramática, garantindo que os educandos reproduzam esses conhecimentos de maneira isolada, mas quando dentro de um contexto maior que é o texto, não saibam empregá-los. Salientou-se que no processo de produção textual, deve-se garantir inicialmente o ensino do gênero, pois dentro de cada instância social nos utilizamos de diferentes modalidades discursivas, que são utilizadas de acordo com o contexto e o interlocutor.

Após esse diálogo, as pesquisadoras retomaram algumas leituras que haviam ficado pendentes em encontros anteriores: “O assunto é... produção” texto de Kátia Lomba Bräkling e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em seguida, foram apresentados aos educadores episódios (em vídeo) selecionados pelas pesquisadoras que atestavam como estava sendo o trabalho desenvolvido junto aos educandos do 3º Ano, visando, assim, demonstrar como as crianças participavam dos módulos que fazem parte da sequência didática proposta.

As educadoras assistiram e comentaram o empenho dos educandos nas propostas e observaram que quando estavam envolvidas no contexto não conseguiam visualizar a dimensão de participação dos educandos.

Como tarefa pessoal os educadores deveriam propor aos educandos a revisão dos textos que foram produzidos em duplas – no primeiro momento, cada dupla analisa o texto de outra dupla. Num segundo momento, os textos analisados retornaram com as observações para que a dupla que o produziu fizesse os ajustes necessários.

O encontro obteve seu encerramento após a entrega do texto que os educadores deveriam ler para a semana seguinte: MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

O sétimo encontro junto aos educadores ocorreu no dia oito de setembro, com a socialização da atividade que foi desenvolvida durante a semana com os educandos, que consistia na revisão em duplas de uma reescrita.

As educadoras explicitaram a forma como conduziram a atividade de revisão em duplas, destacando os avanços, as dificuldades e algumas sugestões para superação destas. Uma educadora relatou que, para a realização da atividade, construiu um quadro com os educandos, o qual era composto das características que contemplavam o gênero trabalhado nas 3^{as} séries, que no caso eram crônicas. A construção do quadro originou-se a partir das dificuldades dos educandos em perceberem quais aspectos deveriam ser contemplados na atividade de revisão.

Várias educadoras relataram que, em diversos momentos, durante a realização da atividade, tiveram que sinalizar aos educandos que o foco de análise de revisão centrava-se nas características do gênero, pois muitos educandos insistiam em revisar elementos gramaticais, como a ortografia e a pontuação.

Foi ressaltado que esse fato já era previsto, porque até então o foco da produção textual estava centrado nesses elementos.

Após a socialização das atividades realizadas nas diferentes turmas, as pesquisadoras selecionaram fragmentos do vídeo que permitiam aos educadores visualizarem como o processo de revisão ocorreu no 3^o ano, podendo assim refletir sobre a sua própria prática, bem como sobre o grau de envolvimento dos educandos na atividade.

Com essa proposta de trabalho realizada junto aos educadores, foi possível destacar a importância de se evidenciar quais elementos textuais sobre os quais os educandos devem debruçar-se inicialmente para realizar o processo de produção textual. Ou seja, um texto é composto por vários elementos da língua e cabe a cada educador ter clareza de em que objetivo quer focar em cada atividade, para assim direcionar o olhar dos educandos.

Em seguida, foi realizado o estudo do capítulo 2 do livro *Coesão e Coerência*, de Gladis Massini-Cagliari, leitura direcionada pelas seguintes questões: O que é Coesão? O que é Coerência? Um texto pode ser coeso, mas não coerente? Quais elementos um texto tem que abranger para ser coeso e coerente?

Os conceitos trazidos pela autora foram apresentados e discutidos com exemplos. Após isso, entregaram-se exemplos de produções textuais aos educadores para que

eles os analisassem pautados nas seguintes questões: O texto é coeso e coerente? Justifique. O texto não é coeso e nem coerente? Justifique.

Em grupos, os educadores realizaram a atividade proposta e, em seguida, socializaram suas análises que foram sendo complementadas a cada colocação e com as contribuições das pesquisadoras. No entanto, ao fim das colocações, ainda sentiu-se a necessidade de aprofundamento da temática, pois na socialização das análises pode-se perceber algumas dúvidas sobre os conceitos de coesão e coerência.

O oitavo encontro realizado no dia quinze de setembro foi iniciado com a socialização das atividades realizadas junto aos educandos durante a semana.

Uma das educadoras do 1º ano relatou a dificuldade em desenvolver as atividades propostas, pois percebia que os educandos, embora participassem das atividades de reconto, ficavam cansados e desestimulados durante a realização da reescrita coletiva e individual.

Após o relato da educadora, a pesquisadora sugeriu algumas alternativas para serem adotadas junto aos educandos no processo de reescrita coletiva e individual, visto que a mesma percebeu que o relato da educadora indicava que sua turma estava no processo de aquisição do sistema de escrita. Enfatizou que mesmo quando os educandos não estão alfabetizados é possível desenvolver o trabalho com a produção textual, pois muito antes de adentrarem a escola as crianças já produzem textos oralmente. Sendo assim, o educador poderia tornar os textos produzidos oralmente em registros, nos quais, em um primeiro momento, o educador é o escriba e os educandos os produtores das ideias que serão registradas.

Foi salientado que as atividades de produção e revisão coletiva são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam o sistema de escrita, contribuindo para a formação de bons leitores e escritores. Portanto, a leitura, o reconto, a reescrita e a revisão coletiva devem ser estimuladas e trabalhadas desde os primeiros anos escolares a fim de instrumentalizar os educandos para a futura escrita individual sem apoio. Para isso, as pesquisadoras sugeriram um trabalho com a reescrita junto aos educandos que pudesse ser realizada ao longo da semana, sem a preocupação da cópia, pois esta seria disponibilizada posteriormente aos mesmos.

O trabalho com a reescrita coletiva (assim como o de revisão) é importante por possibilitar ao educando visualizar diferentes aspectos; ou seja, independente do conhecimento elaborado sobre a língua, a turma toda pode estabelecer reflexões diferenciadas, pois na estruturação de um texto trabalhamos elementos da linguagem que vão desde a

relação fonema-grafema, até análises mais aprofundadas da gramática que abrangem a heterogeneidade de conhecimentos de nossos educandos. Nesse sentido é que o texto se constitui como unidade de ensino da língua.

Além disso, dialogou-se sobre a importância da realização da leitura durante a construção e revisão coletiva do texto, visto que esta possibilita, além do estabelecimento das relações citadas anteriormente, a participação, a interação e a compreensão de um contexto real de produção textual, considerando-se o gênero e o interlocutor.

Quanto à reescrita individual, foi ressaltado que no processo de aquisição da escrita é importante que o educador esteja próximo para registrar toda a elaboração construída pelo educando, além de auxiliá-lo na organização e resgate das ideias principais contidas na produção escrita.

Após o diálogo estabelecido em torno das dificuldades e alternativas para superação das mesmas, foi distribuído aos educadores o texto de João Wanderlei Geraldi (1995) em que se discutem os conceitos de coesão e coerência. Os educadores leram o texto e, em seguida, retomou-se a discussão do encontro anterior que se centrou nas questões: O que é coesão? O que é coerência? Um texto pode ser coeso, mas não coerente? Um texto pode ser coerente, mas não coeso?

Em grupos, os educadores discutiram os questionamentos e, posteriormente, os socializaram. Os apontamentos foram registrados na lousa, de forma a sistematizar os conhecimentos construídos, em que o conceito de coesão foi compreendido como um conjunto de propriedades que amarram o texto e que estão diretamente relacionados aos conectivos, pronomes, verbos, e outros. Já a coerência foi entendida como a unidade global de sentido; ou seja, é adequada ao contexto em que o texto é produzido, possuindo um porquê, um como e um para quem.

Com base nessas reflexões, foram entregues aos educadores três textos – presentes na pauta – apresentados e analisados por Gladis Massini-Cagliari, em que são discutidos aspectos de coesão e coerência, com o objetivo que os educadores pudessem transportar os conhecimentos adquiridos para a análise de outros três textos de educandos.

Em seguida, realizou-se a socialização da leitura e análise realizadas. Chegando-se às seguintes conclusões: os educandos que foram alfabetizados a partir de cartilhas apresentaram como produção textual a elaboração de frases, analisadas como sendo incoerentes, pois não houve a elaboração de um contexto para sua produção; os textos de educandos que não foram alfabetizados a partir de cartilhas apresentaram-se nas análises com mais coerência, embora ainda, em ambos os casos, não fosse possível verificar a preocupação

do escritor com a função social da escrita. Nas análises, também foi ressaltado que em todas as produções existem vários elementos a serem trabalhados; porém, cada um deve ser tratado em diferentes momentos da sequência didática.

Como indicação para o trabalho a ser realizado junto aos educandos durante a semana, solicitou-se a produção em dupla, sem apoio, e a leitura do texto de Artur Gomes de Morais: *Ortografia: ensinar e aprender*. Editora: Ática; Capítulos 2 e 5.

No dia vinte e dois de setembro realizamos o nono encontro junto aos educadores, sendo que a primeira atividade proposta foi a socialização do trabalho desenvolvido junto aos educandos, que consistia em uma produção textual em dupla sem apoio. Uma das educadoras, durante a socialização da atividade desenvolvida na semana, destacou que quando os educandos dominam o gênero a ser produzido, os mesmos realizam a atividade com maior tranquilidade e até mesmo demonstram a preocupação sobre as questões ortográficas.

Após o relato da educadora acima, surgiu um questionamento relacionado aos agrupamentos de educandos: esses devem ser sempre os mesmos ou se modificam a cada nova proposta?

A educadora que estava relatando a importância do conhecimento dos educandos sobre os gêneros argumentou que considerava pertinente que as duplas se modificassem a cada atividade, visto que os educandos avançam em relação a suas hipóteses de escrita.

Nesse momento, surgiram algumas discussões em torno da importância da aposta na autoria do educando, no trabalho que foi desenvolvido e na função social que a escrita adquiriu, uma vez que os educandos se sentiam autores de textos que foram criados por eles e que encontrariam interlocutores reais.

Foi comentado também que entre os educadores verifica-se certo medo de realizar atividades antes ainda não realizadas. Eles sentem-se inseguros e, se não forem persistentes acabam desistindo. Porém, quando se aposta no trabalho, percebe-se o envolvimento e aprendizado de todos.

Outro aspecto novamente enfatizado foi o da cópia nos momentos de produção e revisão coletiva, pois alguns educadores relataram que os educandos não gostam de copiar. A pesquisadora salientou que, dependendo da proposta e objetivo da atividade, a cópia não é indicada, pois inibe a participação na produção e na revisão coletiva; a cópia, nesses casos, pode comprometer a qualidade do texto trabalhado.

Uma das educadoras comentou a importância da revisão de texto, visto que essa atividade acompanha todas as práticas de escrita, independente do momento da vida.

Terminado o diálogo e a socialização de temas que envolvem a produção textual significativa, a pesquisadora propôs aos educadores que em grupos refletissem, com base na leitura sugerida no encontro passado – *Ortografia: ensinar e aprender*, de Artur Gomes de Morais, em torno das seguintes questões:

- Por que os educandos cometem erros de ortografia?
- Quais são as melhores estratégias didáticas para ensinar ortografia?
- O que o educando pode compreender?
- O que ele precisa memorizar?

Para as respostas relacionadas ao porquê de os educandos cometerem erros de ortografia, os educadores elencaram os seguintes motivos: desconhecimento das regras ortográficas; escritura de acordo com hipóteses pessoais e não de acordo com as regras; regionalismo; falta de atenção; transcrição da fala e falta de leitura.

Com relação às melhores estratégias para ensinar ortografia, os educadores destacaram: a apresentação das regras ortográficas e a reflexão sobre tais regras, observando-se palavras construídas e formuladas a partir do mesmo princípio. Foi ainda comentado pela pesquisadora que o melhor momento para se iniciar o ensino de ortografia é quando os educandos já estão alfabetizados.

Após a socialização das reflexões suscitadas pelas questões acima, a pesquisadora salientou que, embora a leitura seja importante para o processo de ensino e aprendizagem da língua, não garante a aprendizagem da ortografia; podemos até memorizar a escrita correta de palavras, no entanto, lemos por diferentes motivos, mas não para refletir sobre a existência ou não de regras ortográficas.

A seguir, foi proposta a leitura do anexo presente na pauta do encontro: *Texto adaptado do livro Ortografia: Ensinar e Aprender, de Artur Gomes de Morais*, na qual se destacou a ortografia como uma convenção social cujo objetivo é cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua, cabendo à escola ensiná-la.

Com base ainda nos conceitos presentes no texto de Morais (2002), a pesquisadora retomou as regulares ortográficas diretas, contextuais, morfológico-gramaticais e as irregularidades ortográficas.

A partir das questões e reflexões sobre o texto acima, foi proposto aos educadores um trabalho em grupo cujo objetivo era refletir e colocar em prática os conceitos apresentados.

O encontro encerrou-se com a sugestão de trabalho a ser realizado junto aos educandos, que consistia na produção individual de acordo com as diretrizes do gênero trabalhado e sem apoio.

O décimo encontro ocorreu no dia dez de outubro e iniciamos este encontro com a leitura do Texto “As Cocadas” de Cora Coralina; em seguida fizemos a leitura da pauta enfatizando que iríamos refletir sobre a sequência didática que trabalhamos durante esse período.

A pesquisadora retomou o diálogo em torno da sequência didática focada no processo de ensino e aprendizagem sobre os gêneros discursivos e recuperou a discussão em relação ao trabalho com a ortografia, ocorrida no encontro passado.

As educadoras iniciaram a socialização da atividade de reescrita individual que realizaram no encontro passado junto aos educandos.

Apontaram uma transformação na produção dos educandos em relação aos elementos de estrutura composicional, temática e estilo.

Foi enfatizado também pela pesquisadora que os conhecimentos sobre gramática devem ser trabalhados; no entanto, quando estamos pensando na produção textual, o primeiro elemento a ser desenvolvido é o gênero, pois é garantindo o como escrever, o que escrever e o para quem escrever que focamos o olhar do educando na produção textual com função social e não somente voltada para atender às regras que a constituem. Os demais elementos da língua serão objetos de reflexão posteriormente.

Com apoio das pesquisadoras, os educadores relataram as etapas da sequência didática percorrida ao longo da realização do Curso de Extensão. Enfatizaram que o processo iniciou-se com o levantamento de quais conhecimentos os educandos possuíam sobre o gênero que iriam trabalhar; em seguida, constataram-se as lacunas existentes e foi desenvolvido um trabalho que contemplou aspectos como leituras, recontos, desenvolvimento de oficinas que objetivavam o estudo das características do gênero; reescritas coletivas, em duplas e individuais; revisões coletivas, em duplas e individuais e produções sem apoio coletivas, em duplas e individuais.

Dando continuidade, foi entregue aos educadores um artigo da revista Nova Escola (junho/2008) que tratava das diversas sequências didáticas aplicadas a diferentes conteúdos curriculares, com o objetivo de orientar os mesmos em relação ao uso das sequências didáticas em contextos que não só privilegiem a língua materna.

Em seguida as educadoras analisaram as sequências e, de acordo com as sugestões das pesquisadoras em grupos, planejaram o desenvolvimento de uma nova sequência didática para o próximo mês, objetivando a apropriação de outro gênero.

Sendo assim, as educadoras planejaram uma nova sequência didática em que o 1º ano focalizaria Fábulas; 2º ano, Contos de Fadas; 3º ano e 3ª Série, Contos de Assombração e a 4ª série manifestou que já havia dado início a uma nova sequência didática para o ensino do gênero notícia.

Mais tarde, as pesquisadoras destacaram às educadoras a importância da continuidade do trabalho desenvolvido, mesmo com o encerramento do Curso de Extensão, e agradeceram a colaboração de cada um. As pesquisadoras relataram que muitas aprendizagens ocorreram durante esse processo e que seria interessante que socializassem suas impressões sobre elas.

Os educadores, a partir deste momento, relataram que:

- Antes do Curso de Extensão, trabalhavam com os gêneros, mas pensavam que somente as leituras garantiriam as aprendizagens;
- Hoje, percebem a necessidade de um trabalho mais sistematizado, organizado em sequências didáticas e aprofundado no que concerne às características do gênero, para que os educandos possam também se apropriar desse repertório;
- Observaram que o trabalho com o gênero fortaleceu a aprendizagem dos educandos que estavam em processo de alfabetização, pois o trabalho com a reescrita permitiu que eles refletissem sobre o sistema, porque a estrutura composicional, a temática e o estilo já estavam construídos;
- Constataram a importância da atividade de revisão, porque os educandos, ao observarem a produção textual do colega, visualizaram em suas próprias produções elementos de que poderiam ser aprimoradas; as produções não eram mais entregues “limpinhas”, existiam marcas de revisão realizada pelo próprio autor.
- Perceberam também que os educandos, ao revisar, tratavam de elementos da língua que foram trabalhados no curso; obviamente que se utilizavam de termos apropriados à sua linguagem, mas que estavam diretamente relacionados aos conhecimentos que o educando refletia, dos quais se apropriava e colocava em prática;
- A prática de revisão da produção textual do outro proporcionou aos educandos a apreciação da escrita do texto do colega;

- Relataram também que a sequência didática permite a visualização inicial e final dos conteúdos a serem trabalhados para garantir a aprendizagem, o que proporcionou a segurança do educador para solicitar a produção, e a do educando para produzir;
- Sinalizaram que, antes do curso de Extensão, concebiam a escrita como uma habilidade que o educando poderia ter ou não; após o curso, perceberam que escrever não é somente uma habilidade, é uma questão de ensino e que essas reflexões deveriam ser ampliadas aos educadores que atuam nas séries/anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisadora chamou a atenção dos educadores para observarem seus próprios processos de aprendizagem, pois à medida que conseguem compreendê-los, também podem perceber os processos vivenciados pelos educandos. Nada se constrói sem um tempo necessário para que possamos elaborar, refletir e repensar o que está em nosso contexto. A aprendizagem está associada ao sentido e à nossa significação.

No presente encontro, definimos junto aos educadores como iríamos proceder para sistematizar os livros. Ficamos comprometidos a trabalhar com os educandos do 3º ano para revisar suas próprias produções e formatação do livro.

Como já enfatizamos anteriormente, concomitantes aos encontros dos educadores ocorreram os encontros junto aos educandos, os quais possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa e que descrevemos abaixo.

2.4 – DESCRIÇÕES DOS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL JUNTO AOS EDUCANDOS.

A descrição dos encontros junto aos educandos centrou-se em uma turma de 3ºano, visto que, segundo as coordenadoras que solicitaram a realização do curso sobre a temática, havia preocupação e dificuldade dos educadores em proporcionar situações contextualizadas para que os educandos pudessem produzir textos com qualidade.

Considerando que nesta etapa de ensino, final de ciclo, os educandos devem não só dominar o sistema de escrita, mas também, escrever textos, julgamos que seria pertinente desenvolver este estudo, enfatizando o processo de ensino e aprendizagem de educadores e educandos sobre produção textual. Sendo assim, após a apresentação da proposta de trabalho aos educadores, uma educadora já se colocou à disposição para desenvolvermos o projeto em sua sala de aula. No entanto, ficou combinado que esta somente ocorreria depois do recesso escolar.

No dia vinte e nove de julho, conforme combinado com antecedência com a educadora, fomos até a unidade escolar no período de aula dos educandos e apresentamos o projeto que pretendíamos desenvolver junto aos mesmos.

Enfatizamos que a intenção era desenvolver um projeto sobre produção de texto pautado no gênero *fábulas* e, como produto deste trabalho teríamos uma coletânea dos textos escritos pelos mesmos, para que os colegas da escola, pais e amigos pudessem ler.

Os educandos ouviram a proposta e logo já perguntaram quando começaríamos o trabalho e, aproveitando o questionamento, deixamos marcado para a mesma semana um encontro para uma conversa individual com os mesmos sobre produção textual.

No dia primeiro de agosto, conforme já combinado com os educandos, comparecemos à unidade escolar para estabelecer com os mesmos uma conversa semi-estruturada sobre produção textual. Este encontro tinha como objetivo identificar quais conhecimentos os educandos expressavam oralmente sobre produção textual e o gênero *fábulas*.

Individualmente, fomos chamando os educandos e, através da gravação e filmagem, foi registrado o conhecimento verbalizado pelos vinte e três educandos sobre leitura, escrita e o gênero *fábulas*. No entanto, ressaltamos abaixo a sistematização da entrevista com cinco educandos que foram sujeitos desse estudo, para exemplificar a conversa entre educandos e pesquisadora (APÊNDICE - 5).

Quadro 1 – Sistematização da entrevista realizada junto aos educandos em 01/08/08.

Nome	Maria	Pedro	Tiago	Ana	Sofia
Idade	7	9	8	8	8
Gosta de escrever textos?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
O que mais gosta de escrever?	Historinhas	Chapeuzinho Vermelho	Tudo.	História de princesa.	Contos de Fadas.
De que tipo de história?	Bela e a fera, Chapeuzinho Vermelho	Chapeuzinho.	O corvo e a raposa.	História que não assusta muito.	
Qual outra história você escreve?	Historinha	Não lembro.	Da educação.	Princesa.	
Você tem livros em sua casa?	Tenho alguns	Tenho pouco.	Tenho uns.	Tenho um monte.	Tenho.
Quais são os livros que você tem em sua casa?	A Bela e a fera, Chapeuzinho Vermelho, João	Tom e Jerry	Fantasma, dois passarinhos e outros que não	Mônica, Chapeuzinho Vermelho e de	Patinho feio, A bela adormecida, A

	e o pé de feijão e João e Maria.		tem letras, só desenho.	Princesa.	bela e a fera. A coleção inteira de Era uma vez.
Na escola o que você escreve?	Tudo.	Chapeuzinho.	A professora lê três vezes e pede para gente escrever.	A gente escreve quando: assiste um filme, a professora fala que é para escrever, ela lê e depois pede para escrever a historia.	Um monte de coisa.
O que você precisa para escrever?	Precisa da cabeça e saber as letras e a historia.	Conhecer as letras e a historia.	Pontuação: vírgula, ponto de interrogação.	Começo, parágrafo e ponto de interrogação.	Concentração e lápis.
Você ouviu muitas histórias?	Ouçõ no DVD.	Não.	Sim.	Eu ouço.	Eu ouço.
Quem lê para você?	Eu, minha mãe e a professora.	Professora	Eu mesmo e a professora	Minha mãe, meu pai e a professora	Minha mãe, meus irmãos e eu mesma.
Tem alguma coisa que você não gosta de escrever?	Do Lobo mau.		Não.	Historia que assusta.	Não.
Tem alguma coisa que você gostaria de falar sobre escrever e ler?	Gosto de ler na biblioteca quando saio da escola de 2ªfeira.	Não	Não	Não	Gosto do conto da Bela e a fera, porque é cheia de encanto e magia.
Você vai à biblioteca ler?	Eu vou. Tem bastante livro lá	Não, porque é longe.	Antes eu ia toda 3ª feira ler na biblioteca.	Só de 3ª feira.	Uma vez, na 3ª feira.
Você conhece histórias que chamamos de fábulas?	Eu já ouvi falar. Eu não lembro direito. Eu nunca escrevi.	Já ouvi falar, não conheço	Acho que a professora já leu, mas eu nunca escrevi. Chapeuzinho Vermelho, já.	Não lembro.	A professora já leu "Assembléia dos ratos" era uma história animada.

Quando terminamos a entrevista semi-estruturada com os educandos, fomos até a sala de aula e combinamos retornar na semana seguinte. Os educandos estavam empolgados com a conversa e principalmente com o fato de serem filmados.

Conforme combinado com os educandos no dia sete de agosto, comparecemos à sala de aula e desenvolvemos a avaliação inicial junto aos educandos.

A terceira proposta de atividades planejada para ser realizada junto aos educandos foi uma reescrita de fábulas. Para isso, selecionamos uma fábula que considerávamos conhecida pelos educandos: “A tartaruga e a lebre”²².

Iniciamos a atividade, explicitando aos educandos o que seria realizado naquela tarde. A pesquisadora fazia a leitura de uma fábula chamada “A tartaruga e a lebre”, para que, em um segundo momento, eles pudessem reescrevê-la. Além disso, enfatizou-se que o objetivo da atividade era o de verificar o que sabiam sobre as fábulas para que depois a educadora da turma e a pesquisadora pudessem planejar juntas novas atividades que os ajudariam a avançar em seus conhecimentos, pois, ao final do projeto, faríamos uma coletânea de fábulas da qual eles seriam os autores.

Para a realização dessa atividade, a educadora organizou a disposição das carteiras separadas umas das outras para que os educandos pudessem realizar a reescrita individualmente, conforme planejado anteriormente. Nesse dia compareceram 23 educandos.

Após a explicação de todas as etapas que seriam realizadas, a pesquisadora apresentou o livro que continha a fábula, o autor, o ilustrador, etc. Em seguida, a pesquisadora iniciou a leitura da fábula, utilizando-se de entonação de voz diferente para cada personagem que aparecia na história, bem como para o narrador.

Embora os educandos tivessem demonstrado conhecer a fábula, pediram para que a pesquisadora a lesse por várias vezes, enquanto se mantinham em silêncio. Depois das leituras, os educandos iniciaram a reescrita.

Nessa atividade, ficou perceptível a dificuldade dos educandos em lidar com diferentes questões que permeavam a escrita: quais letras colocar, o uso do parágrafo, escrever com letra cursiva ou de forma maiúscula – embora já tivéssemos combinado que escreveriam com letra de forma. Alguns insistiam em escrever com letra cursiva e quando percebiam que não estavam dando conta de ler, apagavam e começavam tudo novamente.

Estavam todos empenhados em realizar a atividade, e a nossa ajuda ficou centrada somente nos três educandos não-alfabetizados; os demais realizaram a atividade sem nosso apoio (**APÊNDICE – 6**).

²² “A tartaruga e a lebre”, de Jean de La Fontaine.

A partir dessa primeira produção, foram organizados os módulos, buscando variar as atividades que seriam desenvolvidas com toda turma, coletivamente, em grupos, em duplas ou individualmente, pois, conforme defendem Dolz (et al., 2004): “o principio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho”. (p.105)

No dia treze de agosto foi realizado o quarto encontro. Nesse dia, estavam presentes 21 educandos, e a pesquisadora iniciou a aula informando a eles a proposta de trabalho que iriam realizar. Foi explicado o que era produzir um texto coletivamente. Os educandos participaram do diálogo, afirmando já terem realizado este tipo de atividade antes e que sabiam no que consistia a escrita com finalidade de contar uma historia a outra pessoa. A educadora da turma também interveio, lembrando aos educandos as atividades de reescrita que já haviam realizado.

Foi ressaltado pela pesquisadora que a reescrita que iriam produzir seria um dos textos que comporiam uma coletânea, organizada em um livro, para que depois os amigos, irmãos e pais pudessem compartilhar das histórias produzidas por eles; por esse motivo, deveriam prestar atenção às versões que seriam lidas, para mais tarde produzirem uma quarta versão contemplando as características do gênero da fábula.

Em seguida, a pesquisadora apresentou a fábula “A Cigarra e a formiga”, o autor e o livro, onde estava o texto de Roberto Belli e iniciou a leitura em voz alta. Durante a leitura, a pesquisadora chamou a atenção para as imagens contidas no livro e ia resgatando algumas ideias que compunham a narrativa. A segunda versão tratava da reescrita de Monteiro Lobato. A pesquisadora apresentou o autor e entregou uma cópia para que cada educando acompanhasse a leitura. Ao término, foram estabelecidas algumas comparações da primeira com a segunda versão lida. O mesmo procedimento foi adotado com a leitura compartilhada da terceira versão (**ANEXO 2**).

Terminada a leitura das três versões, a pesquisadora orientou a atividade de reconto²³, na qual os educandos relatariam oralmente a história. Foram realizadas três leituras diferenciadas, com o intuito de proporcionar aos educandos um repertório maior de elementos que constituem a fábula “A Cigarra e a Formiga”, pois acreditamos que quanto mais informações os educandos obtiverem, maior a possibilidade de produzirem textos de qualidade. Após a realização das leituras, a educadora da turma assumiu a orientação das

²³ O reconto é uma atividade realizada oralmente sobre qualquer modalidade discursiva: relato, exposição, narração, etc.

atividades, dando início ao registro da reescrita coletiva construída pelos educando na lousa, tendo o papel de escriba.

Os educandos dialogavam com a educadora e com os demais colegas até chegarem a um consenso de como ficaria a escrita. Muitas ideias, como expressões, ações dos personagens, termos do narrador, foram expostas, mas somente aquelas com as quais os educandos concordavam eram registrados na lousa.

Todos os educandos permaneceram envolvidos; é evidente que, em alguns momentos, um grupo de educandos participou mais que outros, mas todos deixaram suas marcas na reescrita coletiva (**APÊNDICE 7**).

Durante o registro da reescrita, a educadora chamava a atenção dos educandos tanto para aspectos relacionados à temática, estilo e estrutura composicional, quanto para os elementos relacionados à gramática, não deixando também de estabelecer comparações entre a fábula e o conto de fadas, gênero sobre o qual os educandos sinalizavam ter mais domínio no momento.

No quinto encontro, realizado no dia vinte e um de agosto, a educadora, já sabendo da proposta de trabalho que seria realizada junto aos educandos, organizou as 23 crianças presentes em grupos compostos por três ou quatro participantes, de maneira que pelo menos um integrante dominasse a leitura. Sendo assim, quando as pesquisadoras chegaram, os grupos já estavam organizados e prontos para desenvolverem a atividade, pois a educadora já havia também dialogado sobre o que fariam.

Foram distribuídos alguns livros, previamente selecionados pelas pesquisadoras e pela educadora, que continham o gênero da fábula. A intenção era a de que todos os educandos manipulassem, lessem, observassem as imagens e, assim sem nomear, percebessem a temática, o estilo e a estrutura composicional. Para que os educandos se atentassem a esses elementos do gênero, foi solicitado que observassem o título, os autores, a presença ou não de narrador, como iniciava a narrativa e como terminava, como se comportavam os personagens, etc.

Os educandos apresentaram-se agitados no início da atividade, pois se tratava de um desafio diferente dos já vivenciados na sala de aula. Todos queriam manusear o material ao mesmo tempo, não respeitando os combinados iniciais, que postulavam que no centro da mesa ficaria o livro e um dos componentes do grupo fazia a leitura. Mas com a intervenção das pesquisadoras e da professora, os alunos compreenderam a proposta e começaram a realizar a atividade como planejada.

Em um segundo momento, foram entregues a cada educando fábulas impressas (**ANEXO 3**), para também serem analisadas e organizadas em pastas, como uma coletânea. Esta poderia ser levada para casa, ao contrário dos livros da biblioteca, pois muitos responsáveis pelos educandos não haviam autorizado a retirada de livros, pois temiam perdas ou danos aos materiais.

Os educandos ficaram eufóricos com a entrega dos textos; liam e procuravam identificar os personagens e as características, sendo orientados em suas observações. A duração desta etapa da atividade foi de 30 minutos. Depois, a educadora chamou a atenção dos educandos para a sistematização de alguns conceitos, oralmente. Perguntou aos educandos o que entendiam por fábulas. Os mesmos disseram tratar-se de histórias que possuem moral, animais que falam como personagens, sendo que a moral comporta uma ideia escondida, transmite um ensinamento.

Após esse diálogo entre a educadora e os educandos em torno de algumas características das fábulas, a educadora leu um texto informativo sobre o assunto, que também foi distribuído aos educandos (**ANEXO 4**). Nele, os educandos encontraram a orientação para a elaboração de uma pesquisa sobre o gênero que deveria ser realizada com os familiares.

A educadora combinou com os educandos que estes selecionariam duas dentre todas as fábulas que já haviam lido, para analisarem juntos, seguindo determinados critérios organizados da seguinte forma:

<i>Título</i>	<i>Personagens</i>	<i>Como começa?</i>	<i>Como termina?</i>	<i>Quando acontece a fábula?</i>	<i>Tem narrador</i>	<i>Moral</i>
A coruja e a águia	Coruja, águia e filhotes	A coruja e a águia, depois de muita briga...	...pois olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste.	Tempo indeterminado.	Tem	Quem ama o feio, bonito lhe parece.
O galo e a raposa	Galo e raposa.	Numa árvore...	... o galo riu sozinho.	Tempo indeterminado.	Tem	O prazer é dobrado quando se vê o esperto logrado.

A atividade do encontro encerrou-se com o término do preenchimento do quadro.

O sexto encontro foi realizado no dia vinte e dois de agosto e compareceram 21 educandos, e a educadora os dividiu em duplas para realizarem o trabalho proposto. Os educandos foram organizados de maneira que um pudesse recontar, e outro reescrever a fábula.

A proposta inicial era que os educandos componentes das duplas negociassem a fábula que iriam reescrever, mas em diálogo entre pesquisadoras e educadora; a última sugeriu que alterássemos a proposta, pois acreditava que seria difícil ajudarmos os educandos na sistematização de diferentes fábulas.

Sendo assim, a educadora solicitou aos educandos que elencassem os títulos de três fábulas que gostariam de reescrever e eles sugeriram: “A galinha ruiva”, “O leão e o ratinho” e “Assembléia dos ratos”. Com base nesses títulos, foi realizada uma votação entre os educandos e a fábula “Assembléia dos ratos” foi selecionada pela maioria para ser reescrita.

Para auxiliar os educandos na sistematização das ideias principais da fábula, bem como de suas características, a educadora resgatou, do encontro anterior, o quadro que eles haviam construído juntos; resultou, então, a seguinte organização:

Título	Personagens	Como Começa?	Como Termina?	Quando acontece a fábula?	Tem narrador?	Moral
Assembléia dos ratos.	Ratos e gato.	Um dia...	..e eles não conseguiram	Tempo indeterminado	Sim	Falar é fácil, difícil é fazer

Após a construção do quadro, a educadora realizou a leitura da fábula “Assembléia dos Ratos”, versão de Roberto Belli, a pedido dos educandos. Terminada a leitura, os educandos iniciaram a reescrita da fábula. Existiram acordos entre eles de quem seria o escriba e quem seria o relator; observou-se que cada dupla se organizou de maneira diferenciada: uns por meio do jogo “ímpar x par” determinaram quem seria o escriba e quem seria o relator, outros decidiram que ambos escreveriam, mas trocariam de função a cada parágrafo, e assim por diante. Todos participaram e conseguiram reescrever a fábula.

O sétimo encontro foi realizado no dia vinte e sete de agosto, onde a pesquisadora iniciou o encontro ressaltando aos 23 educandos presentes que a atividade de

revisão faz parte do processo de produção textual. Voltou a contextualizar a escrita como processo social em que, quando escrevemos, temos que sempre pensar no interlocutor e, para fazermos isso, é necessário que desempenhemos esse papel, verificando se à medida que formos escrevendo, estamos compreendendo o que está registrado.

Para apoiar o educando na atividade que seria desenvolvida, a pesquisadora, mais uma vez realizou um levantamento oral das características do gênero fábula nos 3º anos.

Em seguida, a professora pediu a autorização de um educando para realizar a revisão de sua fábula, e ele consentiu. Enfatizou-se que cada um de nós tem habilidades e conhecimentos diferentes e isso não quer dizer que saibamos mais ou menos que o outro, mas sim, que temos experiências únicas, que se complementam em um contexto maior. Assim, o que não se sabe fazer hoje, poderá vir a ser aprendido com a ajuda de outrem. Dessa maneira, todos que participaram desse processo tiveram a oportunidade de receber ajuda do colega da turma quando chegou a vez de revisar o seu texto.

Após a explicação da atividade, a educadora registrou na lousa o texto do educando para ser revisado, conforme havia sido escrito pelo mesmo (**APÊNDICE - 8**).

Logo em seguida, iniciou-se a revisão do texto e os aspectos relacionados à pontuação e ortografia acabaram sendo evidenciados com maior veemência, relegando-se a segundo plano a recuperação da fábula, pois isso corresponde a elementos da língua materna que na escola são valorizados e cobrados e que levam o educador, mesmo que inconscientemente, a trabalhá-los, embora a proposta estivesse relacionada à organização dos fatos (coesão e coerência) e às marcas dos gênero.

As pesquisadoras, ao perceberem a inversão da proposta inicial – que era a organização de ideias para que ocorresse a interlocução – intervieram no encaminhamento da atividade, levantando alguns questionamentos que levaram os educandos a refletirem sobre a narrativa, buscando a apresentação dos fatos para um maior entendimento.

A partir da intervenção das pesquisadoras, a educadora percebeu que havia perdido o foco inicial da proposta e reorganizou os encaminhamentos da atividade, aproveitando as sugestões da turma para aprimorar o texto; porém, os educandos acabavam se dispersando, pois não era realizada a leitura das alterações feitas no texto. Novamente uma das pesquisadoras interveio, chamando a atenção dos educandos para alguns elementos que ainda não estavam entendidos; sugeriu então a leitura do texto desde o início e o fez por várias vezes, solicitando aos educandos que também acompanhassem.

Com essa atitude, a pesquisadora tinha por objetivo proporcionar a todos a participação na atividade, mesmo aqueles que não liam e nem escreviam convencionalmente.

A atividade teve duração aproximadamente de duas horas e, apesar de alguns momentos de dispersão, os educandos conseguiram atingir o objetivo proposto; o texto revisado encontra-se em **(APÊNDICE - 9)**.

O oitavo encontro foi realizado no dia dois de setembro e compareceram 21 educandos. Quando as pesquisadoras chegaram à sala de aula, os educandos já estavam organizados em nove duplas e um trio e a pesquisadora explicou os procedimentos da revisão.

Os grupos deveriam ler a reescrita e, em uma folha a parte, registrar suas percepções sobre análise da mesma.

A pesquisadora enfatizou que no processo de revisão, os educandos deveriam se atentar para verificar se a reescrita contemplava todas as características do gênero da fábula. Para isso, resgatou oralmente as características da fábula “O leão e o ratinho”, destacando a presença de elementos tais como: título, como se iniciava a narrativa, o conflito, o desfecho, o narrador, quais outros gêneros encontravam-se dentro do gênero narrativo, qual a lição de moral trazida pela fábula, etc.

Em seguida, os educandos iniciaram a atividade de revisão com a ajuda da educadora e das pesquisadoras, liam e registravam suas impressões na folha à parte **(APÊNDICE - 10)**.

No décimo encontro realizado no dia nove de setembro, compareceram 22 educandos que estavam sentados individualmente, da forma como a educadora considerou que fosse mais adequado para a realização da produção coletiva sem apoio.

A pesquisadora explicou como a atividade seria realizada enfatizando que se tratava da construção de uma fábula ainda não existente. Salientou-se que, até então, o que haviam produzido eram reescritas de fábulas já publicadas e a presente proposta era a de elaborarem um texto de autoria própria que seria registrado para compor a coletânea da turma.

Para iniciar a atividade, a educadora retomou alguns combinados junto com os educandos para organizar e garantir a participação de todos, por exemplo: levantar as mãos antes de sugerir, todos devem opinar, evitar falar junto com o outro colega, etc.

Foi realizado junto aos educandos, oralmente, um resgate das características que geralmente aparecem nas fábulas, visando que eles se orientassem por elas na elaboração da produção, sem qualquer auxílio.

A educadora, por orientação das pesquisadoras, sistematizou na lousa as sugestões que os educandos pontuaram para elaboração de um roteiro que estruturasse a narrativa, contemplando elementos essenciais para compor a história que inventariam; sendo

eles: Os personagens que dela fariam parte? Como iniciariam a história? Como terminaria? Qual o conflito e o desfecho? Entre outros elementos.

No momento da seleção dos personagens, foi necessário que a educadora realizasse uma votação de quais animais fariam parte da fábula. Os educandos sugeriram alguns animais que depois foram agrupados com características opostas – O corvo e a leoa, a tartaruga e o tigre e o urso e o coelho - sendo que, a dupla eleita foi “O corvo e a leoa”.

A partir das sugestões dos educandos, a educadora começou a registrar a história que a turma relatava, constituindo-a assim, de modo a contemplar os elementos já definidos anteriormente. Em cada parágrafo construído, a educadora retomava a leitura do texto – com o uso de uma régua²⁴, permitindo que todos os educandos participassem de sua elaboração, sem se dispersarem.

A participação dos educandos foi intensa e o diálogo estabelecido entre os colegas e a educadora permitiu uma reflexão sobre o gênero, pois o texto foi construído centrado nas características do gênero da fábula (**APÊNDICE - 11**).

Conforme combinado com a educadora, no dia dezesseis de setembro, ao chegarmos à sala, os 23 educandos já estavam organizados em onze duplas, sendo que uma criança desenvolveria a atividade sozinha, pois apresentava autonomia para escrever uma fábula sem apoio.

A pesquisadora socializou junto aos educandos a proposta de atividade, ressaltando a função que a produção ganharia, uma vez que a mesma comporia a coletânea de fábulas produzidas pela turma. Resgatou oralmente as características do gênero que os educandos iriam produzir e salientou a importância de decidirem em parceria quais personagens fariam parte da narrativa, assim como o conflito, o desfecho e a moral da fábula.

Para exemplificar os conceitos de conflito e desfecho, a pesquisadora lembrou aos educandos os episódios da fábula “O leão e o ratinho”, em que enfatizou o problema a ser solucionado pelo leão que era se desvencilhar da armadilha e o desfecho que estava relacionado à ajuda despendida pelo ratinho. Também exemplificou os mesmos aspectos utilizando-se da fábula da “Tartaruga e a lebre”.

Após a explanação dos elementos que as fábulas deveriam conter, a pesquisadora entrou em acordo com educandos sobre quem iria registrar a narrativa,

²⁴Ressaltamos que o destaque para a realização da leitura com o uso de uma régua torna-se fundamental para localizar as palavras que estão sendo lidas, permitindo assim que o educando possa estabelecer diferentes relações; por exemplo, as existentes na correspondência fonema – grafema.

sinalizando que o colega que não fosse escrever também participaria de elaboração do texto, indicando os possíveis erros, além de ajudar o escriba na concepção da narrativa.

Foi enfatizada também a importância da leitura durante o processo de construção da fábula, tomando-se o cuidado de registrar os detalhes dos fatos para que o leitor pudesse compreender o contexto e a mensagem da fábula.

Rapidamente os educandos compreenderam a proposta e foram se organizando para a execução da tarefa. Tiraram “par ou ímpar” para decidirem quem escreveria, e logo iniciaram a produção.

Todos se envolveram, o que sinalizou-nos a apropriação do gênero trabalhado e a função que esta escrita estava representando. Liam, reliam, faziam correções até mesmo com uma régua na tentativa de produzir para o outro (**APÊNDICE - 12**).

No décimo segundo encontro realizado no dia vinte e três de setembro, a educadora, já tendo conhecimento da proposta de trabalho a ser realizada junto aos 21 educandos, iniciou o encontro socializando a atividade e a forma como se organizariam para desenvolverem a mesma.

Dialogaram sobre as características da fábula, partindo do conhecimento que havia sido construído até então. Os educandos sinalizaram a importância de escrever narrativas contemplando aspectos como: título, presença de animais, narrador, conflito, desfecho, moral e outros.

Salientamos que a cada elemento apontado na fala dos educandos, a educadora questionava tentando apreender se, de fato, eles sabiam o que estavam destacando.

Por várias vezes a educadora explicou aos educandos que a atividade que realizariam seria a de criação de uma fábula, e não de cópia e reescrita, utilizando-se para isso da exemplificação de outras atividades realizadas anteriormente.

A educadora também discute junto aos educandos a importância do processo de revisão, para a constatação se, de fato, os elementos que caracterizam o gênero foram contemplados. Todos os educandos presentes conseguiram realizar a atividade com um olhar focado na produção e revisão, visto que tinham por objetivo a leitura do interlocutor.

Durante a produção escrita, a educadora e as pesquisadoras, acompanharam o processo de escrita dos educandos, bem como o de revisão (**APÊNDICE - 13**). Sugeriam sempre a leitura feita pelo educando e alteração quando ambos percebiam a existência de algo que dificultava a compreensão do que estava sendo escrito. Esta atividade se caracterizou como o penúltimo módulo da sequência didática.

No décimo terceiro encontro, realizado no dia trinta de setembro, considerando-se que ao final de uma sequência didática, independente das modalidades de elaboração em que esta se finaliza com um registro de conhecimentos adquiridos pelos educandos, foi realizada uma atividade de reescrita individual em que a educadora socializou a proposta de trabalho aos 23 educandos presentes e organizou a sala de forma que as carteiras foram separadas umas das outras, dando a visualização de um trabalho individual.

Em seguida, a educadora sugeriu à pesquisadora uma alteração no processo de seleção das fábulas pelos educandos, indicando que considerava difícil a retomada de cada fábula entre uma variedade de opções. Diante do argumento explicitado pela educadora, a pesquisadora acatou a sugestão. Sendo assim, a educadora conduziu a escolha dos títulos, sugerindo aos educandos que falassem alguns títulos de fábulas já conhecidas, ouvidas e lidas, para que listassem na lousa e, após, selecionassem dentre todas apenas quatro, e dessas escolhessem uma para a atividade de reescrita.

Os educandos apontaram algumas fábulas e a educadora registrou na lousa os quatro títulos correspondentes a elas: “A pomba e a formiga”, “A cigarra e a formiga”, “A cadela e sua companheira” e “O leão e o mosquito”.

Os educandos solicitaram a ajuda da educadora para elaborar o reconto da narrativa preferida dentre os títulos por eles selecionados –“A cadela e sua companheira”. Após o reconto, os educandos iniciaram a reescrita (**APÊNDICE - 14**); a educadora e as pesquisadoras ajudaram três educandos que estavam no processo de aquisição do sistema de escrita.

Durante a realização da atividade, foi possível perceber que alguns educandos tiveram dificuldades em resgatar a fábula selecionada, visto que não foram feitas a leitura e o reconto de todas. Tal fato sinalizou a importância da leitura, mesmo quando o gênero é conhecido pelos educandos, pois embora não seja cópia, a reescrita requer a paráfrase do texto original.

O décimo quarto encontro foi planejado para novamente dialogarmos juntos aos educandos sobre produção textual e o gênero *fábula*. Foram novamente entrevistados 23 educandos, no entanto, apresentamos os dados somente dos cinco educandos que fizeram parte da pesquisa. Abaixo apresentamos exemplo da entrevista de forma sistematizada (**APÊNDICE - 15**).

Quadro 3 – Sistematização da entrevista realizada junto aos educandos em 06/10/08

Nome	Maria	Pedro	Tiago	Ana	Sofia
Idade	8	9	8	8	8
O que você gosta de escrever?	História	Fábulas	A lebre e a tartaruga e a Pomba e a formiga.	Coisa legal.	História
Que você mais gosta de escrever?	O leão e o rato; O leão e o mosquito.				Fábulas, Contos.
Qual outra história você escreve?	Chapeuzinho vermelho			Fábulas	
Você sabe qual a diferença de um conto de fadas e uma fábula?	Não são os mesmos personagens. O leão e o mosquito é uma fábula e tem moral e o conto não.	A fábula começa- Um dia... e o conto – Era uma vez...		Nas fábulas têm moral. Os contos de fadas terminam com eles viveram felizes para sempre. O conto inicia- Era uma vez e a fábula Um dia..As fábulas os animais falam.	Fábulas têm animais que falam, tem moral e os contos não tem moral. Os contos começam com era uma vez e as fábulas geralmente com um dia.
Você lembra alguma fábula?	O leão e o mosquito (reconta a fábula).	O leão e o ratinho.	A lebre e a tartaruga (reconta a fábula)	A tartaruga e a lebre, A pomba e a formiga, O leão e o mosquito.	A cadela e sua companheira (reconta a fábula).
O que é preciso para escrever uma fábula?	Moral, travessão- porque os animais falam, os personagens são animais.	Pontuação, parágrafo.	Título, personagens são animais, eles falam e tem moral.	Precisa parágrafo, travessão e os personagens precisam falar.	Título, moral e animais falando.

Você ouviu muitas histórias?	Ouço	Não.	Ouço	Ouço.	Ouço.
Quem lê para você?	Irmã e Tia.	Ninguém	Professora	Minha irmã e a Professora	Eu mesma.
Na sua casa tem livros?	Alguns.				Eu tenho livros de fábulas e era uma vez.
O que você mais gosta de ler ou gostou de ouvir?	A menina do leite.			Eu não gosto de história de terror, gosto de história de fadas.	
Por quê?	Porque tinha vários animais e a menina sonhava.				
Você gostou de participar do projeto? O que aprendeu?	Gostei. Aprendeu um monte de coisa sobre fábulas e ouviu um monte de histórias.	Aprendi que a história tem título, que os personagens das fábulas são animais e falam e que tem moral.	Aprendi a ler e a escrever e um monte de coisa sobre fábulas.	Eu aprendi que quando a gente vai escrever a gente tem que ir lendo para ver se está entendendo.	Eu aprendi o que é uma fábula, que a fábula tem moral e aprendi um montão de coisa.
Se você tivesse que nos dar uma dica qual seria?	Continuar montando a pasta de leitura de fábulas.				

Quando terminamos a entrevista semi-estruturada com os educandos, fomos até a sala de aula e combinamos com a educadora e com os educandos, que nós pesquisadoras, neste momento, nos afastaríamos da escola por um período de um mês para organizarmos a coletânea de textos.

No dia seis de novembro de 2008, conforme combinado previamente com a educadora e com os educandos do 3º ano, as pesquisadoras retornaram a escola para analisarem a organização da compilação, junto aos 23 educandos.

Para isso, o encontro foi realizado na sala de vídeo da Biblioteca Escola do Futuro²⁵. As pesquisadoras levaram computador e *data-show*, a fim de que todos pudessem visualizar a coletânea para revisarem e propor mudanças em sua organização.

A pesquisadora iniciou a análise, projetando a imagem da coletânea de fábulas na parede, fazendo a leitura da página, já que os educandos se empenhavam e participavam sugerindo, propondo mudanças e reflexões sobre o que estava sendo apresentado.

Os educandos estavam ansiosos para ver suas produções projetadas e, em certo momento da análise, pediram para que os autores pudessem ler suas produções.

Ressaltamos que o envolvimento era grande e todos se empenham em ajudar o colega a ler o que estava projetado. Antecipavam o título, dialogavam sobre concordâncias para chegarem à versão final das produções.

Ao final da análise, a pesquisadora questionou os educandos sobre o tipo de letra em que gostariam que a coletânea fosse registrada. Para isso, levou o livro formatado nos dois tipos de letras: Imprensa maiúscula e minúscula e Imprensa maiúscula apenas. Argumentando que seria interessante a escolha da letra que melhor auxiliaria na leitura dos textos.

Os educandos se dividiram em relação às opiniões do tipo de letra. Percebendo e compreendendo o processo de apropriação da escrita, as pesquisadoras já estavam encaminhando a discussão no sentido de possibilitar a impressão da coletânea nos dois tipos de letras sugeridos. Porém, neste momento, a diretora da escola iniciou uma discussão com os educandos, sobre o uso social da letra de imprensa minúscula na impressão de livros, argumentando que como haviam construído de fato um livro, o mesmo, deveria ser impresso utilizando-se do recurso da letra de imprensa maiúscula e minúscula.

Neste momento, a pesquisadora se posicionou dizendo que o livro era dos educandos e quem deveria saber qual era a melhor letra que os ajudava a compreender as histórias eram eles, portanto, deveríamos respeitar suas escolhas. Além disso, que encontramos na sociedade muitos registros com letra de forma maiúscula como: livros, panfletos, teclado do computador entre outros.

Diante desse contexto, os educandos ainda se posicionaram a favor da utilização dos dois tipos de letras, quando a educadora da turma também se posicionou a favor da diretora e sugeriu uma nova votação.

²⁵ Escola do Futuro é a denominação dada às bibliotecas que cada uma das oito Escolas Ensino Fundamental da rede municipal de São Carlos possuem.

A pesquisadora novamente interveio, argumentando que neste momento, o mais importante, era que os registros fossem compreendidos pelos educandos, mas nessa altura as pesquisadoras possuíam apelo pequeno junto aos educandos, se comparadas as suas referências mais imediatas – a diretora e educadora. Fez-se uma votação e venceu a impressão do livro com letra de imprensa minúscula e maiúscula por um voto.

Embora as pesquisadoras tenham consciência de que a democratização do conhecimento e das aprendizagens ocorreu por meio do diálogo e não pelo voto, naquele momento, o argumento apresentado pela diretora e apoiado pela educadora, conduziu as escolhas para desejos próprios e não do grupo. Por outro lado, isso evidencia o quanto o papel do educador influencia nas escolhas dos educandos, por ser ele alvo do respeito, carinho e admiração destes. **(APÊNDICE - 16)**.

Até aqui apresentamos o contexto da pesquisa através do curso de extensão que abrangeu educadores e educandos, no intuito de localizar o leitor sobre a origem e coleta de dados da pesquisa. A seguir apresentamos a perspectiva metodológica selecionada para tratar os dados da pesquisa, sendo a aprendizagem dos educandos sobre a produção textual e o gênero fábulas o eixo principal.

2.5 - A PESQUISA

A partir de uma metodologia qualitativa, traçamos uma trajetória de trabalho dentro de uma perspectiva colaborativa-dialógica.

Dentro desse contexto, neste item apresentamos a pesquisa qualitativa, suas principais características, sua gênese, bem como os participantes, o local de realização da pesquisa, os procedimentos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a forma de organização e análise de tais dados.

2.6 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA QUALITATIVA

Para responder aos objetivos planejados neste estudo, utilizamos a metodologia de pesquisa colaborativa-dialógica com base na abordagem qualitativa. Segundo Biasoli-Alves (1998), a pesquisa qualitativa dos dados caracteriza-se por apreender os significados nas falas ou em outros comportamentos, observando os sujeitos interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do pesquisador.

A análise qualitativa pode ser considerada como um processo indutivo de analisar dados descritivos da realidade, tendo como foco a fidelidade ao universo da vida

cotidiana dos sujeitos. Nesse sentido, a função dessa análise seria apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, assim como em captar os diferentes significados de experiências vividas, auxiliando a compreensão entre o indivíduo e o seu contexto.

Para Paulilo (2007), neste tipo de abordagem são considerados valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões no aprofundamento dos dados e nos processos de grupos e de indivíduos. Esse tipo de abordagem também possui como característica a imersão na raiz da subjetividade e do simbolismo de um determinado contexto social.

Chizzotti (1991) entende que tanto pesquisador como participantes são atores sociais da investigação, visto que para estudar os fenômenos da sala de aula e **do trabalho do educador, o pesquisador precisa embrenhar-se na sala de aula e na escola**, de modo a observar, participar e discutir o processo de ensino e aprendizagem com aqueles que melhor os conhecem – os educadores e os educandos.

Tendo em vista propiciar uma visualização mais clara desse processo, explicitamos abaixo a origem da pesquisa colaborativa-dialógica e suas principais características.

2.7 – ORIGENS DA PESQUISA COLABORATIVA-DIALÓGICA.

Segundo Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa tem suas origens na pesquisa-ação, realizada a partir da década de 1980, quando esta começa a adquirir intencionalidade claramente emancipatória por meio da dimensão política, uma vez que passa a ser motivada pela busca de transformar os contextos pesquisados, a partir de intervenção tanto de pesquisandos quanto de pesquisadores, deixando de lado a consideração tradicional de que o pesquisador detém o saber, e os pesquisandos são apenas objetos de análises.

Para Ninin (2006), a pesquisa colaborativa tem suas raízes nos estudos de Reason & Rowan (1981), os quais sustentam que a investigação colaborativa pauta-se em um paradigma que considera, fundamentalmente, a participação e as tomadas de decisão democráticas no processo de desenvolvimento de pesquisas. A pesquisa colaborativa apóia-se numa perspectiva holística para entender e trabalhar com situações problemas, nas quais a construção do conhecimento exerce papel fundamental para a transformação dos envolvidos e do contexto em que a pesquisa se insere, ou seja,

O importante segundo essa abordagem de pesquisa é que diferentes formas de aprender sejam acessíveis a todos os interessados e que possibilitem uma mudança na compreensão que têm do mundo em que vivem. Está na base desse paradigma de pesquisa a busca por posturas investigativas não pautadas em elitismos e comportamentos manipulatórios, mas sim, em trabalhos que visem às mudanças pessoais, organizacionais e sociais em larga escala. (NININ, 2006, p.16)

Dentro desse contexto, a pesquisa é regida por uma dinâmica de interdependência e possui perspectiva tanto de pesquisa em educação como de construção de saberes e formação a partir do diálogo. Nesse sentido, Ibiapina (2008) afirma que a pesquisa colaborativa é a prática que se volta para a resolução de problemas sociais, principalmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com ações que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional (p.23).

Na pesquisa colaborativa, a negociação é um dos aspectos fundamentais em seu processo, à medida que os papéis e responsabilidades são definidos e partilhados de forma que todos estejam de acordo (NININ, 2006). Nesse sentido, a principal questão na colaboração é a receptividade dos colaboradores, visto que:

A verdadeira colaboração é provavelmente mais do que o resultado de um processo cujo objetivo seja o igual envolvimento dos participantes em todos os aspectos da pesquisa; mas, ao invés disso, o resultado do envolvimento para a negociação e ajuste consentido mutuamente, onde força, firmeza e disponibilidade de tempo dos participantes para o engajamento no processo são honrados. (COLE & KNOWLES, apud NININ, 2006)

Na perspectiva de Wagner (1997), a colaboração constitui uma forma especial de envolvimento entre os participantes, com trabalhos e tarefas realizados por todos os envolvidos, de modo que todos aprofundem seus conhecimentos em relação a si próprios e aos outros. (apud NININ, 2006, p.17)

Segundo Magalhães (1998), colaborar

seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, suas representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação. Dessa forma, o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica de conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ ou semelhança de idéias, sentidos, representações e valores. De fato, implica conflitos, tensões e questionamentos (Bakhtin, 1930; Pechey, 1989) que propiciem aos integrantes possibilidades de

distanciamento, reflexão e consequente auto-compreensão dos discursos da sala de aula e de sua relação com aqueles valorizados (e.g. pretensão de objetividade e neutralidade do conhecimento, foco na racionalidade técnica, compreensão do processo de ensino-aprendizagem como transmissão e devolução do conhecimento, separação entre o que sabe/ diz e o que aprende/ devolve, ênfase no domínio do saber e, simultaneamente, na docilidade quer do professor quer do aluno) e os não valorizados pela escola, isto é, que levem em conta questões contextuais que propiciem novos papéis ao professor e ao aluno, que estabeleçam novas relações entre “ideologia e o conhecimento escolar, entre significado e controle social”. (p.173)

Assim, a pesquisa colaborativa-dialógica é um processo cuja organização não necessariamente precisa estar fixada de início, ou seja, é um processo flexível, sujeito a modificações. É esperado que, no decorrer do processo de pesquisa, diferentes formas de ação surjam entre os colaboradores, assim como cresçam as relações afetivas entre eles. A cada etapa do trabalho, novas organizações podem surgir, colaboradores podem vir a se conhecer melhor e, com isso, o diálogo, a negociação e o cuidado vão se aprimorando, favorecendo discussões que interfiram no próprio objetivo da pesquisa. Sendo assim,

O diálogo se torna o aspecto central e partilhado da pesquisa colaborativa, quando o que é ganho é um nível de compreensão sobre as limitações/características das práticas uns dos outros e uma oportunidade que permite a pesquisandos e pesquisadores trazerem suas diversas especialidades para um empreendimento que é potencialmente enriquecedor para todos os envolvidos. (CLARK et al, apud, NININ, 2006, p.19-20)

Resumindo: a pesquisa colaborativa-dialógica traz em seu bojo os conceitos emancipatórios relacionados às decisões que são tomadas coletivamente, sendo que as relações de poder ficam diluídas pelas negociações. Não existe simetria entre os conhecimentos, nem semelhança de sentido, significado e valores. Existe um movimento dialético entre teoria e prática, que permite uma revalidação dos conhecimentos mencionados por meio da reflexividade crítica e dialogada, em que a colaboração e o diálogo são a essência da existência desta pesquisa. Assim, a reflexividade crítica procura explicar a distorção comunicativa em termos de uma história de eventos nos quais os interesses das pessoas estejam envolvidos, reconhecendo que o contexto histórico traz significado para as distorções comunicativas do presente e pode ser usado para revelar os interesses parciais atrás das ideologias atuais.

Sob a perspectiva colaborativa-dialógica, as negociações são feitas pelos participantes, que podem questionar e discutir qualquer questão sobre a organização e

condução da investigação. Essas participações são sempre motivadas pelo diálogo igualitário, onde todos têm espaço para expressar suas opiniões e traçar novos caminhos, caso seja necessário. Dentro desse contexto, os argumentos dos participantes são fundamentais no processo de reflexões para construção da pesquisa.

Nesses pressupostos, o objetivo fundamental da pesquisa colaborativa-dialógica é garantir a compreensão e a participação de todos os envolvidos em todas as fases do processo de pesquisa: no desenvolvimento das questões, na escolha dos procedimentos metodológicos entre outros.

Para desenvolver nosso trabalho, elegemos a metodologia colaborativa-dialógica por entendermos que esta proposta constituía a melhor forma de realizar um estudo em que os participantes pudessem trabalhar em condições de troca e de introdução de uma cultura movida por objetivos comuns de transformar o cotidiano escolar.

2.8 – CARACTERIZAÇÕES: UNIDADE ESCOLAR, BAIRRO E COMUNIDADE ONDE OS DADOS FORAM COLETADOS

Os dados presentes nessa pesquisa foram coletados em uma Unidade Escolar Municipal de Ensino Fundamental de Nove Anos da cidade São Carlos – SP.

A escola está situada na região sul da cidade de São Carlos, localizada no bairro Pacaembu, pertencente à região 5, conforme organização da Secretaria Municipal de Educação dessa cidade, e atende também os bairros vizinhos: Jardim Cruzeiro do Sul, Jardim Monte Carlos, Belvedere, Jardim Santa Tereza e Jardim Gonzaga. No entanto, a maior parte da demanda é oriunda do Jardim Gonzaga, bairro periférico e que carrega estigma de “favela”.

O bairro Jardim Gonzaga começou a ser ocupado entre os anos de 1977 a 1979, de maneira irregular, tanto ao que se refere à ocupação de lotes, quanto ao caráter de novas construções que se localizam próximo a uma área de risco e de preservação ambiental, por pessoas originárias das regiões: norte, nordeste e sul do Paraná.

Em decorrência dessa ocupação desordenada e de outros fatores, tal espaço passou a ser considerado como “zona crítica”, de acordo com o perfil socioeconômico, pois é um bairro carente, detentor dos maiores índices de vulnerabilidade social do município (pobreza, violência, desemprego, drogas, baixa escolaridade e crianças em risco pessoal e social).

A maior parte das crianças que vivem neste bairro estuda na unidade escolar pesquisada e participam de Projetos Sócio-Educativos em período inverso ao de seu estudo, e muitas famílias vivem com a ajuda do benefício da Bolsa Família.

Dentro desse contexto, a escola pesquisada atendeu, no ano de 2008, à aproximadamente 400 crianças de 6 a 10 anos, divididas em salas do 1º ano à 4ª série, oriundas dessa comunidade que também sofre com o baixo índice de aprendizagem, refletido por avaliações externas como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Conforme tais avaliações indicam, o baixo índice de aprendizagem apresentado por comunidades carentes decorre de sua vulnerabilidade social, que se reflete nos resultados desse sistema de avaliação, organizado de acordo com vários critérios dentre eles: evasões, repetências e baixo rendimento nas avaliações de língua portuguesa e matemática. Tais fatores foram constatados na comunidade a qual fizemos referência.

Frente a essa história, no ano de 2008, fomos convidadas pelas coordenadoras desta unidade escolar a ajudar educadores e educandos do 3º ano a produzirem textos, visto que já haviam passado quase três anos de escolaridade e eles ainda enfrentavam dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de escrita de textos.

Considerando que neste ano os educandos deveriam não só dominar o sistema de escrita, mas também, escrever textos, julgamos que seria uma boa contribuição acadêmica aos profissionais da educação um estudo pautado no processo de ensino e aprendizagem de educadores e educandos sobre a produção textual, à medida que as políticas públicas cobram a formação de leitores e escritores competentes, desde os primeiros anos de escolarização, mas como educadoras, sabemos o quão difícil é desenvolver práticas que sustentam essa proposta.

2.9 – PARTICIPANTES.

Participaram dessa pesquisa cinco (5) educandos com idade aproximada de 7 a 9 anos, de diferentes etnias, que estavam cursando no segundo semestre do ano de 2008, o 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Todos provenientes de uma unidade escolar pública de periferia da rede Municipal de Ensino da cidade de São Carlos e do bairro já descrito acima. Contamos também com a colaboração da educadora da turma, cujos dados são tratados na tese de Garcia (2010).

Salientamos que, embora tenhamos coletado dados de vinte e três (23) educandos, para a análise dos dados utilizamos entrevistas, fragmentos dos contextos da

sequência didática, observações de filmagens e produções escritas de um grupo local constituído de cinco (5) estudantes, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Os critérios utilizados para a seleção desses participantes foram:

- Estar matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.
- Concordância e aprovação de pais ou responsáveis com a participação do filho na pesquisa;
- No momento da pesquisa, os educandos participantes já deveriam estar alfabetizados em textos, pois nosso foco de estudo era a produção textual e não o sistema;
- Estar presente em todos os dias de coleta de dados.

Ainda participou dessa pesquisa a educadora Denaide²⁶, de quem explicitamos brevemente algumas características²⁷.

2.10 – A EDUCADORA COLABORADORA

Como já explicitamos anteriormente, além do trabalho desenvolvido junto aos educandos com sequências didáticas contemplando a produção textual e o gênero fábula, também obtivemos como participantes dessa pesquisa vinte e um (21) educadores, que fizeram parte do curso de Extensão sobre a produção textual, e, aproximadamente, quatrocentos (400) educandos do 1º ano à 4ª série. O trabalho com uma educadora foi acompanhado mais detidamente, possibilitando a nós, pesquisadoras, perceber o quanto os conhecimentos e as reflexões realizadas ao longo do curso estavam presentes na prática dessa profissional e como os conhecimentos eram utilizados e construídos junto aos educandos.

²⁶ O nome utilizado aqui é fictício.

²⁷ Maiores detalhes poderão ser encontrados na tese de Garcia (2010) que trata sobre o que diziam os educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove anos sobre produção textual, quais conhecimentos foram construídos a partir de um grupo de estudos que envolveu educadores e pesquisadoras em um processo colaborativo e o que os educadores relataram sobre as aprendizagens de seus educandos a partir do desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito.

A educadora colaboradora atuava naquele momento em um 3º ano do ensino fundamental de nove anos da rede municipal da cidade de São Carlos. De acordo com seus relatos, o ano de 2008 foi o primeiro em que conseguiu trabalhar com uma turma do início ao fim, pois ainda não havia conseguido se efetivar na rede estadual e nem na municipal.

Denaide, no momento da pesquisa, tinha 39 anos; sua formação era de magistério, e expressava o grande desejo de um dia cursar Licenciatura em História, pois buscava certos esclarecimentos e acreditava que somente a formação inicial não dava conta de todos os conhecimentos que julgava serem necessários ao educador; como ela própria afirma:

O magistério deveria ter sido só o início de uma formação acadêmica, porque só o magistério não me dá uma base muito segura, não. Fica bem aquém do que eu precisaria dentro de uma sala de aula (**APÊNDICE -2 -1ª Entrevista**).

Enfatizamos que o trabalho colaborativo desenvolvido por esta educadora, assim como por seus educandos, não deixou a desejar em nenhum momento; todos estavam sempre dispostos e receptivos, aguardando-nos para uma nova sequência de trabalho.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados.

2.11 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados deste estudo se caracterizaram por: 1) Realização de entrevistas; 2) Encontros com educadora e educandos, gravados em vídeo para posterior observação, e análises das situações de ensino e aprendizagem que envolviam uma sequência didática sobre a temática: Produção Textual – Gênero Fábula; e as interações entre: educando e educadora, educando e educando, educando e pesquisadora, educando e material de apoio; 3) Análise das produções escritas pelos educandos.

A entrevista semi-estruturada é definida como uma conversa com um propósito, podendo envolver duas ou mais pessoas. Para Ludke e André (1986), a entrevista, como um método de coleta de dados, pressupõe a interação entre entrevistador e entrevistado havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

De acordo com alguns estudos, tais como os de Gressler (1989) e Ludke e André (1989), uma das maiores vantagens da entrevista semi-estruturada é a flexibilidade. O entrevistador tem condições de encorajar o investigado a fim de fornecer informações mais

completas, isto é, aprofundar alguns pontos questionados, além de permitir correções e adaptações que se tornam eficazes na obtenção das informações desejadas.

Para Minayo (2000), a entrevista semi-estruturada não obedece a uma sequência rígida e, a sequência é determinada frequentemente pelas próprias preocupações que os entrevistados demonstram ter a respeito dos assuntos.

Segundo Biasoli-Alves, Dias da Silva (1992) e Ludke e André (1986), a gravação é muito importante nesse tipo de coleta de dados, pois oferece a vantagem de preservar a maior parte possível do discurso dos entrevistados, além de deixar o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado.

Apesar de a gravação ser um excelente instrumento para a coleta de dados, alguns autores alertam sobre certas dificuldades que devem ser consideradas: Ludke e André (1986) apontam que a transcrição despense muito tempo, além de trazer informações num todo indiferenciado, tornando-se difícil distinguir os pontos centrais dos menos importantes. Já a análise do material, segundo Brandão (2000), mostra-se como uma das grandes problemáticas, pois às vezes há um abuso de transcrições e citações dos trechos e das falas do entrevistado. Nesse sentido, todos os cuidados em relação a essas informações serão tratados para não comprometer a fidedignidade dos dados.

Além das entrevistas semi-estruturadas, utilizamos como instrumento de coleta de dados os seguintes instrumentos: produções escritas pelos educandos pautadas no gênero da fábula, e a observação de gravações em vídeo de aulas que tratavam da temática, pois, de acordo com Danna e Matos (1982), o método de observação é um dos instrumentos mais satisfatórios na coleta de dados, pois permite a identificação de algumas relações existentes entre os comportamentos do sujeito e certas circunstâncias ambientais. Essa técnica tem se mostrado objetiva e sistemática.

Ludke e André (1986) apontam que a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado e que isso apresenta uma série de vantagens. O contato direto com o fenômeno a ser observado possibilita sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência; além disso, a observação é um importante instrumento para acompanhar algumas experiências do sujeito e, dessa forma, tentar verificar o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações.

Contudo é importante estar atento, pois ao observar e registrar, o pesquisador muitas vezes faz “cortes” no comportamento dos sujeitos, levando em consideração sua bagagem de vivências, conhecimentos teóricos e até diferentes hipóteses formuladas.

A observação do participante mostra-se como um caminho a ser trilhado na coleta de dados. É uma técnica bastante usada em investigações qualitativas, adequando-se ao que pretendemos, por entender os participantes como sujeitos e não como objetos ou meros informantes (GEERTZ, 1989). Nesse sentido, a observação do participante permite que o pesquisador se porte como sujeito, auxiliando os interlocutores no que puder e conversando com eles para compreender suas intenções e ações.

Assumimos, portanto, neste estudo, o papel colaborativo-diálogo com a intenção de desenvolver intervenções planejadas que contribuíssem à modificação de eventuais compreensões e ações equivocadas em torno da aprendizagem dos educandos de produção textual pautada em um gênero específico – a fábula.

Salientamos que neste estudo os sujeitos participantes serão tratados a partir da seguinte denominação: Maria, Pedro, Tiago, Ana e Sofia. Para a educadora, a denominação será Denaide.

A seguir, abordamos os procedimentos adotados para as entrevistas realizadas junto aos educandos no início e ao término da coleta de dados.

2.12 – AS ENTREVISTAS

Com objetivo de identificar quais conhecimentos os educandos possuíam sobre a produção escrita de um texto e gêneros literários, realizamos entrevistas semi-estruturadas junto aos educandos, pois compreendemos que tal procedimento consiste em um processo social, constituindo assim uma forma de interação em que as palavras são o meio principal de troca (GASKELL, 2002). Trata-se de um procedimento flexível e reflexivo, que possibilita ao entrevistado oferecer informações que revelem suas crenças, valores e demais concepções que orientam sua forma de ver e agir no mundo, conforme já explicitado anteriormente.

Para a primeira entrevista junto aos educandos, elaboramos alguns questionamentos, visando um diálogo que contemplasse as seguintes questões: Você gosta de escrever textos? O quê você mais gosta de escrever? Por quê? O que você não gosta de escrever? Por quê? Você ouve muitas histórias? Quem lê para você? Quais histórias você mais gosta? Essas questões se traduziram em uma conversa em que os educandos relataram seus conhecimentos iniciais, anteriores a qualquer intervenção (**APÊNDICE - 5**).

Já o segundo momento de entrevista foi realizado ao final de todas as intervenções e incidia sobre a temática Produção Textual – Gênero Fábula, cujo intuito era identificar, através do relato, o que os educandos indicavam ter aprendido após as

intervenções da educadora e da pesquisadora, bem como relacionar os conhecimentos que os educandos sinalizaram na entrevista com o que, eventualmente, puderam aprender com prática de produções escritas.

Para isso, realizamos uma nova entrevista semi-estruturada junto aos educandos em que as questões norteadoras da conversa foram: O que você aprendeu sobre produção textual ao longo do projeto? Você gosta de escrever textos? O que você mais gosta de escrever? Por quê? O que você não gosta de escrever? Por quê? Você ouviu muitas histórias? Quem lê para você? Quais histórias você mais gosta? (**APÊNDICE - 15**)

Nessa última entrevista, os educandos se apresentaram mais descontraídos, pois já tinham estabelecido relações de familiaridade e vínculos de amizade e troca de conhecimentos com as pesquisadoras.

As entrevistas ocorreram em uma sala de informática, local que foi previamente agendado junto à dirigente da escola. Tal recinto localizava-se em frente à sala de aula, sendo assim, quando um educando terminava a entrevista, logo a educadora encaminhava outro.

Neste item tratamos das entrevistas semi-estruturadas, realizadas no início da sequência didática e ao final da mesma e a seguir trataremos sobre a organização e análise dos dados.

2.13 – ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram organizados de forma a possibilitar que a pesquisadora pudesse tratá-los, de modo a contemplar os objetivos propostos.

Para identificar quais conhecimentos os educandos possuíam sobre a produção escrita de um texto e quais gêneros conheciam foram realizadas entrevistas semi-estruturadas junto aos educandos e reescritas de fábulas.

Com o intuito de verificar quais conhecimentos os educandos tinham na escrita sobre produção textual e sobre o gênero fábula, realizamos um encontro para que eles, após a leitura de uma fábula, pudessem reescrevê-la sem qualquer intervenção externa.

Em seguida, comparamos o que os educandos relataram com o que escreveram para identificar o quanto o relato refletia-se na escrita.

Após a coleta desses dados, a educadora e as pesquisadoras desenvolveram uma sequência didática junto aos educandos que foi gravada em vídeos para posteriores análises, que poderão ser contempladas no capítulo 3. Essas análises se valerem de dados

categorizados através de intervenções e mediações entre educadora e educandos, educandos e educandos, educandos e pesquisadora, educandos e material de apoio que facilitaram as aprendizagens. De posse de todo esse material, mais a avaliação diagnóstica, foi possível relacionarmos todos os dados, podendo verificar o quanto as intervenções e os diálogos entre educadora, pesquisadoras e educandos contribuíram para o aprendizado de um gênero específico.

Para finalizar a coleta, realizamos uma entrevista semi-estruturada ao final da sequência didática junto aos educandos, bem como solicitamos uma reescrita que nos permitiu verificar as aprendizagens que ocorreram em relação à produção textual e ao gênero da fábula, ao longo do estudo, permitindo relacionar os dados iniciais com os finais.

Os dados foram tratados dentro de uma perspectiva colaborativa-dialógica, pois entendemos que tanto pesquisador como participantes são atores sociais da investigação, visto que, para estudar os fenômenos da sala de aula e do trabalho do educador, o pesquisador precisa embrenhar-se na sala de aula e na escola para observar, participar e discutir o processo de ensino e aprendizagem com aqueles que melhor os conhecem – os educadores e os educandos; só depois o pesquisador está apto a tirar considerações sobre o estudado.

Neste capítulo abordamos aspectos relacionados à metodologia adotada e os procedimentos para a coleta de dados desse estudo. No próximo, analisamos os dados coletados de acordo com o referencial teórico adotado.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Os textos não são uma soma de palavras ou frases, nem unidades isoladas das situações em que se produzem. Se na aprendizagem os separamos delas, os alunos não aprenderão o que é inerente: participar do diálogo humano por meio, também, da palavra escrita.

Anna Camps²⁸.

Como já enfatizamos no capítulo que trata de nosso referencial teórico, as políticas públicas, as pesquisas e a literatura brasileira, bem como a de outros países, vêm configurando um quadro de estudos e experiências que comprova que o trabalho com a produção textual é um dos principais elementos atuantes na formação de escritores competentes a escrever de forma eficaz, com coerência e coesão.

Nesta perspectiva, a produção textual constitui-se como uma das bases do ensino e da aprendizagem da língua no ensino fundamental, visto que, em uma sociedade alfabetizada, estes são elementos presentes na maioria das instituições sociais, culturais e científicas (CAMPS, 2006). Por outro lado, sabemos que a forma como as instituições formais trabalham com esse aspecto da língua, no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes deixa a desejar.

Dentro desse contexto, consideramos que é por meio das interações que as aprendizagens acontecem ou, mais especificamente, por meio das interlocuções que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se constituem sujeitos dialógicos, críticos e reflexivos.

Segundo Camps (2006):

Para um escritor amador, as atividades de escrita individuais tendem a limitar as possibilidades de propor problemas e, por conseguinte, as possibilidades de resolvê-los. A colaboração entre professor e aluno, ou entre colegas, pode levar a soluções úteis para resolver operações complexas. As interações orais produzidas nessa situação se convertem, nestes casos, em um instrumento útil para seguir e controlar o processo de escrita em todas as suas operações: se propõem soluções, se revisam conteúdos, se compartilham também a responsabilidade e, sobretudo, se aprende a construir o próprio conhecimento, contrastando-o com o dos demais, modificando-o e reelaborando-o em função de um duplo objetivo: dizer algo a alguém e saber como fazê-lo (p.187).

²⁸ Proposta didática para aprender a escrever. Porto Alegre: Artmed, p.12, 2006

Assim, acreditamos que por meio das interações entre educadora/educandos, educando/educando, educadora/pesquisadora e educando/pesquisadora em um trabalho colaborativo-dialógico que vivenciamos através da sequência didática, os conhecimentos foram construídos e apropriados

Neste capítulo, apresentamos as análises referentes às entrevistas semi-estruturadas (**APÊNDICE - 5**), às produções escritas pelos educandos (**APÊNDICE - 6**), fragmentos de contextos de produção textual (**APÊNDICE - 17**) e as possíveis relações entre os registros escritos e os conhecimentos expressos oralmente, visando responder ao seguinte questionamento: *O que escreviam e diziam educandos do 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos sobre a produção escrita de fábulas e quais conhecimentos dizem e demonstram ter aprendido na escrita sobre este gênero a partir de mediações e diálogos entre educandos, educadora e pesquisadora?*

Para análise dos dados, denominamos os educandos como Maria, Pedro, Tiago, Ana e Sofia.

3.1 – OS CONHECIMENTOS DOS EDUCANDOS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL

Embora as políticas públicas e a literatura concebam o texto como a unidade básica do ensino da língua materna – o que constitui um avanço no campo do ensino e da aprendizagem de leitura e produção de textos, uma vez que propõe uma ruptura com o ensino antes realizado de maneira normativa e conceitual – a lacuna ainda existente entre a teoria e a prática é muito grande, pois nem sempre fica explícito para os educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental como formar escritores e leitores competentes (JOLIBERT, 1994).

Dentro desse contexto, visando analisar o que expressavam verbalmente e escreviam os educandos sobre produção textual antes da participação nos encontros sobre a temática, utilizamo-nos da primeira entrevista realizada junto aos educandos, bem como da reescrita da fábula “*A tartaruga e a lebre*”, para tentar traçar estratégias que viabilizassem o processo de ensino e aprendizagem sobre esse conhecimento.

Através do diálogo observamos que os educandos gostavam de escrever histórias, conforme nos revelam as falas abaixo.

“Eu gosto de escrever historinha da Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho...” (Maria 1ª entrevista).

“Chapeuzinho Vermelho” (Pedro – 1ª entrevista).

“Gosto de inventar história” (Tiago – 1ª entrevista).

“Eu gosto de escrever historia de princesa. Historia que não assusta muito” (Ana – 1ª entrevista).

“Contos de Fadas” (Sofia – 1ª entrevista).

No entanto, os dados nos indicaram que essas histórias não estavam associadas ao conhecimento do gênero. Os educandos relatavam gostar de escrever histórias como “A bela adormecida”, “Chapeuzinho vermelho”, sem demonstrar que se tratava do gênero contos de fadas. Apenas Sofia indicou conhecimento sobre o gênero, ao dizer: “*Escrevo contos de fadas*” e, em seguida, revelou à pesquisadora que em sua casa tinha uma coleção de contos. Tal fato pode ser verificado (Assim como explicitou) no diálogo: “*Eu tenho vários livros em casa - Patinho feio, A bela adormecida, A bela e a fera. Eu tenho a coleção inteira de - Era uma vez -*”. (Sofia – 1ª entrevista)

Quando solicitamos aos educandos que comentassem sobre o que era necessário para escrever estas histórias, eles nos indicaram também a forma que a educadora procedia para que eles pudessem registrar. Tal fato pode ser constatado com as afirmações a seguir:

Ela pede às vezes para a gente escrever uma historinha, cada um escreve uma historinha. Às vezes todo mundo escreve a mesma historinha. Para escrever é preciso conhecer as letras e conhecer a história. (Maria 1ª entrevista).

Preciso conhecer as letras e conhecer a história (Pedro – 1ª entrevista).

Ela fala num livrinho três vezes e é para nós copiar. Para escrever texto tem que ter pontuação: vírgula, ponto de interrogação. (Tiago – 1ª entrevista).

Ela lê e depois pede para a gente escrever. Para escrever precisa ter começo parágrafo e ponto de interrogação (Ana – 1ª entrevista).

Precisa de concentração e do lápis... (Sofia – 1ª entrevista).

Os dados apresentados acima nos sinalizaram que geralmente as produções escritas dos educandos ocorriam após a leitura da história, uma ou mais vezes. Ou seja, a reescrita era uma das estratégias mais utilizadas para se escrever neste 3º ano. Além disso, os

educandos relataram que para escrever, precisava “de concentração”, “saber as letras”, “conhecer a história” e usar a cabeça, além de usar pontuação (interrogação, vírgula, parágrafo).

Em relação à leitura, os educandos mencionaram que esta ocorria geralmente na escola, e a educadora era a principal responsável pelo desencadeamento dessa ação. Em casa, os educandos eram os leitores e, dentre os familiares, a mãe era a segunda pessoa a ler para as crianças, quando estes não o faziam. Tais argumentos podem ser comprovados através das seguintes falas:

Tem vez que eu tento ler e tem vez que a minha mãe lê para mim. (Maria 1ª entrevista).

A professora conta história. Em casa ninguém conta. (Pedro – 1ª entrevista).

Na escola a professora lê e em casa eu leio. (Tiago – 1ª entrevista).

Quem lê para mim? Minha mãe, meu pai e a professora. (Ana – 1ª entrevista).

Quem lê é minha mãe, talvez meus irmãos e eu mesma. (Sofia – 1ª entrevista).

Dentro do contexto de leitura, a biblioteca foi indicada pelos educandos como um espaço do qual gostavam muito, embora nem todos tivessem demonstrado ser assíduos frequentadores desse ambiente, mas a tratavam como um local especial e de referência para a leitura, conforme indicou a fala desse educando: “*Eu queria falar que eu gosto de ler na biblioteca quando saio da escola de segunda-feira*” (Maria 1ª entrevista).

Em relação às reescritas, abaixo transcrevemos os registros iniciais e individuais dos educandos possibilitando ao leitor visualizar as aprendizagens já apropriadas sobre produção textual e o gênero fábulas, antes das intervenções da educadora e pesquisadora.

Produções textuais²⁹ – 3º Ano – “A tartaruga e a lebre” Jean de La Fontaine -07/08/08

MARIA

A tartaruga e a lebre

A lebre estava conversando com o senhor coelho.
 A lebre foi a primeira a perguntar: - Desse jeito não vai chegar em casa.
 - Não se preocupe comigo – a tartaruga.
 -Vamos apostar uma corrida domingo?
 E a cada dia que passava a tartaruga treinava. Chegou domingo estava cheio de pessoas que não cabia nem uma pulga e a lebre desapontou todo mundo.
 Ficaram oferecendo água e lanchinho e a lebre parou para comer.
 A lebre comeu tanto... Dormiu despertou e a tartaruga estava chegando orgulhosa que até a tartaruga venceu.

PEDRO

A tartaruga e a lebre

Um dia a lebre e a tartaruga fizeram um trato de correr no domingo.
 E a tartaruga descansou para a corrida e chegou à hora da corrida e a tartaruga saiu na frente da lebre.
 E os bichos chamaram a lebre para beber água e a lebre não quis. Depois os bichos falaram:
 - Quer comer um lanche?
 Ela aceitou e comeu, comeu até ficar gorda.
 Depois a lebre acordou e ela correu que nem um raio e, a tartaruga venceu.

TIAGO

A lebre e a tartaruga

Era um dia de verão e a tartaruga estava voltando do açougue e a lebre respondeu:
 - Bom dia senhora tartaruga, desse jeito a senhora não vai chegar em sua casa.
 - É, pois é, eu não vou chegar na minha casinha. Também eu não tenho pernas iguais as suas – exclamou a tartaruga.
 - Então está bom, domingo vamos nós dois fazer uma aposta – exclamou a lebre.
 E a tartaruga falou!
 - Então está bom.
 E chegou a aposta que era domingo.
 A juíza era a raposa e todos os animais felizes torcendo pela tartaruga.
 E o veado falou:
 - Até eu consigo ganhar da tartaruga.
 E a lebre falou: - Ai a pobre tartaruguinha está ganhando de mim – falou a lebre: - Eu ganho até do cachorro. Eu acho que o caçador vai pegar você tartaruga.
 E com sua rapidez – da lebre – quase que ganhou, mas os amigos da senhora tartaruga falaram!
 - Oh lebre! Venha cá comer um lanchinho.
 E a lebre foi.
 Mas quando a lebre de tão cheia deitou-se em uma árvore.
 A tartaruga esperta foi de fininho até a chegada.
 Quando a tartaruga estava na chegada a lebre acordou e a tartaruga ganhou.

ANA

A tartaruga e a lebre

Naquele dia de verão todos os animais e o coelho estavam na sombra da árvore conversando com o senhor Mauro.
 Vinha a tartaruga cansada carregando as compras e a tartaruga chegou perto da árvore e a lebre foi a primeira a cumprimentar a tartaruga. E a lebre disse: - Você nunca vai chegar na sua casa.
 E a tartaruga disse para a lebre: - Eu aposto uma corrida. Se o Mauro concordar ser o juiz, a gente faz domingo e você coelho sai para chamar os animais.
 E a tartaruga foi para sua casa e treinou bastante e os dias se passaram e o domingo chegou.

²⁹ Os textos foram transcritos reproduzindo-se fielmente as linguagens utilizadas pelos educandos.

E a tartaruga chegou e o veado falou:
 - Coitada! Você vai perder.
 E a raposa disse:
 - Você vai ganhar.
 E o caracol disse:
 - Você é lerda até eu ganho.
 E o juiz deu o tiro de corrida e a lebre deu os passos invejando a tartaruga.
 Os animais chamaram a lebre para comer.
 A lebre dormiu e a tartaruga passou e ganhou.

SOFIA

A lebre e a tartaruga

Um belo dia a tartaruga tinha ido ao mercado.
 Quando a tartaruga estava voltando a lebre disse:
 - Com esses passos nunca chegará em casa – dizia a lebre.
 A tartaruga disse:
 -Mesmo com esses passinhos aposto que ganho de você!
 Então, a lebre disse:
 -Então domingo nós vamos apostar uma corrida e se o senhor coelho quiser pode ser o juiz e a dona coelha pode chamar todos os animais que ela quiser.
 A tartaruga sempre que tinha um tempo ia treinar para corrida no bosque e seu maior desejo era ganhar da lebre.
 Chegou o dia, não havia lugar da floresta que não estava cheio, não cabia nenhuma pulga.
 Quando a tartaruga chegou não havia se quer quem não ria.
 O coelho disparou o tiro da saída a tartaruga saiu.
 A lebre foi atrás imitando a tartaruga.
 Convidaram a lebre para tomar um lanche.
 A lebre comeu, bebeu e caiu no sono e esqueceu completamente da corrida!
 Quando despertou a tartaruga já estava chegando o mais rápido não adiantou nada, porque a tartaruga já tinha cruzado a linha de chegada.

Estas reescritas nos indicaram narrativas curtas, com uma linguagem simples, refletida por fatos vividos pelos personagens e ordenados, em sua maioria, por uma sequência lógica temporal, caracterizada pelo emprego de verbos de ação que indicam movimento dos personagens no tempo e no espaço, como por exemplo: “*A tartaruga foi para sua casa e treinou bastante, os dias se passaram e o domingo chegou*” (**Ana** – Primeira Produção 07/08/08).

O diálogo entre os personagens nas narrativas também apareceu como uma tentativa na escrita de todos os educandos: “*Bom dia senhora tartaruga, desse jeito a senhora não vai chegar em sua casa.; - É, pois é, eu não vou chegar na minha casinha.*”(Tiago – 1ª produção escrita 07/08/08).

O título e os personagens principais da fábula foram aspectos contemplados por todos os educandos que participaram da pesquisa. Por outro lado, na situação de produção, pudemos observar uma preocupação grande dos educandos mais centrada nos aspectos gramaticais e ortográficos, do que no gênero.

Ao analisarmos as reescritas dos educandos, pudemos constatar que na narrativa eles conseguiram contemplar vários elementos que compõem a temática, a estrutura composicional e o estilo do gênero da fábula, como também, alguns aspectos que não conseguiram registrar, como por exemplo, a **moral da fábula**. Essa última incidência traduz o desconhecimento de que o gênero fábula lida com situações de natureza simbólica, em que os personagens geralmente são animais que pensam, agem e sentem como os seres humanos.

Nas reescritas constatamos também falta de habilidades ao que se referia ao conflito que gerava as ações para culminar no desfecho, fato talvez motivado pelo desejo de encerrar logo a narrativa; mas de qualquer forma, este também era um aspecto cuja consideração era importante.

Neste sentido, destacamos a importância de um trabalho sistemático e rotineiro com revisão das produções escritas, pois grande parte dos problemas referentes à coesão e à coerência poderia ser superada no momento da revisão.

Sobre as possíveis relações entre os relatos e as produções escritas, antes das intervenções da educadora e da pesquisadora, destacamos que:

Os dados referentes à reescrita da fábula “A tartaruga e a lebre” indicaram que os educandos estavam acostumados a parafrasear histórias com fidelidade estrita ao que escutavam, assim como revelaram em seus relatos dizendo: “*Ela fala num livrinho três vezes e é para ‘nós copiar’; Ela lê e depois pede para a gente escrever*”.

A produção textual para educandos era uma atividade de sala de aula que eles gostavam de praticar, mas sem ter clareza de sua função social.

O gênero da fábula, escolhido pelas educadoras de 3º ano para ser trabalhado no segundo bimestre do ano de 2008, não era tão conhecido pelos educandos. Alguns disseram ter ouvido falar, a educadora já havia lido fábulas a eles, mas ninguém nunca as tinha escrito. Apenas Sofia conseguiu identificar, dentre as leituras realizadas pela educadora, a narrativa “Assembléia dos Ratos” como uma fábula.

Embora consideremos não viável compartimentar os gêneros – visto que os mesmos podem ser estruturados por outros gêneros, como por exemplo, dentro de uma narrativa pode-se ter o diálogo, a descrição e, além disso, esses elementos podem ser determinados e modificados de acordo com o contexto – entendemos, em concordância com Coutinho (2006, p.102), que os gêneros de textos correspondem a formatos relativamente estabilizados pelas gerações precedentes, que coexistem de maneira a favorecer a fixação de algumas características clássicas, que se repetem ao longo dos tempos.

Nesse sentido, partimos da concepção de Bakhtin (2006) de que a língua se manifesta por enunciados – e esses se refletem por condições específicas e por finalidades de cada referido campo, de acordo com seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Compreendemos as fábulas como narrativas curtas, simples e quase sempre divertidas, que tratam de fatos realistas ou fantásticos, sendo verdadeiros retratos da sociedade, com seus vícios, diferenças sociais e problemas. Geralmente, as fábulas apresentam diálogos de natureza simbólica, cujos personagens quase sempre são animais que pensam, agem e sentem como os seres humanos. Esse tipo de narrativa tem por objetivo transmitir um ensinamento, sempre com uma lição de moral no final da história.

A intenção que orientou nossa atividade era a de observar quais elementos relacionados à reescrita do gênero fábula os educandos já dominavam e quais elementos ainda precisavam ser apropriados.

Embora na entrevista a maioria dos educandos tivesse sinalizado conhecer mais o gênero dos contos de fadas, ninguém iniciou a reescrita com a sentença “Era uma vez” e nem terminou com “Viveram felizes para sempre”. Tal fato atesta o trabalho desenvolvido junto aos educandos por meio da reescrita.

Na entrevista, nenhum educando relatou preocupação com as questões relacionadas ao gênero fábulas, mas na escrita verificamos que esses elementos estiveram envolvidos na atividade, o que nos leva a refletir que muitas das atividades desenvolvidas pelos educandos na escola, eram realizadas de forma alienada, sem ter um “para que”, sem ter objetivos claros para os educandos. Portanto, estes as realizavam, mas sem ter consciência do que estavam realizando, apenas executavam o que lhes era solicitado, mas sem refletir sobre o “para que”; ou seja, sabiam fazer, mas não sabiam justificar o que faziam, pois ainda não haviam se apropriado dos conceitos que estavam por trás do modelo que lhes foi dado; no entanto, já tinham aprendido bem a reproduzir. Neste sentido,

Escrever é necessário para aprender a escrever, não é suficiente. As atividades de ler e escrever consistem em participar na comunicação verbal humana. Para aprender a ler e a escrever, os alunos têm que participar de atividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e modos de interação diversos. Mas, para aprender a complexidade dos usos escritos, é preciso haver atividades de ensino e aprendizagem que prevejam a existência de conhecimentos específicos relacionados com as particularidades dos gêneros escritos a ensinar. Visto de outra perspectiva, as atividades de ensino por si mesmas, sem oferecer aos alunos oportunidades para escrever em situações diferentes, não seriam suficientes para aprender a escrever textos que devem responder à complexidade dos contextos

interativos. Coloca-se, pois, a necessidade de relacionar a prática com a reflexão. (LERNER, 2000, p.74)

Segundo Geraldi (p.40, 2002), em geral, quando falamos em ensino, estabelece-se uma questão prévia: “para que ensinamos o que ensinamos?”, e sua correlata: “para que as crianças aprendem o que aprendem?”. Tais questões normalmente são esquecidas em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar etc. Neste sentido, o “para que” fica em segundo plano, o que não deixa de ser uma negligência já que essa questão dará as diretrizes para todas as outras respostas.

Além disso, é importante destacar que os olhos do educador também são os olhos dos educando, ou seja, quando os educandos relatam na primeira entrevista que para escrever é necessário usar pontuação: interrogação, vírgula, parágrafo, é porque a educadora estava, naquele momento, trabalhando e centrada nesse conteúdo.

Ao observarmos a prática da educadora colaboradora, constatamos que, naquele momento, ela enfatizava, em sala de aula, a pontuação, e a escolha pelo gênero fábula pelas educadoras para ser trabalhado nos 3º anos estava diretamente relacionada a este conteúdo, pois elas consideraram o gênero como um bom suporte para evidenciar esse elemento da língua materna, a saber, a pontuação.

Tal dado nos permitiu concluir que as crianças aprendem o que ensinamos. No andamento de nosso trabalho isso se comprovou pelo fato de que, embora nem todos os educandos ainda soubessem utilizar a pontuação adequadamente, o conteúdo relativo à pontuação, que estava sendo trabalhado, foi verbalizado por todos os entrevistados como sendo conteúdo importante de se constar na escrita e, mesmo sem saber utilizá-lo de forma correta, os educandos demonstraram em suas escritas tentativas de uso correto dos recursos de pontuação. Portanto, conclui-se que os educandos aprendem sim o que ensinamos.

Diante dos dados apresentados pelos educandos através das primeiras entrevistas e dos primeiros registros escritos, observamos que muitos conhecimentos verbalizados pelos educandos foram incorporados às suas escritas, enquanto outros ainda não.

Nesta etapa do trabalho, a intenção foi familiarizar o leitor com o que relatavam os educandos acerca da produção textual e do gênero fábula, quais conhecimentos demonstravam na escrita e quais relações poderiam ser estabelecidas entre seu relato e sua escrita.

No próximo subitem, analisamos fragmentos dos encontros realizados junto aos educandos. Tais encontros tinham como objetivo propor um novo processo de ensino e

aprendizagem referente à produção escrita, orientada pelo gênero da fábula, que obedecesse a uma dinâmica de atividades em que os parceiros mais experientes – no caso, a educadora e a pesquisadora – interagissem com os educandos, propondo-lhes desafios para que pudessem melhorar sua produção textual pautada em um gênero.

3.2 – CONTEXTOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: APRENDIZAGENS OCORRIDAS ATRAVÉS DE INTERAÇÕES DIÁLOGICAS.

Assim como Bahktin (1986) e Geraldi (2003), entendemos que o sujeito se constitui, à medida que interage com os outros; sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem é um trabalho social e histórico seu e dos outros; portanto é para os outros e com os outros que ela se constitui. Ou seja, não há um sujeito pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Nesta perspectiva, os fragmentos apresentados representam episódios que foram se constituindo ao longo de sequências didáticas organizadas em encontros que visavam à aprendizagem sobre produção textual e o gênero fábulas, a partir de atividades coletivas, em duplas e individuais.

Para isso, apresentamos alguns fragmentos de contextos de produções, onde enfatizamos diálogos, mediações e aprendizagens que proporcionaram a construção de conhecimentos que se iniciam com a linguagem oral até se concretizarem na sistematização da linguagem escrita.

Dentro desse contexto, pretendeu-se estabelecer os parâmetros da situação discursiva e discutir junto aos educandos: O que escrever? Com que intenção? Quem eram os destinatários? Durante toda a realização das sequências didáticas, a educadora e as pesquisadoras deixaram evidente a intenção de tornar os educandos protagonistas de suas aprendizagens, assim como os fragmentos abaixo nos revelam:

Educadora: *“A educadora iniciou o encontro explicitando aos educandos que naquele dia seria realizada uma atividade com livros que continham fábulas...;... importância de todos participarem de forma efetiva na atividade e, de cumprir os combinados, já que esta era uma das atividades propostas dentro do projeto maior - fábula - que desencadearia a coletânea de narrativas produzidas por eles para ficarem na biblioteca da escola e*

para levar para casa". (**Contexto e análise da produção: Características das fábulas – 18/08/08**).

Pesquisadora: *"Dentro desse contexto, a pesquisadora salientou que a intenção de revisar o texto do Mário, era para que o mesmo pudesse compor a coletânea de fábulas que ficaria na biblioteca e que eles também iriam levar para casa"*. (**Contexto e análise da produção: A menina do leite – 27/08/08**).

Pesquisadora: *"Estamos fazendo essa revisão para que todas as fábulas fiquem de forma a ser entendidas e bonitas para ir para nossa coletânea."* (**Contexto e análise da produção: Assembléia dos ratos – 02/09/08**).

Pesquisadora: *"A história que vamos fazer é de autoria própria... Para isso, vocês vão decidir quais personagens vocês querem que entrem na história, quais são os animais, o que vai acontecer nessa história, qual é o conflito... A educadora não vai ler nada, a gente só vai lembrar as características das fábulas e lembrando as características das fábulas, nós vamos montar uma fábula nossa e essa fábula será de autoria original da turma do 3º ano"*.

Educando: *"Vai para o livro"?*

Pesquisadora: *"Vai; vai para o livro e nós já temos várias histórias que vão para o livro e essa vai para livro e não é uma reescrita"*. (**Contexto e análise da produção: O corvo apaixonado e a leoa sortuda – 09/09/08**).

Os dados apresentados nos diferentes contextos de produção textual nos revelam a intenção demonstrada pela educadora e pelas pesquisadoras de tornar os educandos protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem. Tais intenções ficaram evidentes à medida que elas explicitavam os objetivos que estavam por trás do que haviam proposto às crianças. Com isso, elas sinalizavam uma preocupação relevante de contextualizar os participantes no âmbito de quais finalidades pretendiam alcançar com as atividades.

Diante disso, consideramos que o fato de os educandos realizarem as atividades propostas - sabendo as finalidades pretendidas - lhes forneceu sentido para realizá-las e a tornarem-se co-responsáveis por suas aprendizagens.

Ainda na perspectiva de partilhar as finalidades e os objetivos, o diálogo entre educandos, educadora e pesquisadoras também fortaleceu as relações e as aprendizagens, visto que, como reconhece Camps:

É na dinâmica da comunicação entre as pessoas que se origina e evolui a complexa realidade social e que se aprende a participar dela; é também nessa dinâmica que se originam, aprendem e evoluem os gêneros discursivos, que constituem também instituições sociais. (2006, p.26)

Sendo assim, a compreensão do ensino da língua materna na escola, visando um novo olhar, perpassa a ideia de que as atividades humanas estão orientadas por uma finalidade que não é particular, mas social; ou seja, as ações só ganham significado quando lhes é atribuído um sentido. Os textos não são algo fechado, mas se constroem a partir do diálogo permanente e os gêneros do discurso são determinados pelas participações em intercâmbios, que utilizam a linguagem própria de cada situação (CAMPS, 2006). Levando-se em conta o que foi dito, consideramos que os conhecimentos construídos e partilhados trouxeram aprendizagens significativas.

As estratégias utilizadas pela educadora e pelas pesquisadoras para o desenvolvimento das atividades demonstraram ter uma preocupação centrada na função social da língua, pois os diferentes fragmentos que explicitam a intenção de se reproduzir as produções em uma coletânea, indiretamente, sinalizam a existência de um interlocutor (no caso, os colegas e familiares), o que define a finalidade e o motivo pelo qual a atividade seria realizada. Esses objetivos são consonantes com a opinião de Geraldi, expressa na seguinte sentença: “se tenha o que dizer o que se tem a dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer e que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz” (1997, p.137). O objetivo da atividade por nós desempenhada era exercitar os conhecimentos que eles estavam construindo sobre as fábulas na escrita, o que permite que se diga que as aprendizagens também ocorrem no processo de produção; assim como enfatiza Camps, ao escrever:

A aprendizagem pode ocorrer durante o processo de produção, quando também pode se dar muitas situações interativa que por um lado, são instrumentos de ajuda à composição e à compreensão de textos e, por outro, incidem na aprendizagem dos diferentes tipos de discurso e dos elementos que o conformam (2006, p.40).

Neste sentido, destacamos a ideia de que para se aprender a escrever é preciso escrever, assim como para aprender a ler é preciso ler, mas somente isso não basta; é necessário também dominar habilidades específicas, ter conhecimentos sobre aspectos relativos a diferentes níveis do texto e do discurso. Portanto, o ato de aprender a escrever consiste em produzir textos que façam sentido e aprender as habilidades específicas requeridas para fazê-lo, não separadamente, mas de forma integrada. Assim, cabe à escola ensinar ambas as modalidades, pois elas constituem uma valiosa ferramenta do aprendizado.

Dentro desse contexto, constatamos a importância de o educando conhecer, assim como a literatura enfatiza, as finalidades do escrever, ou seja: quem escreve, a quem se destina o que se escreve e com que intenção. Quando existe uma finalidade explicitada, a função social ganha sentido para os educandos, o que se expressa através de perguntas como: “[o que produzimos] *vai para o livro?*” (**Contexto e análise da produção: O corvo apaixonado e a leoa sortuda – 09/09/08**). A ocorrência dessa pergunta reforça a ideia do sentido dado à escrita, que pode ser sintetizada dentro das seguintes formulações: quem é o meu interlocutor? Ou quem será? Por que vou escrever? Para quem? São essas e outras questões que devem sempre ser explicitadas aos educandos, para orientar e conferir significado à escrita, pois, como escreve Camps:

A existência de um produto final real, conhecido por todos e explicitado desde o princípio, permite aos alunos a representação da tarefa, dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação. Proporciona também a motivação necessária para que se produza o envolvimento e o compromisso com o projeto. (2006, p.59)

Assim, o envolvimento dos educandos no processo de construção de produção textual e o diálogo estabelecido com a educadora e a pesquisadora os levaram a efetivar vários encontros propostos para a sequência didática sobre produção textual e o gênero da fábula. Além da finalidade partilhada entre os educandos, outro aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem é a palavra e o diálogo, pois é nas interações, nas relações, nos argumentos e nos contra-argumentos, entre duas ou mais pessoas, que se constrói o discurso.

Dentro desse contexto, observamos a importância de se estabelecer relações de respeito e de diálogo, em que todos tenham suas posições e a partir delas se estabeleçam argumentos consistentes para refletir pensamentos que ajudem na construção de ideias. Essa passagem dos diálogos ocorridos em um dos encontros ilustra isso:

Educando: *Brincando.*

Educando: *Apostando corrida.*

Educando: *Brincando.*

Educando: *Apostando corrida.*

Educador: *Porque eles estavam apostando corrida?*

Educando: *Apostando corrida valendo uma medalha.*

Educador: *Eu sei, mas como isso acontece? Por exemplo, se eu te convido para apostar uma corrida, antes eu não tenho que mostrar um motivo para isso?*

Educandos: *Brincando.*

Educador: *Antes eu não tenho que mostrar o porquê de apostar a medalha? A educadora retoma a leitura: Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa... Neste momento é interrompida:*

Educando: *Professora a gente poderia fazer assim – Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa estavam brincando de apostar corrida...*
(Contexto e análise da produção: O corvo apaixonado e a leoa sortuda – 09/09/08).

Neste caso, existia um impasse sobre como continuar o texto: “brincando” ou “apostando corrida”? Como proceder para resolver um conflito presente em boa parte da transcrição? Poderia ser de forma impositiva – “vai ser isso e pronto” –, mas no transcorrer da atividade, através da conversação (pautada na consideração de que os textos não são produtos fechados em si mesmos, mas entram em relação mútua e se refletem em um diálogo permanente), surge a solução: “*Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa estavam brincando de apostar corrida...*” **(Contexto e análise da produção: O corvo apaixonado e a leoa sortuda – 09/09/08).**

Diante disso, mais uma vez reforçamos a importância do trabalho colaborativo-dialógico, pois muitas aprendizagens foram sendo evidenciadas à medida que as ações ganhavam consistência; ou seja, questões como: “o que se faz?”, “como se faz?” e “por que se faz?”, logo eram compreendidas, reformuladas e colocadas em prática.

Para Vygotsky (2000), essa possibilidade se revela na troca estabelecida entre os discursos, já que são as enunciações que tornam o pensamento acessível aos processos sociais, isto é, acessível à colaboração. Esse processo representa, para Bakhtin (2000), a alteridade, e a forma como os discursos afetam e são afetados pela argumentação de outros discursos. Para o autor, é por intermédio da alteridade que os indivíduos vão se apropriando das palavras dos outros e adaptando-as aos seus propósitos. (IBIAPINA, p.49, 2008, p. 49)

Em outras palavras, em uma situação de ensino e aprendizagem em que todos têm vez e voz, as relações são mais justas e com elas todos os participantes ganham, pois os conhecimentos se multiplicam, assim como as experiências que são compartilhadas.

Dentro desse contexto, em todas as sequências didáticas realizadas junto aos educandos, a educadora e as pesquisadoras tiveram o cuidado de planejar encontros que contemplassem um trabalho onde os educandos recontassem as histórias, visto que na primeira entrevista realizada com eles, foi observada a dificuldade que tinham em se expressar oralmente e a importância do parceiro mais experiente; neste caso, a pesquisadora pode ajudar os educandos a desenvolverem a linguagem verbal, que as crianças já possuem, mas que muitas vezes é silenciada na escola. Observe uma das intervenções da pesquisadora:

Educandos: *Havia uma cigarra que passava os dias de sol cantando*

Educandos: *Um dia de verão...*

Pesquisadora: *Pessoal, nós temos que recontar a fábula, mas vamos nos organizar para continuar a história, porque, caso contrário, vamos sempre iniciar.*

Pesquisadora: *Então vamos.*

Pesquisadora: *Havia uma cigarra que no verão cantava... (Contexto de Produção Coletiva – A Cigarra e a Formiga – 13/08/08)*

Os dados apresentados demonstram que cada educando estava construindo sua narrativa e, a intenção neste momento, era um reconto coletivo. Portanto, a intervenção da pesquisadora foi pontual e necessária para que isso ocorresse.

Para a realização de qualquer atividade que envolva a oralidade são necessários combinados e, quando os mesmos são desrespeitados, cabe ao parceiro mais experiente intervir e direcionar para o objetivo planejado, algo que o episódio acima ilustra. Por este motivo, é fundamental que o educador esteja atento à sua proposta do “para que ensinamos o que ensinamos”?; assim, não se corre o risco de perder de vista a aprendizagem do educando.

O reconto é uma atividade fundamental em todo processo de ensino e aprendizagem, visto que ajuda a sistematizar os pensamentos, ao serem verbalizados ou registrados.

A prática do reconto demonstrou a nós pesquisadoras que as atividades verbais desempenharam um papel primordial para ajudar os educandos a retomarem as ideias principais das narrativas lidas e ou ouvidas.

Como observamos, o trabalho educativo é complexo, dinâmico e a ele é decisivo e indispensável a consciência da consciência, ou, nas palavras de Freire: “a consciência crítica” (1980 e 1992). É a consciência crítica que diferencia qualitativamente o trabalho educativo dos processos educativos que se dão naturalmente e espontaneamente nas atividades cotidianas, bem como em certos tipos de trabalhos: “que não exigem um nível mais elevado de conhecimento, portanto, de maior elaboração da consciência”. (ARAÚJO, *ibid.*, p. 40)

A atividade mediadora do professor nesse trabalho de possibilitar de forma dosada e gradual a apropriação desse conhecimento é fundamental, não só no que diz respeito ao conteúdo propriamente dito desse conhecimento, mas também no que se refere à definição de fins e a escolha de valores para os quais esses fins servem, fins e valores estes que deverão estar dirigindo intencionalmente a prática. (*id. ibid.*)

Ou seja, a atividade mediadora do educador – a atividade intencional que determina fins em função de valores, que determina os meios pertinentes a esses fins e valores, bem como uma atividade que transmite o conhecimento sistematizado a ser

apropriado pelo educando – é orientada por uma concepção de homem, de mundo e de sociedade – que deixa marcas e aprendizagens. Por este motivo, as escolhas que o educador faz, por mais simples que sejam, traz em seu bojo, assim como escreve Geraldi (1982), uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Neste sentido, os instrumentos utilizados em sala de aula, os modelos, também são mediadores nas aprendizagens dos educandos, como expressam os fragmentos abaixo:

Educando: *Havia uma jovem cigarra que costumava cantar sobre o galho...*

Educando: *Coloca no dia de verão, porque Monteiro Lobato coloca dia de verão.*

Educador: *Então como fica?*

Educando: *Havia uma jovem cigarra que costumava cantar nos dias de verão...*

Educando: *Coloca então dança.*

Educando: *Não. Monteiro Lobato ajudou a cigarra, ele convidou para tomar café. (Contexto de Produção Coletiva – A Cigarra e a Formiga – 13/08/08).*

Os fragmentos apresentados acima nos revelam que os educandos não somente aprenderam com os diálogos e mediações existentes entre educador-educando, educando-pesquisador, educando-educando, como também com as escolhas que envolvem livros didáticos, paradidáticos e muitos outros instrumentos utilizados para tornar a aula mais dinâmica e compreensível. No caso específico do fragmento acima, constatamos a importância dos bons modelos de textos e, ao mesmo tempo, o fato de não se apoiar em uma única versão, para que diante dos contextos apresentados se possam enriquecer o vocabulário e as aprendizagens dos educandos, que também aprendem com os instrumentos e modelos que os educadores utilizam em suas aulas como meios de apoio.

Como podemos observar, as aprendizagens dos educandos ocorrem de várias maneiras; portanto, a forma de conduzir as atividades também é um meio de propiciar a eles momentos de elaboração e construção de novos conhecimentos, bem como de proporcionar reflexões que levam a reelaborar novas aprendizagens. No entanto, para que isso ocorra é necessário que haja liberdade para se expressar e opinar sobre os conteúdos ou estratégias apresentadas pelo educador. É importante que nas interações e nas mediações entre o educador e o educando exista respeito, confiança e cumplicidade; as verdades nunca são inquestionáveis, sempre existe a possibilidade da dúvida, do acerto e do erro, da troca entre os parceiros do conhecimento. Deixar os educandos tornarem-se protagonistas do processo é possibilitar que situações como a explicitada abaixo ocorra:

Educando: *“Professora, ali (e aponta na lousa para o trecho: - “Olá! E a formiga falou”) não poderia ser, e a formiga perguntou ao invés de falou?”.*

Educando: *Então fica: “A formiga perguntou”?*

Todos voltam a ler a fábula, quando, novamente um educando interrompe: “Professora, tem duas vezes – morrendo de frio e com tosse”.

Educando: *Mas na primeira vez que aparece morrendo de frio e com tosse é o narrador e o outro é a cigarra que está falando, então pode.*

Educando: *Então professora troca estava fraca e com fome e com frio, por vírgula deixa só o último. (Contexto de Produção Coletiva – A Cigarra e a Formiga – 13/08/08).*

Os dados apresentados acima nos revelam o protagonismo dos educandos em situação de produção coletiva de texto, através de interações que envolvem compartilhar com os demais. A linguagem escrita é instrumento de elaboração do conhecimento de mundo de cada um de nós em sintonia com as demais pessoas, segundo Camps:

Aprender a escrever implica, portanto, criar uma rede de relações com os demais mediante o uso da linguagem escrita; as exigências apresentadas pelas situações levam à necessidade de adquirir conhecimentos na interação com o professor, os colegas e o entorno natural e social (2006, p.14).

Neste sentido, constatamos a importância da escrita coletiva e, ao mesmo tempo, da revisão. Esses procedimentos proporcionam diferentes olhares sobre um mesmo objeto – o texto. A perspectiva polivalente permite aos educandos refletir, argumentar e se apropriar de elementos da língua materna, compartilhando do olhar do parceiro mais experiente; neste caso, o educador, que intervém durante o processo fazendo as alterações necessárias, sugeridas pelos educandos, ou mesmo, propondo outros encaminhamentos que proporcionem aos aprendizes sustentação para resolver os múltiplos problemas das tarefas de composição. Assim, os educadores ajudam os educandos a desenvolverem, pouco a pouco, conhecimentos e habilidades específicas, adquirindo, dessa forma, as condições requeridas para se tornarem escritores autônomos, capazes de ler, escrever e revisar seus próprios textos.

Dentro desse contexto, salientamos que o educando seja formado na perspectiva indagadora e dialógica, e que diante dos desafios apresentados saiba argumentar e solucionar seus possíveis “problemas”. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que deixemos os educandos serem protagonistas do processo, escrevendo, lendo e revisando seus textos. Assim, o educador potencializa os educandos para que no futuro possam se tornar bons leitores, bons escritores e bons revisores.

Segundo Lerner (2002), é preciso delegar, provisoriamente, às crianças a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo assim que elas se defrontem com problemas de escrita que não poderiam descobrir, se o papel de corretor fosse assumido sempre pelo educador. Além disso, ressaltamos que o trabalho com a revisão desde as séries iniciais ajuda os educandos a criarem o hábito de revisarem seus textos e a olhá-los sempre tendo em vista o entendimento do interlocutor. Reforçamos que essas ações devem ser insistentemente desenvolvidas e tomadas como objeto de crédito, pois os resultados acontecem a médio e longo prazo. Talvez o educador dos anos iniciais não seja quem colherá os frutos desse trabalho, mas deve ser quem planta a primeira semente.

Ainda sobre o trabalho em grupo, destacamos que durante o processo de ensino e aprendizagem sobre produção textual e o gênero fábulas, vivenciamos situações em que a interação entre os educandos permitiu que eles, através dos desafios propostos pela própria atividade, pudessem submeter seus conhecimentos à confrontação e, ao mesmo tempo, os fortalecer a partir de intervenções realizadas pelos próprios envolvidos; por exemplo:

Um dos grupos resolveu selecionar a fábula olhando o índice do livro:

Educando: *Acho melhor a gente olhar o índice para encontrar uma fábula igual a da folhinha.*

Pesquisadora: *Todos sabem o que é índice?*

Educando: *Não.*

Pesquisadora: *Explica Tiago?*

Educando: *O índice tem no início do livro. “Ele tem todos os nomes das histórias do livro (neste momento já procura o mesmo para mostrar ao grupo)”. (Contexto e análise da produção: Características das fábulas – 21/08/08)*

Nesta situação de trabalho em grupo, os dados nos sinalizaram a possibilidade se estabelecer estratégias para desenvolver atividades e construir conhecimentos que vão além dos planejados. Como exemplo, temos o fato de Tiago (o educando do diálogo acima) sugerir aos parceiros do grupo como deveriam proceder para dar continuidade à atividade, que prescrevia que fosse encontrada uma fábula semelhante às que os educandos já haviam lido. Para Tiago essa atividade era muito fácil; o índice do livro seria o melhor caminho, mas para os demais parceiros do grupo, isso foi um novo conhecimento, porque não sabiam o que era índice.

Dentro desse contexto, observamos o quanto as interações entre os educandos são importantes para o compartilhamento de vivências e, conseqüentemente, para a aquisição de novas aprendizagens. Ainda destacamos que quem vivenciou no grupo a situação

apresentada, possivelmente, conseguirá transpor o que foi aprendido para outras situações. Esse procedimento também foi vantajoso por ter permitido à educadora e às pesquisadoras conhecer um pouco mais o que os educandos sabiam sobre fábulas e fazer as intervenções adequadas.

Para Camps, dentre os muitos benefícios que um trabalho em grupo pode trazer está a ajuda ao educador no sentido de ele conhecer as representações dos educandos, o que permite que ambos negociem conjuntamente seus significados particulares. (2006, p.59)

É válido dizer também que, embora a aprendizagem deva ocorrer através de construções permeadas por reflexões que se efetivam por meio dos enunciados (pois compreendemos que através das interações, mudamos ou fortalecemos nossos conhecimentos), consideramos a sistematização fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, em muito das nossas interações e mediações junto aos educandos, não deixávamos de informar e sistematizar conhecimentos que considerávamos importantes que fossem apropriados para que eles pudessem escrever com qualidade; todavia, a maneira de proceder para que a aprendizagem ocorresse se expressou por meio de reflexões e diálogos sobre o assunto tratado, conforme indicam os fragmentos abaixo:

A educadora lê neste momento um informativo sobre o assunto, que também foi distribuído aos educandos em seguida.

Educadora: *Fábula é uma narrativa que transmite um pensamento. Seus personagens geralmente são animais que representam atitudes, comportamentos dos seres humanos...*

Educadora: *No Brasil alguém sabe quem escreveu fábulas?*

Educando: *Monteiro Lobato.*

Educadora: *Alguém conhece outro autor de fábulas?*

Educando: *La Fontaine.* **Contexto e análise da produção: Características das fábulas – 21/08/08)**

Pesquisadora: *Como começa a fábula? Era uma vez?*

Educando: *Pode começar: Um dia...; Numa bela manhã...;*

Pesquisadora: *Quem são geralmente os personagens da fábula?*

Educandos: *A lebre e a tartaruga (vários educandos responderam)*

Pesquisadora: *Só a lebre e a tartaruga?*

Educando: *Não. Os animais em geral.*

Pesquisadora: *As fábulas têm uma característica muito específica...*

Educando: *Os animais falam.*

Pesquisadora: *E as características desses animais muitas vezes estão associadas a: coragem, vaidade, esperteza etc.*

Pesquisadora: *O que quer dizer um fundo de moral?*

Educando: *É deixar uma mensagem para outra pessoa. É aquilo que você não tem coragem de dizer então usa uma história para dizer. (Contexto e análise da produção: A menina do leite - 27/08/08)*

Os fragmentos de falas correspondem a um diálogo entre a pesquisadora e os educandos sobre o tema abordado: Fábulas.

As aprendizagens explicitadas pelos educandos sinalizavam nesta altura uma construção de conhecimentos adquiridos ao longo de alguns encontros, onde por meio de leituras, quadro de sistematizações, análises de materiais, escritas coletivas, os educandos já demonstravam apropriação de algumas características da narrativa estudada.

Diante disso, acreditamos que nos processos de interlocuções, e mais precisamente nas situações em que os educandos são colocados em situações desafiadoras no tocante ao conteúdo de estudo, onde possam manusear, analisar, discutir, contrapor, argumentar em relação ao assunto estudado, suas possibilidades de apropriação serão mais efetivas e duradouras do que informações tais como: “**m** vem depois de **b** e **p**”. Isso porque, dessa forma, não refletimos e nada impede que continuemos a escrever “**tanpa**” com “**n**” e “**tanto**” com “**m**”.

Como seres históricos e pensantes, temos direito de deixar que o outro também possa tirar suas próprias conclusões e que, de fato, se aproprie dos conhecimentos que cabe a nós educadores ensinar.

Outro ponto que destacamos dentro desse estudo é o fato de estarmos atentos e conscientes para o seguinte aspecto: as preocupações dos conteúdos curriculares e as intenções de ensino efetivadas pelo educador são compreendidas pelos educandos, mesmo que os mesmos ainda não as saibam utilizar adequadamente. Justificamos tal afirmação mostrando o seguinte fragmento:

Educadora: *Quantos parágrafos têm essa fábula?*

Educando?

Educadora: *Tem pontuação?*

Educando: *Tem.*

Educadora: *Quais?*

Educando: *Ponto final, interrogação, travessão. (Contexto e análise da produção: Características das fábulas -21/08/08)*

Educando: *“Professora, jovem é com “m” ou “n”; Silêncio é com “s” ou “c””. (Contexto e análise da produção: Assembléia dos ratos – 02/09/08)*

Assim como a educadora explicita em suas mediações com os educandos certa preocupação com que eles identifiquem a pontuação no texto, os educandos, mesmo que ainda não saibam utilizar corretamente esse recurso linguístico, demonstram preocupação com ele,

pois quando foram questionados na primeira entrevista, o considera mecanismo importante na configuração de textos. Na escrita também, todos os educandos buscaram se adequar aos usos corretos da pontuação. Com isso, podemos afirmar sim, que os educandos aprendem o que os educadores ensinam; há de se convir, contudo, que não da mesma forma que às vezes idealizamos, mas aprendem.³⁰

Por outro lado, os dados apresentados também mostram que as questões ortográficas são elementos da língua que tiveram destaque no processo de produção textual; o segundo fragmento de 02/09/08, por exemplo, demonstra a preocupação dos educandos relacionada a esse aspecto da língua materna. Tais ocorrências nos revelam a preocupação dos educandos em escrever corretamente, pois eles têm consciência do quanto a correção ortográfica é valorizada pela escola e pela sociedade.

Dentro desse contexto, é importante salientar que, no contexto de produção, podemos trabalhar com vários elementos da língua materna que envolvem aspectos tais como coesão, coerência, ortografia, pontuação, conteúdo temático, estrutura composicional, estilo, entre outros. Entretanto, ao mesmo tempo é necessária a consciência de que este trabalho deve ser desenvolvido de forma contínua e gradual para que se obtenha resultados satisfatórios, ou seja, quando o educador for trabalhar com questões relacionadas à produção textual como situação didática, é preciso que selecione em quais aspectos pretende que seus educandos se concentrem, uma vez que não é possível tratar de todas as dificuldades e conteúdos ao mesmo tempo.

Outro aspecto a destacar dentro desse contexto foi o trabalho colaborativo-dialógico entre educadora, educandos e pesquisadora, pois essa modalidade permitiu interações entre todos os participantes, em todas as situações. Em um determinado momento, onde o módulo referia-se à revisão textual, ocorreram alguns imprevistos. Tanto a educadora quanto as pesquisadoras planejaram e conversaram antecipadamente sobre os objetivos da aula e a educadora chegou até mesmo a explicitar aos educandos:

Educadora: “*Nós vamos verificando se estamos ou não compreendendo a fábula, se falta alguma coisa, se o desenvolvimento da história também permite entender a moral*” (**Contexto e análise da produção: A menina do leite - 27/08/08**).

³⁰ Apesar da importância dada à pontuação tanto pela educadora como pelos educandos, nesse momento da pesquisa não nos comprometemos a abordar esse tópico, já que isso implicaria um desvio face ao foco de nossa abordagem de aprendizagem. A pontuação corresponde, portanto, a um conteúdo curricular que deveria ser contemplado pela educadora, em outra ocasião.

No entanto, na transposição da teoria para a prática, os eventos não ocorreram de forma inteiramente tranquila. Na prática, ao tentar traçar esse caminho, que enfocava questões de produção textual, a educadora levou mais tempo do que o esperado, pois questões relacionadas à ortografia e à gramática, principalmente no que se referia à pontuação, interferiram consideravelmente no desenvolvimento da atividade. Neste caso, percebemos que mesmo inconscientemente somos levados a valorizar o que socialmente é valorizado ou cobrado, mesmo que, no momento, não seja o foco de estudo. Talvez somente consigamos romper esse ciclo quando somos questionados, como por exemplo, quando as pesquisadoras chamam a atenção da educadora e dos educandos para o seguinte aspecto:

“Pesquisadora: *Olha, se eu não conhecesse essa fábula não entenderia o seguinte trecho: foi para o mercado no meio do caminho encontrou sua vizinha e falou: - Quem falou? A menina ou a vizinha?... Tudo bem aqui, mas quando está escrito que ela dá um salto e deixa cair o jarro de leite e, ela fala: - Adeus leite, adeus galinhas, porcos bezerras... Parece que ela estava carregando o jarro com leite, as galinhas, os porcos, os bezerras, dinheiro. Ela estava carregando tudo isso?”* **(Contexto e análise da produção: A menina do leite - 27/08/08).**

No momento da mediação realizada pelo questionamento da pesquisadora, ambos, educadora e educandos, voltam o olhar para o trecho em destaque e começam a refletir sobre questões que não permitiam a compreensão do texto, deixando novamente para segundo plano as questões de pontuação. Tal fato foi possível graças a um terceiro olhar sobre o assunto estudado, caso contrário, o objetivo daquele encontro não teria sido atingido. Diante disso, constatamos o valor do trabalho colaborativo-dialógico, que tem por objetivo romper com determinadas práticas do cotidiano escolar através das trocas e dos intercâmbios. Neste caso, as pesquisadoras eram as pessoas que, naquele momento (provavelmente, por viverem situações de sala de aula mais confortáveis), não precisavam responder a um contexto imediato, pois podiam refletir com mais tempo e sinalizar caminhos que não os da ortografia e o da gramática e, conseqüentemente, influenciar no desenvolvimento do trabalho da educadora e dos educandos.

Dentro do contexto de pesquisa colaborativo-dialógica, o desenvolvimento da proposta transcrita evidencia bem o que Ibiapina escreveu: “A parceria colaborativa se concretiza como um sistema vivo em que o respeito mútuo, tolerância e confiança são essenciais no processo de co-produção de conhecimento”. (2008, p.49)

Durante todo esse processo, em que o foco era o aprendizado dos educandos sobre a produção textual e o gênero fábulas, fomos observando que a compreensão das especificidades e das finalidades de cada elemento explicitado foi ganhando corpo e consistência ao longo da atividade, traduzindo-se em falas mais elaboradas e refletidas sobre a finalidade do gênero da fábula:

Educadora: *O que é moral então Felipe?*

Educando: *É uma história que tem moral.*

Educadora: *É, mas a moral não fica só onde está escrito moral.*

Educando: *É uma coisa que fica escondida na história.*

Educando: *A moral também pode estar na história.*

Tais fragmentos expressam os conhecimentos que os educandos foram constituindo ao longo da sequência didática e, não podemos nos esquecer de destacar que, dentro desse contexto, a leitura foi um dos pontos fortes dos encontros, à medida que o contato com os livros de fábulas (o manuseio, a leitura e a análise deles) permitiu um olhar mais criterioso sobre o que estava sendo aprendido. A leitura, dentro desse contexto, tornou-se uma das principais estratégias do ensino da língua materna, pois conduziu o educando a ultrapassar a decodificação e a codificação e entender o que estava implícito nas narrativas estudadas. Nesse sentido, a leitura contribuiu de forma significativa para que os educandos compreendessem o que estava por trás das letras das narrativas lidas. Como um educando sinalizou ao ser questionado sobre o que é moral: *“É uma coisa que fica escondida na história”*. Nesse sentido, segundo Lerner, é necessário:

fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor alguns aspectos do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, interagir-se de outras histórias, descobrir outras formas e utilizar a linguagem para criar novos sentidos. (2002, p.17-18)

Diante disso, nossa tarefa é formar pessoas críticas, capazes de ler as entrelinhas, de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, ao invés de persistir em formar leitores dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. Mas para isso, a leitura deve ser uma rotina da escola e não uma atividade de ocupação de tempo. É preciso criar espaços na sala de aula para que os educandos tenham contato com os livros e com a leitura através de: roda de

leitura, leitura individual, compartilhada entre outras estratégias e mais, o educador tem que ser um leitor.

Ainda aprofundando as análises sobre a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, é importante salientar que os enunciados, as comandas, e as questões são fortes aliados no processo de aprendizagem, desde que bem formulados. É necessário cuidar da forma como anunciamos ou propomos as atividades aos educandos, pois muitas vezes uma colocação mal feita ou um enunciado mal elaborado, pode gerar um desconforto enorme na realização de uma atividade normalmente considerada simples. Por este motivo, dentro desse contexto de produção textual, nós, educadora e pesquisadoras, sempre tínhamos cuidado em apresentar as atividades. A intenção sempre era a de esclarecer da melhor forma possível, conforme o fragmento abaixo explicita:

(Situação de Revisão em duplas de uma Produção textual)

Pesquisadora: *O que tem a fábula?*

Educandos: *Ela tem a moral.*

Pesquisadora: *Então tem que olhar isso.*

Pesquisadora: *Quem são os personagens das fábulas?*

Educandos: *Os animais.*

Pesquisadora: *Vou verificar se na história de meu colega tem animais.*

Pesquisadora: *Dá para entender a história?*

Pesquisadora: *Existe um conflito na história para gerar um desfecho. Por exemplo: Qual era o conflito, o problema que o leão tinha na fábula do “O leão e o ratinho?”.*

Pesquisadora: *Qual era o conflito do leão?*

Educando: *Ele achava que era mais forte que o ratinho.*

Pesquisadora: *E o que aconteceu? O problema que o leão teve é que, embora ele se achasse fortão, quando caiu na rede, isso de nada adiantava.*

Educandos: *Não adiantou mesmo.*

Pesquisadora: *E o leão estava diante de um conflito, de um problema e qual problema que o leão tinha que resolver?*

Educandos: *Sair da rede.*

Pesquisadora: *Isso, sair da rede, sair da armadilha. E qual foi o desfecho disso? Como o leão conseguiu sair da armadilha?*

Educandos: *O rato ajudou.*

Educando: *O rato foi um bom companheiro.*

Pesquisadora: *Então, são esses elementos que temos que observar nas fábulas. Se existe conflito, se existe desfecho; ou seja, o leão tinha um conflito que era sair da rede e o desfecho foi à ajuda do ratinho que roeu a rede e lhe ajudou a sair. Esse também é um olhar que tenho que ter, pois, caso o colega não tenha conseguido contemplar isso em sua fábula, eu posso ajudá-lo a pensar sobre isso. Deu para entender?*

Educandos: *Deu. (Contexto e análise da produção: Assembléia dos ratos – 02/09/08).*

Como o fragmento acima expressa o esclarecimento das dúvidas antes da realização da atividade, isso pode ajudar os educandos em sua execução. Nesse sentido, todo

questionamento, toda proposta de atividade necessita ser esclarecida, entendida por quem irá realizá-la. É importante que ocorra a percepção dos possíveis entraves ocasionados pela má interpretação do que está sendo pretendido. Antes de chegar aos educandos ou quando chegar, é conveniente que o educador saiba intervir de forma a esclarecer as dúvidas.

Nessa perspectiva, cumprimos todas as etapas evidenciadas, para o processo de ensino e aprendizagem sobre produção textual e o gênero da fábula, dentro de um contexto colaborativo-dialógico, conforme proposto por uma sequência didática: **produção inicial; os módulos e a produção final.**

Em suma, os fragmentos apresentados nesse capítulo buscaram dar testemunho do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, em que o contexto, pautado no diálogo, fortalece os argumentos e contra-argumentos dos educandos, ajudando-os a elaborar e construir melhor seus pensamentos e estruturar linguisticamente uma sentença.

O trabalho com sequência didática fortaleceu tanto o trabalho do educador como dos educandos, pois, por meio dele, foi permitido a ambos conhecer os caminhos que iriam percorrer, já que vislumbravam seu início e término.

O ato de tornar os educandos protagonistas dos seus processos de aprendizagens também os converteu em atentos co-responsáveis de seu processo de apropriação de conhecimentos, pois tinham clareza do que deveriam saber ao final da sequência didática.

Os dados também nos sinalizaram que, além das mediações ocorridas entre os parceiros: educadora-educandos, educandos-educandos, educandos-pesquisadora; os instrumentos e matérias de apoios selecionados pelo educador também são mediadores dos conhecimentos dos educandos, portanto, as escolhas que cada educador faz, implica também as aprendizagens dos educandos.

Neste capítulo analisamos fragmentos de situações que envolviam o processo de ensino e aprendizagem sobre produção textual e o gênero da fábula, a partir do nosso referencial teórico, destacando a importância do trabalho colaborativo-dialógico, das interações, mediações para a aprendizagem do ensino da língua materna pautados em sequência didática.

No próximo subitem, destacamos as entrevistas finais, as reescritas, de modo a permitir que se visualize uma relação entre o que os educandos dizem ter aprendido sobre produção textual e fábulas e seus registros, buscando, assim, traçar um paralelo entre suas aprendizagens iniciais antes e após as intervenções da educadora e das pesquisadoras.

3.3 – SOBRE AS APRENDIZAGENS DOS EDUCANDOS

Na tentativa de verificar o que os educandos nos revelavam ter aprendido através da expressão oral e da escrita após intervenções realizadas pela educadora e pela pesquisadora sobre produção textual e o gênero da fábula, estabelecemos uma conversa com os educandos contemplando alguns dos questionamentos e modificando outros, para tentar identificar as aprendizagens ocorridas durante o desenvolvimento da sequência didática.

Na segunda entrevista, os dados apresentados nos sinalizaram que os educandos gostavam de escrever histórias e o gênero que indicaram como sendo o favorito foi fábula, pois, ao serem questionados sobre o que gostavam de escrever, disseram:

O leão e o rato; O leão e o mosquito. (Maria – 2º entrevista 06/10/08).

A lebre e a tartaruga e a Pomba e a formiga. (Tiago – 2ª entrevista - 06/10/08).

Tal fato atesta o quanto as interações e as mediações referentes à produção textual e ao gênero fábulas, realizadas pela educadora e pelas pesquisadoras junto aos educandos através da sequência didática, influenciaram as aprendizagens e as escolhas pessoais dos educandos, pois, ao serem indagados sobre quais narrativas gostavam de ler, ouvir e escrever, todos indicaram o título de alguma fábula que já haviam lido, ouvido ou escrito, sem ocorrência de repetições, o que sinaliza que já travaram contato com muitas narrativas do gênero enfatizado.

Os dados também nos revelaram que os educandos conseguiram se apropriar das características do gênero da fábula, à medida que demonstraram fundamentação para compará-las e diferenciá-las com o gênero *conto de fada*, narrativa que também tinham domínio, conforme os excertos abaixo assinalam:

“Nas fábulas tem moral. Os contos terminam – Eles viveram felizes para sempre. O conto inicia com – Era uma vez... e na fábula - Um dia... Ah! Nas fábulas os animais falam” (Ana – 2º Entrevista - 06/10/08).

“Fábulas têm animais que falam, tem moral e os contos não têm moral. Os contos começam com era uma vez e as fábulas geralmente começam com um dia...” (Sofia – 2º Entrevista - 06/10/08).

O reconto também foi um elemento que recebeu muita ênfase na entrevista. Com exceção de Pedro, todos parafrasearam uma fábula e alguns até mesmo se arriscaram com a moral da fábula, conforme expressa um exemplo:

O leão e o mosquito.

O leão estava embaixo de uma árvore descansando e o mosquito foi lá e picou ele.

O leão dava patada, se arranhou, porque o mosquito ficou atazanando ele.

No outro dia, ele voltou para atazanar o leão e não viu que tinha uma teia de aranha e ele acabou se enroscando nela e a aranha comeu ele.

Moral: Se tem um perigo maior, você pode ser vítima de um perigo menor. (Maria – 2ª entrevista – 06/10/08).

A atitude dos educandos de recontarem as fábulas foi muito positiva na segunda entrevista, ainda mais enfatizando o título e a moral da narrativa, pois na primeira entrevista não conseguiam lembrar nem de títulos de histórias.

Em relação ao questionamento sobre que recursos deveriam utilizar ao escrever um texto, todos disseram que fábulas precisam ter: moral e animais; além disso, três sinalizaram que os animais falam, sendo necessário utilizar pontuação na configuração do texto. Destacamos que, assim como na primeira entrevista, não estávamos falando de um gênero específico. Quando nos referíamos à produção textual, era de uma forma generalizada; no entanto, os educandos enfatizaram a fábula, visto que era o gênero de que mais tinham conhecimento até o momento, portanto, esse gênero lhes fornecia repertório para dialogar.

“Teria que colocar moral, travessão, porque os animais falam na fábula, os personagens são animais.” (Maria – 2ª Entrevista – 06/10/08).

“Título, travessão, ponto, moral.” (Tiago – 2ª Entrevista – 06/10/08).

“Título, moral, animais falando.” (Sofia – 2ª Entrevista – 06/10/08).

No que tange à leitura, os dados indicaram que o maior contato dos educandos com textos escritos ainda é mediado pela escola, mais especificamente, pela figura da educadora, o que nos revela, mais uma vez, o desafio com o qual a escola se depara: ressignificar a leitura e a escrita para que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso a práticas da língua materna com função social, ou seja:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita. (LERNER, 2002, p.18)

Sobre as sequências didáticas, os educandos revelaram ser uma proposta interessante, à medida que:

“A gente aprendeu um monte de coisa sobre fábulas que não sabia, ouvimos um monte de historia.” (Maria – 2ª Entrevista – 06/10/2008).

“Aprendi que a história tem que ter título, que os personagens da fábula são animais e falam e que tem moral”. (Pedro – 2ª Entrevista – 06/10/2008).

“Aprendi a ler e escrever.” (Tiago – 2ª Entrevista – 06/10/2008).

“Aprendi aqui na escola com o projeto. Quando a professora lia, pedia para gente contar, depois a gente escrevia junto, com o colega e depois sozinha. Eu aprendi que quando a gente vai escrever, a gente tem que ir lendo para ver se está entendendo.” (Ana – 2ª Entrevista – 06/10/2008).

“Eu aprendi o que é uma fábula, que fábula tem moral e aprendi um montão de coisa” (Sofia – 2ª Entrevista – 06/10/2008).

Os dados apresentados pelos educandos mencionados acima nos revelaram várias aprendizagens; inclusive, algumas delas até superaram conceitos que tínhamos. Por exemplo, Tiago já sabia ler e escrever, mas quando o indagamos sobre isso, disse: “É... ler mesmo e escrever, eu aprendi a ler e escrever”. Diante desse contexto, compreendemos que existem diferentes leituras que nos permitem diferentes escritas e, refletindo um pouco mais, quando questionamos o fato de Tiago ter aprendido a escrever, como alegava com o trabalho desenvolvido sobre fábulas, estávamos pensando na leitura e na escrita das palavras, e não na leitura e na escrita do gênero que, de fato, pode ser considerada uma nova aprendizagem, acrescida ao repertório do educando.

Os argumentos de Ana foram: *“Eu aprendi que quando a gente vai escrever, a gente tem que ir lendo para ver se está entendendo.”* Ou seja, a produção escrita exige a todo instante um deslocamento do autor, indo de sua posição de escritor para a de leitor do próprio

texto, pois isso permite o controle do conteúdo e da forma. Quem escreve tem que ser quase ao mesmo tempo autor, leitor e revisor. Esse movimento não é fácil; mas é possível, desde que incentivado e valorizado pelos educadores já nos primeiros anos escolares.

Como já observamos, cada excerto explicitado por cada educando também trouxe a nós, educadores, aprendizagens sobre como os educandos entendem cada uma de suas colocações, que, muitas vezes, definimos de forma muito mais conceitual, do que dentro das perspectivas das crianças que são nossas referências. Não estamos afirmando que os conceitos não sejam importantes, estamos sim escrevendo que também temos que dar ouvidos ao que dizem os educandos, para compreendermos de que lugar eles falam.

Sobre as reescritas nossas análises neste momento, partiram da premissa, assim como Bakhtin (2003), que o uso da língua ocorre em forma de enunciados, os quais possuem condições e finalidades específicas ancoradas em três elementos: conteúdos temáticos (tema abordado); estilo de linguagem (os recursos linguísticos-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto) e construção composicional (a estrutura de textos pertencentes a um gênero).

Bakhtin (2003), na sua obra “Estética da Criação Verbal”, analisa estes elementos como expedientes imanentes a todo discurso. O estudioso russo define os gêneros da seguinte forma: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros do discurso (2003, p.262).”

Nesse sentido, todo texto possui propriedades e especificidades intrínsecas capazes de identificá-lo como pertencente a um determinado “campo” de utilização, que pode se caracterizar pelas circunstâncias e situações de produção e de leitura.

Diante desse contexto, a linguagem é permeada por diversos gêneros e, como afirma Bakhtin,

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p.283).

Nesse sentido, todos nós produzimos gêneros seja ele escrito ou oral; no entanto, a maneira como os produzimos pode contemplar mais as suas características formais ou não, dependendo das experiências que cada indivíduo já obteve em relação ao referido texto. Assim, já que existem algumas características estáveis nos enunciados, como sinalizou Bakhtin (*ibid.*), a intenção das análises das reescritas basearam-se na observação de quais elementos relacionados à produção textual sobre gênero fábula os educandos já dominam e

quais elementos ainda precisam ser apropriados. Abaixo apresentamos as reescritas que serão analisadas dentro dessa perspectiva.

Reescrita Fábula: A cadela e sua companheira – individual – 30/09/08

MARIA

A cadela e sua companheira

A cadela estava para dar a luz e não tinha um lugar para ter seus filhotinhos. Ela foi à casa da sua companheira e pediu para ficar quinze dias, a sua companheira deixou. Passaram alguns dias, a sua companheira pediu para ficar mais quinze dias e sua companheira deixou.

Passaram mais alguns dias, a sua companheira foi na sua casa. A cadela falou:

-Agora que meus filhotes cresceram, eles podem te expulsar.

Moral: Quando a gente dá um dedo, quer o braço inteiro ou mais.

PEDRO

O leão e o mosquito

Um leão estava dormindo embaixo de uma árvore e apareceu um mosquito e ficou infernizando o leão.

E o leão ergueu a pata e deu uma patada, nele mesmo.

O mosquito saiu voando e enroscou em uma teia de aranha e a aranha comeu o mosquito.

Moral: Quem escapa de um grande perigo, pode ser ameaça de um perigo menor.

TIAGO

A cigarra e a formiga

Em um verão, uma cigarra só cantava enquanto a formiga só trabalhava. E passou um dia, chegou o inverno e a cigarra estava com muita fome e frio e ela bateu na porta das formigas e falou:

- Posso comer e me divertir co... com vocês?

Também falou a formiga:

- Não, você não estava cantando no verão inteiro? Agora dance...

Moral da fábula: Quem canta no verão perde no inverno.

ANA

A cadela e sua companheira

Uma cadela estava grávida e não tinha um lugar para dar cria.

E a cadela pediu para a sua amiga:

-Amiga você me empresta sua casa para eu dar cria?

E a cadela deixou a sua amiga ficar com sua casa.

E depois de alguns dias a cadela voltou para sua casa e a cadela pediu mais quinze dias.

E o tempo se passou e a cadela voltou e sua amiga cadela falou:

- Eu já tenho meus filhotes para expulsar você.

Moral da fábula: Para alguns, basta dar o dedo que quer o braço inteiro.

SOFIA

O leão e o mosquito

Um leão descansava debaixo de uma árvore. Veio um mosquito e ficou atazanando a vida do leão e o leão disse:

- Some daqui seu mosquito infernal!

Então retrucou o mosquito:

- Ah é, então agora você vai ver o que é infernal!

E ficou atazanando a vida do leão, ficou picando o coitado do leão.

Caindo de dar risada o mosquito não percebeu que a teia de aranha tinha agarrado ele e o sangue dele foi sugado pela aranha e morreu.

Moral: Quem se livra de um perigo maior pode ser vítima de um menor.

As reescritas dos educandos nos indicaram que todos conheciam as fábulas que registraram, porque as construíam sem que elas fossem recontadas ou lidas pela educadora ou pela pesquisadora.

As principais características do gênero da fábula foram contempladas em todas as escritas dos educandos, com maior ou menor frequência. De modo geral, todos conseguiram abranger os elementos que caracterizam a narrativa estudada.

Os títulos de todas as fábulas foram representados por animais que eram os personagens principais da narrativa. Com exceção de uma narrativa, todas contemplaram o diálogo entre os personagens. Os fatos apresentados pelos autores das reescritas abrangeram um conflito vivenciado pelo animal que geralmente retratava um comportamento que desencadeava em um desfecho que trazia uma lição de moral.

Os dados revelaram que todos os educandos compreenderam as mensagens implícitas que o gênero da fábula traz através dos comportamentos que são representados pelos personagens animais.

As reescritas também nos afirmaram, mais uma vez, que assim como a leitura, o processo de escrita é tanto uma experiência individual e única, quanto interpessoal e dialógica. É individual e única, pois o processo de produção de um texto implica escolhas pessoais quanto a **o quê** dizer e a **como** dizer, questões que refletem características próprias do estilo. Tal fato foi observado nas reescritas dos educandos, pois, embora às vezes os educandos tenham escolhido a mesma fábula para escrever, a marca que cada um registrou para contar a mesma narrativa se diferenciou em todos os aspectos. Isso porque, além de ser um processo individual e único, a escrita é interpessoal e dialógica, pois todo o texto se relaciona a outros já produzidos anteriormente, além de se relacionarem com experiências vivenciadas.

Segundo Bakhtin, o texto é um “tecido de muitas vozes” ou de muitos textos (discursos) que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam no interior do texto. (BAKHTIN apud. BRAIT, 2005, P.33)

Sendo assim, todos esses elementos de processo de produção textual se fundem e ecoam, através de nossos registros, as nossas muitas experiências de vida, refletindo diretamente na forma e no estilo de escrita de cada autor.

Resumindo: Os dados apresentados neste capítulo nos revelaram que muitos elementos enfatizados na oralidade pelos educandos sobre produção textual e o gênero da fábula, também foram contemplados na escrita; ou seja, os educandos apresentaram

consistência ao dialogar sobre o que estavam estudando, sabendo os motivos que envolviam cada atividade que desenvolviam.

Convidados a conversarem sobre a produção textual, os educandos centraram o diálogo no que mais dominavam – no gênero das fábulas. Quando convidados a falar sobre os contos de fadas também foram bem sucedidos, demonstrando que os dominavam.

Segundo Camps, “dizer algo” implica um conhecimento sobre esse “algo” e sobre como falar desse “algo”. A linguagem é o instrumento por meio do qual representamos o que aprendemos e podemos representá-lo para os demais. (CAMPS, 2006, p.187-188)

Nesse sentido, os relatos e as escritas dos educandos nos disseram muitas coisas e dentre essas muitas coisas, podemos afirmar que eles não somente se apropriaram, no discurso, dos elementos que compõem as características do gênero das fábulas, mas também da escrita, de modo geral.

Observar o trabalho realizado com projeto de fábulas, que enfatizou as sequências didáticas, trouxe muitas aprendizagens e dentre elas, aquela que Bakhtin, Schneuwly e outros autores já enfatizaram e enfatizam – o gênero, considerado como um mega-instrumento de ensino, cabendo a nós educadores convertê-lo em mega-instrumento de aprendizagem.

Nesse sentido, as sequências didáticas são estratégias de ensino que buscam promover intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a capacitação dos educandos em uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes apresentam. Trata-se de uma forma de fornecer aos educandos os instrumentos necessários para progredir. (SCHNEUWLY, 1994, p.53)

Relacionando os dados referentes à primeira e segunda entrevista e produção escrita, foi possível constatar que na primeira etapa de coleta de dados as preocupações dos educandos centravam-se mais em aspectos relacionados ao sistema de apropriação da escrita, incidindo mais sobre aspectos como saber as letras, a ordem das letras e a ortografia correta, que sobre elementos relacionados à produção textual.

Nessa primeira etapa, os educandos não tinham preocupação com os elementos que envolviam o gênero, pois, embora a reescrita apresentasse expedientes que o contemplavam, suas características não foram sinalizadas na fala dos educandos. Esse fator não permitiu, portanto, critérios de comparação. Observamos que no primeiro momento de coleta de dados existia um fazer descolado dos “porquês”, que gerava mais uma atividade de ocupar tempo, do que, efetivamente dedicada à construção de conhecimento. Os educandos

sabiam fazer, mas não conseguiam justificar os motivos pelos quais faziam ou era importante realizar tal atividade, não havia reflexão do fazer.

Para os educandos, produzir textos consistia em produzir histórias que geralmente estavam associadas ao gênero dos contos de fadas e apresentaram facilidades em parafrasear histórias, porque tinham essa atividade como rotina.

Por outro lado, o dado referente à segunda etapa de entrevista e de reescrita nos possibilitou abranger e comparar aspectos relacionados à produção escrita sobre o gênero das fábulas, pois, embora as questões girassem em torno do mesmo diálogo inicial, os argumentos eram outros.

O repertório dos educandos estava centrado em aspectos que envolviam o gênero e seus elementos, a saber, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Nesse sentido, a segunda análise, ganhou outras características, pois os educandos revelaram que gostavam de escrever fábulas e que para escrevê-las, segundo eles, eram necessários: título, personagens, que eram animais falantes, narrador, moral – aspectos que abrangeriam a textualização.

Os avanços demonstrados pelos educandos foram significativos e nos provaram que eles aprendem o que ensinamos e, mais que isso, “o olhar do educador é o olhar do educando”; portanto, onde as preocupações do educador estão, também está a preocupação dos educandos. Não adianta ensinarmos “x” e querermos a resposta “y”, pois a resposta será, inevitavelmente, “x”.

Dentro desse contexto, está assinalada a importância de se planejar as situações de ensino e aprendizagem, pois, escrever um texto é uma atividade que nunca resulta na mesma aprendizagem, estando sujeita às diferentes circunstâncias em que ocorre, por que estas se caracterizam por diferentes situações que determinam a produção dos discursos.

Os textos que produzimos são resultados das escolhas que fazemos quanto “**ao que dizer**” e a “**como dizer**”, em função das condições de produção colocadas. Essas escolhas não são aleatórias, mas determinadas historicamente.

Nesse sentido, para escrever, não basta ter uma ideia e pronto. É necessário saber selecionar o gênero para o seu discurso, o que implica conhecer suas características para avaliar sua adequação às finalidades colocadas para a situação comunicativa, o lugar de circulação e todo o seu contexto de transmissão. Para que tudo isso ocorra em algum momento, em algum lugar e mais precisamente na escola, o educador precisa ter ensinado a seus educandos particularidades e os familiarizado com elas.

Portanto, como enfatiza Bräkling, os educandos precisam ter conhecimento sobre os gêneros e sua adequação às diferentes situações comunicativas; para isso, suas características precisam ser objeto de ensino, precisam ser tematizadas nas atividades de ensino. (BRÄKLING, 2003, p.7)

Neste capítulo, evidenciamos a segunda entrevista dos educandos, a última produção escrita, as relações existentes entre as entrevistas e o que os educandos registraram e o que foi possível de ser relacionado, bem como as aprendizagens iniciais e finais dos educandos sobre produção textual e o gênero da fábula.

A seguir traçamos algumas considerações que foram sendo construídas ao longo desse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado teve como objetivo responder ao seguinte questionamento: *O que escreviam e diziam educandos do 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos sobre a produção escrita de fábulas, e quais conhecimentos disseram e demonstram ter aprendido na escrita sobre o gênero, a partir de mediações e diálogos entre educandos, educadora e pesquisadora?*

Embora muitas pesquisas desde a década de 30 venham sinalizando a importância do trabalho com a produção textual – visto que esta corresponde a uma das bases do ensino e da aprendizagem da língua no ensino fundamental – a consideração da prática de produção textual enquanto objeto de ensino sistematizado é algo recente. A escola, durante muito tempo, buscou transformar a língua em um objeto de ensino, mas, poder-se-ia dizer, o fez mediante um processo de flagrante descaracterização, pois não considerou a dinâmica dos processos interlocutivos.

Segundo Rojo e Cordeiro (2004), foi a partir da década de 1980 que a ideia de texto como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna começou a circular no Brasil, inicialmente em propostas e programas em diferentes estados do país. No entanto, sabemos que as dificuldades enfrentadas pelos educadores em transformar a produção textual em um conteúdo contextualizado na escola não é algo fácil. Sabemos, também, que a maneira como as instituições formais trabalham com esse aspecto da língua, no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes deixa a desejar, porque, embora a literatura e as políticas públicas tragam importantes contribuições à temática, tais instâncias não deixam explícitos os conteúdos a serem trabalhados e nem a maneira de se assegurar a prática com a produção textual.

Assim, visando compreender o processo de ensino e aprendizagem sobre produção textual e o gênero da fábula na escola, neste estudo traçamos uma trajetória de trabalho dentro de uma perspectiva colaborativo-dialógica em que as interações e mediações realizadas entre educadora-educando, educando-educando, educandos-pesquisadora, através de atividades coletivas, em duplas e individuais, demonstraram ser excelentes estratégias para o ensino da língua materna.

A título de consideração, relembramos que, quando iniciamos nosso estudo, a proposta original era desenvolver um trabalho relativo à produção textual junto aos educadores e educandos de uma unidade escolar, cujos profissionais de educação enfrentavam dificuldades em desenvolver atividades que contemplassem tal temática, principalmente com

as crianças do 3º ano do ensino fundamental. Quando iniciamos nosso estudo, nenhum educando contava em seus portfólios com atividades de produção textual. Já em Agosto os educandos começaram a ser avaliados por meio de textos.

No início do estudo, os educandos demonstraram, através de seus relatos e de seus registros, que as atividades por eles realizadas que contemplavam a produção textual ocorriam de forma alienada; eles até sabiam o que “fazer”, mas as finalidades que estavam imbricadas ao processo escapavam a sua compreensão, já que não sabiam quais eram os objetivos da atividade proposta e quais os conhecimentos por ela gerados. Portanto, as questões: O que escrever? Com que intenção? Quem eram os destinatários? Ou seja, o porquê e o para que fazemos, não era algo claro para os educandos.

As entrevistas e as reescritas dos educandos também nos indicaram que as preocupações dos mesmos centravam-se mais em aspectos relacionados ao sistema de apropriação da escrita, por exemplo, saber as letras, a ordem correta das letras, entre outros, do que em elementos relacionados à produção textual.

No entanto, durante a realização da sequência didática fomos vislumbrando mudanças importantes sobre os conhecimentos que os educandos foram elaborando e reelaborando sobre produção textual e o gênero fábulas, à medida que começaram a verbalizar os conhecimentos que aprendiam e conseguiam relacionar as produções escritas.

Diante disso, as situações vivenciadas por todos os participantes desse estudo nos revelaram que as aprendizagens sobre produção textual, pautadas no diálogo, fortaleceram os argumentos e contra-argumentos dos educandos, ajudando-os a elaborar e construir melhor seus pensamentos e estruturar linguisticamente uma sentença.

O trabalho com sequência didática fortaleceu tanto o trabalho do educador como dos educandos, pois ambos tomaram consciência dos caminhos que iriam percorrer, vislumbrando seu início e término. O ato de tornar os educandos protagonistas dos seus processos de aprendizagem também os tornou co-responsáveis e atentos ao seu processo de apropriação de conhecimento, pois tinham explicitamente definido o que deveriam saber ao final da sequência didática.

Os dados também nos sinalizaram que, além das mediações ocorridas entre os parceiros: educadora-educandos, educandos-educandos, educandos-pesquisadora, os instrumentos e materiais de apoio selecionados pelo educador também foram mediadores dos conhecimentos dos educandos. Portanto, as escolhas que cada educador faz implicam também nas aprendizagens dos educandos.

Os dados indicaram que, através da referida proposta de trabalho, os avanços dos educandos em relação à produção textual e ao gênero da fábula, tanto na oralidade como na reescrita, apresentaram-se de forma significativa.

Na oralidade, os educandos sinalizaram que para escrever um texto pautado no gênero da fábula era necessário que contemplassem aspectos como título, presença de personagens animais, diálogos entre os animais, moral. No âmbito da escrita, tais elementos puderam ser identificados, além de outros, igualmente importantes, como o enredo das reescritas que comportavam etapas da narrativa como o conflito e o desfecho.

Ao final dos encontros, foi-nos possível constatar que o trabalho desenvolvido com a produção textual, focado em gêneros e organizados com base em sequências didáticas, respaldou a aprendizagem, tanto oral quanto escrita, dos educandos.

A clareza de objetivos e o investimento em atividades que enfocam a leitura e a escrita com função social articularam ações significativas de ensino e aprendizagem, ou seja, as vivências anteriores permitem que os educandos estabeleçam relações que só são possíveis, pois fazem parte de seu desenvolvimento sociocultural.

Considerando-se que a literatura especializada vem demonstrando que a transformação implica um movimento de ressignificação, o qual busca conectar e combinar internamente as mudanças operadas na essência de um objeto com categorias de atividade, pode-se afirmar que o trabalho em torno da produção textual viabilizou mudanças significativas na escrita dos educandos, mesmo dos que ainda estavam se apropriando do sistema da escrita, o que vai ao encontro desse postulado da literatura especializada.

A atividade do reconto, utilizada como estratégia de trabalho, mostrou-se um dos aspectos fundamentais para fortalecer o argumento e a escrita dos educandos, à medida que os ajudava a organizar seus pensamentos para que, em um segundo momento, eles pudessem registrar suas ideias.

A reescrita de textos, pautados em um gênero textual específico, fortaleceu a escrita de educandos alfabetizados, à medida que oferecia um modelo para futuras escritas espontâneas do gênero. Junto aos educandos não-alfabetizados, a reescrita atuou como uma forma de refletirem mais sobre o sistema da língua. Como a história e o enredo já estavam dados, vários educadores relataram o desenvolvimento dos educandos e a segurança de se expressarem através da escrita, embora ainda estivessem apropriando-se do código escrito.

A leitura foi um forte instrumento de aprendizagem no processo de produção de textos, à medida que auxiliava os educandos nas situações de produção coletiva, em dupla

e individual, ajudando-os a compreender o contexto, o enredo, e dar continuidade às ideias e ações escritas.

Constatamos, também, que as atividades de produção e revisão coletivas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam o sistema de escrita, contribuindo para a formação de bons leitores e escritores competentes. Portanto, a leitura, o reconto, a reescrita e a revisão coletiva devem ser estimulados e trabalhados desde os primeiros anos escolares, a fim de se instrumentalizar os educandos para a futura escrita individual e sem qualquer apoio.

Além de todos os aspectos já mencionados acima, também salientamos a importância de sempre se desenvolverem planejamentos, projetos e sequências didáticas, em que os educandos sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem; assim, eles também converter-se-ão em co-responsáveis de suas aprendizagens.

Enfatizamos também que, dentro desse contexto de produção textual que tomou o gênero da fábula como referência, o trabalho colaborativo entre educadora, educandos e pesquisadoras revelou-se como um forte instrumento de trocas de aprendizagens.

Em vários episódios foi possível constatar as ações das pesquisadoras sendo reproduzidas e transformadas nas ações da educadora, desempenhadas em nome de melhores resultados junto aos educandos.

Nesse sentido, as pesquisadoras foram mediadoras desse processo quando conseguiram fazer emergir aprendizagens que retroalimentavam e ampliavam o nível de desenvolvimento pessoal e profissional da educadora. As pesquisadoras também ganharam com esse processo, pois ele propiciou uma experiência de trocas que favoreceu o surgimento de novas demandas formativas e novas interpretações referentes à atividade docente. Isso só foi possível porque, assim como escreveu Ibiapina, “A parceria colaborativa se concretiza como um sistema vivo em que o respeito mútuo, tolerância e confiança são essenciais no processo de co-reprodução de conhecimento” (p.49, 2008). Consideramos que isso ocorreu e fortaleceu a aprendizagem de todos os participantes.

Dentro desse contexto, o trabalho com gênero, desenvolvido dentro de uma perspectiva colaborativa, trouxe muitas aprendizagens e reflexões que nos indicaram que esgotar as possibilidades de um gênero não consiste em apenas ler, mas sim aprofundar a reflexão sobre elementos que envolvem conceitos como objetivos, finalidades, estratégias, planejamento, compartilhamento e propostas para tornar os educandos também protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

É válido ressaltar a importância de se investir na formação continuada dos profissionais da educação. Esse estudo nos permitiu observar que os conhecimentos dos educadores relativos ao ensino de língua materna ainda são muito superficiais diante do que precisam ensinar aos educandos, e a literatura disponível no mercado corresponde a um investimento caro para muitos e portador de uma linguagem que não atinge a maioria.

Ao ministrarmos o curso de formação, percebíamos que, muitas vezes, a linguagem dos artigos dos livros utilizados como objeto de reflexão dos encontros não era de fácil compreensão a todos; os conhecimentos por eles veiculados demandavam outros prévios e que, portanto, se não houvesse um mediador, o interesse pelo assunto que eles mesmos solicitaram como sendo uma necessidade poderia se acabar.

Outro ponto a ser salientado é o fato de que vivemos um momento no qual é necessário que se reflita sobre o papel dos educadores como protagonistas também de suas ações. Também é importante – como nos empenhamos em enfatizar com o estudo por nós apresentado – que os educadores permitam que os educandos sejam protagonistas de suas aprendizagens; para isso, é imprescindível ter consciência de quais são as necessidades de aprendizagem dos educadores. Deve-se, portanto, instrumentalizar o educador, permitir a ele condições para planejar suas aulas, bem como criar acervos literários de qualidade nas escolas. Precisamos de material de qualidade, porque assim como os educandos aprendem com modelos, com os instrumentos e meios de apoio fornecidos pelo educador, o educador aprende ao ter em mãos materiais de boa qualidade, que lhes forneçam conteúdos a serem por ele selecionados.

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo também deve ser momento propício para leituras, cursos de capacitação e troca de experiências. É interessante que cada gestor invista em seu corpo docente, trazendo formação que vá ao encontro dos interesses de seus educadores e das aprendizagens que devem ser apropriadas pelos educandos. Essas formações são importantes, porque elas podem ajudar o educador a pensar sobre questões como: “para que ensinar o que ensina aos seus educandos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?” Neste sentido, a resposta a estes questionamentos – resumidos na sentença: “para quê?” – delineará, efetivamente, as diretrizes apropriadas tanto de uma concepção de linguagem, quanto de uma postura relativa à educação (GERALDI, 2002, P.40-41).

Por outro lado, ressaltamos que, embora essa pesquisa, assim como as demais já produzidas nesse âmbito, trata a temática produção textual na escola, a maior contribuição que pretendemos conferir com nosso estudo é a aproximação entre a universidade e a escola por ele possibilitada. Não é possível, no contexto em que vivemos, falar em educação sem

considerar os principais protagonistas dessa história – educadoras e educandos. Somente em um trabalho colaborativo-dialógico é possível que se observe que a relação entre universidade e escola é fundamental.

É importante que nós, pesquisadores, fiquemos atentos à importância de se estabelecer parcerias, pois não parece ser conveniente permitir que a escola seja o único laboratório de se produzir teorias, sem nenhum diálogo com outras instâncias. A escola é o lugar da teoria, mas é também o local onde estas são colocadas em prática, portanto, testadas. Por isso, nada melhor que unir ações e conhecimentos para que todos os envolvidos saiam dos processos de aprendizagem fortalecidos, assegurando-se sempre que os educandos – na condição de personagens principais desse grande palco no qual consiste a escola – sejam os grandes beneficiados.

Sabemos que a educação é o grande caminho para a transformação, mas esta só pode ocorrer se todos os envolvidos, Universidade, Secretarias de Educação e Escola se unirem para atingir um mesmo objetivo – a aprendizagem de pesquisadores, de educadores e de educandos.

Para tentar incutir nos educadores e educandos o que nós, enquanto políticas públicas e universidade achamos que é importante, é necessário termos a sensibilidade de ouvir aqueles que estão na base, que vivem o dia-a-dia, para que juntos possamos encontrar caminhos para os inúmeros questionamentos existentes e aprender que a pesquisa trará resultados significativos quando começar a ser parceira de fato de quem lhes fornece dados para muitos estudos teóricos ou práticos, mas que, no meio do caminho, ficam à mercê de escolhas que nem sempre são conduzidas no sentido de produção de conhecimentos compartilhados com a escola, embora essa seja o grande laboratório de muitas aprendizagens e descobertas.

Assim, consideramos que a proposta de estudos que viabilizem a pesquisa colaborativo-dialógico e ações compartilhadas – em que todos os participantes sejam co-responsáveis pelos resultados – pode configurar um caminho eficiente que leva a várias descobertas sobre a língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. L. S. **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à Edição francesa Tzvetan Todorov. -4ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo, Hucitec, 1981.

BALTAR, M. **Sobre os Gêneros Textuais.** Disponível em: http://hermes.ues.br/cchc/dele/_ucs-produttore/pages/sobregeneros.htm. Acesso em fevereiro de 2008.

BECK, Urick, GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. 1997. **Modernização reflexiva.** Política, transición y estética en el orden social moderno. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 1997.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; DIAS DA SILVA, Maria Helena G. F. **Análise qualitativa de dados de entrevista.** Paidéia, Ribeirão Preto, n.º.2, p.60-69, 1.992.

BRAIT, Beth. **Bahktin, dialogismo e construção do sentido/organização:** Beth Brait - 2ª ed. ver – Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005.

BRÄKLING, K. L. **O assunto é... produção de texto.** Propuestas para el aula (EGB) Lengua série 2. Proposta n.º7. 2003. Disponível em: www.educarede.org.br. Acesso em fevereiro de 2008

BRAGA, Fabiana Marini. **Comunidades de Aprendizagem:** Uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2007.

BRANDÃO, Helena Nagamie (org.) **Os gêneros do discurso na escola.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. – (Série ideias sobre linguagem)

CAMPS, Anna. **Propostas didáticas para aprender a escrever**/tradução Valério Campos – Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLS, M; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. ; WILLS, P. **Nuevas Perspectivas Críticas en Educación**. Barcelona: Paidós Educador, n. 116, 1994.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 2ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (A era da informação: economia sociedade e cultura; v. 1).

CUNHA, Alessandra Marques da. **Professoras Alfabetizadoras e a Língua Materna: Relacionando Expectativas, Conteúdos e Forma de Ensiná-los**. São Carlos, UFSCar, 2005.

DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir**. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**/tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p.21-39. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

ELSTER, Jon. **La democracia deliberativa**. Barcelona: Gedisa, 1998.

FERREIRO, Emilia. **A criança segundo Piaget: um interlocutor intelectual do adulto**. In: Emilia Ferreiro Atualidade de Jean Piaget. Emilia Ferreiro, trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 2006.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 42ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de nossa Época. v. 21).

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto**. EDUFJF, Editora Ática, 4ª edição, 2003.

GARCIA, Stella de Lourdes. **OS GÊNEROS DO DISCURSO E A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL: DIALOGANDO SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AOS EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO**. Tese –UFSCar , 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).

GERALDI, J. W. **A linguagem em Paulo Freire**. Educação, Sociedade & Culturas. Vol. 23, 2005, p.7-20.

GERALDI, J. W. Paulo Freire: narrador e pensador. In: BARZOTTO. V. H. (org.). **Estado de Leitura**. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1999, p.207-215.

GERALDI, J. W (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. Editora Unesp, 1991.

GIROUX, H.A. Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment político. In: FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (organizadoras). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. – (Coleção ideias sobre linguagem)

HABERMAS, J. **Teoria da Ação Comunicativa**. Vol. I: Racionalidade da ação e racionalização social. Vol II: Crítica da razão funcionalista. Madri. Taurus, 1987.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola: leitura e produção de texto**. Editora: Artmed, 1995.

KLEIMAN, A.B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, Pontes, 1989.

_____. **Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino da língua materna**. ALFA. São Paulo, EDUC, 1992c.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MAGALHÃES, M. C. C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas/IEL, (23): 71-78, Jan.Jun. 1994.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MELLO, R. R. de. Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa, Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. HUCITEC-ABRASCO, 1.993.

MORAES, Eliana Melo Machado. **A gramática na aula de português**. Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. IBEP, ano I, nº. 2, p.35-53, junho de 2.001.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. Editora: Ática; 2002.

GÓMEZ, J; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona, El Roure Editorial S.A, 2006.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Pesquisa Colaborativa**: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou Ressignificando a Direção Escolar. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. Ed.- Brasília, 2001.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos- 2ª ed.** – São Paulo: Cortez, 2005 (Biblioteca freireana; v.2).

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para cidadania.** LAEL/PUC – SP, p.1-7, 2001.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 07-18. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SASO, Carmen Elboj. Comunidades de Aprendizaje- um modelo de educación antirracista em la Sociedad de la Información. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Estructura y Cambio Social. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho e metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona: 2001.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.** - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Os gêneros escolares:** Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, nº 15, 1994.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro.** Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 3ª reimpressão.

VALLS, M. R. **Comunidades de Aprendizaje – Una Práctica Educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información.** Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Pedagogía Social y Políticas Sociales. Departamento de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de Barcelona: 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II** (Incluye Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología. Edición en lengua castellana dirigida por Amelia Alvarez y Pablo Del Río, Aprendizaje Ant Machado Libros, 2001.

YESTE, Garcia Carme. **Comunidades de Aprendizaje - De la segregación a la inclusión.** Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Teoria Sociològica, Filosofia Del Dret i Metodologia de les Ciències Socials; 2000-2002.

ANEXOS

ANEXO – 1 APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propq@power.ufscar.br - <http://www.propq.ufscar.br/>

CAAE 2357.0.000.135-09

Título do Projeto: PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE DIZEM E ESCRIVEM EDUCANDOS DO 3º ANO SOBRE O GÊNERO FÁBULAS E QUAIS CONHECIMENTOS CONSTRÓEM APÓS INTERVENÇÕES DE EDUCADORA E DE PESQUISADORA

Classificação: Grupo III

Procedência: Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadores (as): Alessandra Marques da Cunha, Claudia Raimundo Reyes (orientadora)

Processo nº: 23112.002463/2009-28

Parecer Nº. 261/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

A Folha de Rosto está correta. O trabalho será executado na Prefeitura da Cidade de São Carlos, através da Secretaria da Educação, vinculada a UFSCar. Objetiva constatar o que escrevem e dizem educandos do 3º ano sobre a produção escrita fábulas sobre este gênero a partir de mediações e diálogos entre educandos, educadora e pesquisadora.

Nesse sentido, discutir essas questões, este estudo pretende contribuir com reflexões que auxiliem práticas pedagógicas que subsistem políticas para desenvolvimento da cultura científica nas escolas.

A metodologia será a colaborativa crítica, com cunho qualitativo, por considerar que o conhecimento é enfocado no contexto de sua constituição e contribuição potencial para evolução social.

Os dados serão coletados durante a realização de um Curso de Extensão de 60 horas, oferecido pela UFSCar, que será destinado a educadores de 1º a 4º série, de Escola Municipal, que dará origem a duas teses.

O intuito é sensibilizar os educadores e educandos na perspectiva que ambos possam dialogar situações de ensino e aprendizagem proporcionando contribuições significativas de como produzir textos que contemple de fato as marcas textuais de um gênero proposto. O enfoque será o educando.

O cronograma, currículo e orçamento estão em sintonia com a Res. 196/96 e suas complementares. No mesmo diapasão segue o critério de recrutamento dos participantes. Saliendo-se os possíveis riscos que são de ordem psíquica, como também a forma de minimiza-los ou evitá-los.

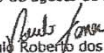
O termo de consentimento, TCLE, está em ordem.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

3. Conclusão:
Projeto aprovado

São Carlos, 3 de agosto de 2009.


Paulo Roberto dos Santos Ferreira
Coordenador do CEP/UFSCar

ANEXO – 2**VERSÕES FÁBULAS – A CIGARRA E A FORMIGA****A CIGARRA E A FORMIGA****(La Fontaine 1621-1695)**

A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO; POR ISSO SE VIU SEM PROVISÕES QUANDO OS FRIOS VENTOS DO INVERNO COMEÇARAM A SOPRAR. NÃO TINHA NA DESPENSA NEM UMA PERNA DE MOSCA, NEM UM PEDACINHO DE MINHOCAS. ELA FOI CHORAR MISÉRIA NA CASA DA FORMIGA, SUA VIZINHA: PEDIU EMPRESTADOS ALGUNS GRÃOZINHOS PARA SOBREVIVER ATÉ A PRIMAVERA.

- PAGAREI TUDO E COM JUROS, ANTES DO PRÓXIMO VERÃO; PALAVRA DE BICHO! – PROMETEU.

ORA, GOSTAR DE EMPRESTAR É UM DEFEITO QUE A FORMIGA NÃO TEM. ELA PERGUNTOU À PEDINCHONA:

- O QUE VOCÊ FICOU FAZENDO NO ÚLTIMO VERÃO?

- PASSEI DIA E NOITE CANTANDO PARA QUEM QUISESSE OUVIR. POR FAVOR, NÃO PENSE MAL DE MIM...

-AH, PASSOU CANTANDO? FOLGO MUITO EM SABER! POIS ENTÃO, AGORA DANCE!

MORAL DA HISTÓRIA: OS PREGUIÇOSOS COLHEM O QUE MERECEM.

(TRANSCRITO DE LA FONTAINE: FÁBULAS DE LA FONTAINE. TRADUÇÃO ROSEMARY COSTHEK ABÍLIO. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1997).

A CIGARRA E A FORMIGA

(MONTEIRO LOBATO 1882-1948)

HAVIA UMA JOVEM CIGARRA QUE COSTUMAVA CANTAR PERTO DE UM FORMIGUEIRO. SÓ PARAVA QUANDO ESTAVA CANSADINHA E SEU DIVERTIMENTO ENTÃO ERA OBSERVAR AS FORMIGAS TRABALHANDO PARA ARMAZENAR COMIDA.

QUANDO O VERÃO ACABOU E VEIO O FRIO, TODOS OS ANIMAIS ARREPIADOS PASSAVAM O DIA NAS TOCAS.

A CIGARRA, EM SEU GALHINHO SECO, QUASE MORTA DE FRIO E FOME, DECIDIU PEDIR AJUDA ÀS FORMIGAS E, ARRASTANDO UMA ASA, LÁ SE FOI PARA O FORMIGUEIRO. BATEU À PORTA E APARECEU UMA FORMIGA GORDA, EMBRULHADA EM UM XALINHO.

- QUE QUER? – PERGUNTOU, EXAMINANDO A TRISTE MENDIGA SUJA DE LAMA E A TOSSIR.

- VENHO EM BUSCA DE AJUDA, O MAU TEMPO NÃO PÁRA E EU...

A FORMIGA OLHOU-A DE ALTO A BAIXO.

- E O QUE FEZ DURANTE O BOM TEMPO, QUE NÃO CONSTRUIU SUA CASA? A POBRE CIGARRA, TODA TREMENDO, RESPONDEU DEPOIS DUM ACESSO DE TOSSE:

-BEM, EU CANTAVA, SABE...

- AH! – EXCLAMOU A FORMIGA, RECORDANDO-SE. – ERA VOCÊ ENTÃO QUEM CANTAVA, ENQUANTO NÓS TRABALHÁVAMOS PARA ARMAZENAR COMIDA?

- ISSO MESMO, ERA EU.

- POIS ENTRE, AMIGUINHA! NUNCA PODEREMOS ESQUECER AS BOAS HORAS QUE O SEU CANTO NOS PROPORCIONOU. VOCÊ NOS DISTRAÍA E ALIVIAVA O TRABALHO. DIZÍAMOS SEMPRE QUE ERA UMA FELICIDADE TER COMO VIZINHA UMA TÃO GENTIL CANTORA! ENTRE, AMIGA, QUE AQUI TERÁ CAMA E MESA DURANTE TODO O MAU TEMPO.

A CIGARRA ENTROU, SAROU DA TOSSE E VOLTOU A SER A ALEGRE CANTORA DOS DIAS DE SOL.

MORAL: OS ARTISTAS (POETAS, PINTORES, MÚSICOS) SÃO AS CIGARRAS DA HUMANIDADE.

(TRANSCRITO DE LOBATO, MONTEIRO. FÁBULAS. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1994)

ANEXO – 3

FÁBULAS PARA ANÁLISE

NO TEMPO EM QUE OS BICHOS FALAVAM...

Você conhece esta fábula? O(A) professor(a) vai ler para você.

A coruja e a águia

Monteiro Lobato

Coruja e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja. O mundo é tão grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia. Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso, combinemos isto: de ora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheio de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são meus.

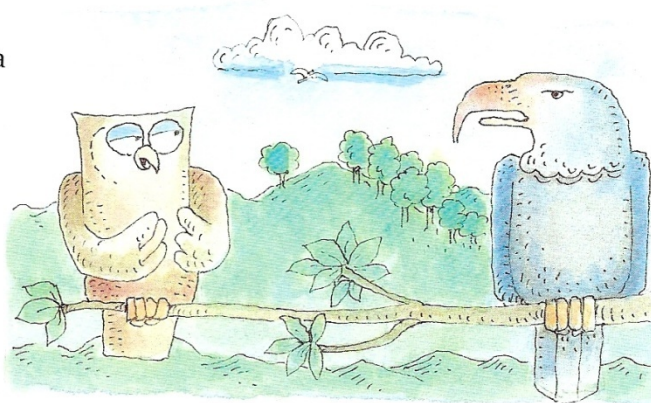
— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenchos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca, a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê?! — disse esta, admirada. Eram teus filhos aqueles monstrenquinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...



Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece.

(Transcrito de LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.)

NO TEMPO EM QUE OS BICHOS FALAVAM... (CONT.)

Você acha que um ratinho pode ajudar um leão? Leia para saber.

O leão e o ratinho

Esopo

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram os ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho e, com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Moral da história: Uma boa ação ganha outra!

(Transcrito de ASH, Russel, HIGTON, Bernard. *Fábulas de Esopo*. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.)



NO TEMPO EM QUE OS BICHOS FALAVAM... (CONT.)

Leia com o(a) professor(a).

O galo e a raposa

La Fontaine — Adaptada por Mônica T.O.S. Fernandes

Numa árvore, estava empoleirado, atento e alerta, um galo esperto e vivido.

Aproximou-se uma raposa, dizendo com voz meiga, cheia de segundas intenções:

— Irmão, você já sabe que estamos em paz! É o fim daquela vida de lutas e medos entre os animais. Enfim a trégua para todos! Desça daí e venha dar-me um beijo fraternal.

O velho galo, matreiro que era, respondeu:

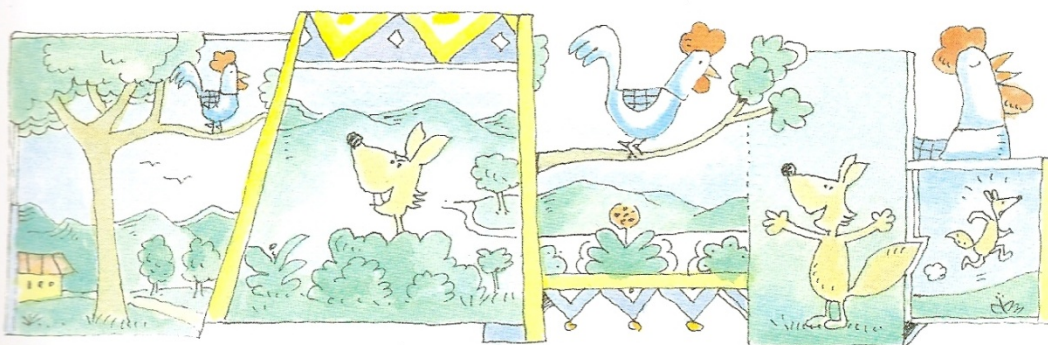
— Minha amiga, que notícia feliz! E que alegria saber que você foi a primeira a chegar com essa boa nova. Espere que lá vêm os cães. Por certo estão trazendo a todos nós a comunicação dessa grande notícia. Vamos esperá-los para trocarmos beijos: cães, raposas e galos.

— Outro dia, talvez. Eu já me vou — disse a raposa, esgueirando-se para bem longe.

O galo riu sozinho.

Moral da história: O prazer é redobrado quando se vê, ao fim, o mentiroso logrado.

(Transcrito de FERNANDES, Mônica T.O.S. *Fábula*. São Paulo: FTD, 2001. [Coleção Trabalhando com os gêneros do discurso — narrar].)



ANEXO – 4

NOME _____

DATA _____

O QUE É UMA FÁBULA?

Você sabe o que é uma fábula?

Fábula é uma narrativa que transmite um ensinamento, expresso em uma moral, apresentada no fim do texto. Seus personagens são quase sempre animais e é comum haver diálogo entre eles. Em geral, nas fábulas, os animais representam virtudes e defeitos dos seres humanos. Por exemplo:

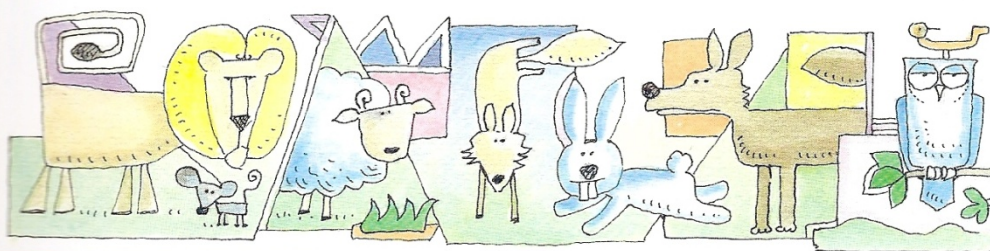
o LEÃO	representa a FORÇA
o CORDEIRO	representa a INOCÊNCIA
a RAPOSA	representa a ESPERTEZA
o LOBO	representa a TIRANIA
a LEBRE	representa a RAPIDEZ
a CORUJA	representa a SABEDORIA

As primeiras fábulas escritas surgiram com Esopo, autor grego que viveu há mais de 2 mil anos. Depois dele, outros autores escreveram fábulas, entre eles La Fontaine, que viveu na França há mais de 300 anos e que as escrevia em versos. No Brasil, nosso grande autor de fábulas foi Monteiro Lobato, que você, com certeza, já conhece, através do Sítio do Pica-Pau Amarelo, das aventuras de Narizinho, Emília e Pedrinho.

Um pouco de conversa...

Bem, agora que você já sabe o que é uma fábula, poderia dizer se conhece outras, além dessas que foram lidas?

E seus pais ou amigos, conhecem alguma? Pergunte a eles e depois conte a seus colegas e ao(a) professor(a) quais fábulas você descobriu na conversa com seus pais e amigos.



APÊNDICES

APÊNDICE – 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores pais, familiares ou responsáveis,

Seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: **PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM E ESCREVEM EDUCANDOS SOBRE O GÊNERO FÁBULAS E QUAIS CONHECIMENTOS CONSTROEM APÓS INTERVENÇÕES DE EDUCADORA E DE PESQUISADOR.**

A participação do seu filho não é obrigatória e você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, encerrando a participação dele nesta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola de seu filho.

O objetivo deste estudo é viabilizar possibilidades de diálogo entre educando/educando/pesquisador e educador/educando/pesquisador sobre gênero e produção textual e sensibilizamos os educadores e educandos sobre a importância da escrita de texto que contemple um gênero dentro de um contexto social.

A participação do seu filho nesta pesquisa consistirá em ser observado e ter registrado mediante gravação em vídeo suas expressões verbais (fala) e escritas manifestadas depois da aprendizagem sobre produção de texto pautado em um gênero.

Os riscos relacionados à participação de seu filho nessa pesquisa são os mesmos referentes ao deslocamento diário dele até a escola e da escola para sua casa, tendo em vista que o local da pesquisa será a sala de aula.

A permissão para que seu filho participe desta pesquisa pode beneficiá-lo, pois as atividades desenvolvidas e o diálogo estabelecido entre educador e educando pode esclarecer o como proceder para ajudar o educando a produzir texto bem escrito, contemplando o gênero solicitado, assim correspondendo às diferentes demandas sociais, em diferentes contextos, já que em diversas situações, somos colocados em situação de escrita. Essas informações serão fornecidas ao término da pesquisa, e serão gratuitas.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, sendo que o nome de seu filho e as imagens, obtidas por meio das filmagens, não serão em nenhum momento divulgadas.

Este termo é reproduzido em duas vias, sendo que, você ficará com uma cópia, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rua Djalma Ferraz Kehl, 15, Bl.C, Ap.21
 – Condomínio Oscar Barros- Jardim Tangará – São Carlos/SP
 Telefone: (16) 8133-2287
 e-mail: marquescunha1@bol.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___ de _____ de 2008.

Mãe/Pai ou responsável legal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) educador (a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O que dizem e escrevem educandos sobre o gênero fábulas e quais conhecimentos constroem após intervenções da educadora e de pesquisador.

A sua participação não é obrigatória e você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, encerrando a sua participação nesta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a escola ou com a família do educando.

O objetivo deste estudo é viabilizar possibilidades de diálogo entre educador/educador/pesquisador e educador/educando/pesquisador sobre gênero e produção textual e sensibilizamos os educadores e educandos sobre a importância da escrita de texto que contemple um gênero dentro de um contexto social.

A participação do seu filho nesta pesquisa consistirá em ser observado e ter registrado mediante gravação em vídeo suas expressões verbais (fala) e escritas manifestadas depois da aprendizagem sobre produção de texto pautado em um gênero.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em um trabalho colaborativo junto ao pesquisador colocando às estratégias e recursos elaborados conjuntamente aos propostos pela pesquisa, junto aos educandos, bem como, a gravação em vídeo da aula e das atividades escritas desenvolvidas em sala de aula com os educandos.

Os riscos relacionados a sua participação nessa pesquisa são os mesmos referentes ao seu deslocamento diário até a escola e da escola para sua casa, tendo em vista que o local da pesquisa será a sala de aula.

A sua participação neste projeto pode beneficiá-lo, pois as atividades desenvolvidas e o diálogo estabelecido entre educador e educando pode esclarecer o como proceder para ajudar o educando a produzir texto bem escrito, contemplando o gênero solicitado, assim correspondendo as diferentes demandas sociais, em diferentes contextos, já que em diversas situações, somos colocados em situação de escrita. Essas informações serão fornecidas ao término da pesquisa, e serão gratuitas.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados apenas em relatórios e meios científicos, entretanto, salienta-se que, o seu nome, e as imagens obtidas por meio das filmagens, não serão em nenhum momento divulgados.

Este termo é reproduzido em duas vias, sendo que, você ficará com uma cópia, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rua Djalma Ferraz Kehl, 15, Bl.C, Ap.21
 – Condomínio Oscar Barros- Jardim Tangará – São Carlos/SP
 Telefone: (16) 8133-2287
 e-mail: marquescunha1@bol.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___ de _____ de 2008.

 Educador (a)

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Senhor (a) diretor (a):

Os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, e seu respectivo educador da escola _____ estão sendo convidados para participar da pesquisa intitulada: **PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM E ESCREVEM EDUCANDOS SOBRE O GÊNERO FÁBULAS E QUAIS CONHECIMENTOS CONSTROEM APÓS INTERVENÇÕES DA EDUCADORA E DE PESQUISADOR.**

Solicita-se autorização para realizar o convite pessoal e verbal ao educador e aos responsáveis pelos educandos para a coleta nas dependências da escola. A participação não é obrigatória.

A escola pode retirar seu consentimento a qualquer momento, encerrando sua contribuição com esta pesquisa.

A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a UFSCar.

O objetivo deste estudo é viabilizar possibilidades de diálogo entre educando/educando/pesquisador e educador/educando/pesquisador sobre gênero e produção textual e sensibilizar os educadores e educandos sobre a importância da escrita de texto que contemple um gênero dentro de um contexto social. A participação do educador e dos educandos consistirá em permitir que sejam realizadas: entrevistas, observação das aulas ministradas e análise de escrita.

Os riscos relacionados a sua participação nessa pesquisa são os mesmos referentes ao seu deslocamento diário até a escola e da escola para sua casa, tendo em vista que o local da pesquisa será a sala de aula.

A sua participação neste projeto pode beneficiá-lo, pois as atividades desenvolvidas e o diálogo estabelecido entre educador e educando pode esclarecer o como proceder para ajudar o educando a produzir texto bem escrito, contemplando o gênero solicitado, assim correspondendo as diferentes demandas sociais, em diferentes contextos, já que em diversas situações, somos colocados em situação de escrita. Essas informações serão fornecidas ao término da pesquisa, e serão gratuitas.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, sendo que o seu nome, e as imagens obtidas por meio das filmagens não serão em nenhum momento divulgados.

Este termo é reproduzido em duas vias, sendo que, você ficará com uma cópia, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rua Djalma Ferraz Kehl, 15, Bl.C, Ap.21
– Condomínio Oscar Barros- Jardim Tangará – São Carlos/SP
Telefone: (16) 8133-2287
e-mail: marquescunha1@bol.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___ de _____ de 2008.

Diretor (a) /Responsável pela Instituição

APÊNDICE -2

1ª ENTREVISTA COM A EDUCADORA

Entrevista	Temáticas
<p>Entrevista realizada em 05 de agosto de 2008 Professora – 3º Ano. E – Entrevistadora. P- Professora/Educadora</p> <p>E: As perguntas vão girar em torno da produção de texto. Mas antes vamos fazer uma contextualização, vamos falar um pouco de você: a sua idade, a sua formação...</p> <p>P: Eu tenho 39. A minha formação é só magistério, tá. Ainda não deu pra fazer, na verdade eu queria fazer História, mas aí, filhos, casamento, casa. O magistério, deveria ter sido só o início de uma formação acadêmica, porque só o magistério, não me dá uma base muito segura, não. Fica bem aquém do que eu precisaria dentro de uma sala de aula.</p> <p>E: E há quanto tempo você exerce o magistério? P: Quatro anos. Agora na Prefeitura é a primeira vez, no Estado eu peguei aula, mas como ACT (Admissão por Contrato Temporário), não tinha uma sala que fica assim, o ano todo, então eram quinze, dez dias, então nós acabava não tendo aquela construção desde o início, vendo como a criança está depois, no finalzinho do ano, então você vai pegando truncado as coisas, você vê o início, mas não vê a finalização, ou vice versa. Mas uma experiência de pegar as crianças desde o início do ano é a primeira vez, aqui na Prefeitura.</p> <p>E: E é a primeira vez que você pega um 3º Ano? P: Seria a 2ª Série. Não, então, como ACT a gente tem uma variedade, da 1ª até a 4ª Série, mas não era todos os dias, então não tinha um acompanhamento de como a criança começava, como ela se desenvolvia e como ela conseguia chegar na pauta, no padrão que você queria. Agora, de sala fixa, é a primeira vez em tudo. A série, a responsabilidade...</p> <p>E: Professora, você se lembra quando e como foi como eram as produções textuais na época em que você era aluna? P: Risos... já fazem um tempinho, né? Já faz trinta anos, eu estou com 39. Olha, o que eu me lembro, do texto é que eles davam o título. O que eu guardava, porque eu tenho uma dificuldade também para</p>	<p>Formação: inicia com magistério, tem consciência da necessidade da continuidade da formação.</p> <p>Experiência no acompanhamento do trabalho da turma pelo ano todo.</p> <p>Prática em sala de aula.</p> <p>Lembranças da produção escrita na vida escolar.</p>

<p>escrever, até hoje, fica difícil. Então, às vezes você pensa legal, mas na hora de escrever faltam algumas coisas, era assim: um dia na fazenda, um dia de sol, um dia na piscina, as férias. Ah, eu vou dar um título e vocês vão fazer uma produção, vão fazer uma história. E às vezes era a finalização de uma história, eles davam a metade, davam o comecinho e você tinha que terminar, nada diferente, que eu me lembre.</p>	
<p>E: E o que você entende por produção de texto? O que seria um aluno que produz e um aluno que não produz?</p> <p>P: A produção de texto, no meu entender hoje, seria o aluno que ou você dá um texto, ou um título ou uma reescrita e que ele consiga por no papel, com clareza, né, com coerência, aquilo que você está propondo, então vamos fazer uma reescrita... e eu consiga entender essa reescrita, usando ou não a paragrafação, a pontuação, por que isso aí é a estrutura né? Então, eu acho que produção de texto é quando a criança coloca aquilo que você pediu, ou aquilo que é desejado no papel e que você entenda né?</p>	<p>Compreensão de produção textual.</p>
<p>E: E como deveria ser, quais elementos deveria conter uma boa produção de texto?</p> <p>P: É entender a mensagem da história, porque às vezes a criança conta pra gente a história muito bem, mas na hora de passar para a escrita, fica vago. Então “a menina dançou com um vestido rosa”, e chega para escrever e ela diminui completamente o que era pra ser escrito. Como que tem que ser pra ser uma boa produção, ver se ela sabe colocar o parágrafo, a pontuação, ver se ela tem coerência e coesão, o início, o meio e o fim, a forma que é um texto, se é receita, se é em forma de parlenda, em forma de poesia, aí vai depender do que a pessoa propõe.</p>	<p>Condições para a produção textual, coerência e coesão.</p>
<p>E: E como você solicita uma produção de texto?</p> <p>P: Aí é aquilo que eu acho que é. Porque eu fiz Letra e Vida, né, então um pouquinho eu consegui captar, então, se eu vou fazer uma reescrita, eu leio, não vou dar pra eles lerem, porque eu quero que eles escrevam se for uma parlenda eu leio três vezes, se for uma cantiga, eu procuro fazer de coisas que eles já conhecem, se for uma reescrita, tem a cantiga que eles sabem de memória. Tem a produção escrita individual, em que eu não interfiro, então eu tenho que colocar assim, ou um roteiro, ou com as figuras, o que as pessoas estão fazendo, o que elas estão sentindo, no início é uma descrição, então depois de fazer a</p>	<p>Como são solicitadas as produções textuais.</p>

<p>descrição eles fazem a produção de texto, então é dessa forma eu procuro trabalhar com os alunos.</p> <p>E: E o que você faz, o que você costuma fazer depois com as produções do aluno?</p> <p>P: Quando ela é coletiva a gente faz a correção na lousa. Primeiro a gente lê, quando é a produção de um aluno, então eu procuro pegar daquele aluno que tem mais dificuldade, porque o que não tem dificuldade, às vezes fica vago para o aluno, mas porque isso, aquele que tem dificuldade tem que ver da onde nós partimos para tentar melhorar.</p> <p>Então através da correção coletiva, que eu ponho na lousa ou através de cartaz como o papel cenário e, eu escrevo com canetinha o trecho que eu quero analisar, às vezes é paragrafação, pontuação, mas às vezes aparece o português.</p> <p>Agora se for individual eu corrijo na sala, no momento, eu chamo e peço, olha isso daqui é escrito de outra forma, precisa ser revisto.</p> <p>E: Então você sempre faz esse retorno para ele?</p> <p>P: Ou coletivo ou individual.</p> <p>E: E qual a impressão que os alunos transmitem quando você solicita uma produção? Ou durante a realização da produção?</p> <p>P: Dúvidas. Ah, mas o que escrever? Quem que é? E o nome, às vezes eles pensam em um nome que não dá, Ah, mas eu posso escrever era uma vez? Porque eu acho que foi contado era uma vez, era uma vez... Então muitos perguntam se pode começar com era uma vez... Se for uma lenda, se for uma fábula, ultimamente dúvidas são várias.</p> <p>E às vezes as dúvidas são até de como eu escrevo era uma vez... São aquelas crianças que apresentam dificuldade na escrita.</p> <p>E: Então as dúvidas se resumem ao que e como escrever?</p> <p>P: Eles não ficam preocupados com relação à estrutura do texto, se eles vão escrever como uma poesia, eles ficam preocupados mesmo se eu posso começar dessa forma, o que está faltando, como é tal palavra.</p> <p>E: As dificuldades ainda são de alfabetização?</p> <p>É porque, eu acho que eles são jovens ainda, é uma série que está iniciando, vai ser uma série que lá na frente já vão saber sobre produção de texto, porque o</p>	<p>Atividade de revisão textual: privilégio da pontuação e paragrafação.</p> <p>Preocupação dos alunos em como escrever e não o que escrever.</p> <p>Tem que ser alfabetizado para produzir textos.</p>
--	---

trabalho lá na frente vai ser bem melhor pra eles. Mas é difícil... Às vezes a dificuldade não está em produzir, está em alfabetizar. Ele está alfabético em palavras, mas só com palavras não consegue produzir um texto, você precisa de outros elementos.

E: Você percebe quais as diferenças da produção de textos que era solicitado lá na escola, quando você era aluna e agora? No contexto do ensino mesmo, com o trabalho que você desenvolve na sala de aula, você percebe que tem diferenças?

P: O meu texto era pobre, ele saia mais no prazo mesmo. Os dos alunos, quando eu peguei uma 2ª série, você percebe que tem alunos que tem um contexto legal, você percebe que além daquilo que você ensinou, ele conseguiu ampliar. Hoje a criança fica mais livre para produzir, olha isso daqui não pode, isso também não pode, então hoje não tem aquela cobrança como era cobrado naquela época, porque lá assim, você tinha que seguir regras, você tinha que seguir a norma, né? Nessa época aqui a gente fica um pouco mais livre, o aluno pode se aproveitar daquilo que conhece e colocar na folha, antigamente não, tinha que ser o conhecimento do professor. Acho que hoje a criança está liberada para poder se expressar.

E: Agora algumas perguntas relacionadas à leitura. No geral, não pensando somente na professora dentro da sala de aula, você gosta de ler?

P: Só se for indicada, eu não sou uma pessoa que lê. Por vários motivos, primeiro é a vontade mesmo, é o estímulo quando criança, eu vou ter que ler, porque a professora pediu em uma semana, você tinha que ler, mas não por prazer, somente para fazer prova. Então ficou aquela coisa maçante, você ter que ler porque tem alguém te obrigando e acabou não me incentivando. De gibi eu gosto, porque é uma leitura simples e tem as figuras. Mas falar assim, ah eu adoro ler, eu li o livro tal, eu não leio, eu não gosto de ler muito não.

E: E você lê para os seus alunos?

P: Então é assim, o professor tem que gostar para passar esse gostar para os seus alunos, eu mesmo não gostando eu tento, na leitura, eu faço a leitura, eu busco mudar a voz, faço uns teatrinhos. Toda a terça-feira eles escolhem um livro da biblioteca e eu leio, eu procuro passar pra eles uma verdade que muitas vezes eu não faço, eu tento sim...

Comparação com os seus textos e os textos dos educandos.

LEITURA

Não é uma amante da leitura.

<p>E: Quais textos você costuma ler para a turma?</p> <p>P: Eu procuro variar muito, porque eu percebo que a leitura dos alunos ela só ocorre mesmo na escola. Então às vezes eu pergunto vocês leram isso, vocês conhecem isso, o gibi mesmo. Eu procuro ler textos assim de jornal, então uma vez por semana a gente escolhe um texto de jornal, a gente procura pegar assim o que não é de violência, porque eles já têm esta vivência, então eu procuro dar uma garimpada e trago, olha o que vai acontecer, o que aconteceu aqui no jornal, poema, parlenda, cantiga, eu procuro variar bastante, às vezes a criança traz de casa, eu proponho, a criança faz uma leitura.</p>	<p>Prática constante de leitura em sala de aula.</p>
<p>E: E essa leitura é diária?</p> <p>P: É rotina, é rotina, de segunda a sexta, faz parte do planejamento é leitura diária. Aí eu vou variando, se é narrativa, se é informativa, se é poema, se é lenda, se é conto.</p>	<p>Varição de gêneros presentes na leitura.</p>
<p>E: Como você trabalha com essas diferenças. Vai falando: Hoje nós vamos ler um texto jornalístico, nós vamos ler uma lenda...</p> <p>P: Porque no início nós fazíamos a leitura de receitas culinárias mesmo e falávamos da importância da receita, porque não dava pra guardar de cabeça, então era receita culinária ou mesmo para tomar um medicamento. Então eu passo sim, hoje nós vamos ler o jornal, que é informativo. Hoje é narrativo, vamos contar a história da Branca de Neve. Ou quando o aluno traz, eu sempre informo o que é que é. Então o que é isso, é parlenda, é lenda, é mito, é conto...</p>	<p>Identificação do gênero na leitura.</p>
<p>E: Eu não sei se o projeto Comunidades de Aprendizagem já fez esse levantamento que tipo de material escrito que há em casa?</p> <p>P: Eu percebo que não há, porque no início, eu queria propor a leitura diária com o próprio material que eles trouxessem de casa, podia ser jornal, podia ser revista, podia ser uma receita, podia ser uma bula, ah professora eu estou tomando remédio então eu trouxe a receita, então eu ia ler, quais os componentes, mas assim livros deles não tinham fora os livros que eles traziam da biblioteca, fora alguns gibis, Sesinha.</p>	
<p>E: Qual o tipo de história que eles mais gostam, de gênero, de texto, que eles mais gostam?</p> <p>P: Eu acho que é dos Contos de Fadas, eu percebo que são as que eles gostam mais. Eu percebo que as fábulas, embora eu trabalhe, eu percebo que eles não</p>	<p>Conto de fadas utilizado como modalidades para os educandos.</p>

fazem muita questão não, eu trabalho, mas eu percebo que eles prestam mais a atenção quando eu conto alguma coisa de mais fantasia.

E: Você acha que isto pode estar associado ao fato de que eles podem prestar atenção pelo fato de ser o tipo de texto que eles mais conheçam?

P: Eu percebo que eles conhecem bastante pelo fato de sempre perguntarem se pode começar com era uma vez... Pode ser que tenha sido de outra série que talvez tenham lido bastante e eles acabaram visando esse começo era uma vez, era uma vez...

Eu falo, será que não pode ser de outra forma, certo dia. Pode ser porque é mais fácil, na biblioteca também, não tem muita variedade de leitura e é algo que é mais fácil, tem a figura grande, a leitura é bem menor, entendeu? Porque quando eles vão escolher o livro, eu percebo que quando tem bastante leitura, eles devolvem, mesmo que eles já tenham lido aquele outro, eles preferem pegar o mesmo, porque é mais fácil, tem mais desenho e menos escrita.

E: Qual gênero você acha que eles dominam mais?

P: Cantiga, piada, adivinha, acho que são os gêneros que eles dominam mais, quando a gente trabalha a cantiga eles conseguem adaptar, por exemplo, com o ritmo, mas criando outra escrita, do Atirei o pau no gato mesmo, como nós poderíamos fazer? Então eu acho que estes eles me mostram mais resultados do que ficar em uma posição assim de que era uma vez... Porque às vezes fica pobre.

2ª Entrevista realizada com a educadora	Temáticas
<p>Entrevista realizada em 07 de Outubro Professora – 3º Ano E: Entrevistadora P: Professora/Educadora</p> <p>E: Eu vou pedir para você tentar estabelecer uma relação, mais ou menos, com a produção que era solicitada antes do início do curso e agora.</p> <p>P: Como eu trabalhava com eles na sala? É isso? É aquilo que eu já tinha colocado no curso, eu acho, antes eu deixava as crianças muito libertas, elas produziam uma poesia, ou vamos produzir um verso, ou outro tipo de texto, mas eu não definia para eles assim: “olha hoje nós vamos trabalhar um gênero fábula, um gênero...” sabe assim, eu não tinha essa compreensão, sabe eu não colocava na lousa para eles que cada texto produzido que tinha uma caracterização, que tinha uma sistematização, e hoje eu tenho essa consciência, antes que eles produzam mostrar, visualizar, não só na oralidade, mas visualizar o texto, como que é produzido, como que é construído, quais as informações obtidas ali pra você também fazer um, também de acordo com as características, então eu acho que a definição tá aí, e antes eu não mostrava, eu não dava o suporte. Eu mostrava assim, eu sabia que eles sabiam ler e escrever, dentro do possível, aí o resto eles é que tinham que fazer, mas não dava aquela base mesmo pra eles: “hoje nós vamos produzir tal coisa e é assim que se produz... é isso o que eu uso”. Eu dava menos informações, então a gente define primeiro o gênero, qual gênero eu vou escrever, tento entender também como ele foi criado, porque a gente também pode mostrar pra eles que dentro daquilo produzir o que se pede. Então vai ter um resultado melhor porque eles vão saber o que está sendo produzido, pra que eles estão produzindo de acordo com o que a professora comentou, então não fica aquela coisa aleatória.</p> <p>E: E você percebeu melhoras na sua turma?</p> <p>P: Então, percebi, percebi mesmo, é aquilo que eu falei logo no início, toda a vez que eu ia pedir para produzir alguma coisa os alunos comentava “ah, posso começar com era uma vez...” às vezes não era um conto de fadas. Então é assim eles ficam comentando “é uma fábula, é isso é aquilo”, então vai abrir um leque que eles possuem certa liberdade, um conhecimento de como ele pode começar a escrever, o que ele pode usar. Então a liberdade que eles têm em</p>	<p>Comparação com a prática antes da realização do Curso de Extensão. Visualização da autonomia das crianças para a produção textual.</p> <p>Melhoria da qualidade na produção textual.</p>

<p>relação, um conhecimento do que escrever.</p> <p>E: Você acha que ainda faltam algumas coisas para serem melhoradas?</p> <p>P: Eu acho que sim, eu acho assim: a professora, no caso também tem que melhorar, nesse conhecimento, porque é uma coisa nova assim, em tudo. Então, se eu conseguir fazer com que o meu conhecimento também melhore, que também consiga construir junto com os alunos, aí eu acredito que eles também melhorem.</p> <p>E: Então você acredita muito nesta aposta de que o professor...</p> <p>P: Eu acho assim, que o professor, não é que ele sabe tudo, mas às vezes não sabe muito e acaba não passando isso para os alunos. Porque não dizem que é uma construção, que tem que ser tijolinho por tijolinho, então acaba faltando alguma coisa e acaba perdendo com o aluno. Porque o aluno, cada um é de um jeito né? Tem aquele que realmente pega, sem ter que ficar labutando ali, muito. Mas tem outros que tem que puxar muito, então você tem que mostrar para ele, como em uma receita, né? Olha para você fazer uma receita, vai isso, mas se você não mostrar os procedimentos desta receita, vai sair do mesmo jeito?</p> <p>E: E o que você acha que uma criança precisa saber para produzir um texto?</p> <p>P: Mas aí sem definir texto? Sem definir gênero? Um texto. Definindo um gênero ela sabe, quer dizer já melhora. Olha eu quero produzir um conto, uma fábula, então se ela conhecer as características de cada gênero, fica mais fácil dela produzir qualquer coisa.</p> <p>E: Você percebeu mudanças na sua prática?</p> <p>P: Ah, sim. É aquilo que eu falei: a prática não mudou só nos alunos, acabou mudando em mim. Porque eu também comecei a ver que me dá um melhor resultado, né? Eles retornam para mim aquilo que realmente eu pensava que eles me trouxessem. Não é aquilo: “olha produza um texto, ah, mas você não fez isso, não fez aquilo...” Mas eu também não defini. Mudou assim: eu tenho que conhecer para poder pedir também.</p> <p>E: E você acha que você precisa alterar mais em quê? Em qual sentido?</p> <p>P: No caso eu acho que preciso fazer uma reciclagem, mais. Procurar cursos que me dêem esse aporte, um</p>	<p>Melhoria dos conhecimentos dos educadores significa melhoria na aprendizagem do educando.</p> <p>Conhecimentos para se produzir um texto.</p> <p>Alterações percebidas na prática educativa.</p> <p>Formação do educador.</p>
---	--

suporte, porque eu ofereço suporte para os alunos, mas quem oferece suporte para mim? Por mais que eu tenha trabalhado, acaba sendo uma coisa mecânica, às vezes a gente não pode ficar só nisso. As pessoas evoluem e eu acho que o conhecimento está junto. Então se eu não for atrás de algumas coisas, se não tentar me aperfeiçoar em algumas coisas que eu tenho dificuldade a prática acaba também indo embora. Eu acho que é isso: eu tenho que melhorar, então melhorou dessa forma eu consigo fazer com que eles produzam mais. Então eu também tenho que tentar me reciclar, para melhorar e passar tudo isso junto com eles.

E: Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre o que você pensa da leitura e da escrita, tudo o que você veio refletindo ao longo do curso:

P: Eu penso assim que a leitura ela está agregada à escrita. A gente lê qualquer coisa, até um PARE, a placa, ela é um texto, você sabe que é para você parar. Então o que me faz entender que a aquele PARE é para parar? È através da leitura, eu acho que você combinar a leitura com a escrita, você ir trabalhando junto, orientando, intervindo com os alunos, acredito que aprendizagem em outras coisas facilita, quer dizer a leitura e a escrita.

E: Porque a leitura e a escrita, são muito amplas, elas podem ter vários sentidos...

P: Escrever... Às vezes tem crianças que escrevem, mas não lêem o que escreveram. Então eles têm que ter assim, a prática, não, não é a prática, mas o poder da leitura é aquilo que ele quis fazer na escrita.

Claro que para o conhecimento, a leitura. A escrita para você transmitir comentários...

E: Sim, porque eu me lembro que na primeira entrevista você havia comentado que você sempre tentava ler para seus alunos e ressaltava: “olha hoje nós vamos ler uma fábula, uma receita...”.

P: Sim, esse trabalho não mudou. Eu enfoco, eu mostro para eles, eu transmito. Eu falo o tipo de gênero, para já ir colocando neles essa diferenciação na leitura. Porque nós podemos ler várias coisas, mas um pode ser notícia, é de uma forma diferente, uma notícia. Mas eu continuo fazendo, não é que eu mudei não, eu continuo fazendo. Tem a leitura prazerosa, para que eles leiam e observem que não é só dentro da sala que a gente pode ler, em casa, para você pegar um livro de receita, um manual, para você ver como é que

Concepção de leitura e escrita, linguagem próxima a de nosso referencial teórico.

liga um aparelho. Quer dizer a leitura hoje é essencial, para você pegar um ônibus, senão você vai para outro bairro, até mesmo para que ela saiba se locomover, para que ela saiba lidar na sociedade, sem depender de outra pessoa, com seus próprios conhecimentos. Então eu continuo aplicando esta atividade de leitura e a escrita também temos se baseado nela, né? Às vezes eu conto a história, a gente lê a história, embora seja a maioria de textos informativos, a escrita ela faz parte também desde que ela tenha um contexto. A gente não vai ler em História e ficar memorizando e registrando 100 mil vezes a mesma coisa, porque não vai ter significado para ele, que é importante o registro.

E: Você sempre foi uma das participantes do curso que sempre socializava para o grupo as atividades que ocorriam...

P: Isso, eu tentava falar das dificuldades e das facilidades que tinham ocorrido na semana...

E: Então fala para mim, um pouquinho dessas dificuldades e dessas facilidades que você disse que sentiu...

P: As facilidades é que eram quatro numa sala e como era uma sala com dificuldades assim, bem diferentes, uns já escrevem e outros não, então imagina só, quando eu estou sozinha é muito difícil. Às vezes a atividade não dá para acabar no mesmo dia. Porque acaba ficando cansativo de você ficar ali... Então é professora aqui, professora ali... As facilidades... É assim: se você define o gênero, as dificuldades elas ficam na escrita. Eu achei que foi fácil nisso, quando a gente definiu gênero a criança vai se preocupar em escrever, ela tem assim, a história mesmo, então ela vai se preocupar na escrita mesmo, na ortografia, qual letra que usa. Então eu podia recorrer em relação a isso. As facilidades também no conhecimento. Então foram várias: crianças bem criativas, que conseguiram eu achei que até iam fugir um pouquinho, mas eles conseguiram, dentro das possibilidades deles, criarem outras fábulas. As dificuldades é isso que eu falei, sendo eu sozinha fica mais difícil, né?

E: Você aconselharia outra professora a vivenciar esse processo de ter esse acompanhamento mais de perto mesmo. Como você mesmo disse eram quatro dentro da sala de aula, mas eram três observando as crianças, observando o seu trabalho, né?

P: Eu falei sim, é claro que pode ter aquela que tenha

Facilidade percebida nas crianças.

certa resistência, porque não é todo mundo que fica à vontade. No início foi o que eu falei, não tendo que preencher papelada, porque às vezes acarreta mais trabalho. Você sabe: é planejamento que tem que fazer, eu também tenho apoio, então às vezes você tem que correr mais com papelada do que com as próprias atividades dos alunos. Eu até falei com outra professora inclusive e ela disse que achava que não se sentiria a vontade, “e aí elas ficam vendo como é o meu trabalho, será que eu estou fazendo certo?”. Mas eu também fiquei receosa, será que elas falam que está bem, porque está bem, ou porque tem bastantes erros. Porque às vezes você foge um pouquinho, professor não tem padrão. Então eu acho que o professor fica receoso nisso: será que ela vai me avaliar, ou será que ela ta vendo no contexto, como que é. Mas eu indico esse tipo de trabalho, eu acabei me sentindo à vontade, às vezes eu ficava, será que era isso mesmo que era pra falar, eu ficava insegura, mas dentro do possível você faz o seu trabalho, se não estiver bom, a gente vai tentar melhorar através de vocês, através dessas explicações em relação ao curso, então eu acho que é viável sim, eu acho que é legal.

E: Eu gostaria de te dizer para você ficar tranqüila com relação a isso, porque o seu trabalho ele foi muito bom, foi muito viável, a gente pode ver isso pelas produções das crianças, o gênero está contemplado, é claro que ainda há crianças se apropriando do sistema, é do processo mesmo de alfabetização.

P: Isso você vê, são alunos que participam do apoio escolar, mas que infelizmente não comparecem. A Camila, que a outra pesquisadora falou que foi uma aluna que começou de uma forma e terminou de outra, ela participa do apoio. Então eles acabam não aproveitando essas oportunidades aí é onde dificulta, porque numa sala de 25, fica difícil eu ter que retornar essas dificuldades.

APÊNDICE – 3

DESCRIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA COM OS EDUCADORES

Proposta para o Primeiro Encontro com Educadores (28/07/08)

Pauta

1. Leitura inicial: Formigadinha .
2. Levantamento das concepções iniciais dos participantes;
3. Atividade de produção textual:

Dividir os participantes em grupos e propor que produzam textos seguindo as propostas abaixo:

Grupo 1: escrever uma carta para um amigo que está fora do país contando as novidades pessoais e os últimos acontecimentos no Brasil.

Grupo 2: escrever uma história a partir da gravura apresentada.



Grupo 3: escrever uma crônica onde a frase “ Eu gosto de macarrão” apareça no início ou no final do texto.

Grupo 4: escrever um artigo de opinião sobre a instalação de usinas nucleares no Brasil. Indicação sobre o gênero (anexo 2)

Grupo 5: fazer a reescrita do conto - A Bela Adormecida (Anexo 1)

Solicitar que uma pessoa do grupo anote todo o procedimento de produção. Explicar que não precisarão entregar a produção, mas que serão solicitados a ler o que escreveram e socializarem os procedimentos utilizados.

Discutir Procedimentos para ensinar a produzir textos;

Encaminhamentos:

- Pedir que os participantes leiam os textos produzidos e que contem sobre o processo de produção: contar se foi fácil, se tiveram que planejar, reescrever, revisar.

- Discutir a natureza de cada proposta e a relação com as condições didáticas para a produção de textos.

- Fazer a discussão sobre as condições que favorecem a aprendizagem da linguagem que se escreve e dos procedimentos do escritor.

Refletir sobre as seguintes questões:

Como foi o processo de produção?

O que facilitou ou dificultou a produção?

O que o professor queria ensinar com a proposta? E o que os educandos podem aprender com a proposta feita?

Discutir a importância do trabalho com projetos de leitura

Discussão do texto: “Escrever é preciso” – Rosaura Soligo.

Levantamento dos gêneros que serão trabalhados em cada ano, a partir da indicação do educador.

Indicação de leitura para encontro no dia 04/08:

GERALDI, J.W. (org.) “Concepções de linguagem e ensino de português”. In: O texto na sala de aula – leitura & produção. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

Anexo 1

A BELA ADORMECIDA

Era uma vez, há muito tempo, um rei e uma rainha jovens, poderosos e ricos, mas pouco felizes, porque não tinham filhos.

— Se pudéssemos ter um filho! — suspirava o rei.

— E se Deus quisesse, que nascesse uma menina! — animava-se a rainha.

— E por que não gêmeos? — acrescentava o rei.

Mas os filhos não chegavam, e o casal real ficava cada vez mais triste. Não se alegravam nem com os bailes da corte, nem com as caçadas, nem com os gracejos dos bufões, e em todo o castelo reinava uma grande melancolia.

Mas, numa tarde de verão, a rainha foi banhar-se no riacho que passava no fundo do parque real. E, de repente, pulou para fora da água uma rãzinha.

— Majestade, não fique triste, o seu desejo se realizará logo: daqui a um ano a senhora dará à luz uma menina.

E a profecia da rã se concretizou. Alguns meses depois nasceu uma linda menina. O rei, louco de felicidade, chamou-a Flor Graciosa e preparou a festa de batizado. Convidou uma multidão de súditos: parentes, amigos, nobres do reino e, como convidadas de honra, as fadas que viviam nos confins do reino: treze. Mas, quando os mensageiros iam saindo com os convites, o camareiro-mor correu até o rei, preocupadíssimo.

— Majestade, as fadas são treze, e nós só temos doze pratos de ouro. O que faremos? A fada que tiver de comer no prato de prata, como os outros convidados, poderá se ofender. E uma fada ofendida...

O rei refletiu longamente e decidiu:

— Não convidaremos a décima terceira fada — disse, resoluto. — Talvez nem saiba que nasceu a nossa filha e que daremos uma festa. Assim, não teremos complicações.

Partiram somente doze mensageiros, com convites para doze fadas, conforme o rei resolvera.

No dia da festa, cada uma delas chegou perto do berço em que dormia Flor Graciosa e ofereceu à recém-nascida um presente maravilhoso.

— Será a mais bela moça do reino — disse a primeira fada, debruçando-se sobre o berço.

— E a de caráter mais justo — acrescentou a segunda.

— Terá riquezas a perder de vista — proclamou a terceira.

— Ninguém terá o coração mais caridoso que o seu — afirmou a quarta.

— A sua inteligência brilhará como um sol — comentou a quinta.

Onze fadas já tinham desfilado em frente ao berço; faltava somente uma (entretida em tirar uma mancha do vestido, no qual um garçom desajeitado tinha virado uma taça de sorvete) quando chegou a décima terceira, aquela que não tinha sido convidada por falta de pratos de ouro.

Estava com a expressão muito sombria e ameaçadora, terrivelmente ofendida por ter sido excluída. Lançou um olhar maldoso para Flor Graciosa, que dormia tranqüila, e disse em voz baixíssima:

— Aos quinze anos a princesa vai se ferir com o fuso de uma roca e morrerá.

E foi embora, deixando um silêncio desanimador. Então aproximou-se a décima segunda fada, que devia ainda oferecer seu presente.

— Não posso cancelar a maldição que agora atingiu a princesa. Tenho poderes só para modificá-la um pouco. Por isso, a Flor Graciosa não morrerá; dormirá por cem anos, até a chegada de um príncipe que a acordará com um beijo. Passados os primeiros momentos de espanto e temor, o rei, considerada a necessidade de tomar providências, instituiu uma lei severa: todos os instrumentos de fição existentes no reino deveriam ser destruídos. E, daquele dia em diante, ninguém mais fiava, nem linho, nem algodão nem lã. Ninguém além da torre do castelo.

Flor Graciosa crescia, e os presentes das fadas, apesar da maldição, estavam dando resultados. Era bonita, boa, gentil e caridosa, os súditos a adoravam.

No dia em que completou quinze anos, o rei e a rainha estavam ausentes, ocupados numa partida de caça. Talvez, quem sabe, em todo esse tempo tivessem até esquecido a profecia da fada malvada.

Flor Graciosa, porém, estava se aborrecendo por estar sozinha e começou a andar pelas salas do castelo. Chegando perto de um portãozinho de ferro que dava acesso à parte de cima de uma velha torre, abriu-o, subiu a longa escada e chegou, enfim, ao quartinho.

Ao lado da janela estava uma velhinha de cabelos brancos, fiando com o fuso uma meada de linho. A garota olhou, maravilhada. Nunca tinha visto um fuso.

— Bom dia, vovozinha.

— Bom dia a você, linda garota.

— O que esta fazendo? Que instrumento é esse?

Sem levantar os olhos do seu trabalho, a velhinha respondeu com ar bonachão:

— Não está vendo? Estou fiando!

A princesa, fascinada, olhava o fuso que girava rapidamente entre os dedos da velhinha.

— Parece mesmo divertido esse estranho pedaço de madeira que gira assim rápido. Posso experimentá-lo também?

Sem esperar resposta, pegou o fuso. E, naquele instante, cumpriu-se o feitiço. Flor Graciosa furou o dedo e sentiu um grande sono. Deu tempo apenas para deitar-se na cama que havia no aposento, e seus olhos se fecharam.

Na mesma hora, aquele sono estranho se difundiu por todo o palácio.

Adormeceram no trono o rei e a rainha, recém-chegados da partida de caça.

Adormeceram os cavalos na estrebaria, as galinhas no galinheiro, os cães no pátio e os pássaros no telhado.

Adormeceu o cozinheiro que assava a carne e o servente que lavava as louças; adormeceram os cavaleiros com as espadas na mão e as damas que enrolavam seus cabelos.

Também o fogo que ardia nos braseiros e nas lareiras parou de queimar, parou também o vento que assobiava na floresta. Nada e ninguém se mexia no palácio, mergulhado em profundo silêncio.

Em volta do castelo surgiu rapidamente uma extensa mata. Tão extensa que, após alguns anos, o castelo ficou oculto. Nem os muros apareciam, nem a ponte levadiça, nem as torres, nem a bandeira hasteada que pendia na torre mais alta.

Nas aldeias vizinhas, passava de pai para filho a história de Flor Graciosa, a bela adormecida que descansava, protegida pelo bosque cerrado. Flor Graciosa, a mais bela, a mais doce das princesas, injustamente castigada por um destino cruel.

Alguns, mais audaciosos, tentaram sem êxito chegar ao castelo. A grande barreira de mato e espinheiros, cerrada e impenetrável, parecia animada por vontade própria: os galhos avançavam para cima dos coitados que tentavam passar: seguravam-nos, arranhavam-nos até fazê-los sangrar, e fechavam as mínimas frestas. Aqueles que tinham sorte conseguiam escapar, voltando em condições lastimáveis, machucados e sangrando. Outros, mais teimosos, sacrificavam a própria vida.

Um dia, chegou nas redondezas um jovem príncipe, bonito e corajoso. Soube pelo bisavô a história da bela adormecida que, desde muitos anos, tantos jovens procuravam em vão alcançar.

— Quero tentar eu também a aventura — disse o príncipe aos habitantes de uma aldeia pouco distante do castelo.

Aconselharam-no a não ir.

— Ninguém nunca conseguiu!

— Outros jovens, fortes e corajosos como você, falharam...

— Alguns morreram entre os espinheiros...

— Desista!

— Eu não tenho medo — afirmou o príncipe. — Eu quero ver Flor Graciosa.

No dia em que o príncipe decidiu satisfazer a sua vontade se completavam justamente os cem anos da festa do batizado e das predições das fadas. Chegara, finalmente, o dia em que a bela adormecida poderia despertar.

Quando o príncipe se encaminhou para o castelo viu que, no lugar das árvores e galhos cheios de espinhos, se estendiam aos milhares, bem espessas, enormes carreiras de

flores perfumadas. E mais, aquela mata de flores cheirosas se abriu diante dele, como para encorajá-lo a prosseguir; e voltou a se fechar logo, após sua passagem.

O príncipe chegou em frente ao castelo. A ponte levadiça estava abaixada e dois guardas dormiam ao lado do portão, apoiados nas armas. No pátio havia um grande número de cães, alguns deitados no chão, outros encostados nos cantos; os cavalos que ocupavam as estrebarias dormiam em pé.

Nas grandes salas do castelo reinava um silêncio tão profundo que o príncipe ouvia sua própria respiração, um pouco ofegante, ressoando naquela quietude. A cada passo do príncipe se levantavam nuvens de poeira.

Salões, escadarias, corredores, cozinha... Por toda parte, o mesmo espetáculo: gente que dormia nas mais estranhas posições. E todos exibiam as roupas que haviam sido moda exatamente há cem anos.

O príncipe perambulou por longo tempo no castelo. Enfim, achou o portãozinho de ferro que levava à torre, subiu a escada e chegou ao quartinho em que dormia Flor Graciosa. A princesa estava tão bela, com os cabelos soltos, espalhados nos travesseiros, o rosto rosado e risonho. O príncipe ficou deslumbrado. Logo que se recobrou se inclinou e deu-lhe um beijo.

Imediatamente, Flor Graciosa abriu os olhos e olhou a sua volta, sorrindo:

— Como eu dormi! Agradeço por você ter chegado, meu príncipe.

Na mesma hora em que Flor Graciosa despertava, o castelo todo também acordou. O rei e a rainha correram para trocar os trajes de caça empoeirados, os cavalos na estrebaria relincharam forte, reclamando suas rações de forragem, os cães no pátio começaram a ladrar, os pássaros esvoaçaram, deixando seus esconderijos sob os telhados e voando em direção ao céu.

Acordou também o cozinheiro que assava a carne; o servente, bocejando, continuou lavando as louças, enquanto as damas da corte voltavam a enrolar seus cabelos. Também dois moleques retomaram a briga, voltando a surrar-se com força.

O fogo das lareiras e dos braseiros subiu alto pelas chaminés, e o vento fazia murmurar as folhas das árvores.

Logo, o rei e a rainha correram à procura da filha e, ao encontrá-la, chorando, agradeceram ao príncipe por tê-la despertado do longo sono de cem anos.

O príncipe, então, pediu a mão da linda princesa que, por sua vez, já estava apaixonada pelo seu valente salvador.

Anexo 2**O Artigo de Opinião**

Texto retirado do livro: *Escola, Leitura e Produção de textos* – Ana Maria Kauffman.

Contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, no plano nacional ou internacional, já é considerado, ou merece ser, objeto de debate.

Nessa categoria, incluem-se os editoriais, artigos de análise ou pesquisa que levam o nome de seu autor. Os editoriais expressam a posição adotada pelo jornal ou revista em concordância com sua ideologia, enquanto que os artigos assinados e as colunas transmitem as opiniões de seus redatores, o que pode nos levar a encontrar, muitas vezes, opiniões divergentes e até antagônicas em uma mesma página.

Embora estes textos possam ter distintas superestruturas, em geral se organizam seguindo uma linha argumentativa que se inicia com a identificação do tema em questão, acompanhado de seus antecedentes e alcance, e que segue com uma tomada de posição, isto é, com a formulação de uma tese, depois, apresentam-se os diferentes argumentos de forma a justificar esta tese: para encerrar, faz-se uma reafirmação da posição adotada no início do texto.

A efetividade do texto tem relação direta não só com a pertinência dos argumentos expostos como também com as estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor. Entre estas estratégias, podemos encontrar as seguintes: as acusações claras aos oponentes, as ironias, as insinuações, as digressões à sensibilidade ou, ao contrário, a tomada de distância através do uso das construções impessoais, para dar objetividade e consenso à análise realizada; a retenção em recursos descritivos – detalhados e precisos, ou em relatos em que as diferentes etapas de pesquisa estão bem especificadas com uma minuciosa numeração das fontes da informação. Todos eles são recursos que servem para fundamentar os argumentos usados na validade da tese.

A progressão temática ocorre geralmente através de um esquema de temas derivados. Cada argumento pode encerrar um tópico com seus respectivos comentários.

Estes artigos, em virtude de sua intencionalidade informativa, apresentam uma preeminência de orações enunciativas, embora também incluam, com frequência, orações

dubitativas e exortativas devido à sua trama argumentativa. As primeiras servem para relativizar os alcances e o valor da informação de base, o assunto em questão; as últimas, para convencer o leitor a aceitar suas premissas como verdadeiras. No decorrer destes artigos, opta-se por orações complexas que incluem proposições causais para as fundamentações consecutivas para dar ênfase aos efeitos, concessivas e condicionais.

Para interpretar estes textos, é indispensável captar a postura ideológica do autor, identificar os interesses a que serve e precisar sob que circunstâncias e com que propósito foi organizada a informação exposta. Para cumprir os requisitos desta abordagem, necessitaremos utilizar estratégias tais como a referência exofórica, a integração crítica dos dados do texto com os recolhidos em outras fontes e a leitura atenta das entrelinhas a fim de converter em explícito o que está implícito.

Embora todo texto exija para sua interpretação o uso das estratégias mencionadas, é necessário recorrer a elas quando estivermos frente a um texto de trama argumentativa, através do qual o autor procura que o leitor aceite ou avalie certas idéias ou crenças como verdade.

APÊNDICE – 4**PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS EDUCADORES – ATIVIDADE REALIZADA NO ENCONTRO DO DIA 28/07/2008**

Grupo 1: Escrita de uma carta para uma amiga imaginária que está fora do país contando as novidades pessoais e os últimos acontecimentos do país.

São Carlos, 28 de julho de 2008.

Saudações

Querida Rose,

Como tem sido esses últimos meses na Alemanha?

Quanto a nós, temos uma super novidade: a família ficará maior. Isso mesmo! A Laura virá ocupar um lugarzinho neste planeta. Será mais uma brasileira na terra do Sol e do Carnaval.

Se é que podemos continuar dizendo isso, baseados nos últimos acontecimentos do país. A começar pela ação desregrada da polícia em relação ao cidadão, como foi manchete alguns dias atrás. Inocentes sendo mortos por policiais sem serem perguntados se são bandidos ou não.

Os crimes de colarinho branco que estão cada vez repercutindo na mídia e enojando-nos enquanto brasileiros.

Agora, a idéia do biodiesel, produto nacional, que está virando uma febre nos outros países, sem saberem se vai dar certo ou não.

Bem, por hora, ficamos por aqui.

Elaine, Maria do Carmo e Fernanda.

Grupo 2: Escrita de uma história a partir de uma gravura apresentada:

Sou Papai Noel e não desisto nunca.

Era uma vez, um bondoso velhinho que costumava distribuir presentes às crianças num antigo trenó conduzido por graciosas renas de nariz vermelho. Todos os anos ele enfeitava suas renas e seu trenó, enchia-os de presentes diversos: bonecas, carrinhos, bolas, trenzinhos, piões, petecas, chinchas, quebra-cabeças e muito mais.

As crianças esperavam ansiosamente pela visita do bom velhinho, enfeitavam suas casas com luzes, sapatinhos, meias, bonecos de neve e saiam às ruas a espera do trenó com seu lindo espetáculo de luzes coloridas e pozinhos mágicos quando cruzava o céu.

Infelizmente essa magia chegara ao fim, agora que estamos no século XXI sofremos um gravíssimo problema: o aquecimento global.

Por conta disso, as geleiras do Pólo Norte estão derretendo rapidamente e acabara por encobrir o trenó do Papai Noel. Mas não se preocupem, os anões, ajudantes do Papai Noel já resolveram esse problema. Construíram um barquinho com dois lindos remos que alcançam uma velocidade incrível. Tudo isso para que o bom velhinho continue entregando presentes na noite mágica de Natal.

Ah, e quanto às renas, não se preocupem elas aprenderam a nadar e vivem felizes para sempre no fundo do mar.

Grupo 3: Escrita de uma crônica em que a frase: “Eu gosto de macarrão.” Aparecesse no início e no final do texto:

O jantar

Pensando no jantar comecei a imaginar quanta coisa boa poderia cozinhar. Gosto muito de macarrão, mas esse prato seria muito comum para a ocasião.

Sendo assim, resolvi fazer alguns testes: talvez um jantar oriental, quem sabe português ou árabe.

Lembrei-me de certo dia a decepção que foi a tentativa de preparar um sushi, arroz soltinho, algas quebradiças... Deixa pra lá.

Como mamãe cozinha bem bacalhau, as batatas ficam maravilhosas! Mas será que saberei tirar o sal? E os espinhos? Melhor desistir.

Charutos, kibe cru, frango com gergelim, tudo muito bom, mas dá um trabalho...

Nada como um macarrão alho e óleo: simples, fácil e todo mundo adora!

De segunda a segunda faz parte do nosso cardápio. Eu gosto muito de macarrão!

Grupo 4: Escrita de um texto de opinião que tratasse da instalação de usinas nucleares no país:

A instalação de usinas nucleares no Brasil

Dados aos problemas ocorridos com usinas deste tipo, não seria necessário o consumo consciente de energia elétrica ao invés da implantação de novas usinas nucleares?

Sabemos que essas usinas oferecem um grande potencial de energia, entretanto a população a consome indiscriminadamente, forçando a implantação de novas unidades, aumentando o risco de contaminação de todo o ambiente.

Dessa forma, seria mais construtivo, investir na educação e conscientização da população do que na implantação de novas unidades.

Grupo 5: Reescrita de um conto apresentado da Bela Adormecida:

A Bela Adormecida

Era uma vez um rei e uma rainha que viviam tristes por não terem filhos. Até que um dia nasceu uma linda menina e a chamaram de Flor Graciosa.

Para a realização do batizado o rei convidou 12 das 13 fadas que conhecia, pois só possuía 12 pratos de ouro e para não ofender a 13^a com um prato de prata, decidiu não convidá-la.

Cada fada ofereceu à menina um presente maravilhoso, como beleza, caráter, riqueza e inteligência. A 12^a fada distraiu-se com o vestido sujo de sorvete e então a 13^a ofendida lançou um feitiço, que aos 15 anos a princesa iria ferir o dedo com o fuso de uma roca e com isso morreria. A 12^a fada não conseguiu anular o feitiço, mas o amenizou, trocando a morte por um sono profundo.

No dia em que completou 15 anos, Flor Graciosa entediada, foi fazer um passeio pelo castelo, encontrou uma torre e subiu, encontrou uma velha senhora que estava fiando, admirada por não conhecer o fuso a menina quis experimentar, feriu o dedo e caiu em um sono profundo junto com todos do reino.

Passados 100 anos, um príncipe que conhecia a história foi até o castelo e encontrou Flor Graciosa adormecida.

O príncipe deu-lhe um beijo e imediatamente ela acordou e agradeceu por desfazer o feitiço.

Todos acordaram, o príncipe pediu a mão da princesa em casamento que estava apaixonada pelo seu salvador.

APÊNDICE – 5**PRIMEIRA ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS – REALIZADA EM 01/08/08****MARIA**

Pesquisadora: Qual é seu nome?

Maria

Pesquisadora: Qual sua idade?

Maria: 7 anos.

Pesquisadora: Em que série/ano estuda?

Maria: 3ºano D

Pesquisadora: Você gosta de escrever textos?

Maria: Gosto.

Pesquisadora: O que você mais gosta de escrever?

Maria: O que eu gosto de escrever? Historinhas.

Pesquisadora: Que tipo de historinha?

Maria: Historinha da Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho...

Pesquisadora: Você tem livros na sua casa?

Maria: Eu tenho.

Pesquisadora: Bastante?

Maria: Não bastante. Eu tenho alguns.

Pesquisadora: Quais são os livros que você tem?

Maria: Tenho a Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho, João e o Pé de Feijão e João e Maria.

Pesquisadora: E na escola o que você escreve?

Maria: Na escola? Eu escrevo tudo o que a professora fala.

Pesquisadora: E o que ela pede para você escrever?

Maria: Ela pede às vezes para a gente escrever uma historinha, cada um escreve uma historinha. Às vezes todo mundo escreve a mesma historinha.

Pesquisadora: E qual é essa mesma historinha?

Maria: Chapeuzinho.

Pesquisadora: E vocês escrevem essa historinha?

Maria: Bastante.

Pesquisadora: E o que você precisa para escrever?

Maria: Precisa da cabeça e saber.

Pesquisadora: Saber fazer o quê?

Maria: Quais são as letras para escrever.

Pesquisadora: Além disso, você precisa saber mais alguma coisa?

Maria: Preciso saber a historinha.

Pesquisadora: Você ouviu muitas histórias?

Maria: Na casa do namorado da minha mãe, porque lá tem DVD.

Pesquisadora: Quem lê para você?

Maria: Tem vez que eu tento ler e tem vez que a minha mãe lê para mim.

Pesquisadora: Sua mãe lê para você. E na escola alguém lê para você?

Maria: A professora lê.

Pesquisadora: Quando?

Maria: Ela coloca na lousa leitura e, ela lê uma historinha, uma de cada vez.

Pesquisadora: A professora lê todos os dias?

Maria: É.

Pesquisadora: Que historinha que ela leu hoje?

Maria: Hoje ela ainda não leu.

Pesquisadora: Ela lê no final da aula?

Maria: Tem vez que ela lê no começo, outras vezes no final ou no meio.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você não gosta de escrever?

Maria: Eu não gosto de escrever a historinha que eu não gosto.

Pesquisadora: Tem alguma história que você não gostou?

Maria: Do Lobo Mau.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você gostaria de falar sobre escrever e ler?

Maria: Eu queria falar que eu gosto de ler na biblioteca quando saio da escola de segunda feira.

Pesquisadora: Você vai à biblioteca ler?

Maria: Eu vou. Tem bastante livro lá.

Pesquisadora: Você conhece histórias que chamamos de fábulas?

Maria: Eu já ouvi.

Pesquisadora: Como é essa história?

Maria: Eu não lembro direito, eu nunca escrevi.

PEDRO

Pesquisadora: Qual é seu nome?

Pedro

Pesquisadora: Qual sua idade?

Pedro: 9 anos

Pesquisadora: Em que série/ano estuda?

Pedro: 3ºano D.

Pesquisadora: Você gosta de ler?

Pedro: Gosto.

Pesquisadora: E escrever você gosta?

Pedro: Gosto.

Pesquisadora: O que você gosta de escrever?

Pedro: Chapeuzinho Vermelho.

Pesquisadora: Além de Chapeuzinho Vermelho o que você escreve?

Pedro: Não lembro.

Pesquisadora: Você ouviu muitas histórias na escola?

Pedro: Sim.

Pesquisadora: Quem conta?

Pedro: A professora.

Pesquisadora: E em casa você ouve história? Alguém conta para você?

Pedro: Não. Ninguém conta.

Pesquisadora: Você tem livros em sua casa?

Pedro: Tenho.

Pesquisadora: Quais?

Pedro: Tom e Jerry.

Pesquisadora: Você tem outros livros?

Pedro: Não.

Pesquisadora: Você vem na biblioteca da escola?

Pedro: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Pedro: É longe.

Pesquisadora: De todas as histórias que você já ouviu qual a que mais gostou?

Pedro: Tom e Jerry.

Pesquisadora: Você assiste bastante Tom e Jerry na TV?

Pedro: Eu assisto.

Pesquisadora: Para escrever uma história, por exemplo, do Chapeuzinho Vermelho, o que você precisa saber?

Pedro: Precisa conhecer as letras e conhecer a história.

Pesquisadora: Você conhece fábulas?

Pedro: Já ouvi falar. Não Conheço.

TIAGO

Pesquisadora: Qual é seu nome?**Tiago**

Pesquisadora: Qual sua idade?

Tiago: 8 anos

Pesquisadora: Em que série/ano estuda?

Tiago: 3ºano D ou 2ª série D. É que mudou o nome né.

Pesquisadora: É, mudou mesmo.

Pesquisadora: Você gosta de escrever textos?

Tiago: Eu gosto.

Pesquisadora: Você inventa muitas histórias?

Tiago: Eu invento.

Pesquisadora: Você escreve história na escola?

Tiago: Eu escrevo.

Pesquisadora: Que história você escreve?

Tiago: O corvo e a raposa.

Pesquisadora: Essa história a professora passa na lousa e você copia ou como é?

Tiago: Ela fala num livrinho três vezes e é para nós copiar.

Pesquisadora: Ah, então a professora lê três vezes e depois você escreve o que a professora leu sem olhar em nada. É isso?

Tiago: É.

Pesquisadora: Quando você vai escrever uma história o que você acha que deve ter?

Tiago: Tem que ter pontuação: vírgula, ponto de interrogação.

Pesquisadora: Você escreve sempre?

Tiago: Quase todos os dias.

Pesquisadora: Mas você mesmo inventa essa história?

Tiago: Sim.

Pesquisadora: Quais histórias que você gosta?

Tiago: Historia? É... A história da educação que a professora falou antes de ontem.

Pesquisadora: Como era essa historia?

Tiago: Eu esqueci, mas ela leu o ECO hoje.

Pesquisadora: Que legal e dessa você lembra?

Tiago: Também não. (risos...)

Pesquisadora: Quem lê história para você?

Tiago: A professora.

Pesquisadora: E na sua casa alguém lê história para você?

Tiago: Eu leio.

Pesquisadora: Você mesmo lê?

Tiago: É. Antes era toda terça-feira que eu lia na biblioteca.

Pesquisadora: Em sua casa você tem livros?

Tiago: Tenho uns.

Pesquisadora: Quais livros você tem?

Tiago: É... Do fantasma, dois passarinhos e outro que não tem letras só têm desenho.

Pesquisadora: Ah, é verdade a gente só não lê letras, podemos ler também as imagens.

Tiago: É.

Pesquisadora: O que você gosta de escrever?

Tiago: Eu gosto de escrever tudo.

Pesquisadora: Que legal que você gosta de escrever tudo. Você já escreveu fábulas ou ouviu alguma história que fosse uma fábula?

Tiago: Acho que a professora já leu, mas eu nunca escrevi. Chapeuzinho Vermelho já.

ANA

Pesquisadora: Qual é seu nome?

Ana

Pesquisadora: Qual sua idade?

Ana: 8 anos

Pesquisadora: Em que série/ano estuda?

Ana: 3ºano D

Pesquisadora: Você gosta de escrever texto?

Ana: Eu gosto.

Pesquisadora: Que história você gosta de escrever?

Ana: Eu gosto de escrever historia de princesa. História que não assusta muito.

Pesquisadora: Tem algum texto que você escreveu e gostou muito?

Ana: Tem, princesas.

Pesquisadora: Você escreve sempre?

Ana: Quando a gente assiste a um filme ou quando a professora fala para escrever.

Pesquisadora: Geralmente quando a professora pede para escrever texto como é?

Ana: Ela lê e depois pede para a gente escrever. Eu me lembro que uma vez eu escrevi um historia de princesa, mas me lembro pouco.

Eu lembro que era uma moça jovem que casou com um príncipe e ele queria ser coroado.

Pesquisadora: Nossa essa história deveria ser bem bonita. Mas quando você escreveu essa história ou escreve outras histórias o que você precisa saber?

Ana: Precisa ter começo, parágrafo e ponto de interrogação.

Pesquisadora: Você ouviu muitas historias?

Ana: Eu ouço.

Pesquisadora: Quem conta história para você?

Ana: Minha mãe, meu pai e a professora.

Pesquisadora: Na sua casa você tem livros?

Ana: Eu tenho um monte. Tenho bastante da Mônica, Chapeuzinho Vermelho e de Princesas.

Pesquisadora: Você já leu alguma fábula?

Ana: Não lembro.

Pesquisadora: A professora lê sempre para você?

Ana: Lê.

Pesquisadora: Em que momentos?

Ana: A gente chega faz o cabeçalho e depois a gente lê.

Pesquisadora: A professora já leu para vocês hoje?

Ana: Leu o Corvo e a Raposa.

Pesquisadora: Você vai sempre à biblioteca?

Ana: Só de terça-feira.

SOFIA

Pesquisadora: Qual é seu nome?

Sofia:

Pesquisadora: Qual sua idade?

Sofia: 8 anos.

Pesquisadora: Em que série/ano estuda?

Sofia: 3ºano D.

Pesquisadora: Você gosta de escrever texto?

Sofia: Gosto.

Pesquisadora: Que tipo de história você gosta de escrever?

Sofia: Contos de Fadas.

Pesquisadora: Você lê bastante?

Sofia: Leio.

Pesquisadora: Aonde você lê?

Sofia: Na escola, em minha casa.

Pesquisadora: Você tem muitos livros em sua casa?

Sofia: Eu tenho.

Pesquisadora: Quais livros você tem?

Sofia: Eu tenho: Patinho Feio, A Bela Adormecida, A Bela e a Fera. Eu tenho a coleção inteira de “Era uma vez”.

Pesquisadora: Quem lê para você?

Sofia: Minha mãe, talvez meus irmãos e eu mesma.

Pesquisadora: Você disse que gosta de escrever, mas para escrever você acha que é preciso saber o quê?

Sofia: Precisa de concentração, do lápis...

Pesquisadora: Qual história você mais gostou de ler?

Sofia: A Bela e a Fera.

Pesquisadora: Por quê?

Sofia: É cheia de magia e encanto.

Pesquisadora: Você conhece fábulas?

Sofia: Já, a professora leu.

Pesquisadora: Qual fábula a professora leu?

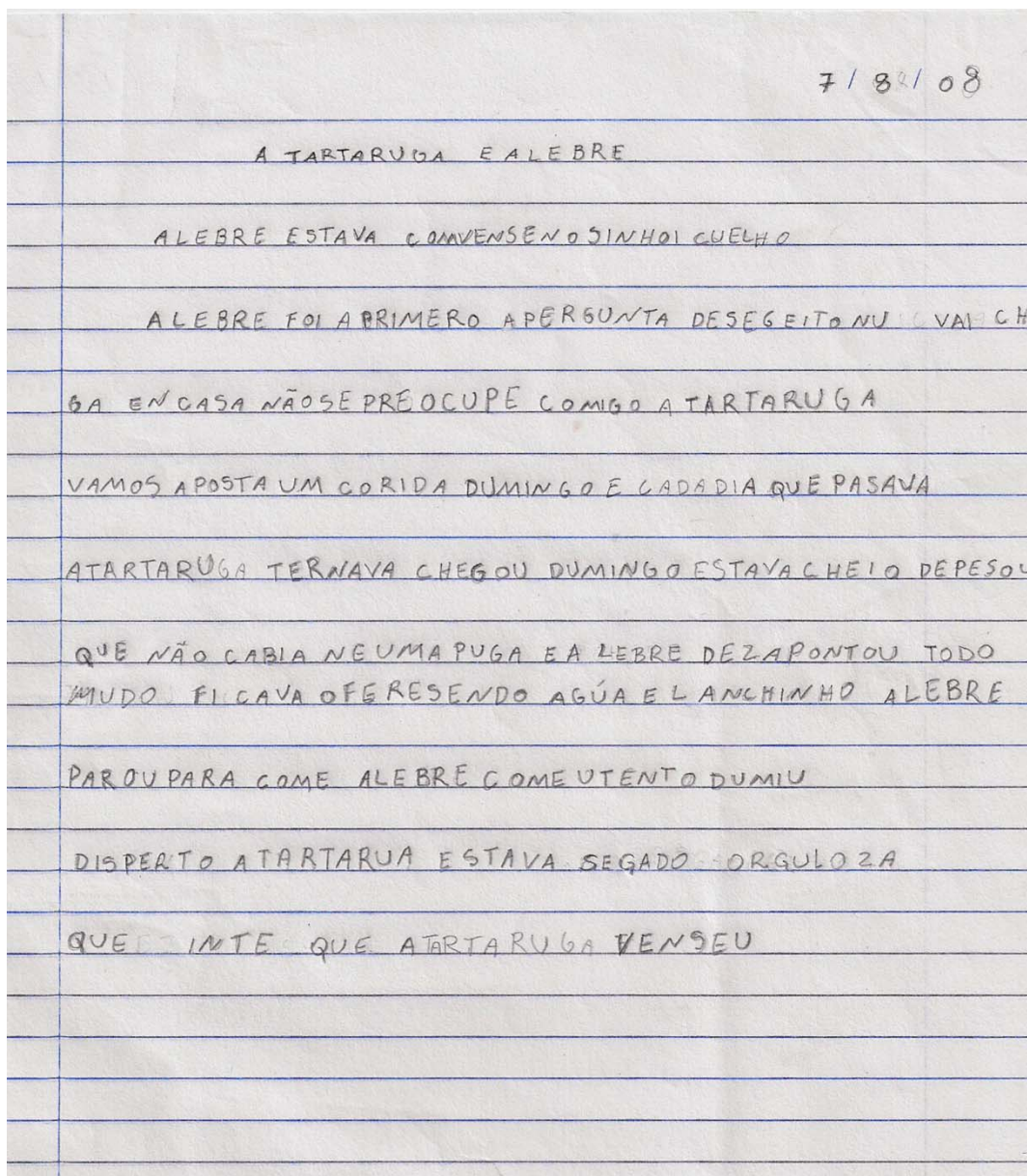
Sofia: Assembléia dos ratos. Eu gostei porque era uma história animada.

APÊNDICE - 6

PRODUÇÕES TEXTUAIS – 3º ANO - “A LEBRE E A TARTARUGA” JEAN DE LA FONTAINE

Reescrita da Fábula individual: A lebre e a tartaruga – 07/08/08

MARIA



Escrita da Fábula individual: A lebre e a tartaruga – 07/08/08

PEDRO

QUINTA FEIRA 7/8/2008

A LEBRE E A TATÁRUGA

UM DIA A LEBRE E A TATÁRUGA

UM TRATO DE COREL NO DOMINGO

E A TATÁRUGA DESCANSOU

PARA A CORIDA E CHEGO A

O RADA CORIDA E A TATÁRUGA

SAIU NA FRENTE DA LEBRE

E O BICHOS XAMO A LEBRE

PARA BEBÉ AGUA E A LEBRE

NÃO QUIS E DE POS O BIXO

FALOU QUE COMER UM LAMXE

ELA A SEIYO E COMEU COMEU

ATÉ FICAGONDA E DE POS A LEBRE

A CORDO E ELA COREL QUE

NEM UM BANHO E A TATÁRUGA

VENSEL

Reescrita da Fábula individual: A lebre e a tartaruga – 07/08/08

TIAGO

A LEBRE E A TARTARUGA

ERA UM DIA DE VERÃO E A TARTARUGA ESTAVA VOLTANDO DO AÇOQUE E A LEBRE RESPONDEU!

BOM DIA SENHORA TARTARUGA DESSE CHIGITO A SENHORA NÃO VAI CHEGAR EM SUA CASA.

É POISÉ EU NÃO VOU CHEGAR NA MINHA CASA, TAMBÉM EU NÃO TENHO AS PERNAS EM GUAU AS SUAS. ESCLAMOU A TARTARUGA.

ENTÃO ESTABOM DOMINGO VAMOS NÓS DOIS FAZER UMA APOSTA. ESCLAMOU A LEBRE.

E A TARTARUGA FALOU!

ENTÃO ESTABOM.

E CHEGOU A APOSTA QUE ERA DOMINGO.

A SUÍZ ERA A RAPOSA E TODOS ANIMAS FELIZES TORCENDO PARA A TARTARUGA.

E O VIADO FALOU!

A TÊ EU CONSIGO GANHAR DA TARTARUGA.

E A LEBRE FALOU AÍ A POBRI TARTARUGUINHA ESTÁ GANHANDO DE MIM FALOU A LEBRE.

EU GANHO ATÉ DO CACHORRO EU ACHO QUE O CAÇADOR VAI REGAR VOCÊ TARTARUGA.

E COM A SUA RÁPIDEZ DA LEBRE GANSE QUE GANHOU MAS OS AMIGOS DA SENHORA TARTARUGA FALOU!

O LEBRE VENHA CÁ COMER UM LANCHINHO.

É A LEBRE FOI.

MAS QUANDO A LEBRE DE TANTO CHEIA DEITOUSE EM UMA ÁRVORE.

A TARTARUGA ESPER FOI DE FININHO ATÉ A CHEGADA.

QUANDO A TARTARUGA ESTAVA NA CHEGADA A LEBRE ACORDOU.

E A TARTARUGA GANHOU.

Reescrita da Fábula individual: A lebre e a tartaruga – 07/08/08
ANA

A tartaruga e a lebre

Naquele dia de verão todas as
animais e a galha estava na sombra
da árvore conversando com o senhor
mauro tinha a tartaruga cansada
carregando as compras e a tarta-
ruga chegou perto da árvore
e a lebre foi a primeira
a cumprimentar a tartaruga
e a lebre disse você nunca
vai chegar na sua casa
e a tartaruga disse para a lebre
eu aposto uma coruja se o
mauro concordar ser o juiz o
julgamento no domingo e você col-
he vai para chamar os animais
e a tartaruga foi para a sua
casa e tremou bastante e os dia
se passaram e o domingo
chegou e a tartaruga chegou
e o mauro falou satisfeita
você vai perder e a raposa
disse você vai ganhar
e o coracão disse você é lenta
até eu ganhar e o juiz deu o tiro
de partida e a lebre deu
os passos envolvendo a tartaru-
ga e os animais chamaram a
lebre para comer e a le-
bre foi e se foi. ele
comer a lebre dormiu
e a tartaruga passou e ganhou

Reescrita da Fábula individual: A lebre e a tartaruga – 07/08/08

SOFIA

7/8/08

mem: Sofia - A tartaruga e a lebre

UM DIA BELA TARDE A TARTARUGA TINHA ido
 agradecer a lebre.

QUANDO A TARTARUGA V. ESTAV VOLTANDO
 A LEBRE DISSE:

— COM ESSES PASSOS NUNCA CHEGARÁ EM
 CASA DIZIA A LEBRE.

A TARTARUGA DISSE:

— MESMO COM ESSES PASSINHOS APOSTO QUE
 GANHO DE VOCÊ!

ENTÃO A LEBRE DISSE:

— ENTÃO DOMINGO AGENTE VAMOS APOSTAR
 UMA CORRIDA E SE SENHOR COELHO QUI SER
 PODE SE O JUIZ, E A DONA COELHA PODE
 CHAMAR TODOS OS ANIMAIS QUE ELA QUIZER.

A LEBRE SEMPRE QUE TINHA UM TEMPO
 IA TREINAR PARA CORRIDA NOS BOSQUE.
 E SEU MAIOR DESEJO ERA GANHAR DA LEBRE.

CHEGOU O DIA NÃO AVIA LUGAR DA
 FLORESTA QUE NÃO ESTAVA CHEIO NÃO
 CABIA NENHUMA PULGA.

QUANDO A TARTARUGA CHEGOU NÃO AVI
 SE QUER QUE RIA.

APÊNDICE – 7**REESCRITA – FÁBULA – A CIGARRA E A FORMIGA**

Havia uma jovem cigarra que costumava cantar nos dias de verão nos galhos das árvores, enquanto as formigas trabalhavam para o inverno.

A alegria da cigarra era ver as formigas trabalhando duro.

Quando chegou o inverno a cigarra estava, fraca, com fome, morrendo de frio e com tosse, então resolveu bater na porta da casa das formigas.

- Toc... Toc... e a formiga atendeu e elas se cumprimentara:

- Olá! E a formiga perguntou:

- Era você que estava cantando no verão?

A cigarra respondeu:

-Era sim, minha cara amiga.

A formiga disse:

-Então por que você não canta?

A cigarra falou:

- Porque estou fraca, com fome e tosse.

A formiga perguntou se a cigarra queria tomar um chá e ela falou que queria e ficaram conversando.

A cigarra melhorou e voltou a ter aquela linda voz.

Moral: Sempre ajudar a quem precisa.

APÊNDICE – 8**EXEMPLO DA REESCRITA INDIVIDUAL (ANTES DA REVISÃO COLETIVA)****A Menina do Leite**

Era uma vez uma menina do leite, na madrugada a menina acordou era o dia de ir para o mercado e foi ordenhar suas 4 ovelhas.

Quando terminou a menina falou:

- Nunca minhas ovelhas deram tanto leite. A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado. No meio do caminho encontrou sua vizinha e falou:

- Nunca vi uma menina carregar o jarro de leite na cabeça, cantando alegremente.

Ela deu um salto e ela deixou o jarro de leite cair.

APÊNDICE – 9**REVISÃO COLETIVA: A MENINA DO LEITE**

Era uma vez uma menina do leite, na madrugada a menina acordou, era o dia de ir para o mercado e foi ordenhar suas quatro ovelhas.

Quando terminou a ordenha ela falou:

- Nunca minhas ovelhas deram tanto leite!

A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado e no caminho encontrou sua vizinha que disse:

Nunca vi uma menina carregar um jarro de leite na cabeça cantando alegremente.

A menina foi sonhando acordada e em voz alta:

- Quando chegar ao mercado venderei o leite por um bom preço, por ser bem cremoso e fresquinho, a quantidade do dinheiro será tão grande que não caberá em minhas mãos.

Ela deu um salto e deixou o leite cair no chão e exclamou em lágrimas porque seus sonhos não seriam realizados:

- Adeus leite, adeus galinhas, porcos, bezerros, dinheiro, vestidos e palácio.

E a menina foi dizendo pelo caminho:

- Não siga meu exemplo, não seja ambiciosa, aproveite o que você tem, pois sua vida será mais gostosa.

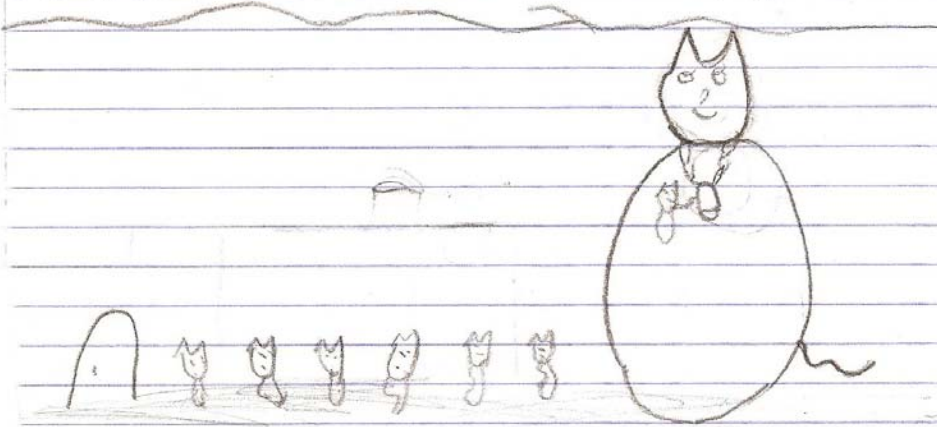
Autor Daniel e 3º Ano B

APÊNDICE – 10

EXEMPLOS DE REESCRITAS EM DUPLAS E DE REVISÕES EM DUPLAS

Reescrita 1: Assembléia dos Ratos – 22/08

UM DIA EM UMA CASA TINHA UM GATO
 QUE TINHA QUE TINHA UMA CASA
 PERTO DAS CASA DOS RATOS OS RATOS
 SETAVA COM FOME E FIZÉRO UMA
 REUNIÃO DE RATOS TODO MUNDO TEVE
 UMA E DEIA UM RATO TEVE
 UM RATO FALOU: COLOCA UM CINO E O
 LIDOR FALOU: QUEM VAI COLOCA O CINO
 NO PESCO DO GATO FICOL UM SILÊNCIO
 NINGUÉM QUIS COLOCA O CINO
 MORAL: FÁCIL FALAR MAIS DIFÍCIL FAZAR



DATAPEL

Revisão da reescrita 1: 01/09/08

- 1 - ESTAFALANDO MUITO A PALAVRA CASA
- 2 - PRECISA FALAR QUEM MORAPERTO DA
- 3 - CASA DO RATO QUE É O RATO
- 4 - COLOCAR O SINO NO GATO PARA
- 5 - SABER ONDI ESTÁ O GATO
- 6 - PRECISA MELHORAR A ESTORIA
- 7 - OS ANIMAIS PRECISA FALAR
- 8 NA FÁBULA

REESCRITA E REVISÃO - 2

Assembleia dos ratos
 O RATINHO QUE QUERIA COLOCAR
 O SINO NO PEÇOÇO DO GATO
 RESOLVERAM FAZER REUNIÃO
 PARA VER QUE NO PEÇOÇO DO GATO
 O RATINHO FARO E LIA COLO
 NO PEÇOÇO DO GATO.
 E FACI FALAR MAS DIFICIL FAZER



REVISÃO DO TEXTO 2:

nome: *Valter Hugo - Botelho - maria* 22/10/08

REVISÃO DA FÁBULA *Asimbleia do*

Mato Carolina e Ingrid

1. FALTA FAZER O COMEÇO DA FÁBULA

2. FALTA COLOCAR O É S NA PALAVRA *PESCOÇO*

3. FALTA COLOCAR OS PERSONAGENS

4. FALTA COLOCAR A MORAL

APÊNDICE – 11**PRODUÇÃO COLETIVA SEM APOIO****O CORVO APAIXONADO E A LEOA SORTUDA**

Em uma tarde de muito calor o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.

O corvo se achava mais veloz e inteligente do que a leoa.

A leoa de tão tímida e inteligente tinha um sonho que era ganhar a corrida.

Em uma outra tarde a leoa encontrou com o coelho e ela perguntou:

- Senhor coelho, gostaria de ser o juiz da nossa corrida?

- Adoraria minha querida amiga! Respondeu o coelho combinando o seguinte:

No sábado às treze horas em uma pista de corrida de Fórmula Um acontecerá a corrida.

As aves irão torcer pelo corvo e os animais terrestres irão torcer para a leoa.

Passaram os dias e chegou a hora da corrida e estavam lá todas torcidas, o coelho que era o juiz iniciou com o tiro de largada.

Na hora da corrida o corvo viu um corvo fêmea e se apaixonou instantaneamente, esquecendo totalmente da corrida.

A leoa saiu correndo em disparada vencendo a corrida, ganhando também a tão sonhada medalha.

Moral: O sonho e a sorte sempre dão certo.

(Produção Coletiva Sem Apoio do 3º ano – D)



APÊNDICE - 12

ESCRITA SEM APOIO EM DUPLAS: 16/09/08

a cadela e a tartaruga.

Um belo dia, uma cadela estava saindo com os
seus dois filhotes e se encontrou com a tartaruga
e a tartaruga falou:

— Onde vive aqui dona cadela?

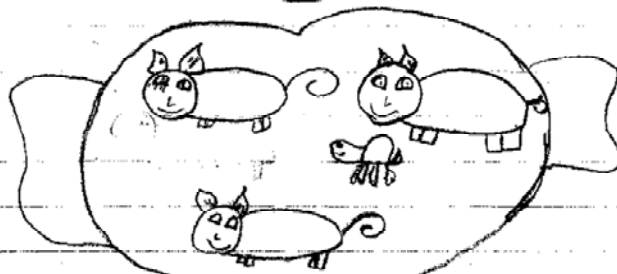
— Eu estou indo para a casa da minha irmã para
a aniversário dela.

E a cadela ~~convidou~~ a tartaruga:

— E chamar meus dois filhotes e todos vão à an-
iversária.

maral.

Nessa fala muita para onde você vai.
porque se não vai junto.



APÊNDICE - 13

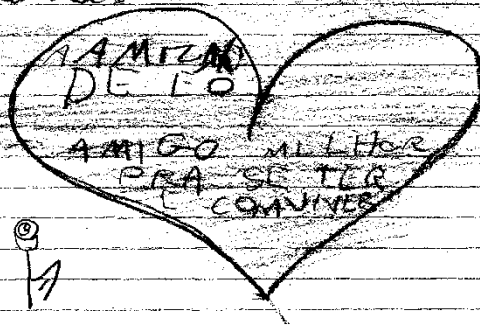
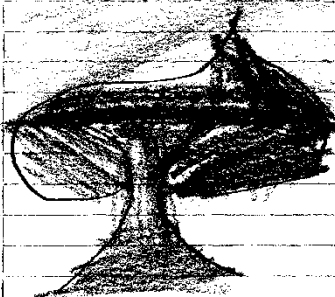
ESCRITA SEM APOIO - INDIVIDUAL - 23/09/08

23/9/2008

O caporaz e o leão
 Um leão estava bebendo pela floresta e caiu numa armadilha.
 Um caporaz chegou por perto do leão e ajudou o leão a sair da armadilha, com o seu dente longo conseguiu tirar o leão da armadilha e ficaram amigos.

Moral:

a amizade traz segurança e a salvação.



DAFAP-EL

APÊNDICE – 14

Reescrita Fábula: A cadela e sua companheira – individual – 30/09/08

MARIA

A CADELA E SUA COMPANHEIRA

A CADELA ESTAVA PARA DA ALUZ E NÃO TAVA UM

LUGAR PARA TER SEUS FILHOTES.

ELA FOI NA CASA DA SUA COMPANHEIRA PIDIU

PARA FICAR QUINZE DIA A SUA COMPANHEIRA DEICHOU.

PASSOU ALGUNS DIA A SUA COMPANHEIRA

PIDIU PARA FICAR MAS A QUINZE DIA A SUA COMPANHEIRA

DEICHOU.

PASSOU MAS ALGUNS DIA A SUA COMPANHEIRA

FOI NA SUA CASA A CADELA FALOU:

— AGORA QUE MEUS FILHOTES CRECE RAN

ELE PODE TER PUSA

MORAL: QUANDO A GENTE DA UM DEDO QUER O BRASO

INTEIRO OU MAS

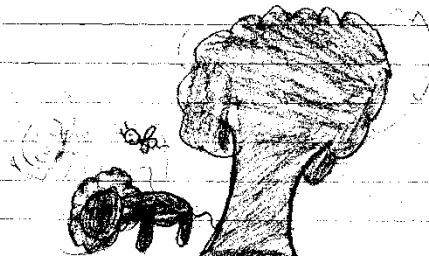
Reescrita Fábulas: A cadela e sua companheira – individual – 30/09/08

PEDRO

título: o leão e o mosquito

Um leão estava dormindo em-
 baixo de uma árvore e a pareceu
 um mosquito e ficou irritando
 o leão e o leão ergueu a pata
 e deu uma patada nele mesmo
 e o mosquito saiu voando
 e se enfiou numa tua de
 aranha e a aranha comeu
 o mosquito

moral: quem escapa de um grande
 perigo pode ser ameaça de um perigo
 menor



Reescrita Fábula: A cadela e sua companheira – individual – 30/09/08

TIAGO

Reescrita da fábula

A cigarra e a formiga.

Em um período uma cigarra só cantava enquanto a formiga se trabalhava.

e depois um dia que chegou o inverno e a cigarra estava com muita

fome e frio e ela bateu na porta das formigas e falou:

Por favor, deixe-me comer e seque-se comigo.

Também falou a formiga:

Não, não, não estava cantando no verão inteiro agora dance.

Moral da fábula:

Quem canta no verão perde no inverno.

Reescrita Fábulas: A cadela e sua companheira – individual – 30/09/08

ANA

A cadela e sua companheira.

Uma cadela, estava grávida e não tinha um lugar para dar cria.

E a cadela pediu para a sua amiga:

— Amiga, você me empresta sua casa para eu dar cria e a cadela deixou a sua amiga ficar com sua casa.

E depois de alguns dias a cadela voltou para sua casa e a cadela pediu mais 10 dias.

E a tempo se passaram e a cadela voltou e sua amiga cadela falou:

— Eu só tenho meus filhotes e da para espantar você.

Moral da fábula:

para alguém, basta dar o dedo que quer o braço inteiro.

Reescrita Fábula: A cadela e sua companheira – individual – 30/09/08

SOFIA

O leão e o mosquito

Um leão descansava debaixo de uma árvore viu um mosquito e ficou atazanado a vida do leão e o leão disse:

— Longe daqui com mosquito infernal!
Então retirou o mosquito.

— Aí então agora você vai ver o que é infernal!

O leão ficou atazanado a vida do mosquito, ficou picado e entado de leão.

Caído de da risada o mosquito não percebeu que a tua de aranha tinha agarrado e o sangue dele foi sugado pela aranha e morreu.

Moral: Quem se livra de um perigo maior pode ser vítima de um menor.

APÊNDICE – 15

ENTREVISTAS REALIZADAS JUNTO AOS EDUCANDOS EM 06/10/08 AO FINAL DE TODAS AS INTERVENÇÕES.

MARIA

Pesq: Qual é seu nome?

Maria:

Pesq: Qual sua idade?

Maria: 8 anos.

Pesq: Que série ou ano você está?

Maria: 3º ano D

Pesq: O que você gosta de escrever?

Maria: História.

Pesq: Que história você gosta de escrever?

Maria: O “Leão e o rato”, “Leão e o mosquito”.

Pesq: Além dessas histórias você sabe escrever outras?

Educa 1: Sei. Escrevo Chapeuzinho vermelho.

Pesq: Você sabe qual a diferença entre a historia do Leão e o mosquito e a história da Chapeuzinho vermelho?

Maria: Sei. Não são os mesmos personagens. O leão e o mosquito é uma fábula e a outra historia não tem moral, porque é um conto.

Pesq: Você lembra alguma fábula?

Maria: Lembro. O leão e o mosquito.

O leão estava embaixo de uma árvore descansando e o mosquito foi lá e picou ele.

O leão dava patada, se arranhou, porque o mosquito ficou atazanando ele.

No outro dia, ele voltou para atazanar o leão e não viu que tinha uma teia de aranha e ele acabou se enroscando nela e a aranha comeu ele.

Moral: Se tem um perigo maior, você pode ser vítima de um perigo menor.

Pesq: Se eu pedisse para você escrever uma fábula, o que você acha que era necessário escrever?

Maria: Teria que colocar moral, travessão porque os animais falam na fábula, os personagens são animais.

Pesq: Você costuma ouvir muita história?

Maria: Eu ouço.

Pesq: Quem conta essas histórias para você?

Maria: Minha irmã, minha tia.

Pesq: Na sua casa tem livros?

Maria: Alguns.

Pesq: O que você mais gosta de ler ou gostou de ouvir?

Maria: A fábula da Menina do leite.

Pesq: Por quê?

Maria: Porque tinha vários animais e a menina sonhava.

Pesq: Você gostou de participar do projeto?

Maria: Eu gostei, porque a gente aprendeu um monte de coisa sobre fábulas que não sabia, ouvimos um monte de história.

Pesq: Se você tivesse que nos dar uma dica, qual você nos daria?

Maria: Eu só falaria para vocês continuarem dando a história para gente levar para casa.

PEDRO

Pesq: Qual é seu nome?

Pedro

Pesq: Qual sua idade?

Pedro: 9 anos

Pesq: Em que série/ano estuda?

Pedro: 3ºano D.

Pesq: Você gosta de escrever?

Pedro: Gosto

Pesq: O que você gosta de escrever?

Pedro: Fábula.

Pesq: Se eu pedisse para você escrever uma fábula o que você acha que seria importante ter nessa escrita?

Pedro: Parágrafo e pontuação.

Pesq: Você lembra-se de uma fábula?

Pedro: Lembro a do Leão e do ratinho.

Pesq: Você sabe qual a diferença de uma fábula e de um conto de fadas?

Pedro: A fábula começa - Um dia e o conto – Era uma vez.

Pesq: Você ouve muitas histórias?

Pedro: Não.

Pesq: Quem geralmente conta história para você?

Pedro: Ninguém.

Pesq: Nem a professora?

Pedro: Ela lê.

Pesq: O que você aprendeu com o projeto?

Pedro: Com o projeto fábulas?

Pesq: É.

Pedro: Que a história tem que ter título, que os personagens da fábula são animais e falam e que tem moral.

TIAGO

Pesq: Qual é seu nome?

Tiago:

Pesq: Qual sua idade?

Tiago: 8 anos

Pesq: Em que série/ano estuda?

Tiago: 3º ano D

Pesq: Você gosta de produzir texto?

Tiago: Eu gosto.

Pesq: O que você gosta de escrever?

Tiago: A lebre e a tartaruga e a Pomba e a formiga.

Pesq: Você sabe a qual gênero pertence essas histórias?

Tiago: Fábulas.

Pesq: Você sabe o que geralmente tem uma fábula?

Tiago: Título, travessão, ponto, moral.

Pesq: Você ouve muitas histórias?

Tiago: Ouço.

Pesq: Quem conta para você?

Tiago: A professora.

Pesq: Se eu pedisse para você escrever uma fábula como você escreveria?

Tiago: Colocaria título, o personagem seria os animais, eles falam, tem uma moral.

Pesq: Você lembra alguma fábula?

Tiago: A lebre e a tartaruga.

A lebre e a tartaruga foram apostar uma corrida e a lebre dormiu embaixo de uma árvore e a tartaruga ganhou a corrida.

Pesq: O que você acha que aprendeu como projeto?

Tiago: Eu aprendi a ler e escrever e monte de coisa sobre fábulas.

ANA

Pesq: Qual é seu nome?

Ana:

Pesq: Qual sua idade?

Ana: 8 anos

Pesq: Em que série/ano estuda?

Ana: 3ºano D

Pesq: Você gosta de escrever texto?

Ana: Gosto.

Pesq: O que você gosta de escrever?

Ana: Coisa legal.

Pesq: Para produzir um texto o que a gente precisa fazer?

Ana: Precisa de parágrafo, travessão o personagem precisa falar.

Pesq: O que você sabe escrever?

Ana: Eu sei escrever fábulas.

Pesq: Como você aprendeu a escrever fábulas?

Ana: Aprendi aqui na escola com o projeto. Quando a professora lia, pedia para gente conta, depois a gente escrevia junto, com o colega e depois sozinha.

Pesq: Você só sabe escrever fábulas?

Ana: Eu também sei escrever contos de fadas.

Pesq: Você sabe qual a diferença entre os contos de fadas e as fábulas?

Ana: Nas fábulas têm moral. Os contos de fadas terminam com eles viveram felizes para sempre. O conto inicia com – Era uma vez e a fábula – Um dia. Ah! Nas fábulas os animais falam.

Pesq: Você lembra alguma fábula?

Ana: Eu lembro.

Pesq: Qual?

Ana: A tartaruga e a lebre. Elas apostaram uma corrida e a tartaruga ganhou.

Pesq: Você ouviu muitas histórias?

Ana: Ouço.

Pesq: Quem lê para você?

Ana: Minha irmã e minha professora.

Pesq: Qual história você lembra?

Ana: A lebre e a tartaruga, A pomba e a formiga, O leão e o mosquito.

Pesq: E os contos de fadas?

Ana: Branca de Neve, Cinderela.

Pesq: O que você mais gosta em uma história?

Ana: Eu não gosto de história de terror eu gosto de história de fada.

Pesq: O que você acha que aprendeu com o projeto?

Ana: Eu aprendi que quando a gente vai escrever a gente tem que ir lendo para ver se está entendendo.

Pesq: O que você entende por parágrafo?

Ana: São partes do texto. Antes eu escrevia tudo junto, agora eu divido.

SOFIA

Pesq: Qual é seu nome? **Sofia.**

Pesq: Qual sua idade? **Sofia:** 8 anos.

Pesq: Em que série/ano estuda?

Sofia: 3ºano D.

Pesq: O que você gosta de escrever?

Sofia: História.

Pesq: Que tipo de história?

Sofia: Fábulas, contos.

Pesq: Você gosta de ler?

Sofia: Eu gosto.

Pesq: Você lê bastante?

Sofia: Eu leio.

Pesq: Você tem livros em casa?

Sofia: Eu tenho livro de fábulas e os outros são de Era uma vez.

Pesq: Quais são os livros de Era uma vez que você tem?

Sofia: Cinderela, Chapeuzinho vermelho.

Pesq: As histórias de: Era uma vez faz parte de que gênero?

Sofia: Contos.

Pesq: Qual a diferença de um conto de fada e uma fábula?

Sofia: Fábulas têm animais que falam, tem moral e os contos não tem moral. Os contos começam com era uma vez e as fábulas geralmente começam com um dia.

Pesq: Se eu pedisse para você escrever uma fábula, o que você sabe que tem que ter?

Sofia: Título, moral, animais falando.

Pesq: Qual história você mais gosta ou gostou de ouvir?

Sofia: A cadela e sua companheira.

A cadela estava grávida.

Ela foi pedir para companheira dela deixar ela ficar na casa dela até ela dar a luz aos seus filhotinhos.

Quando ela deu à luz, a companheira foi lá após quinze dias, para ver se poderia pegar sua casa de volta e ela disse que não.

- Meus filhos ainda não estão crescidos, eu preciso mais de um mês. E ela deixou.

Depois de um mês a companheira voltou e a cadela falou:

- Se você não sair daqui agora eu e meus filhotes podemos te expulsar, porque eles estão crescidos.

Ela foi embora triste, chorando.

Moral: Quem dá o dedo, o outro pode querer o dedo ou mais.

Pesq: Você gosta de escrever?

Sofia: Eu gosto.

Pesq: Por quê?

Sofia: Porque quanto mais eu escrevo e leio, mais eu aprendo a ler e a escrever.

Pesq: O que você aprendeu com o projeto?

Sofia: Eu aprendi o que é uma fábula, que fábula tem moral e aprendi um montão de coisa.

Pesq: Quem lê para você?

Sofia: Eu mesma.

APÊNDICE – 16
LIVRO



FÁBULAS



**REESCREVENDO E
INVENTANDO
FÁBULAS**

**Autores:
Alunos 3º Ano D**

E.M.E.B. "Janete Maria Martirelli Lia"

**Professoras Responsáveis:
Alessandra Marques da Cunha
Stella de Lourdes Garcia
Nadeide
São Carlos -SP
2008**



EDUCANDOS DO 3º ANO - D

Beatriz Silva de Almeida
 Brian Medeiros da Silva
 Carolina Amanda da Silva Soares
 Cristoffer Gustavo Martins de Castro
 Daniel de Oliveira
 Daniela Candido Sfaflioni
 Douglas Eduardo Silveira da Cruz
 Erik Camargo de Barros
 Gabriela Dameto Nunes
 Guilherme Henrique Rodrigues dos Santos
 Gustavo de Oliveira Pinto
 Ingrid Correa Macedo
 Tamime Gabriela de Jesus
 João Vitor Maciel de Lima
 Loriane Stefani Luiz
 Maria Beatriz da Cunha Cayres
 Mathaus Paulo Batista Gatti
 Michael Douglas Bernarde
 Paulo Vinicius de Assis
 Taissa Caroline de Carvalho
 Tainires Antonio dos Santos Romero
 Vilmar Almeida de Souza
 Vitor Hugo Botelho
 Wesley Bruno Barbosa

Agradecemos a professora NADEIDE que abriu a porta de sua sala para que juntas pudéssemos realizar esse trabalho e a todos que direta ou indiretamente, ajudaram na concretização dessa pesquisa.

Aos educandos do 3º ano deixamos nossa eterna gratidão por nos ter ensinando a compreender um pouco melhor o processo de produção textual através de gêneros.

Aos pais e familiares nossa admiração e respeito que mesmo sem nos conhecer, confiaram em nosso trabalho deixando que seus filhos participassem dessa pesquisa.

Também deixamos nossos agradecimentos a todos que durante esses dois meses escutaram, compartilharam e acompanharam a trajetória desse trabalho.

Os textos que compoem esse livro foram reescritos, produzidos de forma: coletiva, duplas e individualmente pelos (as) educandos (as) do 3º ano D, do período da tarde da e.m.e.b. "Janete maria martinelli".

ÍNDICE

- REESCRITA COLETIVA DA FÁBULA: A cigarrta e a formiga - 3º ano D**
- REESCRITA EM DUPLAS DE FÁBULAS: Assembléia dos Ratos - Autores: Cristoffer e Guilherme; Jamime e Erik; Douglas e Vilmar; Daniela e Beatriz.**
- PRIMEIRA PRODUÇÃO COLETIVA DO 3º ANO - D SEM APOIO - O corvo apaixonado**
- PRODUÇÕES EM DUPLAS SEM APOIO - A leoa sortuda.**
- O coelho e a serpente – Autores: Carolina e Maria.**
- A leoa e o coelho - Autores: Daniel e Vitor.**
- O elefante e o rato - Autores: Cristoffer e Guilherme.**
- O cachorro, o crocodilo e o coelho - Autores: Gabriela e Paulo.**
- A cadela e a tartaruga - Autores: JAMIME E LORIANA.**
- O GATO E O CÃO - AUTORES: Douglas e Vilmar.**
- O tigre e a leoa - Autores: Willian e Matheus.**
- PRODUÇÃO DE TEXTO SEM APOIO INDIVIDUAL**
- O gato e o rato - Autora: Jamime Gabriela de Jesus**
- Um dia de brincadeiras - Autora: Brian Medeiros da Silva**
- O homem e as formigas - Autora: João Vitor Maciel de Jesus.**
- O cachorro e o leão - Autora: Beatriz Silva de Almeida.**
- O homem e as formigas - Autor: João Vitor Maciel de Jesus.**
- O cachorro e o leão - Autora: Daniela Candido Sfraglioni**
- O elefante e o macaco - Autora: Beatriz Silva de Almeida**
- O sol e a lua - Autora: Taissa Caroline de Carvalho.**

O leão e o tigre - Autor: Gustavo de Oliveira Pinto.

O leão e a leoa - Autora: Gabriela Dameto Nunes.

O leão e o mosquito - Autor: Michael Douglas Bernarde

O coelho e a tartaruga - Autora: Maria Beatriz da Cunha Cayres

A raposa e a galinha - Autor: Vitor Hugo Botelho.

REESCRITA INDIVIDUAL

O leão e o mosquito - Autora: Tamires Antônio dos Santos Romero

A pomba e a formiga - Autor: Erik Camargo de Barros.

A lebre e a tartaruga - Autora: Ingrid Correa Macedo.

A cadela e sua companheira - Autor: Willian Nascimento Barbosa.

A pomba e a formiga - Autor: Wesley Bruno Barbosa.

O leão e o mosquito - Autor: Cristoffer G. Martins de Castro.

A CIGARRA E A FORMIGA

Havia uma jovem cigarra que costumava cantar nos dias de verão nos galhos das árvores, enquanto as formigas trabalhavam para o inverno.

A alegria da cigarra era ver as formigas trabalhando duro.

Quando chegou o inverno a cigarra estava fraca, com fome, morrendo de frio e com tosse, então resolveu bater na porta da casa das formigas.

- Toc...Toc...e a formiga atendeu e elas se cumprimentaram:

-Olá! E a formiga perguntou:

- Era você que estava cantando no verão?

A cigarra respondeu:

-Era sim, minha cara amiga.

A formiga disse:

- Então por que você não canta?

A cigarra falou:

- Porque estou fraca, com fome e tosse.

A formiga perguntou se a cigarra queria tomar um chá e ela falou que queria e ficaram conversando.

REESCRITA COLETIVA DE UMA FÁBULA

A cigarrta melhorou e voltou a ter aquela linda voz.

Moral: Sempre ajudar a quem precisa.

(Reescrita Coletiva dos Educandos do 3º ano D)



REESCRITA EM DUPLAS DE FÁBULAS

ASSEMBLÉIA DOS RATOS

Em uma casa tinha um gato e tinha dez ratos.

O gato corria e comia os ratos.

Os ratos resolveram fazer uma reunião e um deles

falou:

- Não é melhor pegar um sino e colocar no pescocoço do gato? assim conseguimos saber onde ele está.

Todos os ratos adoraram a idéia e perguntaram:

- Quem vai ser o corajoso que vai colocar o sino no pescocoço do gato.

Todos ficaram quietos.

Moral: É fácil falar o difícil é fazer.

(Autores: Cristoffer e Guilherme)



ASSEMBLÉIA DOS RATOS

Em uma casa morava um grande número de ratos e um dia chegou um novo hóspede para completar, um gato.

A todo tempo que os ratos iam para o porão, para a cozinha e para o jardim, o gato estava lá.

Os ratos estavam com fome e sede e pela viglância do gato, estes não podiam se movimentar.

Três ratos se arriscaram para pegar um pedaço de queijo em cima da mesa, mas não conseguiram, sendo assim, o chefe dos ratos os chamou para uma reunião e disse:

- Temos que ter uma idéia.

Um rato jovem falou:

- Um de nós tem que colocar um sino no pescocoço do

gato.

Todos se calaram.

Moral: É fácil falar o difícil é fazer.

(Autores: Jamime e Erik)



ASSEMBLÉIA DOS RATOS

Numa enorme casa tinha mais de dez ratos que estavam com fome e não podiam sair da toca, porque tinha um gato caçador que sempre estava de olho neles.

Um dia os ratos estavam com muita fome e três ratos se aventuraram para sair da toca em busca de comida, mas o gato correu atrás deles e quase os comeu.

Os ratos insatisfeitos com a situação resolveram fazer uma reunião e falaram:

- Vamos fazer um sino e colocar no pescoço do gato.

- Quem é o rato mais corajoso? disse um rato bem pequeno e branquinho.

Todos os ratinhos ficaram quietos.

Moral: É fácil falar o difícil é fazer

(Autores: Douglas e Vilmar)



ASSEMBLÉIA DOS RATOS

Em uma casa havia um gato que vivia comendo os ratos que passavam para pegar comida.

Na busca por comida uns eram comidos e outros corriam do gato.

Cansados, os ratos resolveram fazer uma reunião e o chefe deles falou:

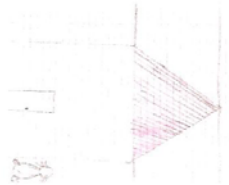
- Quem tem uma opinião? um rato disse:

- Podemos colocar um sino no pescoço do gato.

Todos gostaram da opinião, mas ninguém teve coragem para dizer que colocaria.

Moral: É fácil falar o difícil é fazer.

(Autores: Daniela e Beatriz)



O CORVO APAIXONADO E A LEOA SORTUDA

Em uma tarde de muito calor o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.

O corvo se achava mais veloz e inteligente do que a leoa.

A leoa de tão tímida e inteligente tinha um sonho que era ganhar a corrida.

Em uma outra tarde a leoa encontrou com o coelho e ela perguntou:

- Senhor coelho, gostaria de ser o juiz da nossa corrida?

- Adoraria minha querida amiga! Respondeu o coelho combinando o seguinte:

No sábado às treze horas em uma pista de corrida de fórmula i acontecerá a corrida.

As aves irão torcer pelo corvo e os animais terrestres irão torcer par a leoa.

Passaram os dias e chegou a hora da corrida e estavam lá todas torcidas, o coelho que era o juiz iniciou com o tiro de largada.

Na hora da corrida o corvo viu uma corvo fêmea e se apaixonou instantaneamente, esquecendo totalmente da corrida.

PRIMEIRA PRODUÇÃO COLETIVA DO
3º ANO - D SEM APOIO

A leoa saiu correndo em disparada vencendo a corrida, ganhando também a tão sonhada medalha.

Moral: O sonho e a sorte sempre dão certo.

(Produção Coletiva Sem Apoio do 3º ano - D)

PRODUÇÕES EM DUPLAS SEM APOIO

O COELHO E A SERPENTE

Um dia numa grande floresta um coelho estava procurando uma cenoura, de repente apareceu uma grande serpente.

Ao ver a serpente o coelho saiu correndo da mesma, mas percebeu que ela havia caído em uma armadilha e achando que a serpente não conseguiria sair da mesma ajudou a cobra sair e elas ficaram amigas.

Moral: O tamanho não importa o que importa é a força da amizade.

(Autores: Carolina e Maria)



A LEOA E O COELHO

Um dia de sol quente o tigre e a leoa estavam na mata e eles perguntaram para a onça e para pantera negra se elas queriam apostar uma corrida. Elas concordaram e eles chamaram o elefante para ser o juiz da largada.

Colocaram vários cartazes na mata dizendo: "vai acontecer amanhã à tarde no bosque das 15 horas até as 16 horas uma corrida entre o tigre, a leoa, a onça e a pantera negra".

No dia e hora marcada todos estavam presentes, menos o juiz, porque caiu em uma armadilha.

Os animais percebendo que o elefante não chegava foram procurar o mesmo e o encontrar na dentro da armadilha. Uniram forças e juntos conseguiram retirar o elefante.

Moral: Sempre é bom ajudarmos os amigos, porque quando precisamos, ele também nos ajuda.

(Autores: Daniel e Vitor)

O ELEFANTE E O RATO

Em um circo tinha um elefante que era guarda e sempre saía assustando os ratos que apareciam no circo, enchendo a tromba de água e jogando.

Num dia, os ratos desistiram de entrar no circo, porque o elefante jogava água deixando-os com frio.

Um dia, o elefante estava comendo amendoim e o amendoim entrou na tromba do elefante e ele ficou sem ar.

O ratinho vendo o desespero do elefante o ajudou a tirar o amendoim do nariz e o elefante ficou muito agradecido.

Moral: Quem tem um amigo nunca deve brigar, porque pode precisar dele.

(Autores: Cristoffer e Guilherme)



O CACHORRO, O CROCODILO E O COELHO.

Em uma linda manhã um cachorro e um coelho estavam brincando na beira do rio e o cachorro então disse:

- Quanta saudade tenho do nosso amigo crocodilo!

Então perguntou o coelho:

- Por que ele não voltou cachorro?

Então respondeu o cachorro:

- não sei coelho!

Quando eles olharam para o rio, viram o crocodilo e falaram:

"Quantas saudades, amigo".

Não percebendo que não era o seu amigo eles o abraçaram e o crocodilo os engoliu inteiros.

Moral: A saudade pode ser triste, mas o mal pode ser maior.

(Autores: Gabriela e Paulo)



A CADELA E A TARTARUGA

Um belo dia uma cadela estava saindo com seus dois filhinhos e se encontrou com a tartaruga e a tartaruga falou:

- Aonde você vai dona cadela?

- Eu estou indo para a casa da minha que está fazendo aniversário.

E a cadela convidou a tartaruga e chamou os seus dois filhotes e todos foram para o aniversário.

Moral: Nunca fale muito para onde você vai, porque se não vai junto.

(Autoras: Jaime e Loriania)



O GATO E O CÃO

O gato andando relaxado tentando fugir do cão bem bravo em uma noite encontrou um gato.

O gato subiu em cima do telhado e quase o cão pegou.

O cão chamou os amigos para ajudar a comer o gato e os cães foram. Mas o gato pulou o telhado e conseguiu fugir.

Os cães ficaram cansados e deitaram um pouquinho e

o gato foi mexer com os cães.

Os cães acordaram e correram atrás do gato.

O gato cansou e o cão conseguiu comer o gato.

Moral: quem procura uma briga sempre apanha ou morre.

(Autores: Douglas e Vilmar)



O TIGRE E A LEOA

Um tigre e uma leoa estavam caçando coisas para comer quando o tigre encontrou um cavalo.

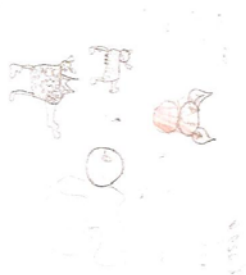
Pensando que era esperto caçou dois cavalos e de repente apareceram mais de cem cavalos e o tigre uniu forças com a leoa e conseguiram pegar mais oito cavalos e os outros noventa escaparam.

Depois da caçada o tigre e a leoa dividiram o que conseguiram caçar e cada um ficou com cinco cavalos.

Moral: quem trabalha junto ganha melhor.

(Autores: Brian e Wesley)

PRODUÇÃO DE TEXTO SEM APOIO INDIVIDUAL



O GATO E O RATO

Um gato andando pela floresta estava vendo os pássaros e o gato encontrou um ratinho no meio do caminho.

O rato saiu em disparada para um lugar bem longe quando viu o gato, pois ficou muito assustado com o gato.

O gato ficou procurando o rato durante o dia todo e a tarde o encontrou no esconderijo.

O rato não saiu do lugar que estava escondido.

O gato colocou um queijo na frente do esconderijo do rato, mas o rato não saiu.

O gato tentou, mas nunca pegou aquele ratinho.

Moral: Nunca se deixe enganar por ninguém mesmo que seja por alguém que você goste.

(Autora: Jamine Gabriela de Jesus)



UM DIA DE BRINCADEIRAS

Um tigre estava correndo e encontrou uma onça que o convidou para brincar.

A onça ficou brincando de boneca e o tigre de skate.

De repente, apareceu um leão estranho e disse:

- Me deixa brincar com vocês?

E a resposta para o leão foi sim.

De repente eles estavam brincando e o leão desapareceu.

O tigre e a onça foram atrás do leão e o encontraram bem longe do lugar que estavam brincando dentro de uma armadilha feita por caçadores.

Eles tiveram que chamar vários animais para conseguir tirar o leão da emboscada e combinaram de nunca mais brincar longe.

Moral: nunca brincar longe de casa.

(Autor: Brian Medeiros da Silva)



O HOMEM E AS FORMIGAS

Uma formiga estava pegando comida para seus filhotes e chego um homem e pisou na formiga e ela morreu.

Depois de um tempo o homem não sabendo pisou novamente no formigueiro e os filhotes da formiga haviam crescido e picaram o pé do homem.

O homem não pisou mais no formigueiro.

Morali: Nunca pise nas formigas.

(Autor: João Vitor Maciel de Jesus)

O CACHORRO E O LEÃO

Um leão estava passeando pela floresta e caiu em uma armadilha.

Um cachorro que passava por perto viu o leão na armadilha e o ajudou a sair da armadilha, pois com seus dentes ferozes conseguiu tirá-lo de lá, mordendo a corda que o prendia.

O leão e o cachorro ficaram grandes amigos.

Morali: A amizade é a segurança e a sabedoria.

(Autora: Daniela Candido Sfraglioni)



O ELEFANTE E O MACACO

Um elefante estava no rio e apareceu a macaca e eles ficaram conversando.

Eles viram uns passarinhos e caminhando foram conversando para dentro da floresta e acharam o filhote da macaca que estava perdido na floresta.

A mãe macaca colocou o seu filhote no pescoco e apareceu uma onça.

A onça pegou o filhote da macaca.

A macaca saiu correndo atrás da onça e o elefante ajudou a macaca com sua tromba pegando o filhote da onça e devolvendo a macaca.

A onça saiu correndo do elefante porque ficou com medo da tromba do elefante.

Moral: Nunca faça o mal porque no final você pode ficar com medo.

(Autora: Beatriz Silva de Almeida)



O SOL E A LUA

O sol estava tomando um café e a lua passou.

O sol chamou a lua para tomar um café e falou:

- Cuidado lua, porque seu pai não gosta que você fique comigo e nem minha mãe.

Enquanto o sol e a lua conversavam a mãe do sol e o pai da lua, estavam investigando e procurando seus filhos e acabaram descobrindo que eram grandes amigos desde o passado.

Moral: A verdade sempre aparece.

(Autora: Taissa Caroline de Carvalho)



O LEÃO E O TIGRE

Em uma tarde de muito sol tinha um tigre que estava brincando de pega-pega e ele chamou para brincar o leão.

- Vamos apostar uma corrida?
- Quem vai dar o tiro de largada, será o coelho. Disse o tigre.

- Vamos chamar os animais da floresta para ser a torcida e vamos ver quem vai ganhar a corrida.

- Vamos apostar a corrida agora.

O tigre saiu correndo e ganhou a corrida.

A torcida começou a zoar o leão e a jogar o tigre para cima e o leão ficou triste demais.

Moral: Nunca zoar os outros.

(Autor: Gustavo de Oliveira Pinto)



O LEÃO E A LEOA

Um dia um leão e uma leoa estavam brincando na beira de um lago, de repente o leão, disse:

- que caseira eu acho que eu não vou mais brincar com a leoa. Não vendo que a leoa estava em grande perigo.

- Socorro leão, por favor, me ajude. Socorro, socorro!

O leão então disse:

- Já vou, já vou leoa!

- Anda logo leão.

A leoa estava quase caindo de um penhasco quando o leão pulou e salvou a leoa e ela disse:

- Muito obrigado leão, espero que algum dia possa retribuir este favor.

Moral: Quando faz o bem, recebe o bem de deus.

(Autora: Gabriela Dameto Nunes)



O COELHO E A TARTARUGA

Um belo dia de sol uma tartaruga estava passeando em frente da floresta quando pisou na toca do coelho.

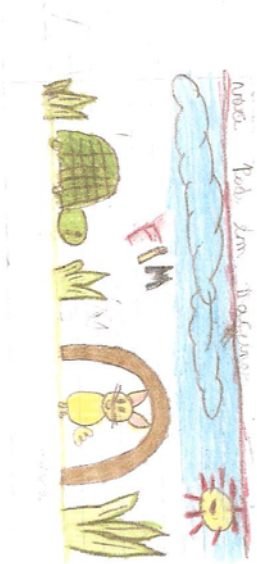
O coelho falou:

- Não pise na minha toca. a tartaruga falou:
- Desculpe-me, eu não vi a tua casa.
- Tudo bem, não foi nada.

Os dois ficaram amigos.

Moral: Nunca se preocupe com coisas pequenas pode ser que você encontre uma amizade que nunca poderia imaginar.

(Autora: Maria Beatriz da Cunha Cayres)



A RAPOSA E A GALINHA

Um dia Luis ganhou uma galinha do seu irmão e chegou a sua casa e colocou-a no galinheiro.

Nasceram dez pintinhos e chegou à raposa e comeu todos os pintinhos.

Luis ficou triste.

Moral: Proteção nunca é demais.

(Autor: Vitor Hugo Botelho)

O LEÃO E O MOSQUITO

O leão estava descansando na sombra de uma árvore quando chegou um mosquito e ficou o atormentando.

O leão tentou matar o mosquito, mas ele conseguiu fugir do leão.

Na fuga do leão o mosquito acabou enroscando em uma teia de aranha que o come.

Moral: quem consegue fugir de um grande perigo pode cair em um perigo maior

REESCRITA INDIVIDUAL

(Autora: Tamires Antonio dos Santos Romero)



A POMBA E A FORMIGA

Em uma tarde a pomba estava se alimentando quando de repente viu uma formiga cair no lago. Percebendo que a formiga se afoga a pomba jogou uma folhinha no lago e a formiga subiu na folha e conseguiu se salvar.

Passado alguns dias, a pomba que salvou a formiga, estava voando distraída e um o caçador estava prestes a tirar contra ela, mas a formiga vendo o que ia acontecer deu uma ferroada no pé do caçador que saiu gritando:

—Ai, ai e a formiga falou:
Missão cumprida.

Moral: Quem semeia o bem colhe o bem.

(Autor: Erik Camargo de Barros)



A LEBRE E A TARTARUGA

Um dia a lebre encontrou a tartaruga e disse que ela era lenta e tinha a perna curta e tirando saro da tartaruga convidou-a para apostar uma corrida dizendo:

- Vamos apostar uma corrida?

Então, respondeu a tartaruga:

- Claro que sim, minha cara amiga.

No dia da corrida a raposa deu o tiro de largada e a lebre e a tartaruga partiram juntas.

A lebre achando que ia ganhar a corrida resolveu tirar uma soneca e quando acordou viu que a tartaruga tinha ganhado a corrida.

Moral: O trabalhador que realiza o seu trabalho o sucesso é o seu prêmio.

(Autora: Ingrid Correa Macedo)

A CADELA E SUA COMPANHEIRA

A cadela estava grávida e com frio quando encontrou a casa de uma amiga e foi até lá pedir ajuda. Tocou na porta e pediu para sua companheira:

- Posso ficar uns quinze dias em sua casa?

E a companheira respondeu:

- pode ficar.

Passado os quinze dias, a cadela pediu para companheira mais tempo para ficar na casa.

A companheira deixou, mas quando foi novamente pedir a casa a cadela falou:

- Meus filhotes cresceram e eu posso te expulsar da casa. E a cadela expulsou a companheira de sua própria casa e ela ficou muito triste e foi embora.

Moral: Para alguns não basta dar o dedo, porque querem a mão ou algo mais.

(Autor: Willian Nascimento Barbosa)



A POMBA E A FORMIGA

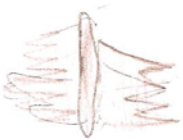
A pomba estava se alimentando perto da água quando a formiga caiu dentro do lago e gritou:

- Socorro, socorro! Ajude-me.

A pomba foi e ajudou a formiga.

Moral: Quem semeia o bem colhe o bem.

(autor: Wesley Bruno Barbosa)



O LEÃO E O MOSQUITO

Um dia o leão estava dormindo quando um mosquito se aproximou e ficou atazanando o leão.

O leão acordou e o mosquito continuou mordendo a cabeça, a orelha e o rabo do leão.

O leão tentou morder o mosquito, mas não conseguia e ele dizia:

- Você não vai me morder.

O leão levantou e o mosquito ficou com medo e acabou na teia de aranha, onde ficou seco e morreu.

O leão ficou dormindo sossegado.

Moral: Quem consegue fugir de um grande perigo pode cair em um perigo maior.

(Autor: Cristoffer G. Martins de Castro)



O LEÃO E O MOSQUITO

O leão estava passeando pela floresta e viu um mosquito grudado em uma teia de aranha.

O leão quis ajudar o mosquito, mas não conseguiu.

O mosquito morreu.

Moral: Quem escapa de um grande perigo pode cair em um menor.

(Autor: Michael Douglas Bernarde)



APÊNDICE – 17

DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS REALIZADOS JUNTOS AOS EDUCANDOS

Edu – Educador

Educa – Educando

Pesqui – Pesquisadora

Descrição do encontro: Produção Coletiva - A cigarra e a formiga

A pesquisadora iniciou o encontro lembrando os educandos sobre o projeto de leitura e escrita que estariam desenvolvendo ao longo de três meses sobre o gênero da fábula.

Destacou que o objetivo dessa proposta era que todos conseguissem reescrever ou inventar uma fábula contemplando suas características. Além disso, esse aprendizado iria ser divulgado através de uma coletânea de histórias, cujos autores seriam os educandos. Foi enfatizado também que uma coletânea ficaria na biblioteca da escola e que cada um receberia um exemplar para levar para casa, sendo que este poderia ser lido por colegas e parentes.

Diante disso, a pesquisadora ressaltou a importância de escrever tentando fazer o melhor possível e sempre se valendo do recurso da revisão, pois existe a necessidade de todos entenderem a história que iremos apresentar.

Após essa conversa, a pesquisadora e os educandos dialogaram sobre o que seria reescrever coletivamente. Eis a reprodução da conversa:

Pesq: O que vocês sabem sobre escrever um texto coletivo?

Educa: É uma história que todo mundo participa.

Educa: Cada um conta um pedaço.

Pesq: É isso mesmo. Todos ajudam a construir a história.

Edu: Lembram, nós já fizemos histórias assim, não é mesmo?

Educa: É.

Dando continuidade a proposta de atividade, a pesquisadora informa aos educandos que irá ler três versões da fábula “A cigarra e a formiga” com o olhar de três autores diferentes, e todos deveriam ficar atentos para que após também pudessem elaborar a história da turma, contemplando as características apresentadas pelos autores.

Os educandos dialogaram um pouco sobre o que eram versões:

Educa: Três versões é falar de uma mesma coisa, mas diferente, é isso?

Pesqui: É.

Educa: Então, vai falar da Cigarra e da Formiga.

Em seguida a pesquisadora apresenta o primeiro livro que continha a fábula a “A cigarra e a formiga” e falou um pouco sobre o autor da narrativa, Roberto Belli. Após isso, inicia leitura da fábula mostrando as ilustrações. Neste momento, todos estavam atentos a leitura realizada pela pesquisadora e as imagens mostradas. A cada pausa observam e comentam:

Educa: A formiga era gordinha.

Educa: Ela está varrendo.

Pesq: Está.

Terminada a leitura, a pesquisadora sinaliza como procederia na etapa seguinte:

Pesq: Agora a leitura será feita de forma compartilhada, nós trouxemos as fábulas digitadas para vocês, cada um terá uma folha com a fábula que iremos ler, assim todos poderão acompanhar.

Educa: Trouxe um para cada um?

Pesq: Sim.

Educa: Pode copiar?

Pesq: Não, não precisa. Essa folha é de vocês. Iremos montar uma pasta com várias fábulas que iremos trazendo ao longo do projeto. Assim todos poderão levar para casa para compartilhar com os familiares e mostrar o que estamos aprendendo.

Logo que recebe a folha contendo a fábula “A cigarra e a formiga” um educando diz:

Educa: O autor é Monteiro Lobato.

Pesq: Vocês conhecem Monteiro Lobato?

Educa: Ele é um escritor brasileiro que escreveu o Sítio do Pica Pau Amarelo.

Educa: Ah, também tem escrito quando ele nasceu e morreu. Em 1882 nasceu e 1948 morreu.

Pesq: É isso mesmo.

Educa: Oh, o título logo em cima (apontando com o dedo no título) “A cigarra e a formiga”.

Educa: Professora pode copiar?

Pesq: Não, agora vamos ler, essa folhinha como já falei é de vocês. Lembra-se da pasta que vamos montar?

Educa: Ah!

Começa a leitura; todos atentos tentando ler, alguns com o auxílio do dedo, outros com o auxílio de uma régua.

Terminada essa leitura, a pesquisadora entrega outra fábula: “A cigarra e a formiga”, mas agora de La Fontaine.

Educa: Olha essa também é nossa?

Pesq: É.

Educa: É para levar embora?

Pesq: Vocês vão colocar na pasta para levar para casa. Não precisa copiar.

Educa: Essa fábula foi escrita por La Fontaine.

Educa: É o escritor.

Pesq: É isso mesmo, ele é o escritor da próxima fábula que iremos ler.

Novamente todos se voltam para a leitura da fábula.

Os educandos procedem da mesma forma, tentando ler com o auxílio do dedo e da régua.

Quando a terceira versão é lida, a pesquisadora começa a dialogar novamente com os educandos:

Pesq: Gostaram?

Educa: Em coro: gostamos.

Pesq: O que as histórias têm de semelhante?

Educas: Os personagens – A cigarra e a formiga.

Pesq: Como começa a história? Com “era uma vez”? e termina com “Todos viveram felizes para sempre”?

Educas: Não.

Pesq: Não? Então como começa?

Educas: Um dia, Havia uma cigarra.

Educa: Pode copiar?

Edu: Não, não é para copiar. Assim vou ficar com trauma, tudo vocês querem copiar.

Pesq: Agora vamos recontar a fábula.

Os educandos começam a recontar a fábula com ajuda da pesquisadora.

Educa: Havia uma cigarra que passava os dias de sol cantando

Educa: Um dia de verão...

Pesq: Pessoal, nós temos que recontar a fábula, mas vamos nos organizar para continuar a história, porque, caso contrário, vamos sempre iniciar.

Pesq: Então vamos.

Pesq: Havia uma cigarra que no verão cantava...

Educa: e no inverno não tinha comida para comer...

Educa: e a cigarra foi na casa da formiga...

Educa: para pedir comida...

Educa: e a formiga falou:

Educa: O que você estava fazendo no dia de verão?

Educa: Eu cantava.

Educa: Ah, enquanto nos trabalhávamos, você cantava?

Educa: Agora dance.

Após o relato a pesquisadora começou novamente a dialogar com os educandos:

Pesq: Qual é a diferença entre as fábulas contadas por autores diferentes?

Educa: Uma história a formiga ajudou.

Educa: A outra também.

Educa: Em uma ela mandou a formiga dançar e não ajudou.

Pesq: Então as fábulas são iguais?

Educa: Não.

Educa: Elas têm pequenas mudanças.

Pesq: Como terminou as fábulas?

Educa: Com uma moral.

Pesq: Mas o que é moral?

Educa: É que passa um ensinamento.

Pesq: Para quem?

Educa: Para todos.

Pesq: Quem são os personagens das fábulas?

Educa: Tem personagens que são animais.

Pesq: O que tem mais?

Educa: Tem narrador em cada uma das fábulas.

Educa: Na história os animais falam.

Pesq: Isso mesmo, os animais falam.

Edu: Agora nós vamos escrever coletivamente nossa fábula.

Educa: Precisa copiar?

Edu: Não. Agora vocês precisam usar a mente e a voz.

Edu: A professora é escriba.

Edu: Nós ouvimos as três histórias e agora vamos montar a nossa.

Educa: A gente pode juntar as três histórias?

Educa: Pode copiar?

Edu: Não. Tem que prestar atenção senão a ideia foge.

Edu: Como é o título?

Educa: A cigarra e a formiga.

Edu: Todos estão de acordo?

Educa: Sim.

Edu: Como podemos começar?

Educa: Havia uma jovem cigarra...

Educa: Em um belo dia de verão...

Edu: Então vamos lá, parágrafo.

Educa: Havia uma jovem cigarra que costumava cantar sobre o galho...

Educa: Coloca no dia de verão, porque Monteiro Lobato coloca dia de verão.

Edu: Então como fica?

Educa: Havia uma jovem cigarra que costumava cantar nos dias de verão...

Educa: nos galhos da árvore...

Edu: das árvores ou da árvore?

Educa: É das árvores, porque é um monte.

Educa: nos galhos das árvores...

Educa: enquanto as formigas trabalhavam para o inverno.

Educa: A alegria da cigarra era ver as formigas trabalhando duro.

Educa: Quando chegou o inverno...

Educa: Quando chegou o inverno a cigarra estava fraca e com fome.

Edu: Acabou o parágrafo, posso começar outro?

Educa: Pode.

Edu: Agora é a Educa X.

Neste momento, a educadora retoma a história para que o educando pudesse
continua a narrativa.

Educa: morrendo de frio e tosse...

Edu: E aí?

Educa: então resolveu bater na porta da casa da formiga.

Educa: Professora, tem que colocar toc,toc,toc.

Edu: Onde coloco o toc, toc, toc?

Educa: Na outra linha.

Edu: O que coloco para mostrar que é um som?

Educa: Três pontinhos.

Educa: E coloca três vezes toc...toc...toc...

Edu: Assim – Toc...toc...toc...

Educa: e a formiga atendeu...

Edu: Parou aí? E o que aconteceu?

Educa: elas se cumprimentaram.

Educa: Olá! E a formiga falou

Edu: Depois de “falou” o que coloco?

Educa: Dois pontos.

Edu: E qual sinal que uso para indicar que alguém vai falar?

Educa: Travessão.

Educa:- Era você que estava cantando no verão

Edu: Que ponto uso depois de verão?

Educa: É ponto de exclamação.

Educa: Não... Esqueci.

Edu: Interrogação (?).

Educa: A cigarra respondeu:

Educa: Era sim...

Educa: minha cara amiga.

Educa: coloca então dança.

Educa: Não. Monteiro Lobato ajudou a cigarra, ele convidou para tomar café.

Educa: Mas o outro não.

Edu: Tem um conflito em nossa fábula, pois um quer dança e outro quer convidar a cigarra para tomar café. Como resolvemos?

Educa: A formiga disse... Dois pontos e travessão – Então porque você não dança?

Educa: Não tem que ser – porque você não canta?

Edu: Então como resolvemos?

Educa: Coloca assim – A formiga disse: - Então por que você não canta?

Edu: Que ponto que uso?

Educa: De interrogação.

Educa: Aí, pode continuar assim... A cigarra falou: - “Porque estou fraca e com tosse.”

Educa: E a formiga falou, “então dance”.

Educa: Não pode, porque ela disse que estava fraca.

Alguns educandos conversam e a educadora chama a atenção e pede a todos que retomem a leitura e continuem a escrita. Todos lêem.

Educa: A formiga perguntou se a cigarra queria tomar um chá.

Edu: Fala devagar, porque não consigo.

Educa: A formiga perguntou se a cigarra queria tomar um chá

Edu: Não é café?

Educa: Não, porque café é rápido.

Edu: Mas pode ser demorado.

Educa: Mas o chá é mais demorado.

Educa: Então como fica? Chá ou café?

Educa: Chá.

Edu: Mas poderia ser café... Poderia ser suco.

Educa: Poderia, mas coloca chá.

Educa: A formiga perguntou se a cigarra queria tomar um chá e ela se acalmou.

Edu: Ela quem?

Educa: A cigarra.

Edu: Mas a cigarra estava nervosa?

Educa: Não ela estava doente.

Edu: Ah, bom. Então vamos lá.

Educa: Então coloca: “A formiga perguntou se a cigarra queria tomar um chá e ela falou que queria e ficaram conversando”.

Educa: A cigarra melhorou e voltou a ter aquela linda voz.

Educa: E viveram felizes para sempre.

Edu: Mas na fábula pode ter “viveu feliz para sempre”? Não isso é de conto de fadas, não é?

Educa: Sim.

Edu: Então? O que tem que ter no final?

Educa: Viveu feliz para sempre.

Edu: Não isso é do conto. O que tem na fábula? Não é a moral?

Educa: É.

Edu: Como fica?

Educa: Sempre ajudar a quem ajuda.

Educa: Eu acho que deveria ser: Sempre ajudar a quem precisa.

Edu: Quem concorda com a primeira levante a mão. Quem concorda com a segunda levante a mão.

Edu: Ganhou a segunda – “Sempre ajudar a quem precisa”.

Quando terminaram de fazer a escrita coletiva da fábula “A cigarra e a formiga”, a educadora sugeriu que todos recapitulassem a narrativa desde o começo. Em meio a leitura, começou a discussão:

Educa: Não é trabalho duro.

Educa: É trabalho fácil? Não dá.

Retomam a leitura e um educando diz:

“Professora, ali (e aponta na lousa para o trecho: - “Olá! E a formiga falou”) não poderia ser, e a formiga perguntou ao invés de falou?”.

Edu: Então fica: “A formiga perguntou”?

Todos voltam a ler a fábula, quando, novamente um educando interrompe:

“Professora, tem duas vezes – morrendo de frio e com tosse”.

Edu: Mas na primeira vez que aparece morrendo de frio e com tosse é o narrador e o outro é a cigarra que está falando, então pode.

Educa: Então professora troca estava fraca e com fome e com frio, por vírgula deixa só o último.

Retomam a leitura inteira agora sem paradas e ao terminar a educadora questiona: - Agora está bem?

Educa: Tá.

Segue abaixo a produção escrita, produto desse encontro:

A CIGARRA E A FORMIGA

Havia uma jovem cigarra que costumava cantar nos dias de verão nos galhos das árvores, enquanto as formigas trabalhavam para o inverno.

A alegria da cigarra era ver as formigas trabalhando duro.

Quando chegou o inverno, a cigarra estava fraca, com fome, morrendo de frio e com tosse; então, resolveu bater na porta da casa das formigas.

- Toc...Toc...E a formiga atendeu e elas se cumprimentaram:

- Olá! E a formiga perguntou:

- Era você que estava cantando no verão?

A cigarra respondeu:

- Era sim, minha cara amiga.

A formiga disse:

- Então por que você não canta?

A cigarra falou:

- Porque estou fraca, com fome e tosse.

A formiga perguntou se a cigarra queria tomar um chá e ela falou que queria, assim, ficaram conversando.

A cigarra melhorou e voltou a ter aquela linda voz.

Moral: Sempre ajudar a quem precisa.

(Reescrita Coletiva dos Educandos do 3º ano D)

Descrição do Encontro: Características das fábulas

A educadora iniciou o encontro explicitando aos educandos que naquele dia seria realizada uma atividade com livros que continham fábulas.

Explicou que os educandos seriam divididos em grupos de 4 ou 3 integrantes e que juntos iriam manusear, observar as imagens, a forma como o texto se organizava, se tinha título e outros. Logo em seguida, o grupo deveria selecionar uma fábula para ler para que um dos componentes do grupo pudesse fazer uma leitura em voz alta; foi avisado também que os educandos não precisavam se preocupar, pois ela indicaria quem faria a leitura. Ela salientou também que, conforme os grupos fossem terminando de fazer a leitura em voz alta, a educadora e as pesquisadoras os ajudariam a observar algumas características da fábula para que, em um terceiro momento, pudéssemos sistematizar algumas aprendizagens.

Antes de iniciarem a atividade, a pesquisadora também enfatizou a importância de todos participarem de forma efetiva da atividade e de cumprirem os compromissos estabelecidos, já que está era uma das atividades propostas dentro de um projeto maior sobre fábulas que desencadearia a coletânea de narrativas produzidas por eles, que seria, posteriormente, disponibilizada na biblioteca da escola e também contaria com exemplares para serem levados para casa.

A educadora comentou também a importância de os educandos socializarem os livros com os demais colegas; todos no grupo deveriam manusear e fazer comentários.

Esclarecidas as condições da atividade, cada grupo recebeu um livro de fábulas. Neste momento, os educandos estavam agitados; todos queriam pegar o livro. Conversavam em voz alta e desrespeitavam os acordos iniciais, mas com a mediação da educadora e das pesquisadoras, logo os educandos se organizaram e começaram a realizar a atividade proposta.

Olhavam as figuras, comentavam, verificavam se já haviam lido alguma história contida no livro até que iam se acalmando e começando a selecionar qual história gostariam de ouvir ou ler, pois a educadora já havia passado pelos grupos indicando quem faria determinada leitura.

As histórias lidas pelos grupos foram várias: “A coruja e a águia”; “O leão e o ratinho”; “A raposa e o galo”; “A pomba e a formiga e outras”.

Conforme os grupos terminavam, a leitura a educadora e as pesquisadoras se dividiram e os acompanhavam, a fim de direcionar os olhares.

Sendo assim, dialogavam sobre o autor, o título, quem eram os personagens da história, como se comportavam na história, como o texto estava organizado e outros.

Edu: Qual a fábula que estão lendo?

Educas: O leão e o ratinho.

Edu: Quem são os personagens da fábula?

Educa: leão e o rato.

Edu: Quantos parágrafos têm essa fábula?

Educa?

Edu: Tem pontuação?

Educa: Tem.

Edu: Quais?

Educa: ponto final, interrogação, travessão.

Edu: Como começa a fábula?

Educa: Essa.

Edu: É.

Educa: O leão satisfeito depois de uma caçada...

Quando a educadora e as pesquisadoras perceberam que já haviam percorrido todos os grupos e que os educandos já estavam finalizando as discussões sobre o que haviam orientado, iniciou-se uma nova comanda para dar continuidade a atividade.

Edu: Pessoal, vamos prestar atenção um pouco na professora. Agora que vocês já leram e observaram o que foi pedido, nós distribuiremos a vocês outras fábulas, mas estas não estão em livros, mas sim em folhinha (mostra a folha).

Pesq: Cada um receberá várias folhas que contém várias fábulas. Lembrem-se: essas folhas com as fábulas fazem parte de nossa pasta de leitura. Então, assim que vocês receberem as folhas poderão ler todas se quiserem e, logo em seguida, com o grupo, selecionem uma dessas fábulas da folhinha para comparar com outra fábula semelhante que encontrarem no livro. Todos entenderam?

Educa: Entendemos.

Pesq: Vocês deverão olhar se a fábula tem o mesmo título; se tiver, podem selecioná-la para ver se os personagens são os mesmos, se o autor é o mesmo, se a moral é a mesma, e assim por diante.

Terminadas as informações, distribuíram-se as folhas. Conforme iam recebendo, os educandos ficaram novamente agitados, mas logo foram se organizando para ler e identificar os elementos sinalizados pela educadora e pelas pesquisadoras. Em pouco tempo, todos estavam fazendo sua leitura individual. Ruídos de conversas baixas e leituras tomaram a sala, mas todos estavam lendo, valendo-se do auxílio do lápis, da régua ou do dedo para não perderem a localização da linha.

Educa: Professora está muito barulho, você não acha?

Edu: É, mas cada um tem seu jeito de ler e o barulho é normal. Nem todo mundo consegue ler baixinho, baixinho.

Conforme foram terminando a leitura, já buscavam estratégias para encontrar uma fábula que fosse semelhante a uma que continha no livro.

Um dos grupos resolveu selecionar a fábula olhando o índice do livro:

Educa: Acho melhor a gente olhar o índice para encontrar uma fábula igual a da folhinha.

Pesq: Todos sabem o que índice?

Educa: Não.

Pesq: Explica D?

Educa: O índice localiza-se no início do livro. Ele tem todos os nomes das histórias do livro (neste momento, a educadora procura o índice e o mostra ao grupo).

Cada grupo encontrou sua forma de encontrar histórias semelhantes e comparar.

Terminada essa etapa da atividade, a educadora começou um diálogo junto aos educandos:

Edu: Vocês sabem o que é fábula?

Educas: Eu sei (todos disseram ao mesmo tempo)

Edu: O que é moral então T?

Educa: É uma história que tem moral.

Edu: É, mas a moral não fica só onde está escrito moral.

Educa: É uma coisa que fica escondida na história.

Educa: A moral também pode estar na história.

A educadora lê neste momento um informativo sobre o assunto, que também foi distribuído aos educandos em seguida.

Edu: Fábula é uma narrativa que transmite um pensamento. Seus personagens geralmente são animais que representam atitudes, comportamentos dos seres humanos...

Edu: No Brasil alguém sabe quem escreveu fábulas?

Educa: Monteiro Lobato.

Edu: Alguém conhece outro autor de fábulas?

Educa: La Fontaine.

Edu: Quais fábulas vocês conhecem além da que já lemos?

Educa: A cigarra e a formiga.

Educa: O leão e o ratinho.

Edu: Mas essas, nós já lemos aqui. Alguém conhece outra que não essas?

Educa: A Yara.

Edu: Mas a Yara é uma lenda e não fábula.

Edu: É, mas nós podemos transformar uma lenda em uma fábula se quisermos. Acho que é isso, não? Bom, agora vamos pensar sobre algumas fábulas em específico para conseguirmos pensar sobre suas características.

A educadora, neste momento, passa a registrar na lousa um quadro contendo: Título; Personagens; Como começa? Como Termina? Quando acontece a fábula? Tem narrador? Tem moral?

Quando termina o quadro, ela vira-se para turma e pede para que leiam o que está escrito e, em uníssono, todos lêem.

Edu: As fábulas que vocês lêem têm título?

Educas: Têm (em coro).

Edu: Levante a mão quem sabe o nome de uma fábula.

(Todos levantaram).

Edu: Então G, fale o nome de uma fábula?

Educa: A coruja e a águia.

Edu: Quem são os personagens?

Educas: coruja e águia.

Edu: Tem mais?

Educa: Os filhotes.

Edu: Os filhotes têm na fábula?

Educa: Têm sim professora, porque a águia comeu os filhotinhos da coruja.

Edu: Como começa a fábula?

(Todos respondem)

Edu: Cadê o nosso combinado?

Educas: Falar um de cada vez sem gritar (em coro os educandos respondem a educadora).

Edu: Então, como começa a fábula?

Educa: A coruja e a águia.

Educa: Coloquem vírgula.

Edu: Vocês têm que me falar direitinho, porque não tenho a fábula agora.

Educa: Coruja e águia, depois de muita briga...

Edu: Eu coloquei três pontinhos (...) para indicar que o texto continua, mas eu não vou colocar o texto inteiro aqui.

Edu: Como termina a fábula?

Educa: Pois...

Edu: Mas como eu começo antes de escrever?

Educa: Parágrafo. Olha (vírgula), pois (vírgula novamente) não se parecia nada com o retrato que deles me fizeste.

Edu: Em que tempo aconteceu a fábula?

Pesq: Já aconteceu? Está acontecendo? Vai acontecer? Não dá para saber. Passado, presente, futuro.

Edu: Quando a gente lê uma fábula a gente sabe o tempo? A fábula tem a era uma vez, ontem ou o tempo é indeterminado. O tempo é considerado indeterminado, quando não se sabe o tempo em que ocorreu: ontem, hoje ou se vai acontecer.

Edu: É indeterminado não é?

Educas: É.

Educa: Não dá mesmo para saber. Começa por exemplo, Um dia...

Edu: Tem narrador? O narrador é quem conta a história. Lembra quando eu li “A menina do leite?” Quando eu fazia voz fininha era quem?

Educa: A menina.

Edu: E quando lia normal?

Educa: Aí era o narrador.

Edu: Como vocês sabem que é o narrador se não está escrito?

Educa: Quando não tem travessão.

Edu: Tem moral?

Educa: Tem.

Edu: Só quando tem moral entendemos o ensinamento que a fábula quer nos passar?

Educa: Não. Com a história também; mas tem que ficar bem atento.

Pesq: Porque a imagem que a mãe tinha do filhotinho era diferente da realidade.

Educa: O que é bonito para um pode não ser para o outro.

Edu: Sendo assim, temos que respeitar as diferenças.

Edu: Como se coloca a moral?

Educa: Não interessa o lado de fora; o que interessa é o lado de dentro.

Pesq: Essa pode ser uma moral, mas qual é a moral dessa história? Quem ama o feio bonito lhe parece, pois quando amamos uma pessoa mesmo que seja feia, a gente pode achar bonita. Eu acho minha mãe linda, mas vocês podem não achar. Então, o que vocês falaram é uma moral, mas não cabe nessa história porque a história trata do amor de mãe e filho.

Educa: É, então, tem que ficar: Quem ama o feio, bonito lhe parece.

Após essa análise, os educandos também fizeram o mesmo com a fábula do “Galo e a raposa”, utilizando-se do mesmo procedimento. Abaixo segue o quadro que sistematizaram.

<i>Título</i>	<i>Personagens</i>	<i>Como começa?</i>	<i>Como termina?</i>	<i>Quando acontece a fábula?</i>	<i>Tem narrador?</i>	<i>Moral</i>
A coruja e a águia.	Coruja, águia e filhotes.	A Coruja e a águia, depois de muita briga...	...pois olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste.	Tempo indeterminado	Tem	Quem ama o feio, bonito lhe parece.
O galo e a raposa	Galo e raposa.	Numa árvore...	... o galo riu sozinho.	Tempo indeterminado.	Tem	prazer é dobrado quando se vê o esperto logrado.

Descrição do encontro: Reescrita em duplas da fábula - Assembléia dos ratos.

A educadora iniciou o encontro dizendo aos educandos que iriam reescrever uma fábula em duplas.

Salientou que o objetivo da atividade era exercitar os conhecimentos que eles estavam construindo sobre fábulas na escrita. Enfatizou também que algumas dessas fábulas seriam selecionadas posteriormente para revisão e, após isso, seria colocada na coletânea.

Após esses primeiros esclarecimentos, a educadora dividiu os educandos em duplas e pediu para que se organizassem de maneira que um seria o escriba (quem escreveria a história) e outro seria relator (quem ditaria a fábula), lembrou também que esses papéis poderiam se inverter no transcorrer da atividade.

Sendo assim, alguns educandos resolveram revisar as atribuições de escriba/relator e outros decidiram no jogo do par ou ímpar. Em seguida, a educadora sinalizou aos educandos a necessidade da escolha de uma fábula, para tanto, pediu que sugerissem três títulos de fábulas para que, depois, por votação, selecionassem uma.

Educa: A galinha ruiva.

Educa: O leão e o ratinho.

Educa: A assembléia dos ratos.

Conforme os educandos foram dizendo os títulos, a educadora os registrou na lousa e já foi realizada a votação de qual fábula seria reescrita, vencendo a fábula: “O leão e o ratinho”.

Quando definida a fábula, a educadora explicou aos educandos que cada dupla receberia uma folha e que o escriba deveria registrar a fábula que o relator fosse recontando.

Foi entregue uma folha para cada dupla, posterior a isso, a educadora começou estruturar na lousa um quadro com ajuda dos educandos que contemplava os seguintes aspectos: Título; Personagens; Como começa? Como Termina? Quando acontece a fábula? Tem narrador? Tem moral?

Terminado o quadro, ela pergunta à turma:

Edu: Qual é o título de nossa história?

Educa: Assembléia dos ratos.

Edu: Tem personagens na Assembléia dos ratos?

Educa: Tem

Edu: Quem são?

Educa: Ratos e gato.

Edu: Como começa a Assembléia dos ratos?

Educa: Um dia...

Edu: Não é com “era uma vez não”?

Educa: Não. Fábula não começa com era uma vez.

Edu: É isso mesmo.

Educa: Como termina?

Educa: Eu sei, eles colocam um sino no gato.

Edu: Eles colocam ou pensam em colocar?

Educa: Eles não conseguem colocar.

Edu: Em que tempo aconteceu a fábula?

Educa: A tarde.

Edu: Fala quando?

Educa: Não, não tem tempo não.

Edu: Na fábula, nós falamos que é um tempo indeterminado, porque começa com Naquela manhã..., Um dia... Não existe determinado quando.

Edu: Tem narrador.

Educa: Tem.

Edu: Como você sabe?

Educa: Porque não tem travessão.

Edu: Mas você não tem um livro na mão para saber.

Educa: Ué, o narrador narra, conta a história, ele não participa da história e tem isso na fábula.

Edu: Tem moral?

Os educandos começam a contar a fábula em voz alta.

Educa: Se eu fosse o ratinho eu colocava o sino no gato.

Edu: Mas na fábula ele não colocou.

Educa: Eles não colocaram, porque não eram corajosos.

Edu: E qual é a moral então pessoal?

Educa: Nunca queira que outros façam o que você também não tem coragem.

Educa: Eu lembro – Falar é fácil, difícil é fazer.

No final o quadro se constituiu da seguinte forma:

<i>Título</i>	<i>Personagens</i>	<i>Como começa?</i>	<i>Como termina?</i>	<i>Quando acontece a fábula?</i>	<i>Tem narrador?</i>	<i>Moral</i>
Assembléia dos ratos	Ratos e gato	Um dia...	.. e eles não conseguiram.	Tempo indeterminado	Tem	Falar é fácil, difícil é fazer.

Depois que foram registradas essas características na lousa, a educadora leu a fábula “A assembléia dos ratos”, de autoria de Roberto Belli. Os educandos permaneceram em silêncio, prestando atenção em tudo e principalmente nas ilustrações que chamavam bastante a atenção.

A educadora terminou a leitura e os educandos, sem que ninguém comentasse nada, já iniciaram a fábula.

Todos estavam muito envolvidos e preocupados com a forma de registrar de maneira a que todos entendessem.

Educa: Professora. Acho que vou escrever com letra de forma, assim erro menos e todo mundo entende.

Edu: Sinta-se a vontade.

Educa: Professora, jovem é com “m” ou “n”.

Educa: Silêncio é que “s” ou “c”.

Educa: Como se escreve “reunião”?

Edu: É reunião.

Dentro desse contexto, os parceiros de escrita estavam bem próximos, pois, embora um escrevesse e o outro recontasse, todos queriam participar de tudo.

Os educandos liam, reliam e questionavam as escritas. Paravam um pouco, discutiam como colocar as informações no texto e registravam.

Conforme foram terminando a reescrita, nos chamavam e a dupla lia para que ouvíssemos. Às vezes, quando estavam lendo, percebiam que algo de errado estava acontecendo e ajustavam os registros no mesmo momento.

Mesmo sem que fosse pedido, todos desenharam a fábula.

Descrição do encontro: Revisão coletiva- A menina do leite.

A pesquisadora iniciou o quinto encontro informando aos educandos sobre a proposta de revisarem uma fábula juntos.

Explicou que revisar é ter um olhar mais cuidadoso sobre uma produção já elaborada, mas que ainda precisa ser aprimorada em alguns aspectos.

Enfatizou que, quando revisamos um texto, nossa intenção é torná-lo mais compreensível ao interlocutor. Além disso, também destacou que por mais experiente que seja um escritor, ele sempre precisa fazer uma revisão ou mesmo pedir para que alguém a faça, pois sempre os textos, por mais bem escritos que estejam, precisam de ajustes.

Nesse sentido, a proposta para aquele dia era revisar uma fábula já escrita há algum tempo por um colega da turma. Sendo assim, para aquele contexto a fábula selecionada para revisarem tinha sido a do Educa 6, mas desde que o mesmo a autorizasse.

Nem mesmo a pesquisadora terminou de argumentar, o Educa 6 já havia se manifestado favorável a escolha de sua fábula.

Dentro desse contexto, a pesquisadora salientou que a intenção de revisar o texto do Educa 6 era para que o mesmo pudesse compor a coletânea de fábulas que ficaria na biblioteca e que eles também iriam levar para casa.

Pesq: Hoje então, nós vamos trabalhar com o texto do Educa 6, mas outro dia será de outro educando.

Pesq: A produção do Educa 6 está bem legal, mas ainda precisamos observar algumas características que faltaram para que ela possa ser considerada uma fábula e também temos que observar se dá para entender a história, porque temos que considerar que nem sempre quem vai ler a coletânea conhece as fábulas que a compõem.

Pesq: Como começa a fábula? Era uma vez?

Educa: Pode começar: Um dia...; Numa bela manhã...;

Pesq: Quem são geralmente os personagens da fábula?

Educa: A lebre e a tartaruga (vários educandos responderam)

Pesq: Só a lebre e a tartaruga?

Educa: Não. Os animais em geral.

Pesq: As fábulas têm uma característica muito específica...

Educa: Os animais falam.

Pesq: E as características desses animais muitas vezes estão associadas a: coragem, vaidade, esperteza etc.

Pesq: O que quer dizer um fundo de moral?

Educa: É deixar uma mensagem para outra pessoa. É aquilo que você não tem coragem de dizer então usa uma história para dizer.

Pesq: Agora a educadora vai colocar na lousa a fábula do Educa 6 para juntos fazermos a revisão para que depois ela possa ir para a coletânea.

Edu: Eu vou colocar na lousa a fábula do jeito que o Educa 6 fez. Depois, nós vamos verificando se estamos ou não compreendendo a fábula, se falta alguma coisa, se o desenvolvimento da história também permite entender a moral.

Neste momento a educadora registra a fábula na lousa.

A menina do leite

Era uma vez uma menina do leite na madrugada a menina acordou era dia do mercado e foi ordenhar as suas quatro ovelhas.

Quando terminou a menina falou:

- Nunca minhas ovelhas deram tanto leite.

A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado no meio do caminho encontrou a sua vizinha e falou

- Nunca vi uma menina carregar o jarro de leite na cabeça cantando alegremente.

Ela deu salto ela deixou o jarro cair.

Quando terminou de colocar a fábula na lousa, já começou a trabalhar junto com os educandos.

Edu: Vamos lá. O Educa 6 não conseguiu terminar, mas agora nós vamos ajudá-lo.

Edu: Olhando desde o início, como começa a fábula?

Educa: Esta começa com era uma vez, porque é mais moderna, mas geralmente as fábulas iniciam com: Um dia, Um belo dia.

Edu: É mais ou menos como começou a fábula dos dois burros?

Educa: Dois burros caminhavam...

Edu: Olhem como as fábulas iniciam diferentes, elas não começam iguais.

Edu: Eu também li o leão e o mosquito?

Educa: Esta começou assim: O leão estava sob a sombra de uma árvore...

Edu: Como as fábulas têm um início variado, o Educa 6 decidiu iniciar seu texto com era uma vez. O que a gente lembra quando escreve era uma vez?

Educa: Geralmente a gente lembra contos de fadas, porque os contos começam assim.

Edu: Pode começar diferente Educa 6, trocando o início:

Educa: Pode.

Educa: Professora, essa fábula inicia com era uma vez, assim acho que pode iniciar assim também.

Edu: Embora seja uma característica que lembra os contos de fadas, as fábulas mais novas podem iniciar assim também.

Em seguida, a educadora começa juntamente com os educandos a ler a fábula:

“Era uma vez uma menina do leite. Na madrugada, a menina acordou. Era dia do mercado, e foi ordenhar suas quatro ovelhas.”

Edu: Precisa mudar alguma coisa nesse primeiro parágrafo?

Educa: Professora, está faltando que ela acordou, foi ordenhar as ovelhas, depois que ela foi ao mercado.

Edu: É que aqui ele fez um resumo, você está falando mais detalhado e não dá para gente lembrar tudo. Para lembrar tudo é só olhando, só que aí é uma cópia e não uma reescrita. Neste caso, vocês tentaram produzir a partir do que eu havia lido, para criar o quê?

Educa: Uma fábula.

Edu: Então, esta fábula estava falando de uma menina que acordou, levantou para tirar o leite das quatro ovelhas. Porque ela foi tirar leite das quatro ovelhas?

Educa: Para vender no mercado.

Edu: Vamos ver se ele colocou isso no texto. Será que ele contou que o leite que ela tirou era para ser vendido?

Nesse momento, a educadora retorna a leitura:

“Era uma vez a menina do leite na madrugada a menina acordou era dia do mercado e foi ordenhar suas quatro ovelhas.

Quando terminou a menina falou”

Edu: Mas aqui não faltou alguma coisa? A menina terminou de fazer o quê?

Edu: Posso acrescentar aqui depois de terminou a palavra ordenhar as ovelhas?

Educa 6: Pode

Edu: Até “suas quatro ovelhas”, no primeiro parágrafo, entendemos que se estava contando a história.

Educa: O narrador.

Edu: Depois, no segundo parágrafo, você colocou dois pontos. O que você quis mostrar com os dois pontos?

Educa6: Que ela ia falar.

Educa: Que o personagem ia ter a fala.

Edu: Qual foi a fala do personagem?

Edu: Então lê para mim.

Educa: Nunca...

Edu: E ai ele usou travessão.

Educa: Usou.

Edu: Está certo.

Edu: - Nunca minhas ovelhas deram tanto leite.

Edu: Nesse final, não poderia ser uma exclamação, Educa 6?

Educa 6: Pode.

Edu: Então colocamos: “ – Nunca minhas ovelhas deram tanto leite!”

Novamente, a educadora começa a ler:

“A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado.”

Edu: Quem fala nesse trecho? Ainda é a fala da menina?

Educa: Não é fala do narrador.

Edu: Volta o narrador contando o que vai acontecer com a menina.

Novamente começa a leitura:

“A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado. No caminho encontrou a sua visinha.”

Edu: Eu aproveitei a sua escrita, mas nós já trabalhamos a palavra vizinha. É com z ou com s a palavra vizinha?

Edu: Mas poderia ser com “s”?

Educas: Não.

Educa: Poderia. Mas se olhar no dicionário é com “z”.

Edu: Continua a leitura. E falou:

Edu: Ele colocou novamente dois pontos, por quê?

Educa: Porque demonstra que o personagem do texto vai falar.

Edu: Como demonstrou que o personagem ia falar?

Educa: Porque colocou travessão.

A educadora retoma a leitura:

“ – Nunca vi uma menina carregar um jarro na cabeça cantando alegremente. No caminho ela deu um salto...”

Educa: Ele comeu um pedaço. A parte que ela fica pensando o que fazer com o dinheiro da venda do leite. Com a venda do leite ia comprar a galinha que ia ter pintinhos, depois esses pintinhos cresceriam...

Educa: Ela ia comprar uma vaca, ia crescer como os pais.

Edu: Quem eram os pais?

Educa: A vaca e o boi.

Edu: A ideia era que, depois que a vaca crescesse, ela venderia para comprar um castelo e com o dinheiro da venda do castelo, ela compraria um monte de roupa bonita.

Edu: Faltou esse pensamento. O Educa 6 já caiu direto no salto que deixou o jarro de leite cair no chão.

Edu: Depois que o jarro caiu no chão, o que ela falou?

Educas: Adeus leite, adeus vaca... (em coro)

Edu: O Educa 6 colocou que ela deu um salto e deixou o jarro cair. O que aconteceu quando o jarro caiu no chão? Porque o jarro poderia cair, mas não quebrar. O que aconteceu com o jarro?

Educa: Ela deu um salto, ela deixou o jarro cair e quebrou.

Edu: Mas ficou repetido: **Ela** deu um salto, **ela** deixou o jarro... Como poderíamos substituir o ela?

Educa: E deixou cair.

Edu: Vamos ler.

Edu: “Ela deu um salto...”

Educa: e deixou cair no chão.

Edu: Vou por assim: “Ela deu um salto e deixou...”

Educa: Não professora.

Edu: “Ela deu um salto, deixando o jarro cair no chão.”

Pesq: Olha, se eu não conhecesse essa fábula, não entenderia o seguinte trecho: foi para o mercado no meio do caminho, encontrou sua vizinha e falou: - Quem falou? A menina ou a vizinha?

Educa: A vizinha.

Pesq: Ah, então acho que tem que acertar alguma coisa ali, será que não?

Educa: A vizinha falou.

Edu: Então no trecho: “No meio do caminho encontrou sua vizinha e falou”, o que devo por então?

Educa: Dois pontos.

Educa: A vizinha falou, mas já tem.

Edu: É verdade. “No meio do caminho encontrou a vizinha e falou”, mas quem falou? A vizinha ou ela.

Edu: Está vendo a linha abaixo (referindo-se ao trecho: “Nunca vi uma menina carregar o jarro de leite na cabeça...”) você poderia colocar: “e a vizinha falou.”

Edu: “E a vizinha falou”, pode ser ou eu poderia melhorar isso aqui. O que faço?

Educa: Faz assim: “a vizinha falou”:

Edu: Então, mas o que eu vou mudar é só na vizinha?

Educa: “E sua vizinha falou”

Educa: Ela encontrou sua vizinha que falou, já muda o sentido, não muda?

Educa: ...Sua vizinha e falou

Edu: Mas eu não posso deixar o “e”, porque eu não sei quem está falando, se é a vizinha ou a menina. Então, se eu substituir pela palavra “que”, eu vou falar que a vizinha falou (a educadora registra o que falou na lousa) “encontrou sua vizinha que falou”:

Edu: Quando eu coloquei o “que” deu sentido de quê? Quem falava era a...

Educa: vizinha.

A educadora volta a ler e quando chega ao trecho: “Ela deu um salto e...” diz: O que eu coloco agora?

Educa: Adeus...

Edu: Mas eu coloco aqui: “Adeus leite...”, o que aconteceu quando a menina derrubou o jarro? Como o narrador falou que ela estava? Ela alegremente derrubou o leite?

Educa: “Exclamou a menina em lágrimas”.

Edu: É isso?

Educa: É.

Edu: O que eu coloco aqui? (apontando após a palavra “lágrimas”).

Educa: Dois pontos, porque a menina vai falar.

Edu: O que eu tenho que colocar na outra linha para mostrar que ela vai falar?

Educa: Coloca travessão.

Edu: O que coloco?

Educa: “Adeus leite...”

Edu: Eu posso colocar a vírgula?

Educa: Pode.

Educa: “Adeus galinhas” e aí, eu vou pondo assim, sem nada?

Educa: Não, você vai colocando vírgula. “Adeus galinha, adeus bezerros, palácio, dinheiro...”

Edu: Ela falou tudo isso?

Educa: Falou sim.

Educa: Não falou palácio não.

Educa: Falou sim.

Edu: Ela sonhou com o palácio, mas quando ela ficou reclamando, vendo o leite derramado e chorando, ela não citou palácio.

Neste momento, a educadora apaga a palavra palácio e retoma a leitura.

“- Adeus leite, adeus galinha, porco, bezerro, dinheiro...”

Edu: Depois da palavra dinheiro, o que coloco?

Edu: Como eu termino depois da palavra dinheiro?

Educa: A moral da história.

Edu: Aí eu termino?

Educa: Não pode colocar a moral da história. Ainda não terminou.

Edu: Então como fica?

Educa: Tire a vírgula depois de dinheiro e coloque ponto final.

Edu: E depois?

Educa: Coloque a moral.

Educa: Que moral!

Edu: Eu já venho com a moral?

Educa: É.

Educa: Não.

Educa: Calma ainda não terminou.

Edu: Tem que ir para outra linha?

Educa: Não. Depois do dinheiro, coloque uma vírgula e escreva: “Aqui estou novamente, a menina de antes”.

Edu: Aí termina.

Educa: Coloque a moral.

Edu: Mas qual é a moral?

Educa: “Não siga meu exemplo...”

Pesq: Gente. Posso falar mais uma vez? Eu não estou entendendo. Olhem só: “Exclamou a menina em lágrimas: – Adeus leite, adeus galinha, porcos, bezerros, dinheiro, aqui estou novamente, a mesma menina de antes.”

Educa: Não é novamente é de novo.

Pesq: Vamos supor que eu não conhecesse a fábula e começasse a lê-la:

“A menina do Leite

Era uma vez uma menina do leite, na madrugada a menina acordou e era o dia de ir para o mercado e foi ordenhar suas quatro ovelhas.

Quando terminou a menina falou:

- Nunca minhas ovelhas deram tanto leite e colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado e no meio do caminho encontrou sua vizinha que falou:

- Nunca vi uma menina carregar um jarro de leite na cabeça cantando alegremente.

Ela deu um salto deixando, o jarro cair no chão derramando...”

Pesq: Tudo bem até aqui, mas quando está escrito que ela dá um salto e deixa cair o jarro de leite e, ela fala: “- Adeus leite, adeus galinhas, porcos bezerros...” Parece que ela estava carregando o jarro com leite, galinhas, porcos, bezerros, dinheiro. Ela estava carregando tudo isso?

Educa: Não.

Pesq: Então, de onde vem tudo isso?

Educa: Era um sonho. Ela sonhava que iria comprar.

Pesq: Ah! Ela ia comprar. Então tem que escrever. Vocês falaram oralmente, mas o leitor que vai ler o texto não vai entender, já que ele não sabe.

Edu: Eu acho que tem que mudar no “adeus”, não é isso? Ou tem mais alguma parte que tenho que mudar?

Educa: Tem mais uma parte.

Educa: Tem que tirar a partir de “cantavam alegremente.”

Edu: Então eu posso apagar.

E a educadora já começava a apagar, com o consentimento dos educandos.

Edu: Temos que escrever como se alguém estivesse lendo pela primeira vez. Se vocês não conhecessem essa fábula também, e eu contasse que a menina derrubou o jarro, e dissesse: “- Adeus jarro, adeus galinha...” Será que vocês iriam entender que ela estava sonhando, sem estar escrito?

Educa: Não, porque não está escrito que ela estava sonhando; pensando, parece mesmo que ela estava carregando tudo e caiu.

Edu: Então vamos lá. Reformar após “Colocando o jarro na cabeça cantando alegremente...”

Educa: ela foi sonhando no caminho.

Edu: Mas como eu coloco?

Educa: Ué, “ela foi cantando alegremente e ela foi sonhando pelo caminho.”

A educadora começa a registrar as ideias na lousa e um educa questiona:

Educa: Mas professora, depois de “alegremente” não coloca uma vírgula não?

Edu: Mas a gente não está completando a ideia do parágrafo? Se eu colocar uma vírgula quer dizer sobre o jarro, sobre a menina. Nesse caso, o e quer dizer que além de alegre, contente, ela estava sonhando pelo caminho.

Edu: E qual era esse caminho?

Educa: O do mercado.

Educa: É pelo caminho do mercado.

Edu: Então é... Colocando o jarro na cabeça, cantando alegremente em voz alta, ela foi sonhando até o caminho do mercado.

Pesq: Ainda tenho uma dúvida. Será que podem me ajudar? Olha, estou me colocando como uma leitora que não participei dessa construção e preciso de ajuda para entender o seguinte trecho ainda: “... A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado e no meio do caminho encontrou sua vizinha que falou: - Nunca vi uma menina carregar um jarro de leite na cabeça cantando alegremente em voz alta e foi sonhando acordada até o mercado.” Quem foi sonhando acordada a vizinha ou a menina?

Educa: A menina.

Pesq: E foi a vizinha que disse:... E foi sonhando acordada até o mercado? Foi a vizinha quem falou?

Educa: Não, foi o narrador.

Edu: Então ali, depois de cantando alegremente...

Educa: Era vírgula.

Edu: Não; é ponto final. E tem que começar outro parágrafo, porque o parágrafo em que continuamos a ideia do narrador ainda era da vizinha. Olha! Ainda bem que vocês me alertaram.

Pesq: É, porque cada parágrafo representa uma ideia. O parágrafo que a vizinha esta falando é: "... - Nunca vi uma menina carregar um jarro de leite na cabeça cantando alegremente."

Pesq: Se eu coloco "e foi sonhando", continua a ideia de que a vizinha era quem estava sonhando, não é?

Educa: É. E era a menina.

A educadora apaga o que havia escrito e reescreve –... Foi cantando alegremente pelo caminho...

Edu: Como eu coloco agora aqui?

Educa: Eu coloco a vizinha falando.

Educa: Não é a menina.

Pesq: Espera ai, vamos ver se é a vizinha mesmo. É melhor voltarmos a leitura da fábula toda para percebermos se é a vizinha, a menina.

Pesq: Educadora, posso ler junto com eles, porque sei que já está cansada.

Edu: É Lógico! Vamos lá. Podem me ajudar, assim nos revezamos um pouco.

A pesquisadora realizou a leitura de toda a fábula com o auxílio de uma régua, apontava as palavras e os educandos liam. Quando terminou questionou: "- E agora quem continua quem fala?"

Educas: O narrador.

Edu: E o narrador vai fazer o quê? Ele vai narrar como a menina estava. Ela estava o quê?

Educa: Ela estava sonhando.

Educa: Pelo caminho foi sonhando...

Edu: Espera. Quem foi sonhando acordada?

Educa: A menina.

A educadora apaga novamente o que havia escrito e reconstrói o parágrafo com ajuda dos educandos.

Educas: A menina foi sonhando acordada.

Edu: E agora o que eu coloco depois de voz alta?

Educa: Ponto final.

Edu: Mas olha, se a menina foi sonhando em voz alta, depois vamos também escrever o que ela estava sonhando em voz alta?

Educa: Vamos.

Edu: Então são dois pontos e travessão?

Educa: É.

Educa: “Quando chegar ao mercado venderei o leite por um bom preço, por ser bem cremoso e fresquinho, a quantidade do dinheiro será tão grande que não caberá em minhas mãos.”

Edu: E o que aconteceu depois disso?

Pesq: Olha, agora é importante retomarmos o que o Educa 6 havia escrito. Até aqui, nós fizemos alguns ajustes para melhorar o entendimento da fábula do Educa 6, pois estava faltando um pedaço, mas agora já dá para inserirmos aquele pedaço: “Ela deu um salto e deixou o jarro cair.”

Educa: É isso mesmo.

Educa: Coloca o que o Educa 6 havia escrito.

Educa 6: Eu concordo.

A educadora registra o que os educandos ditam “- Ela deu um salto e deixou o leite cair no chão.”

Edu: Até aqui está a ideia inicial do Educa 6; agora nós teremos que ajudá-lo a finalizar a ideia, pois ele não teve tempo de terminar.

Neste momento, a pesquisadora sugere a leitura coletiva da fábula para contextualizar a todos em como continuar e assim o faz, procedendo da mesma forma.

A menina do leite

Era uma vez uma menina do leite, na madrugada a menina acordou, era o dia de ir para o mercado e foi ordenhar suas quatro ovelhas.

Quando terminou a ordenha ela falou:

- Nunca minhas ovelhas deram tanto leite!

A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado e no caminho encontrou sua vizinha que disse:

Nunca vi uma menina carregar um jarro de leite na cabeça cantando alegremente.

A menina foi sonhando acordada e em voz alta:

- Quando chegar ao mercado, venderei o leite por um bom preço. Por ser bem cremoso e fresquinho, a quantidade do dinheiro será tão grande que não caberá em minhas mãos.

Terminada a leitura os educandos sugerem:

Educas: Coloca... “Adeus leite, adeus galinhas...”

Edu: Mas se continuarmos assim não vai dar para entender.

Educa 6: “Ela deu um salto e deixou o leite cair no chão e exclamou em lágrimas porque seus sonhos não seriam realizados:”

Quando o Educa 6 terminou de ditar sua ideia, a educadora registrou-a na lousa. A pesquisadora novamente sugere a leitura da fábula. Com uma régua, apontava as palavras e os educandos foram acompanhando e lendo para, posteriormente, darem continuidade à fábula e quando chegaram em “... porque seus sonhos não seriam realizados” a pesquisadora perguntou: E agora?

Educa: “- Adeus leite, adeus galinhas, porcos, bezerros, dinheiro.”

Edu: O que mais? – Adeus leite, adeus galinhas, porcos, bezerro, dinheiro...

Educa: vestido

Educa: e palácio.

Edu: Este era o sonho dela.

Educa 6: Professora, coloca aí – E ela foi dizendo pelo caminho...

Pesq: Ela não é a menina?

Educas: É.

Pesq: Não é melhor colocar – A menina?

Educa 6: É.

A educadora registra na lousa: “E a menina foi dizendo pelo caminho:”

Educa: “Não siga meu exemplo, não seja ambiciosa, aproveite o que você tem, pois sua vida será mais gostosa.”

Ao concluírem a fábula, a pesquisadora realizou a leitura juntamente com os educandos:

Revisão Coletiva: A menina do leite

Era uma vez uma menina do leite. Na madrugada, a menina acordou: era o dia de ir para o mercado e foi ordenhar suas quatro ovelhas.

Quando terminou a ordenha ela falou:

- Nunca minhas ovelhas deram tanto leite!

A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado e no caminho encontrou sua vizinha que disse:

Nunca vi uma menina carregar um jarro de leite na cabeça cantando alegremente.

A menina foi sonhando acordada e em voz alta:

- Quando chegar ao mercado, venderei o leite por um bom preço, por ser bem cremoso e fresquinho, a quantidade do dinheiro será tão grande que não caberá em minhas mãos.

Ela deu um salto e deixou o leite cair no chão e exclamou em lágrimas porque seus sonhos não seriam realizados:

- Adeus leite, adeus galinhas, porcos, bezerros, dinheiro, vestidos e palácio.

E a menina foi dizendo pelo caminho:

- Não siga meu exemplo, não seja ambiciosa, aproveite o que você tem, pois sua vida será mais gostosa.

Assim que realizaram a leitura, a pesquisadora dialogou com os educandos sobre o início da fábula apresentada acima.

Enfatizou que as fábulas originais, geralmente, começam com um tempo indeterminado como: “Um belo dia”, “Naquele dia”, e assim por diante. No entanto, que algumas fábulas mais modernas apresentam inícios que fogem um pouco da regra padrão, mas que não podemos esquecer-nos das marcas originais, pois elas marcam lugares, épocas e gêneros literários.

Terminado o comentário, a pesquisadora dialogou com os educandos.

Pesq: Pessoal, onde está a moral desta fábula?

Educas: No final.

Pesq: Isso mesmo. É importante que vocês percebam que nem sempre se faz necessário estar escrito moral para que a mensagem esteja dita, pois esta pode estar no próprio texto.

Educa: Pode estar também no meio da história.

Após essa conversa a educadora pediu para que o Educa 6 registrasse o seu nome na fábula.

Para encerrar a atividade, a pesquisadora salientou junto aos educandos a importância da leitura no processo de revisão.

Destacou que é impossível ser um bom escritor se não tivermos o hábito de ler e reler os textos, pois é a partir da leitura que constatamos: como continuar o texto, onde existem lacunas que precisam ser superadas e assim por diante.

Descrição do encontro: Revisão em duplas - Assembléia dos ratos.

A educadora iniciou o encontro organizando os educandos em duplas e trios, posteriormente, os avisou que naquele dia iriam realizar uma atividade de revisão de textos, cujo texto selecionado para o desenvolvimento da atividade seria a fábula “Assembléia dos ratos”.

Em seguida, a educadora pediu para a pesquisadora começar a explicar aos educandos como seria a atividade.

Pesq: Cada dupla revisará uma fábula, por exemplo, o Educa 6 e 7 revisará a fábula do Educa 5, e assim por diante.

As duplas receberão uma fábula escrita por um colega e mais uma folha com pauta para registrar a análise que for fazendo da produção escrita do colega.

Nesta folha em branco, a dupla que estará analisando a produção escrita do colega, deverá escrever o que está faltando, por exemplo: Educa 7 – Faltou você escrever o título da fábula, depois Educa 7 – Faltou você pensar na moral da história, e assim por diante.

Pesq: Você começa a ler, está entendendo, tudo bem, não está entendendo, anota na folha com pauta o que precisa ser revisto pelo colega.

Você é o outro leitor; é a pessoa que estará ajudando o colega a escrever de forma que qualquer pessoa que leia o texto entenda, mas para isso, você também tem que entender.

Pesq: Agora, se você não estiver entendendo, tem que anotar para o amigo o que não está entendendo.

Pesq: Igual ao que fizemos com a fábula “A menina do leite”.

Edu: Lembram-se do dia em que fizemos a revisão do texto do Educa 6; nós fomos ajustando o que ele havia esquecido para que ficasse uma fábula que todos pudessem entender.

Educa: Então nós vamos apagar o que não estiver certo?

Pesq: Não. Vocês receberão uma folha em branco e nela anotarão o que não estão entendendo na produção do amigo e depois, com suas anotações, o amigo é quem vai fazer a revisão em outra folha também. Então, ninguém vai mexer na escrita do colega.

Educa: Eba! Nós vamos refazer também.

Edu: Não. Primeiro nos vamos revisar.

Edu: Quando eu coloco um texto na lousa primeiro a gente olha o que tem que revisar, para depois fazermos os ajustes. Na fábula, por exemplo, tem moral, tem os personagens, dá para entender quem está falando e assim por diante.

Pesq: Mas tem que lembrar que para fazer isso primeiro tem que fazer a leitura, ler novamente e conforme for fazendo a leitura vai percebendo onde não está entendendo e o que precisa de ajuste.

Pesq: A primeira coisa que vocês deverão fazer é ler a produção do colega, para somente em um segundo momento anotar o que não estão entendendo ou o que não está de acordo com as características de uma fábula. Por exemplo, uma fábula não começa com “Um belo dia”, “Um dia o macaco...” Com um tempo indeterminado? Isso tem que estar contemplado na fábula do colega. Então, nós temos que olhar todos esses elementos para revisar o texto.

Pesq: E nós estamos fazendo a revisão por quê? Estamos fazendo essa revisão para que todas as fábulas fiquem de forma a ser entendidas e bonitas para ir para nossa coletânea. Lembrando que um bom escritor deve ser um bom leitor, um bom escritor e um bom revisor. O que quer dizer isso? Tem que ler bastante, tem que escrever bastante e tem que saber revisar. Além disso, temos que olhar como começa uma fábula.

Educa: Começa com Um belo dia...

Educa: Começa com era uma vez...

Educa: Não.

Pesq: As vezes, até pode começar dessa forma nas mais atuais, mas geralmente não começa assim.

Pesq: O que tem a fábula?

Educa: Ela tem a moral.

Pesq: Então tem que olhar isso.

Pesq: Quem são os personagens das fábulas?

Educa: Os animais.

Pesq: Vou verificar se na história de meu colega tem animais.

Pesq: Dá para entender a história?

Pesq: Existe um conflito na história para gerar um desfecho. Por exemplo: Qual era o conflito, o problema que o leão tinha na fábula do “O leão e o ratinho?”.

Pesq: Qual era o conflito do leão?

Educa: Ele achava que era mais forte que o ratinho.

Pesq: E o que aconteceu? O problema que o leão teve é que, embora ele se achasse fortão, quando caiu na rede, isso de nada adiantava.

Educa: Não adiantou mesmo.

Pesq: E o leão estava diante de um conflito, de um problema e qual problema que o leão tinha que resolver?

Educa: Sair da rede.

Pesq: Isso, sair da rede, sair da armadilha. E qual foi o desfecho disso? Como o leão conseguiu sair da armadilha?

Educa: O rato ajudou.

Educa: O rato foi um bom companheiro.

Pesq: Então, são esses elementos que temos que observar nas fábulas. Se existe conflito, se existe desfecho; ou seja, o leão tinha um conflito que era sair da rede e o desfecho foi a ajuda do ratinho que roeu a rede e lhe ajudou a sair. Esse também é um olhar que tenho que ter, pois, caso o colega não tenha conseguido contemplar isso em sua fábula, eu posso ajudá-lo a pensar sobre isso. Deu para entender?

Educa: Deu.

Após esse diálogo, a educadora entregou para cada dupla ou trio um exemplar da fábula “Assembléia dos ratos” e uma folha com pauta em branco.

Assim como orientado, a primeira coisa que as duplas se empenharam em fazer foi ler o que o colega havia escrito para depois identificarem os elementos sugeridos para analisarem nas fábulas.

Alguns utilizaram uma régua como recurso para orientar a leitura, outros liam em voz alta, e assim a atividade transcorreu.

A educadora e a pesquisadora passaram por cada dupla, orientando o olhar das crianças para identificar certos aspectos, tais como o que faltava, o que não estava compreensível; concomitante a isso, as duplas faziam anotações na folha.

Abaixo transcrevemos a discussão de uma dupla após a leitura.

Educa: Tem título?

Educa: Tem – “Assembléia dos ratos”.

Educa: Quem são os personagens da história?

Educa: Os animais – os ratos e o gato.

Educa: Começa com um dia.

Educa: Está certo.

Educa: E tem moral.

Educa: Olha, precisa escrever que está repetindo muito a palavra casa e que falta falar quem deu a ideia de colocar o sino no gato.

Descrição do encontro: Produção Coletiva sem apoio - O corvo apaixonado e a leoa sortuda

Edu: Hoje nós vamos fazer a produção de uma fábula.

Educa: Quase igual a história.

Pesq: Geralmente o que a gente tem feito até agora? A educadora lê e depois vocês reescrevem. Vocês vão para uma reescrita da história. Hoje, nós não vamos fazer reescritas, nós vamos fazer uma escrita sem apoio. Mas o que é uma escrita sem apoio? É uma escrita que a gente vai formular.

Pesq: Existe essa história? Não; não existe essa fábula. Quem inventará essa história seremos nós.

Pesq: Então o que tem uma fábula?

Educa: Moral.

Pesq: Ela tem uma moral, mas o que tem mais?

Educa: Os bichos falam.

Educa: Tem título.

Educa: Tem personagem.

Educa: Tem autor.

Educa: Tem narrador.

Pesq: Então quem vai decidir hoje quem são os personagens, qual o título que vai ter, o que vai acontecer na história e qual a moral que a gente vai querer, somos nós.

Pesq: A história é nossa, a história que nós vamos fazer é de autoria própria, não vai ter nenhum modelo, nós vamos fazer nosso modelo. Para isso, vocês vão decidir quais personagens vocês querem que entrem na história, quais são os animais, o que vai acontecer nessa história, qual é o conflito que vai ter, qual é a resolução, como será o final desse conflito, qual vai ser a moral a qual a gente vai chegar. Então, quem vai decidir isso hoje são vocês.

Pesq: A educadora não vai ler nada, a gente só vai lembrar as características das fábulas e lembrando as características das fábulas, nós vamos montar uma fábula nossa e essa fábula será de autoria original da turma do 3º ano.

Educa: Vai para o livro?

Pesq: Vai; vai para o livro e nós já temos várias histórias que vão para o livro e essa vai para livro e não é uma reescrita.

Edu: Hoje, então, nós vamos criar uma fábula com título, narrador, os personagens, a moral, quais vão ser as atitudes desses personagens.

Edu: Então sou eu quem vai dar a ideia da fábula?

Educa: Não.

Edu: Eu posso ajudar, mas a ideia a gente vai pegando de cada um. Então o combinado nosso qual é?

Educa: Não falar todos juntos.

Educa: Não gritar.

Educa: Levantar as mãos quando quiser falar; então todo mundo vai falar.

Educa: Mas tem que esperar sua vez.

Edu: Isso. Então vamos começar?

Educa: Vamos.

Edu: Para gente começar a fazer a fábula o que a gente precisa?

Educa: Pensar o título.

Edu: O título seria o mais importante?

Educa: É.

Edu: Então qual seria o título da nossa fábula? Quem dá uma ideia? Quem serão os personagens de nossa fábula?

Educa: Os animais.

Edu: Animais com características de pessoas. Que tal a gente já selecionar os animais. Eu anoto na lousa a gente já faz uma votação e define antes do título o que vocês acham?

Pesq: Acho que sim; a partir dos personagens a gente define os outros elementos da fábula.

Edu: Acho que nós poderíamos montar primeiro as características da fábula para depois montá-la, o que vocês acham?

Educa: Acho que sim.

(A educadora já registra na lousa característica da fábula.)

Edu: Primeiro, a gente vai formar na mente a ideia, todo mundo. Depois está formado o personagem, está se formando o título, aí a gente vai produzir o texto.

Junto com os educandos, a educadora monta um quadro na lousa contemplando os seguintes aspectos: título, personagens, como começa? Como termina? Narrador, tempo, moral.

Educa: Tem mais um.

Edu: Não.

Educa: Tem sim.

Edu: O que está faltando?

Educa: Nada, está certa.

Edu: O que vocês podem estar estranhando é a ordem, mas esta certa.

Edu: Então vamos lá. Vamos começar pelos personagens?

Educa: Vamos.

Edu: Para escrever uma fábula, nós sabemos que os personagens são animais. Normalmente, são animais que conversam como pessoas, que agem como gente e ainda que se considerar um conflito. Acontece alguma coisa com os animais, não é isso? Depois, tem um desfecho e no finalzinho sempre é apresentada a moral desse desfecho. Como ele se conduziu? Será que foi correto? Será que não foi correto? Será que agiu certo?

Edu: Então, quais são os animais que a gente pode usar para construir essa fábula? Sugiram algo.

Educa: Tartaruga.

Educa: Onça.

Edu: É, mas geralmente nos temos que escolher somente alguns animais. Não dá para trabalhar com todos. Então esperem. Vamos listar cinco bichos e votamos.

Educa: leão.

Educa: leoa.

Edu: leão ou leoa?

Educa: leoa.

Educa: tigre, tartaruga.

Edu: Tem que ficar bem definido, mesmo que a gente coloque esses animais aqui, tem que ser um que tenha aparecido em fábulas que não lemos, que a gente nunca fez. Por exemplo, a tartaruga e a lebre nós já fizemos. A não ser que a gente faça outro enredo, faça outra moral.

Educa: onça.

Educa: coelho.

Edu: Pronto, a gente já escolheu cinco animais.

Edu: Vamos escolher somente mais um animal para dar certo para formar dupla, porque é uma dupla, não é?

Educa: corvo.

Edu: Está certo que na fábula as vezes existem muitos animais para participar da história, mas hoje a gente vai selecionar dois. Então vai ser um convívio entre dois animais, desfecho entre dois animais. “O corvo e a leoa” correspondem a uma dupla; “O tigre e a tartaruga” a outra e “A onça e o coelho”, correspondem a última dupla.

Edu: Vamos voltar.

Na votação ficaram empatados: “O corvo e a leoa” e “A onça e o coelho”. No desempate, venceu com 18 votos “O corvo e a leoa”.

Neste momento, a educadora preenche o quadro com os personagens, escrevendo: “corvo” e “leoa”.

Edu: Vamos pensar em um título para os dois?

Edu: “O corvo e a leoa”, pode ser?

Educa: “O corvo e a leoa brincando de corrida”.

Edu: Acho melhor começarmos a fábula, depois a gente pensa no título.

Educa: “Era uma vez...”

Edu: “Era uma vez”, Educa 8?

Educa: “Em uma tarde...”

Edu: Espera eu marcar senão eu perco.

Educa: Nós vamos contar professora?

Edu: Não, nós já estamos criando.

Educa: “Em uma tarde de muito calor”

Educa: “o corvo e a leoa”

Educa: “estavam brincando”

A educadora retoma a leitura com uma régua – “Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa estavam brincando de...”

Educa: “Apostando corrida”.

Edu: Brincando ou apostando corrida?

Educa: Brincando.

Educa: Apostando corrida.

Edu: Presta atenção, vai ser uma corrida justa? Dá para ter conflito?

Educa: Não.

Edu: Porque o corvo anda como a leoa?

Educa: Não.

Educa: Mas ele pode voar.

Edu: Ele pode voar, mas então será que vai ter conflito?

Educa: Vai.

Educa: Não.

Edu: Será que vai ser justo? No caso de “A tartaruga e a lebre”, a situação era justa?

Educas: Não.

Edu: Então como fica? Eles estavam brincando ou estavam apostando corrida?

Educa: Faz votação professora!

Edu: Não. Se a gente ficar toda hora fazendo votação, não sai a história. Vamos pensar. Oh! Se eles estavam brincando, o que vem depois?

Educa: Brincando...

Educa: Não professora, apostando corrida.

Edu: A gente não conhece a fábula. Ela normalmente tem um conflito, uma dúvida do outro, de seu valor. Depois de brincando, o que vem?

Educa: Brincando...

Educa: Apostando corrida, valendo uma medalha.

Edu: Apostando corrida, valendo uma medalha? Então vamos aceitar a sugestão do Educa 4, e se a gente não concordar com sua ideia a gente faz mudança.

Neste momento a educadora retoma a leitura:

“Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa estavam...”

Educa: Brincando.

Educa: Apostando corrida.

Educa: Brincando.

Educa: Apostando corrida.

Edu: Porque eles estavam apostando corrida?

Educa: Apostando corrida, valendo uma medalha.

Edu: Eu sei, mas como isso acontece? Por exemplo, se eu te convido pra apostar uma corrida, antes eu não tenho que mostrar um motivo para isso?

Educa: Brincando.

Edu: Antes eu não tenho que mostrar o porquê de apostar a medalha?

A educadora retoma a leitura:

“Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa...” (Neste momento é interrompida):

Educa: Professora agente poderia fazer assim: “Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa estavam brincando de apostar corrida...”

Edu: Isso; isso! Está vendo, por isso que a gente tem que pensar todo mundo junto; assim sempre surge alguma coisa. (Ela juntou as duas coisas e lê enquanto escreve):

“Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa estavam brincando de apostar corrida...”

Educa: “Uma grande corrida...”

Educa: Valendo uma medalha.

Edu: O que nós fizemos até agora?

Educa: Um parágrafo.

Edu: Esse parágrafo começa como?

Educa: Leiam o parágrafo todo:

“Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.”

Edu: Como vamos prosseguir? Nessa parte dá para entender quem está falando?

Educa: O narrador.

Edu: Então alguém está contando a história, não é isso. O narrador está informando ao leitor que em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida valendo uma medalha. E depois, o que acontece?

Educa: Aí, aí, aí...

Edu: “Aí”, a gente pode falar, mas na hora de se escrever não se pode colocar “aí, aí, aí...”

Educa: A leoa falou:

Edu: Na outra linha, ou continua na mesma?

Educa: Continua na mesma.

Educa: “E a leoa falou”:

Educa: “disse”:

Edu: “Falou” ou “disse”?

Educa: “Falou”.

Edu: Tanto faz.

Edu: E?

Educa: Dois pontos.

Edu: Porque esses dois pontos?

Educa: Porque ela vai falar.

Edu: Você está informando que o personagem vai falar.

Edu: Espaço, travessão.

Educa: “Você acha que ganha de mim?”

Edu: Você quem?

Educa: Não professora! É assim...

Edu: Calma. Ele falou assim, que a leoa perguntou para quem?

Educa: Para leoa.

Edu: Então, o que eu tenho que colocar aqui? (A educadora lê um pedaço da história para que os educandos continuem o desenvolvimento da idéia.)

Educa: “Valendo uma medalha. E a leoa falou”:

Edu: A leoa falou para quem? Espaço, parágrafo, mas a leoa estava falando para quem?

Educa: A leoa falou para o corvo: - “Corvo, alguém tem que ser o juiz”.

Edu: Eu já vi essa história. Nós estamos criando a mesma história, mas só estamos mudando os personagens. Ao invés de a tartaruga e a lebre, nós estamos colocando o corvo e a leoa. Não pode ter outro conflito e outro desfecho aqui?

Vocês já começaram com a corrida.

Educa: Acho que podemos mudar.

Edu: Vamos ler para refletir.

“Em uma tarde de muito calor o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha e a leoa falou”:

Educa: “Você se acha mais que o corvo?”

Edu: Podemos falar assim?

Educa: Mas eu falei a leoa falou?

Edu: Se você coloca que a leoa falou, nós temos que colocar a fala da leoa.

Educa: Vamos fazer assim. Apaga a fala da leoa e coloca: “O corvo se achava mais veloz, inteligente do que a leoa”.

Edu: Vamos ler para ver o que a gente já construiu.

A educadora vai até próximo a sua mesa, pega uma régua para auxiliar a leitura e começa a ler junto com os educandos:

“Em uma tarde de muito calor; o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.”

“O corvo se achava mais veloz e inteligente do que a leoa.”

Edu: O que eu posso já deduzir aqui?

Educa: Que o corvo é metido.

Educa: arrogante.

Edu: O que o corvo está fazendo com a leoa?

Educa: Ele está é brincando.

Edu: Não, ele não está reconhecendo o valor da leoa, está?

Educa: Não.

Edu: Ele está duvidando que a leoa seja veloz e inteligente como ele.

Edu: O que a gente deve colocar para complementar a ideia? Já foi feita a aposta, definido que ele é o melhor, enfim, mostrou-se o lado do corvo. E agora? O que será que vai acontecer entre o corvo e a leoa? Como será esta corrida? Será que vai ser justa?

Educa: “E a corrida foi quase boa.”

Educa: Não.

Educa: Coloca outro animal para ser o juiz.

Edu: Chamar outro animal?

Educa: Chama o coelho.

Educa: “O coelho atirou.”

Edu: Mas qual animal?

Educa: Coelho.

Educa: Onça.

Edu: Então vai ter que colocar mais um personagem?

Educa: Coelho.

Edu: Chamar o coelho para ser o juiz.

Educa: “Quando o coelho disparou o tiro de largada...”

Edu: Mas primeiro, eu preciso definir a hora que chamei o coelho para ser o juiz. Vocês começaram a falar do corvo: ele era inteligente e veloz, desafiou a leoa. Tudo bem; está legal. Mas quem chamou o coelho para ser o juiz? Como eu coloco aqui no texto?

Educa: Professora, nós nos esquecemos de descrever como era a leoa.

Edu: Ah! Nós não definimos a leoa, definimos como era o corvo psicologicamente, mas a leoa não. Então como ela era?

Educa: A leoa de tão tímida e inteligente que tinha um sonho que era ganhar a corrida do corvo.

(A educadora novamente pega a régua para lerem o que haviam construído até o momento):

“Em uma tarde de muito calor, o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.

O corvo se achava mais veloz e inteligente do que a leoa.

A leoa de tão tímida e inteligente e tinha um sonho que era ganhar a corrida do corvo.”

Edu: ...Ganhar a corrida do corvo? Vamos parar em corrida?

Educa: Vamos.

Edu: Parece que o corvo tinha a corrida.

Edu: Continuando.

Educa: “Em uma tarde a leoa se encontrou...”

Educa: Espera professora, em uma tarde já tem duas vezes.

Educa: Coloca em uma manhã.

Edu: Não pode ser em outra tarde?

Educa: A leoa se encontrou com o coelho.

Edu: Já entrou em outro personagem aqui.

Educa: E ela perguntou?

Edu: Ela quem?

Educa: A leoa

Edu: Faz tudo junto? “E a leoa perguntou”:

Edu: O que eu faço?

Educa: Dois pontos, travessão.

Educa: “Senhor coelho.”

Educa: “Seu coelho”.

Educa: Não, “Senhor coelho”...

Educa: “Senhor coelho, gostaria de ser o juiz de nossa corrida?...”

Educa: “E ele disse sim.”

Educa: Coloca “adoraria.”

Educa: “Adoraria minha filha.”

Edu: “Minha filha’?”

Educa: “Minha senhora”.

Educa: “Minha filha”.

Edu: “Minha filha” mesmo? O coelho é parente da leoa?

Educa: “Minha filha” é um jeito carinhoso.

Edu: Está bem. Vamos ver se não vai ficar meio atrapalhado, dando a entender que o coelho é pai da leoa.

Educa: Então coloca “minha querida.”

Educa: “Minha querida amiga.”

Educa: Professora, tem muito “que”.

Edu: E agora?

Educa: Coloca: “respondeu”:

Edu: Vamos ler novamente:

“Em uma tarde de muito calor o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.

O corvo se achava mais veloz e inteligente do que a leoa.

A leoa de tão tímida e inteligente e tinha um sonho que era ganhar a corrida.”

Edu: Gente. Acho que podemos tirar o **e** que vem antes de tinha. Não tem sentido.

Educa: Não mesmo.

“Em uma outra tarde a **leoa** encontrou com o coelho e **leoa** perguntou:”

Edu: Acho que a gente não precisa deixar duas vezes leoa, podemos substituir, não?

Educa: Troca por “**ela**”.

Edu: Então vamos continuar:

“-Senhor coelho gostaria de ser o juiz de nossa corrida?

-Adoraria minha querida amiga!

Respondeu o coelho.”

Edu: Bom, paramos na resposta do coelho, agora como continuamos?

Educa: Já acabou.

Edu: Eles combinaram local, horário, onde ia acontecer a corrida?

Educa: Não.

Educa: De manhã.

Edu: Mas não vai ter dia da semana?

Educa: Coloca “manhã”.

Edu: Na manhã ou depois do almoço, Educa 9?

Educa: Amanhã professora.

Educa: Professora coloca no sábado.

Educa: Depois do almoço.

Edu: No sábado as 13 horas (registra na lousa)

Educa: Que significa 1 hora.

Educa: Em uma pista.

Edu: Mas onde fica essa pista?

Educa: De corrida de fórmula I.

Edu: O que vai acontecer lá?

Educa: Haverá uma grande corrida?

Educa: Mas não tinha carro, era de bicho.

Edu: Entre quem?

Educa: Entre o corvo e a leoa.

Edu: Será que ia ter plateia? Será que ia ter torcida? Quem ia torcer para quem?

Educa: Os animais.

Edu: Será que os animais que voam vão torcer pelo corvo e os animais terrestres vão torcer pela leoa?

Educa: Não.

Edu: Não poderia ser assim?

Edu: Vamos ler novamente. Vocês viram como é importante sempre retomarmos para ver se está com sentido? Quando fizemos a leitura da outra vez, já fizemos

alguns ajustes importantes. Quando vocês estão escrevendo sozinhos também é importante ler.

“Em uma tarde de muito calor, o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.

O corvo se achava mais veloz e inteligente do que a leoa.

A leoa de tão tímida e inteligente tinha um sonho que era ganhar a corrida.

Em outra tarde, a leoa encontrou com o coelho e ela perguntou:

- Senhor coelho gostaria de ser o juiz da nossa corrida?

- Adoraria minha querida amiga!

Respondeu o coelho.

No sábado, as treze horas, em uma pista de corrida de fórmula I, haverá uma grande corrida entre o corvo e a leoa.

Edu: Vocês querem tirar fórmula I?

Educa: Não.

Edu: Gente, a Educa 8 está sugerindo que nós registremos “passou uma hora, duas horas e a leoa ganhou a corrida”, está certo isso?

Educa: Não.

Edu: O desfecho já é isso?

Educa: Lógico que não.

Edu: Teve conflito?

Educa: Não.

Edu: O que precisa mais? Já convidaram a torcida?

Pesq: (Retorna a leitura, e quando chega a parte: “No sábado as 13 horas em uma pista de corrida de fórmula I”) Para quem vocês estão dando esta informação? Isso foi um acordo entre quem? Foi um combinado?

Educa: Foi um combinado.

Pesq: Então precisa colocar alguma coisa indicando que foi um combinado.

Educa: É. Precisa mexer. Precisa informar sobre o combinado.

Edu: Acho que poderíamos colocar assim: “Respondeu o coelho combinando o seguinte”:

Edu: Resolveu o problema?

Educa: Resolveu sim.

Educa: Professora, dando continuidade poderia tirar “haveria uma grande corrida entre o corvo e a leoa” e colocar “haverá uma corrida entre o corvo e a leoa”.

Educa: Professora. Acho que pode colocar: “No sábado as 13 horas em uma pista de corrida de fórmula I, acontecerá a nossa corrida.”

Edu: Como podemos continuar?

Educa: A torcida do corvo...

Edu: Mas quem será a torcida do corvo?

Educa: Acho que pode ser: As aves vão torcer pelo corvo e os animais terrestres irão torcer pela leoa.

Edu: Nós já definimos a torcida também.

Educa: O elefante torce pela leoa.

Edu: Educa 4, quando nós colocamos os animais terrestres, nós já incluímos o elefante.

Edu: O que vamos fazer agora? Nós já definimos o local, o horário, a torcida. Vamos começar a corrida? Será que vai ser uma corrida justa? Tem alguma coisa que está diferente?

Educa: “O coelho assobiou”.

Edu: Mas já chegou sábado?

Educa: Não.

Edu: Como eu faço para chegar sábado?

Educa: “Passou uns dias...”

Educa: “Passou uma semana...”

Educa: “Passou quatro dias...”

Educa: “Passaram os dias e chegou a hora da corrida.”

A educadora registra a última sugestão:

“Passaram os dias e chegou a hora da corrida...”

Educa: “E ela correu.”

Edu: Ela quem?

Educa: Leoa.

Edu: Mas dá para continuar assim?

Educa: Não, continua assim: “Passaram os dias e chegou a hora da corrida e estava lá toda torcida”.

Edu: E o que aconteceu?

Educa: “O coelho atirou a partida.”

Edu: O coelho atirou a partida?

Educa: “O coelho atirou para iniciar a corrida”.

Edu: Então vamos lá: “O coelho que era o juiz iniciou com um tiro de largada.”

Edu: Depois que o coelho, deu o tiro de largada para iniciar a corrida, o que aconteceu? O corvo voou e a leoa andou?

Educa: A leoa saiu na frente.

Edu: Porque a leoa saiu na frente?

Educa: Porque ela foi mais rápida.

Educa: É.

Educa: Não professora. Um corvo fêmea...

Edu: Um corvo fêmea? Assim, do nada?

Educa: É “corva”.

Edu: Se for corvo fêmea, eu não posso colocar corva fêmea, porque corvo fêmea muda. Nesse caso é corvo macho e corvo fêmea.

Edu: Mas iniciou a corrida e o que aconteceu?

Educa: O corvo dando muita atenção a sua torcida...

Edu: E a fêmea que você ia colocar?

Educa: Desisti.

Edu: Desistiu? As vezes, temos uma ideia e depois mudamos.

Edu: Vamos lá continuar a fábula.

Educa: “Na hora da corrida ele...”

Edu: Ele quem?

Educa: “Na hora da corrida, o corvo viu um corvo fêmea e ficou apaixonado.”

Educa: “E de repente se apaixonou.”

Educa: “apaixonou a vista.”

Educa: instantaneamente.

(A educadora registra todas as ideias e logo argumenta):

Edu: Fazendo o quê?

Educa: Esquecendo totalmente da corrida.

Edu: E? Vamos ler pra ver como esta ficando:

“Em uma tarde de muito calor, o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.

O corvo se achava mais veloz e inteligente do que a leoa.

A leoa de tão tímida e inteligente tinha um sonho que era ganhar a corrida.

Em outra tarde a leoa encontrou com o coelho e ela perguntou:

- Senhor coelho, gostaria de ser o juiz da nossa corrida?

- Adoraria minha querida amiga! Respondeu o coelho combinando o seguinte: No sábado, as treze horas, em uma pista de corrida de fórmula um, acontecerá a corrida.

As aves irão torcer pelo corvo e os animais terrestres irão torcer pela leoa.

Passaram os dias e chegou a hora da corrida e estavam lá todas torcidas, o coelho, que era o juiz, iniciou com o tiro de largada.

Na hora da corrida, o corvo viu um corvo fêmea e se apaixonou instantaneamente, esquecendo totalmente da corrida.”

Educa: A corrida?

Edu: E não era a corrida?

Educa: Era.

Educa: A leoa saiu

Educa: E se apaixonou

Educa: Não, a leoa saiu correndo em disparada.

Edu: E?

Educa: Vencendo a corrida e ganhando também a tão sonhada medalha.

Edu: Agora temos que pensar em uma moral.

Educa: Eu já tenho uma.

Edu: O que essa história mostrou?

Educa: “Nunca se apaixonar quando estiver ocupado”.

Edu: Pode ser?

Educa: Professora a moral da nossa fábula não era a paixão. Era o que o corvo se achava.

Educa: Eu tenho uma: “Nunca se achar melhor que o outro.”

Edu: É conveniente essa moral para essa fábula?

Educa: Mas eu também tenho uma: “Quem se acha, sempre perde”.

Educa: Ouve a minha: “O sonho e a sorte sempre dão certo”.

Edu: Olha que bonitinho. A leoa tinha um sonho e teve a sorte de aparecer um corvo fêmea e o corvo macho se apaixonar.

Edu: Então pode ficar essa moral?

Educas: Pode.

Vamos ler?

Pesq: Faltou o título!

Edu: É mesmo.

Educa: “A leoa e o corvo”.

Educa: “O corvo apaixonado.”

Educa: “O corvo apaixonado e a leoa sortuda”.

A educadora fez votação e ganhou o título: “O corvo apaixonado e a leoa sortuda.”

Finalizando a atividade, a educadora realizou a última leitura junto com os educandos:

Produção coletiva sem apoio

O CORVO APAIXONADO E A LEOA SORTUDA

Em uma tarde de muito calor, o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.

O corvo se achava mais veloz e inteligente do que a leoa.

A leoa de tão tímida e inteligente tinha um sonho que era ganhar a corrida.

Em uma outra tarde, a leoa encontrou com o coelho e ela perguntou:

- Senhor coelho, gostaria de ser o juiz da nossa corrida?

- Adoraria minha querida amiga! Respondeu o coelho, combinando o seguinte:

No sábado, as treze horas, em uma pista de corrida de fórmula um, acontecerá a corrida.

As aves irão torcer pelo corvo e os animais terrestres irão torcer para a leoa.

Passaram os dias e chegou a hora da corrida e estavam lá todas torcidas. O coelho, que era o juiz, iniciou com o tiro de largada.

Na hora da corrida, o corvo viu um corvo fêmea e se apaixonou instantaneamente, esquecendo totalmente da corrida.

A leoa saiu correndo em disparada, vencendo a corrida e ganhando também a tão sonhada medalha.

Moral: O sonho e a sorte sempre dão certo.

(Produção Coletiva Sem Apoio do 3º ano – D)

Descrição do encontro: Escrita em duplas sem apoio de uma fábula

A pesquisadora iniciou o encontro dialogando com os educandos sobre a proposta de trabalho que iriam realizar naquele dia.

Pesq: Hoje nós viemos fazer mais uma parte do nosso projeto, o que estamos trabalhando mesmo?

Educas: Fábulas.

Pesq: Como a gente vai fazer a coletânea de fábulas, esta tem que ter várias histórias diferentes e bonitas, pois já pensou a coletânea tendo várias histórias repetidas? Por isso, na semana passada, propusemos a vocês que fizessem uma fábula coletiva original, que vocês inventariam. Hoje, a gente vai propor que vocês em duplas, em parceria inventem uma fábula que também não existe.

Pesq: Nós estamos propondo uma sequência de atividade que vai da produção coletiva em duplas até vocês chegarem a escrita individual. Estas fábulas, como vocês já sabem, farão parte de uma coletânea bem gordinha de narrativas inventadas por vocês. Já pensou que legal; nesta coletânea vocês são os autores, assim como La Fontaine, Monteiro Lobato tem as suas fábulas, o Educa 1, o Educa 2, o Educa 3 também serão autores.

Pesq: Então hoje a proposta é que em duplas vocês escrevam uma fábula sem apoio. Vocês irão decidir o como fazer a fábula; é claro que respeitando alguns critérios que já conhecem.

Pesq: O que tem uma fábula?

Educas: Moral.

Pesq: Mas a moral é a primeira coisa que vem em uma fábula?

Educa: Título.

Educa: Narrador.

Educa: Tem personagens.

Pesq: Quem são os personagens?

Educa: Os bichos.

Pesq: Então, nas duplas que a educadora já formou e, já conversou com vocês, nós vamos pedir para dialogarem e decidirem: Quem serão os personagens que farão parte de suas fábulas? O que vai acontecer nessa história? Qual será o conflito que esses dois personagens vão viver?

Pesq: O que é conflito mesmo?

Educa: É um problema.

Edu: Problema que cada situação tem.

Pesq: Lembram da fábula do “Leão e do ratinho?”.

Educas: Lembramos.

Pesq: Qual era o conflito dessa fábula?

Educa: O conflito era como o leão ia fazer para sair da armadilha.

Edu: Qual foi o desfecho?

Educa: A ajuda do ratinho que roeu a armadilha para o leão conseguir sair.

Pesq: Vocês irão inventar uma história que tem narrador, título, moral e outros, mas é importante lembrar uma coisa: para que eu entenda a história, eu tenho que fazer o quê? Ler. Escrevo eu leio, escrevo, leio novamente. Por quê? Se de repente o Educa 1 der o texto para o Educa 2 ler e, se ele não colocou algumas ideias básicas, será que o Educa 2 vai entender o que aconteceu na história?

Educas: Não.

Pesq: Então, para escrever uma história é preciso ler várias vezes. Você lê, entendeu, lê para seu amigo, ele entendeu também, então eu posso ir para frente. Mas eu posso ir para frente sem ler?

Educas: Não.

Pesq: Eu sempre tenho que retomar a história, verificar se ela tem sentido.

Pesq: Qual a primeira atitude de vocês nas duplas agora? Definir os personagens e tem mais, quem vai escrever a história? Um escreve e o outro ajuda a pensar a história e também ajuda a olhar se o colega está escrevendo certo. Esta também é uma forma de revisar. Entenderam?

Edu: Aqui na sala lembra o dia que os fizemos a escrita sem apoio coletiva? Lembram que a gente precisou pensar nos personagens, no título, no conflito, no que mais?

Educa: Na moral.

Edu: Depois que estava definido algumas coisas nós iniciamos a fábula, não foi assim?

Edu: A fábula que fizemos neste dia, nós pegamos de algum lugar?

Educas: Não.

Edu: Nós criamos. Hoje nós vamos fazer a mesma coisa só que ao invés de eu estar escrevendo e todo mundo junto estar dando ideia, vocês vão participar nas duplas. Cada

dupla terá a sua fábula e pensará de uma maneira, a única coisa que todos seguirão são as características de uma fábula.

Edu: A gente vai ter que entender o título, a gente vai ter que entender se tem desfecho, se tem conflito. O que acontece primeiro o conflito ou o desfecho? O personagem pode ser qualquer um? Pode ser a formiga, o leão, a tartaruga, todos os animais que vocês pensarem, cada dupla pode colocar o seu personagem.

Edu: Primeiro definam o título, que vocês já sabendo os personagens meio caminho já está andado.

Pesq: Enquanto vocês fazem os combinados nas duplas nos vamos passando as folhas para iniciarem a escrita.

As duplas conversavam entre si fazendo os combinados, seguindo as orientações iniciais.

A princípio algumas duplas encontram dificuldades para chegarem a um acordo de quem seriam os personagens da fábula e a educadora e as pesquisadoras acabaram mediando situações de conflitos sugerindo que cada um escolhesse um personagem.

Todos se empenharam muito para realizarem a atividade e ao final todos leram suas escritas e ilustraram as mesmas.

Descrição do encontro: Escrita individual sem apoio de uma fábula

A educadora iniciou o encontro informando aos educandos que como parte do projeto fábulas fariam uma escrita individual sem apoio.

Edu: Cada um de vocês produzirá uma fábula que não existe. Primeiro nós fizemos uma fábula que não existia coletivamente, depois em duplas e agora faremos individualmente.

Edu: É importante lembrar que para escrever essa fábula é preciso colocar aquelas características que já aprendemos, da fábula, quais são mesmo?

Educa: A fábula tem título e os personagens são animais.

Educa: Os animais falam.

Educa: Tem moral.

Edu: Geralmente as fábulas são narrativas curtas.

Educa: Professora essa história também vai para o nosso livro?

Edu: Vai sim Educa 10. Vocês vão escrever e revisar, depois as meninas vai digitar para colocar no livro.

Educa: Vai ficar legal!

Edu: Mas olha cada um faz a sua, a criação deve ser sua.

Educas: Pode começar.

Edu: Pode.

Cada educando sentado individualmente e com uma folha já iniciam suas produções sem muitos comentários.

Todos estavam empenhados em realizar a atividade, escreviam, liam, reliam, apagava, escreviam novamente, perguntavam algumas dúvidas relacionadas a ortografia e continuavam.

A educadora o tempo todo ficou auxiliando um educando que ainda se encontra no processo de aquisição do sistema e as pesquisadoras ficaram intervindo junto aos demais educandos, que na verdade pediam auxílio mais relacionado as questões de ortografia mesmo.

Educa: Professora eu vou escrever uma fábula sobre o sol e a lua.

Edu: Constrói desde que pense em uma ideia que tenha conflito, desfecho e moral, tudo bem.

Educa: Professora olha vou começar assim: Em uma certa manhã muito fria...

Edu: Fica falando suas ideias alta viu...

E assim foram duas horas de criação.

Descrição do encontro: Avaliação final

Edu: Hoje para finalizarmos o nosso projeto de escrita de fábulas, a proposta é que vocês reescrevam uma fábula. Como nós já lemos várias fábulas hoje nos vamos reescrever, ou seja, vocês vão escrever exatamente ou mais ou menos igual a fábula que vocês escolherem para escreverem.

Edu: Eu vou pedir para vocês falarem o nome de quatro fábulas e dessas, cada um selecionará uma para reescrever.

Educa: Professora – A pomba e a formiga.

Educa: A cigarra e a formiga.

Educa: O leão e o mosquito.

Edu: Lembram que eu vou colocar somente quatro.

Educa: A cadela e sua companheira.

Educa: O cão e a carne.

Enquanto os educandos falavam os nomes das fábulas a educadora registrava na lousa e ao final ficou de fora somente a fábula: O cão e a carne.

Por sugestão de um educando a educadora começa a recontar a fábula – “A cadela e sua companheira”.

Edu: Vamos relembrar então a fábula – A cadela e sua companheira.

Edu: A cadela encontrou sua companheira e o que aconteceu?

Educa: A cadela estava grávida.

Educa: Uma cadela estava para dar filhote.

Educa: Como ela não tinha casa, pediu para ficar alguns dias na casa da companheira

Educa: Era para ficar somente alguns dias até os filhotes nascer

Educa: Mas os filhotes nasceram e a companheira foi na sua casa e a cadela pediu para ficar mais alguns dias, pois os filhotes estavam fracos.

Educa: E a companheira foi e retornou depois de alguns dias.

Educa: Quando a companheira voltou a cadela disse:

Educa: Agora meus filhotes estão grandes e fortes e podem te expulsar.

Educa: Você dá o dedo e a pessoa quer a mão inteira.

A educadora retoma a leitura dos títulos das fábulas que estão registrados na lousa: A pomba e a formiga; A cigarra e a formiga; O leão e o mosquito e A cadela e sua companheira.

Educa: Professora. Coloca a fábula – A lebre e a tartaruga.

Edu: Eu não falei que era quatro.

Educa: Mas coloca no lugar da fábula – A cadela e sua companheira.

Edu: Mas como fica quem escolheu a fábula?

Educa: Eu escolhi.

Educa: Mas tem gente que não lembra muito.

Edu: Mas eu leio.

Edu: Você tem as quatro opções e cada um escolhe a que mais lembra.

Educa: Eu lembro mais A pomba e a formiga.

Edu: Vocês lembram a moral da fábula da Pomba e a formiga?

Educa: Quem semeia o bem, colhe o bem.

Educa: Mas pomba não come a formiga?

Edu: Come. Mas lembra, nesse caso, a formiga ajudou a pomba. Além disso, é uma fábula.

A educadora e as pesquisadoras começam a distribuir as folhas para os educandos e eles já começam a reescrever a fábula que selecionaram.