

MICHELE SEABRA PORTAL

**CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA
O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA EM
TURMAS NUMEROSAS**

Belém/Pará

2008

MICHELE SEABRA PORTAL

**CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA
O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA EM
TURMAS NUMEROSAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Belém/Pará

2008

Portal, Michele Seabra.

Contribuição da avaliação formativa para o ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas./ Michele Seabra Portal; orientadora, Myriam Crestian Chaves da Cunha. ---- 2008.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2008.

1. Lingüística. 2. Escrita. 3. Aprendizagem I. Título.

CDD-20.ed.410

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha
(Presidente/Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Izabel Cristina Rodrigues Soares

Prof^a. Dr^a. Fátima Cristina da Costa Pessoa

À minha querida mãe pelo carinho e dedicação, ao meu amado noivo, por ser o meu fiel companheiro de todas as horas, à minha atenciosa orientadora, pelo auxílio intelectual, e a Deus, sobretudo, por acreditar em sua magnífica existência.

Agradecimentos

Para realizar esta etapa importante em minha vida contei com a ajuda de pessoas as quais devo mencionar agora:

À minha mãe, Célia, por ser o sustentáculo da minha trajetória e por fundamentar o texto da minha vida, tornando-o coeso e coerente;

ao meu amado, Marcus, que, incansavelmente, tem sido o companheiro inseparável, o amigo sempre pronto a dar força, estímulo e, principalmente, amor e carinho;

à minha avó, *in memoriam*, pelas lições de amor e dedicação;

à Myrian Cunha, por sua competência e pela dedicação demonstrada na orientação dessa dissertação;

à Dani e Manu, pelo carinho e apoio em todos os momentos;

aos meus alunos, sujeitos desta pesquisa, que possibilitam a troca do ensinar/aprendendo e me permitem ver mais longe, e que, constantemente, acendem a chama da inquietação dentro de mim e não deixam que me acomode;

aos amigos, pela disponibilidade e compreensão dispensadas nas minhas dissonâncias durante a realização deste trabalho e a todos que de alguma forma contribuíram para que tivesse êxito;

agradeço, especialmente, a Deus, meu criador e permanente restaurador.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS	21
1.1 O ensino-aprendizagem da produção escrita na escola	22
1.1.1 A abordagem tradicional: a redação escolar	23
1.1.2 A abordagem interacional: a produção de textos	28
1.2. A produção escrita como prática social e como processo cognitivo	32
1.2.1 A produção de gêneros discursivos	33
1.2.2 A visão do texto como processo	39
1.3 O Gênero Conto	43
1.3.1 Definição e características	45
1.3.2 A estrutura composicional	52
2 TURMAS NUMEROSAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA	56
2.1 O ensino-aprendizagem em turmas numerosas	58
2.1.1 Turmas numerosas: conceituação e caracterização	58
2.1.2 Turmas numerosas e interação	64
2.2 Avaliação formativa: aprendizagem e regulação	69
2.2.1 A avaliação da aprendizagem	69
2.2.2 Funções e modalidades da avaliação da aprendizagem	72
2.2.3 A avaliação formativa	76
2.2.4 A auto-regulação da aprendizagem	80
2.3 Os procedimentos da avaliação formativa no ensino-aprendizagem da produção escrita	86
3 UMA PESQUISA-AÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE CONTOS	90
3.1 Escolhas metodológicas	91
3.2 Local e participantes do estudo	94
3.3 Materiais e métodos	95
3.4 Coleta de informações	97
3.4.1 Apresentação da situação	98
3.4.2 A primeira produção	99
3.4.3 Os módulos	99
3.5 Tipos de atividades desenvolvidas	100
3.5.1 Atividades de produção de texto	100
3.5.2 Atividades de avaliação	100
3.5.3 Atividades de leitura/observação	102
3.5.4 Atividades de reescrita	102
3.6 Modalidades de trabalho	103
4 UMA SEQUENCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE CONTOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE	105

4.1	Descrição da seqüência didática	106
4.1.1	Contrato didático	106
4.1.2	Primeira Produção	109
4.1.3	Módulo 1	110
4.1.4	Módulo 2	114
4.1.5	Módulo 3	116
4.1.6	Módulo 4	123
4.1.7	Produção final	130
4.1.8	Concurso de contos	133
4.2	Análise da seqüência didática	136
4.2.1	A situação de ensino-aprendizagem em uma turma numerosa	136
4.2.2	O desenvolvimento da competência redacional e avaliativa de contos	139
4.3	Estudo de Casos	144
4.3.1	Primeiro caso	144
4.3.1.1	Primeira produção	144
4.3.1.2	Produção final	148
4.3.1.3	Análise do autor e do co-avaliador	153
4.3.2	Segundo caso	154
4.3.2.1	Primeira produção	155
4.3.2.2	Produção final	157
4.3.2.3	Análise do autor e do co-avaliador	160
4.3.3	Terceiro caso	161
4.3.3.1	Primeira produção	161
4.3.3.2	Produção final	164
4.3.3.3	Análise do autor e do co-avaliador	167
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
	ANEXOS	183

RESUMO

Tomando como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas, este trabalho tem por objetivo investigar se os procedimentos de avaliação formativa associados a uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua são propícios ao desenvolvimento de competências redacionais nesse contexto pedagógico geralmente tido como absolutamente desfavorável. Para alcançar esse propósito, foi realizada uma pesquisa-ação em uma turma de setenta alunos de segunda série do ensino médio de uma escola particular de Belém, no decorrer da qual foi construída uma seqüência didática voltada para a produção de contos. Essa seqüência agrupou, em diversos módulos, atividades realizadas ora individual, ora coletivamente, ora em duplas, ora em grupos maiores, fundamentadas em procedimentos formativos e em uma perspectiva funcional de escrita. A pesquisa-ação envolveu todos os participantes na leitura e observação de numerosos contos e os levou a depreender os recursos utilizados por seus autores, a elaborar critérios de avaliação e identificar os descritores a eles associados, a analisar e reescrever as produções da turma, finalizando com a realização de um concurso de contos. No presente trabalho, após a discussão, por um lado, das concepções que permitem embasar um ensino/aprendizagem renovado da produção textual e, por outro, dos conceitos de turma numerosa e de avaliação formativa, os procedimentos metodológicos utilizados são apresentados e as atividades da seqüência didática são descritas e analisadas. Para responder de forma mais específica ainda às perguntas de pesquisa, também são apresentadas e cotejadas, em estudo de casos, a produção inicial e final de três participantes entre os que demonstravam, no começo, ter mais dificuldades para escrever um conto. Os resultados obtidos revelam que a adoção de procedimentos da avaliação formativa em turmas numerosas, tais como auto-regulação e auto-avaliação, aliados à perspectiva teórica de produção textual aqui proposta, podem, de fato, contribuir para o desenvolvimento/ aperfeiçoamento das competências textuais escritas de alunos de turmas numerosas.

Palavras-chave: produção escrita; turmas numerosas; avaliação formativa; auto-regulação; auto-avaliação; seqüência didática.

RÉSUMÉ

Prenant pour objet d'étude le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite dans des classes nombreuses, on se propose, dans ce mémoire, d'examiner si les procédés de l'évaluation formative associés à une approche interactionnelle d'enseignement/apprentissage des langues sont propices au développement de compétences scripturales dans un contexte pédagogique généralement considéré comme absolument défavorable. Pour atteindre ces objectifs, une recherche-action a été réalisée dans une classe de soixante-dix élèves de deuxième année de l'enseignement secondaire dans une école privée de Belém (Brésil), au cours de laquelle a été construite une séquence didactique tournée vers la production de contes. Cette séquence regroupait en divers modules des activités (réalisées soit individuellement, soit collectivement, soit en tandems, soit en plus grands groupes) qui se fondaient sur des procédés formatifs et s'inscrivaient dans une perspective fonctionnelle de l'écriture. La recherche-action a engagé tous les participants dans la lecture et l'observation de nombreux contes et les a amenés à identifier les moyens utilisés par les auteurs de ces contes, à élaborer des critères d'évaluation et à reconnaître les indicateurs qui leur sont liés, à analyser et ré-écrire les productions de la classe, en terminant par la réalisation d'un concours de contes. Dans ce mémoire, après avoir discuté, d'une part, les conceptions qui permettent de fonder un enseignement/apprentissage renouvelé de la production écrite et, d'autre part, les concepts de classe nombreuse et d'évaluation formative, on présente les procédures méthodologiques mises en œuvre et on décrit et analyse les activités de la séquence didactique. Pour répondre de manière plus concrète aux questions de recherche posées, on présente également, en les comparant, la production initiale et finale de trois participants choisis parmi ceux qui manifestaient le plus de difficultés, au début de la séquence. Les résultats obtenus permettent de penser que l'adoption de procédés de l'évaluation formative, tels que l'auto-régulation et l'auto-évaluation, alliés à la perspective théorique pour la production écrite proposée, contribue effectivement au développement et au perfectionnement des compétences textuelles écrites chez les élèves appartenant à des classes nombreuses.

Mots-clés: production écrite; classes nombreuses; évaluation formative; auto-régulation; auto-évaluation; séquence didactique.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema da seqüência didática	95
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Aspectos tipológicos	38
QUADRO 2 – 1ª versão da ficha avaliativa	127
QUADRO 3 – 2ª versão da ficha avaliativa	129

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário	181
ANEXO 2 – Texto que apresenta problemas de ordem lingüística	182
ANEXO 3 – Texto que apresenta problemas na estrutura composicional	183
ANEXO 4 – Lista de características do conto (simplificada)	184
ANEXO 5 – Lista de características do conto (detalhada)	185
ANEXO 6 – Ficha 1 “Características do conto”	186
ANEXO 7 – Conto “A esperança”	187
ANEXO 8 – Ficha 2 “Verbos introdutores da fala das personagens”	189
ANEXO 9 – Conto “A moça tecelã”	190
ANEXO 10 – Conto “Flor, telefone, moça”	192
ANEXO 11 – Ficha 3 (elementos que ajudam na construção do suspense)	196
ANEXO 12 – Contos “As formigas” e “Irrealidade”	197
ANEXO 13 – Justificativa da equipe à pergunta: quais dos contos em anexo prendem mais a atenção do leitor?	202
ANEXO 14 – Texto “Natal na barca” e “O carimbo”	203
ANEXO 15 – Desfecho do conto “Natal na Barca”	210
ANEXO 16 – Ficha 4 (desfecho interessante)	211
ANEXO 17 – Contos “A menina e a boneca” e “O hotel”	212
ANEXO 18 – Reescrita final do conto “O hotel”	214
ANEXO 19 – Ficha avaliativa	216
ANEXO 20 – Contos vencedores do “Concurso de Contos”	217

INTRODUÇÃO

A necessidade de produzir textos está presente em vários momentos da vida cotidiana: os indivíduos precisam escrever textos formais, como cartas endereçadas ao poder público, ou textos informais, como bilhetes, listas de compras, cartões, etc. Também são freqüentes as situações de produção escrita¹ na vida profissional em que se exigem relatórios, cartas, documentos administrativos, sínteses. Todavia, inúmeros pesquisadores desde o início da década de 80, como aponta Suassuna (1995), já evidenciam a grande dificuldade de muitos brasileiros em produzir textos coerentes e bem estruturados que cumpram, adequadamente, seus objetivos de comunicação. No âmbito educacional, inclusive universitário, numerosos são aqueles que apresentam um desempenho extremamente insatisfatório na hora de escrever.

Há nas escolas momentos de avaliação que deveriam servir para evidenciar essas dificuldades e posteriormente permitir a busca de mecanismos para superá-las, porém o que se percebe habitualmente é que os alunos conseguem ser aprovados sem conseguir produzir, com eficiência e habilidade, textos que cumpram uma função comunicativa.

Preocupados com esse desempenho insatisfatório, muitos estudiosos² têm desenvolvido investigações tendo como objeto de estudo o **como ensinar/aprender a produção escrita na escola**. Esses autores levantaram diversos problemas que envolvem a produção do texto em contexto escolar relacionados tanto às dificuldades dos alunos quanto às dos professores.

Ora aponta-se para **as próprias limitações dos alunos**, ressaltando a falta de habilidade destes em produzir textos, a falta de motivação e de criatividade na hora do trabalho de produção textual, a falta de autonomia no seu processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2003, p. 222):

¹ A palavra “*escrita*” está sendo usada neste trabalho como sinônimo de “escritura”, “a arte ou a atividade de escrever” e, por vezes, de “modalidade escrita”, já a palavra “*escrito*” é usada como sinônimo de “documento escrito”, “texto escrito”.

² Geraldi (1997), Rojo (2005), Ruiz (2001), Antunes (2003), entre outros.

Faltam ao aluno habilidades para relacionar e organizar idéias; eleger pontos de localização e relacioná-los; estruturar suas idéias em formas lingüísticas; subordinar a produção textual ao processo comunicativo como um todo (objetivos e audiência); planejar e monitorar o processo de textualização, diagnosticando possíveis violações à norma ou realizando operações que suprimam ou reduzam as falhas constatadas, o que dificulta o processo de escrituração, na maioria das vezes, impossibilitando-o.

Ora aponta-se para os **encaminhamentos didáticos**, destacando os tipos de atividades, as condições de produção, a falta de significação social das atividades de produção solicitadas em sala de aula. O aluno, geralmente, escreve textos que não são socialmente significativos e que constituem, na verdade, apenas um pretexto para o professor averiguar se o aluno conhece ou não as regras morfosintáticas e ortográficas.

A produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (BRITO, 2003, p. 118-119).

Ao frisar a necessidade de se analisarem as condições de produção da escrita na escola, Suassuna (1995, p. 42) mostra o quanto os alunos são alijados do direito de se posicionarem como verdadeiros “sujeitos de sua linguagem” (id., p. 43) e, ao reproduzirem os modelos de escrito supostamente esperados pelo professor-avaliador, em atividades que anulam a dialogicidade e a interlocução, características fundamentais da linguagem, acabam reproduzindo modelos de pensar o mundo.

Um outro conjunto de problemas apontados na análise do ensino da produção textual passa pela questão da **formação dos professores**, uma vez que o **como levar os alunos ao desenvolvimento de competências complexas** e o **como avaliar essas competências** são, muitas vezes, esquecidos dos currículos de formação dos docentes e, por conseqüência, tem-se a má (in)formação dos professores no que diz respeito a saberes e habilidades necessários à prática docente.

Todas as dificuldades que envolvem a problemática da produção textual tornam-se ainda maiores quando se pensa em desenvolver um trabalho de produção escrita em turmas numerosas. Se o professor de uma classe com trinta alunos já esbarra em vários obstáculos para propor um acompanhamento individualizado da aprendizagem redacional dos alunos, o que dizer de um professor que trabalha, por exemplo, com um universo de mais de sessenta alunos por turma?

Os pesquisadores que trabalham com o ensino-aprendizagem quase nunca apresentam propostas voltadas para essa realidade indesejável, porém existente: o elevado número de alunos em uma turma. A superlotação das classes é um problema enfrentado diariamente por muitos professores, principalmente na rede particular de ensino. Algumas turmas chegam a comportar oitenta alunos, constituindo-se em verdadeiros auditórios (o que se presta para aulas meramente expositivas, mas certamente não para aulas em que se pretenda desenvolver competências e habilidades).

O interesse por este estudo surgiu a partir da minha prática profissional, pois atualmente exerço a função de professora de redação em uma escola da rede privada de Belém. A experiência de atuar em uma escola que tem uma média de sessenta alunos por turma constitui, hoje, o meu real desafio enquanto educadora.

No entanto, esse aspecto da questão não pede um mero tratamento pedagógico, no qual se procuraria encontrar encaminhamentos adequados para a situação de superlotação. É preciso pensar as soluções pedagógicas de modo articulado à reflexão didática e às investigações de determinações sócio-culturais e institucionais mais amplas.

Sintetizando as questões abordadas acima, parece-nos importante relacionar, por um lado, os **problemas ligados à concepção do que é ensinar e aprender a produzir textos** (em particular, quais devem ser os objetos de ensino para um professor que visa, como objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento de uma competência redacional?) e, por outro,

os **problemas ligados à concepção de avaliação**, principalmente na sua modalidade formativa.

De fato, as questões avaliativas, no que diz respeito à produção escrita, não escapam das características da prática avaliativa em geral nas escolas, a saber: a) a avaliação é vista essencialmente como sinônimo de verificação, traduzindo-se, pois, em uma nota ou um conceito (concepção somativa); b) a avaliação é considerada uma atribuição exclusiva do professor: os alunos não são incentivados a avaliar a sua produção; os “problemas” são detectados pelo professor ou por um corretor externo à turma, como acontece freqüentemente na rede privada, que dissocia os momentos de ensino-aprendizagem dos de avaliação; c) os procedimentos de avaliação, que priorizam maciçamente a modalidade somativa, não ajudam os alunos a superarem os seus problemas (falta de autonomia); d) as práticas formativas de avaliação estão ausentes ou, quando ocorrem, veiculam-se concepções errôneas do que é formativo³; e) os critérios de avaliação não são explicitados aos alunos e, quando há um esforço de explicitação, os alunos não se apropriam desses critérios; f) a postura do professor confunde-se com a de um caçador de erros. Em suma, a avaliação tem sido um momento de mera verificação de saberes sistematizado nas aulas, que são traduzidos em notas e que, posteriormente, serão os indicadores da aprovação ou da reprovação do aluno, ou seja, um instrumento que permite a prestação de contas institucional, mas não favorece a aprendizagem.

É com base, pois, nessas duas grandes problemáticas interligadas – **ensinar e aprender a produzir textos e avaliar a produção textual** – que nossa reflexão sobre o trabalho em turmas numerosas se ergue.

Essas duas perspectivas tornam-se indissociáveis na medida em que aprender a escrever significa também apropriar-se dos critérios que permitirão ao aluno produzir um

³ Ver Cunha 2006.

texto que cumpra adequadamente sua função comunicativa, isto é, significa dizer que o aluno também precisa aprender a avaliar textos (de outros autores e seu próprio texto em particular). Em última análise, um bom produtor de textos é, concomitantemente, um bom avaliador.

Durante o processo de ensino/aprendizagem da produção escrita, faz-se necessário transformar o saber avaliar em um objetivo de aprendizagem inseparável do saber escrever, de forma que o aluno desenvolva concomitantemente suas habilidades de produção escrita e as de avaliação de uma produção escrita, conforme exposto por Seguy & Tauveron (1991, p. 112)⁴:

A implementação da avaliação formativa pressupõe que os próprios alunos possam regular suas tarefas de escrita por meio de critérios: com efeito, são os critérios que ajudam a formar uma representação mais explícita do escrito a ser realizado, que permitem avaliá-lo e rescrevê-lo.

Contudo, avaliar a produção constitui-se, ao longo da trajetória escolar de muitos indivíduos, uma prática inibidora, haja vista que a avaliação é tida como o momento de fazer uma prova em que o aluno prestará contas do que conseguiu aprender.

A temática da avaliação, atualmente, tem sido muito discutida na sociedade brasileira. O governo federal tem posto em prática dispositivos de macro-avaliação institucional (SAEB, ENEM, ENADE etc), que têm o objetivo de retratar a situação nos diferentes sistemas de ensino do país, para, então, viabilizar uma intervenção nesses sistemas.

Em um nível de micro-avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 93) sugerem que a avaliação aconteça em um contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos, o que ele já aprendeu, como também sobre os processos pelos quais isso ocorre, como ele enfrenta a aprendizagem e de que estratégias ele lança mão para construir conhecimento. Nesse sentido,

⁴ Para facilitar a leitura, traduzo as citações no corpo do trabalho e mantenho o original em nota de rodapé. No original: “La mise en œuvre de l'évaluation formative suppose que les élèves, eux aussi, puissent réguler leurs tâches d'écriture par des critères ce sont en effet les critères qui aident à former une représentation plus explicite de l'écrit à réaliser, qui permettent de l'évaluer et de le réécrire ”.

verifica-se que as propostas curriculares atuais tendem a conceder uma grande importância à modalidade formativa de avaliação.

Entretanto pouco se reflete sobre o que significa praticar essa modalidade de avaliação no ensino específico do português. Os próprios PCN não explicam como essa ação pode ser posta em prática, como o professor de língua portuguesa pode avaliar a produção escrita dos seus alunos com base em uma perspectiva formativa e como os alunos podem desenvolver suas capacidades de regulação de sua aprendizagem. Estamos ainda longe, portanto, de uma reflexão mais estruturada sobre como viabilizar momentos de ensino-aprendizagem e de avaliação formativa da produção escrita, inclusive em turmas numerosas.

Parte-se aqui da hipótese de que os procedimentos de avaliação formativa têm muitas contribuições a oferecer a uma turma numerosa, pois o aluno é convidado a assumir a sua aprendizagem de forma mais autônoma, por meio de mecanismos de auto-avaliação e de autorregulação, que deverão ser desenvolvidos com o auxílio do professor nos espaços de interlocução propiciados por trabalhos em grupos.

Pesquisas realizadas pelo grupo francês EVA⁵, do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica⁶, mostram a importância dos dispositivos de avaliação formativa no ensino/aprendizagem da produção textual. O referido grupo, segundo Mas (1991, p. 23), tem como objetivo propor aos professores e pesquisadores, por meio de obras e publicações, reflexões sobre “critérios, ferramentas e procedimentos para uma avaliação formativa da produção textual dos alunos, assim como descrições de práticas de avaliação dos professores e das competências avaliativas dos alunos”⁷. A partir dessa perspectiva, o grupo também apresenta propostas de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula de modo a

⁵ Trata-se de um grupo de pesquisa voltado para a avaliação no ensino/aprendizagem da língua materna. Os responsáveis pelo grupo são Maurice Mas, Claudine Garcia-Debanç e Catherine Tauveron. O grupo EVA é constituído, ainda, por 12 equipes de professores primários que desenvolvem suas pesquisas em diferentes regiões da França.

⁶ INRP- *Institut National de Recherche Pédagogique*.

⁷ No original: “[...] des critères, des outils, des procédures pour une évaluation formative des écrits des élèves, d’autre part des descriptions des pratiques d’évaluation des maîtres et des compétences évaluatives des élèves”.

permitir a tomada de consciência da diversidade de escritos e da especificidade de cada gênero.

Segundo Cunha (1998), no Brasil boa parte das obras a respeito do tema avaliação é escrita por profissionais da área da educação, inclusive aquelas que se prestam a comentar a avaliação em língua materna. Acredita-se que, para uma reflexão mais consistente acerca do tema, é preciso que os profissionais da área do ensino de línguas desenvolvam pesquisas que permitam avançar nos estudos da avaliação em língua materna.

No que diz respeito à temática de ensino-aprendizagem em turmas numerosas, a escassez bibliográfica é total ou pelo menos dificilmente acessível. Os professores de línguas estrangeiras são os que mais desenvolvem pesquisas sobre o assunto, em busca de métodos e metodologias adequadas a essa situação didática específica.

A partir, pois, da lacuna teórica a respeito dos problemas suscitados pela dificuldade de se desenvolver a habilidade de **produção textual em turmas numerosas** e da necessidade que há de se viabilizar um ensino que permita, de fato, a apropriação de conhecimentos nesse tipo específico de turma, este trabalho procura analisar se os procedimentos de avaliação formativa, aliado a uma abordagem interacional de aprendizagem, são propícios à apropriação das competências redacionais mesmo nesse contexto. A resposta a essa pergunta é dada com base na análise de atividades realizadas em uma turma numerosa com o intuito de pôr em prática procedimentos formativos, em uma perspectiva funcional de aprendizagem da escrita.

Este estudo, desse modo, tem por objetivo geral contribuir para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa no ensino-aprendizagem do português como língua materna. Pretende-se mais especificamente: a) refletir sobre a integração das concepções formativas em uma perspectiva interacional de ensino-aprendizagem da produção escrita em sala de aula; b) examinar as possibilidades de integrar procedimentos de avaliação formativa nas atividades de produção escrita em turmas numerosas, c) propor uma seqüência didática voltada para a

produção escrita que integre procedimentos de avaliação formativa, d) experimentar e analisar as atividades elaboradas para verificar em que medida elas contribuem para desenvolver no aluno, que faz parte de uma turma numerosas, habilidades em produção escrita.

Este trabalho fundamenta-se em uma prática pedagógica baseada na concepção interacionista de linguagem e na concepção de avaliação formativa do ensino-aprendizagem. Para desenvolver esta investigação, fez-se necessário, então, determinar o que entendemos por produção escrita, ensino-aprendizagem em turmas numerosas e avaliação formativa, questões teóricas que serão discutidas no primeiro e no segundo capítulo.

No terceiro capítulo, serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa (o local da pesquisa, o público pesquisado e os métodos adotados), justificando-se a escolha dos procedimentos da pesquisa-ação e do modelo de *Seqüência Didática* de Dolz e Schneuwly como suporte teórico-metodológico para a definição das atividades realizadas.

No quarto capítulo, finalmente, será descrita a seqüência didática posta em prática em sala de aula; apresentada a análise dessa experiência, e expostos e avaliados os resultados a que se chegou.

CAP. 1 A PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS

1.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

O desempenho dos alunos em produção escrita já foi objeto de discussão em vários artigos (Geraldí, 1997; Ruiz, 2001). Esses e outros autores destacam que há a necessidade de se analisar não apenas o conjunto dos problemas referentes às condições de produção textual na escola, mas também as concepções teóricas que envolvem o saber-escrever.

Pretendemos discutir neste capítulo como se trabalha a produção escrita na escola. Como essa instituição tem agido para possibilitar o desenvolvimento das habilidades do aluno para produzir e compreender textos nas mais diferentes situações de comunicação.

Segundo Geraldí (1997, p.136), em se tratando de escrita escolar, tem-se, dependendo das concepções teóricas que embasam o fazer educativo, duas práticas pedagógicas distintas: a “produção de textos” e a “redação”. Quando se trabalha com a noção de redação escolar, produzem-se textos para a escola; já quando se escolhe desenvolver um trabalho de produção textual produzem-se textos na escola. Assim, se a prática da escrita se resume a escrever textos que serão lidos unicamente pelo professor tem-se, então, o uso de redações escolares. Já a opção por escrever textos que permitam ao indivíduo comunicar-se nas mais diferentes situações sociais em que o escrito é solicitado, tem-se, então, a prática da produção textual (id., 1997). A predileção por uma ou outra prática de escritura está embasada em diferentes concepções de linguagem, língua e texto.

Pretende-se, aqui, estabelecer um cenário que distingue, no contexto escolar, as condições de escrita dos alunos, pressupondo o exercício de redação e de produção de textos. Acredita-se que, com base nesses pressupostos, pode-se entender, com mais clareza, a problemática da produção textual na escola.

1.1.1 A abordagem tradicional: a redação escolar

A prática da escrita na escola tem se limitado à produção da tão famosa “redação”, definida como um texto escrito sobre um tema proposto, ou até mesmo imposto, pelo professor em que o aluno deve demonstrar domínio dos conhecimentos da língua padrão.

Soma-se a isso o fato de o aluno escrever na escola textos que serão lidos unicamente pelo professor, que por sua vez exerce o papel de avaliador exclusivo, cabendo unicamente a ele avaliar a produção escrita do aluno e assinalar, geralmente em vermelho, os erros gramaticais, as inadequações, entre outras coisas. Além disso, os textos que são “cobrados” dos alunos geralmente pertencem aos tipos solicitados nos exames vestibulares, a saber: narração, descrição e dissertação. Essa escolha tem a ver com finalidades institucionais mais amplas.

Diversos estudiosos têm mostrado que a opção metodológica de trabalhar a escrita de forma monológica e redutora é embasada em determinadas concepções sobre a língua e o objeto texto. Conforme ressalta Travaglia (2002, p. 21): “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Nessas condições, não é possível caracterizar o ensino tradicional da escrita na escola sem mencionar as concepções de linguagem que geralmente sustentam esse fazer pedagógico.

Segundo Geraldi (1996) e Travaglia (2002), existem três diferentes concepções de língua/linguagem, a saber: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Entre essas concepções, as duas primeiras, por apresentarem um caráter monológico, fundamentam, hoje, as práticas tradicionais de ensino da produção escrita em língua materna.

A primeira concebe a língua como expressão do pensamento e presume que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. Segundo Travaglia (2002, p.21), as regras que orientam a organização do pensamento são as normas gramaticais do falar e escrever “bem”, que aparecem consolidadas na *gramática normativa* ou *tradicional*. Esse modelo de gramática, conforme o referido autor, privilegia unicamente a variante da classe economicamente favorecida, chamada de “padrão” e/ou “cultura”, e é a partir dessa variedade que são estabelecidas normas e regras a serem seguidas pelos falantes da língua, considerando-se como erradas ou menores as variantes que se distanciam da linguagem “padrão”.

Nessa concepção, acredita-se, por conseguinte, que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento. Se há algum desvio, ele só pode ser explicado pela dificuldade dessa pessoa pensar e raciocinar logicamente. Como o indivíduo produtor de texto é considerado o sujeito absoluto do seu dizer, o texto, por consequência, acaba sendo visto como um mero produto do pensamento, como sublinha Koch (2003, p. 16):

O texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Assim sendo, “a enunciação é reduzida a um ato monológico, individual, que não é afetada pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 2002, p. 21). Portanto, segundo essa tendência, o modo como o texto está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando) ou para que se fala.

Já na concepção de língua como instrumento de comunicação, a língua é vista como um sistema organizado de signos que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Segundo Travaglia (2002, p.22), essa concepção de linguagem está relacionada à Teoria da

Comunicação e parte do princípio de que “A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”.

Dessa forma, a língua serviria apenas para levar uma informação de um emissor para um receptor e, no dizer de Koch (2003, p. 16), “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”.

Privilegia-se, então, a forma da língua, o seu aspecto material e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralingüísticos presentes em toda interação. Isso, em termos de ensino de escritura textual, tem se caracterizado em uma prática lingüística de excessiva preocupação com a forma (aspectos gramaticais) e pouca atenção ao conteúdo, na qual o aluno mostra que aprendeu a teoria gramatical ensinada, ou seja, a produção textual se torna uma mera “aplicação” dos conhecimentos gramaticais e metalingüísticos do aluno.

Nem a prática educativa centrada na modalidade lingüística supostamente homogênea da gramática normativa, nem o ensino de metalinguagens têm produzido os efeitos esperados no ensino-aprendizagem da produção escrita, uma vez que os alunos não estão conseguindo fazer uso do escrito de uma forma competente. A esse respeito, Geraldi (1996, p. 47) adverte:

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresenta as suas características estruturais e uso.

A escola tem sedimentado a sua prática de produção textual a partir basicamente dessas duas concepções reducionistas da língua e da escrita, o que gera uma série de problemas. Leite (1997, p. 24) destaca que:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la [...]. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes [...].

Embasada nessas concepções, a produção de redações na escola tem se caracterizado por apresentar uma situação comunicativa imprecisa, ou melhor, reduzida a uma “expressão meramente escolar” (Geraldí, 1997), na qual se escreve sem um propósito funcional.

No que diz respeito ao interlocutor, ele se resume com freqüência à figura do professor-avaliador, cabendo a ele avaliar o texto do aluno em relação aos saberes metalingüísticos inculcados, sem comentá-los e sem preocupação com a construção de estratégias de produção que o aluno deve desenvolver, situação essa que Geraldí (1996, p. 54-55) estigmatiza:

É preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)?

A prática de escrita, dessa forma, torna-se uma atividade vazia, porque não se concretiza como uso efetivo da linguagem, o aluno não é encarado como sujeito do seu dizer e acaba tendo que assumir uma postura que se espera que ele tenha (fazendo uso, por exemplo, unicamente da variante lingüística prestigiada na escola), falseando, assim, todo o valor discursivo do processo de escrita. Sobre esse aspecto, Geraldí (1997, p. 90) conclui que: “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita”.

Não há, além do mais, procedimentos ou situações que levem os alunos a revisarem ou a refazerem o texto produzido. Não são oferecidas ao aluno possibilidades de revisão e reelaboração do texto. Nesse caso, o texto é visto como um produto fechado que se presta

apenas a uma correção (efetuada pelo professor) e para o estabelecimento de uma nota (atribuída igualmente pelo professor).

Outro ponto a ser destacado é o fato de a prática redacional ter-se resumido ao ensino de determinados tipos textuais. Esse fato tem criado um distanciamento entre o que os alunos aprendem na escola e a realidade que os cerca, uma vez que eles não encontram dissertações, descrições ou narrações propriamente ditas nos escritos que circulam no seu mundo. Ao se limitar o ensino a apenas esses três tipos de texto, acaba-se não permitindo o contato dos alunos com a quantidade incontável de textos de naturezas diversas com que esses alunos se depararam no dia-a-dia (cartas, bilhetes, artigos, propagandas, entre outros). É válido destacar que mesmo quando o professor tenta criar uma situação de produção escrita para despertar o espírito crítico de seus alunos (no caso da dissertação) ou a imaginação (no caso da narração), na verdade, o que ocorre, com frequência, é uma espécie de adequação conceitual – na medida em que o trabalho do aluno é simplesmente o de reproduzir conteúdos próprios da escola – e também de adequação lingüística – com frequência o aluno deve fazer uso de um nível de linguagem que não é o seu (Franchi, 1993).

É nesse sentido que Pécora (1992) afirma que a escola, em sua trajetória histórica, falseia as condições de escrita e acaba por não fornecer ao estudante as ferramentas de uma prática interativa de língua. Em conseqüência desse falseamento, a escrita torna-se uma atividade extremamente penosa para o aluno, haja vista que ele deve escrever sem motivação alguma, para alguém que ele não conhece e deve fazer uso de uma variante lingüística que não é a sua.

A anulação do que há de dialógico e interacional na linguagem acaba por distorcer, inclusive, a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução. Cuida-se do “como” dizer, muito mais do que se deveria fazer em relação ao “para quê” dizer. São heranças da pedagogia da imitação dos clássicos, dos modelos. Se não é isso, escreve-se para aplicar regras de gramática. Ou mesmo para provar conhecimentos de ortografia (SUASSUNA, 1995, p. 45).

Em resposta às críticas direcionadas às concepções de linguagem acima citadas e aos nefastos resultados gerados a partir da adoção dessas concepções no ensino-aprendizagem da produção textual, uma terceira concepção de linguagem surge partindo do princípio de que: “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2002, p.23).

Como este trabalho está orientado pela abordagem interacional que se embasa nessa terceira concepção de linguagem, será dado um detalhamento maior a ela no próximo tópico.

1.1.2 A abordagem interacional: a produção de textos

Segundo Geraldi (1996), “mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, através dela o sujeito que fala pratica ações”. Essa concepção de linguagem reconhece o produtor de textos como um sujeito que é ativo em sua produção lingüística, que usa a língua para (inter)agir nas mais diversas situações sociais.

Essa concepção é oriunda das correntes e teorias de estudo da língua influenciadas pela lingüística da enunciação (Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Pragmática), que colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intencionalidade, a ideologia, a historicidade da linguagem, entre outros aspectos.

Nessa concepção, o aluno é encarado como sujeito histórico-social da interação verbal, inserido em um dado momento histórico, não sendo reduzido a um mero reprodutor de idéias. Ele constrói, então, o seu discurso mediante as suas necessidades enunciativas concretas,

escolhendo formas lingüísticas condizentes com o efeito desejado num dado contexto e adequadas à imagem do parceiro da interação.

Contudo, na maioria das situações escolares de produção escrita, o aluno escreve sem ter noção de quem é o seu destinatário, sem a tão importante referência do “outro” a quem o seu texto deve se adequar, o que é particularmente prejudicial se considerarmos, com Bakhtin (1997, p. 113) que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim em uma extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Então, todo enunciado tem um destinatário, entendido por Bakhtin (1997) como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem a partir do social, portanto, toda enunciação é socialmente dirigida. É em meio à interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. A categoria básica, pois, da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (id., p.123).

Segundo Bronckart (apud Oliveira, 2003), a interação com o outro exerce um papel chave na construção de habilidades e procedimentos mentais necessários à produção escrita. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades de escrita depende dos modos de participação dos interlocutores. Entendida como processo cooperativo, a escrita envolve uma experiência de comunicação do aluno com outras pessoas, que podem estar situadas dentro ou fora do contexto formal de sala de aula.

Partindo, pois, da perspectiva interacionista, pode-se dizer que a atividade de produção textual é um processo dialógico que se faz presente tanto na escola, quanto fora dela. Então, deve-se aprender a fazer uso do escrito na escola, não para mostrar apenas domínio de saberes gramaticais, mas sim para, nela, assim como fora dos muros escolares, saber-se expressar por escrito nas mais variadas situações de comunicação. Como resume Koch (2000, p. 22):

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização de objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

O texto é considerado, pois, como “o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (id., p. 17). Nesse sentido, os textos escritos não são encarados como fruto exclusivo do que os seus produtores querem dizer, mas envolvem também o que eles supõem ser do interesse dos leitores. Há, dessa forma, uma espécie de “contrato” entre o produtor e o leitor, pois quem escreve imagina um leitor empenhado em compreender o que o texto diz; já o leitor ao ler um texto espera que o autor esteja dizendo algo de fato interessante e coerente (KOCH: 2000).

A concepção interacionista reconhece, pois, que o sujeito realiza um trabalho constante de exploração, seja ela consciente ou não, dos recursos formais e expressivos que a língua oferece ao falante para interagir nas mais diversas situações, e essas escolhas são feitas em função do interlocutor e do contexto de interação. Nesse sentido, escrever bem significa expressar-se com eficiência e de forma apropriada ao interlocutor e à situação de interação para atingir um determinado fim.

Deve-se destacar, ainda, que a importância da interação no plano pedagógico se dá na medida em que as aulas de língua materna se tornam um espaço de cooperação, de conflito,

de troca de opiniões. Essas situações didáticas permitem ao professor realizar uma série de observações (verificar os níveis de conhecimento, as estratégias de aprendizagem colocadas em jogo, entre outras coisas) e permite ao aluno construir conhecimento. No dizer de Cunha (2000, p. 31):

A participação do aluno (critério sempre mencionado quando se evocam as atitudes esperadas em sala de aula) deixa de ser uma concessão à moda ou à demagogia. Assume, ao contrário, sua característica de condição necessária para o desenvolvimento de procedimentos de aprendizagem e para a elaboração da capacidade de julgamentos, pois favorece a construção de conceitos, além de permitir que apareçam atitudes de respeito à palavra e a opinião de outrem.

Há que se destacar que a concepção interacionista de linguagem converge, em alguns pontos, para a hipótese que fundamenta a concepção de avaliação formativa, como veremos mais adiante, uma vez que ambas visam ajudar o aluno a pensar a sua própria aprendizagem, a serem capazes de elaborar critérios e representações (a respeito do que seria um bom texto, por exemplo) e, por meio da interação, tanto entre professor-aluno como entre aluno-aluno, promover a construção do conhecimento.

Percebe-se que a prática da escritura possui, além da dimensão pedagógica, uma dimensão claramente social, uma vez que a linguagem é um instrumento de ação social, de interação do indivíduo com a sociedade.

Assim, o trabalho com a produção escrita na escola deve destacar que o texto possui funções sociais delimitadas. Nesse sentido, a atividade de escrita na escola torna-se mais significativa na medida em que o aluno percebe que está aprendendo a escrever uma carta, por exemplo, não apenas para ser avaliado, mas para comunicar-se, de fato, com a administração pública, fazer uma reclamação para um serviço de atendimento ao cliente ou convidar alguém para participar de um debate a ser realizado em um evento da escola, enfim, para saber usar a escrita em diversos contextos de interação.

1.2 A PRODUÇÃO ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E COMO PROCESSO COGNITIVO

Como já foi dito anteriormente, a linguagem tem como uma de suas características estabelecer a mediação dos indivíduos com o mundo. É nesse sentido que é considerada uma forma de ação, e “essa ação é marcada por um jogo de intenções e representações” (SUASSUNA, 1995, p.117).

A escrita deve ser considerada uma prática social na medida em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas por meio de ações de linguagem (BRONCKART, 1999). A expressão “prática social” refere-se, portanto, ao modo como a apropriação da linguagem se dá e ao uso que se faz dela nos diversos contextos em que os indivíduos atuam, incluindo o conjunto de crenças, valores e atitudes que subjazem às práticas languageiras. Assim, a escrita é extremamente dependente do contexto de interação, na medida em que todo o escrito e todo o ato de escrita são atravessados pelas múltiplas determinações políticas, sociais, religiosos, entre outras, que regem o funcionamento da estrutura social na qual os sujeitos estão inseridos. Nesses termos, a atividade da escrita constitui “um evento dialógico de interação entre sujeitos sociais” (BAKHTIN, 1997), haja vista que os sujeitos escrevem, na vida real, para agir, para se comunicar nas mais diferentes instâncias sociais: escreve-se uma carta de apresentação para conseguir um emprego, ou uma carta para o poder público para reclamar algum serviço etc.

Durante muito tempo, acreditou-se que para fazer uso proficiente da escrita bastava adquirir o domínio do código lingüístico. Atualmente já se reconhece que, embora esse conhecimento seja necessário, não é suficiente para tornar um indivíduo competente no uso da língua escrita. Nesse contexto, aprender a ler e a escrever implica essencialmente a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação exigidas em determinadas situações sociais.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de garantir que a escola permita a formação de indivíduos capazes de fazer uso do escrito nas diversas situações de interação em que o texto escrito é solicitado e que também se constitua em um espaço de interação social em si, no qual o escrito tem uma função específica.

A concepção de *letramento*, ao ampliar o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização, diz respeito à dimensão social do uso da escrita. Soares (2003, p. 39) define o letramento como “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

A escrita ganha, nesse contexto, um importante papel de mediadora das ações socialmente estabelecidas, permitindo ao sujeito agir e interagir com a sociedade de uma forma geral. Por esses motivos, o ensino da escrita, pensado com base em uma concepção interacionista e com base na perspectiva do letramento, centra-se no trabalho com os gêneros discursivos, enfatizando, dessa forma, as condições de produção, as peculiaridades e a funcionalidade de cada gênero.

1.2.1 A produção de gêneros discursivos

Na vida cotidiana, as pessoas se comunicam oralmente e por escrito por meio de cartas, anúncios, propagandas, reportagens, notícias, entre outros. Bakhtin (2000, p. 279), observando que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* (grifo do autor) de enunciados”, utiliza a noção de gênero para se referir a essa variedade de textos produzidos nas diversas situações comunicativas que possuem características próprias que os definem e os distinguem. Dessa forma, a produção dos sentidos em uma determinada sociedade está gravada em um repertório de discursos usados na interação com o outro.

Bakhtin (2000, p. 279) observa ainda que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* (grifo do autor) de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Os usos da linguagem abrem possibilidades de criação de novos gêneros. Esses, por não serem estanques, podem ser reformulados dependendo dos tipos de discursos e das práticas de escrita que emergem nas relações sociais.

Para Bakhtin (2000), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, tem-se que gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, funcionam como modelos comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado em uma situação concreta. Então, o que acontece na sociedade envolvendo a linguagem ocorre, necessariamente, por meio de gêneros discursivos.

Os gêneros do discurso apresentam, segundo Bakhtin (2000), três dimensões essenciais e indissociáveis, a saber: os temas – conteúdos ideologicamente constituídos que se tornam comunicáveis por meio do gênero; a forma composicional – constituída pelos elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; o estilo – constituído pelas configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero. O referido autor afirma que esses três elementos “fundem-se indissolúvelmente num todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (id., p. 279).

Gomes-Santos (2003, p. 35) destaca que:

O conceito de gênero em Bakhtin está fundamentalmente articulado ao seu conceito de dialogia. É esse conceito que nos permite refletir sobre os gêneros como modos particulares de organização, na continuidade do dizer, da descontinuidade dos fragmentos que compõem a rede discursiva, a memória discursiva em que se localizam modos particulares de, por exemplo, narrar, argumentar ou instruir.

Partindo-se, pois, da noção de que a atividade de linguagem é, na sua essência, dialógica, os gêneros são encarados como modos de agir e interagir na sociedade. Ocorre que

a ação por meio da língua envolve escolhas. Então, os gêneros utilizados em uma dada situação de comunicação não são escolhidos aleatoriamente, mas se definem em função de um conjunto de parâmetros (socialmente definidos) que acabam por determinar a utilização desse ou daquele gênero em uma situação de interação, como o propósito comunicativo, o locutor, o interlocutor, o assunto etc. A esse respeito Rojo (2005, p. 199) considera que:

pesquisadores que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do interlocutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos – e, a partir dessa análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Nesses termos, o trabalho com os gêneros discursivos sugere que os textos – sejam eles orais ou escritos – devem ser analisados com base em suas condições de produção (levando-se em consideração aspectos como: objetivo comunicativo do produtor, apreciação valorativa sobre o interlocutor e o tema discursivo) e não pelas suas características lingüísticas. É nesse sentido que a expressão “gêneros discursivos” diferencia-se da noção de “gênero textual”, pois, segundo Rojo (2005, p. 185), a “teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das *situações de produção* dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual” (grifos meus).

Com base na convicção de que o ensino de língua portuguesa, voltado para o desenvolvimento das competências interacionais, deve fundamentar-se na noção de gêneros discursivos, vários estudos têm-se direcionado à pesquisa de gêneros como objetos de ensino. Muitos autores (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; ROJO, 2005) acreditam que as atividades de leitura e escrita devem basear-se em gêneros discursivos. Os gêneros são considerados por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 75) como megainstrumentos “que

forneem um suporte para a atividade nas situaões de comunicaão, e uma referênua para os alunos”.

Os PCN (BRASIL, 1998) também trazem a noão de gênero como questão central no debate didático sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Segundo o referido documento: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenões comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

Dolz, Noverraz & Schneuwly (id., p.120), partindo da idéia de que “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades lingüísticas e de transferências possíveis”, propõem o quadro a seguir, que apresenta os agrupamentos constituídos em função de determinados critérios⁸.

⁸ Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 120): “Os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades lingüísticas e de transferências possíveis. Esses agrupamentos correspondem a três critérios essenciais do ponto de vista da construção de progressão para a qual eles constituem um instrumento indispensável [...]. é preciso que os agrupamentos: “1) correspondam às grandes finalidades atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; 2) retomem, de maneira flexível, certas distinões tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; 3) sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados”.

QUADRO 1 – ASPECTOS TIPOLOGICOS

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferencia Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou “explicativos” Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

(Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 12)

Na verdade, esse quadro constitui uma espécie de instrumento, fundamentado teoricamente, que visa resolver, provisoriamente, alguns problemas práticos, como, por exemplo, a escolha dos gêneros como objetos de ensino, como organizá-los em uma progressão, além de objetivar o desenvolvimento da expressão oral e escrita (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Como já foi dito anteriormente, o trabalho com os gêneros discursivos deve levar em consideração as condições de produção. Então, para que os alunos tenham um bom domínio dos diversos gêneros existentes, não é suficiente se deter apenas nas análises de cunho meramente lingüístico; mas deve-se saber analisar também o contexto de utilização do seu texto (Quem é o meu interlocutor? Qual é o objetivo comunicativo do texto? O que devo escrever/dizer em função desse objetivo e do interlocutor?). De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 74). Para os autores, cabe à escola auxiliar o aluno a dominar as características específicas de determinados gêneros discursivos, inserindo-os, mediante elaboração de projetos de ensino, em situações de uso. Esses autores partem do pressuposto de que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”. E são os gêneros textuais que constituem, para esses autores, “o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

O ensino-aprendizagem da produção escrita com base no trabalho com diferentes gêneros discursivos abre, portanto, perspectivas para o tratamento da linguagem como prática social, fazendo com que os alunos se apropriem das práticas sociais de leitura e escrita, e se tornem, assim, indivíduos letrados.

Não se pode esquecer, todavia, que, além da dimensão social e discursiva, a construção de um texto exige a realização de uma série de atividades cognitivas. Na tentativa de elaborarem modelos de produção textual, estudiosos da área da psicolinguística, principalmente, analisam o modo como os indivíduos se comportam durante a atividade de produção textual, os tipos de procedimentos e operações que seguem para ajustar o texto aos seus propósitos comunicativos. Tais modelos são particularmente interessantes para abordar as operações de regulação envolvidas na atividade (auto)avaliativa, como veremos em 2.2.4.

1.2.2 A visão do texto como processo

Estudos em psicolinguística têm mostrado que o ato de produzir textos não passa apenas, como muitos leigos acreditam, por uma questão de inspiração ou de dom. A atividade de produção textual bem-sucedida exige, entre outras coisas, um trabalho cognitivo do produtor que envolve vários tipos de operações, tais como: planejamento, escrita, revisão e/ou reescrita.

É preciso destacar que essas etapas não acontecem numa seqüência linear, na medida em que a revisão ou o planejamento, por exemplo, estão presentes em geralmente toda a atividade de produção textual. Mas (1991), apoiando-se no modelo de Hayes & Flower, sugere a caracterização geral desses três tipos de operações constitutivas do ato de produzir textos.

As *operações de planejamento* englobam todos os atos que antecedem a escrita propriamente dita, isto é, vão desde anotações até a formulação de esquemas. Segundo o modelo de Hayes & Flower (apud MAS, 1991), as operações de planejamento consistem em definir o objetivo (o que se pretende alcançar com a produção), assim como estabelecer uma espécie de esquema que orientará a atividade de produção textual.

Kato (1993), usando a terminologia de Halliday, afirma que as operações de planejamento estão relacionadas com o estabelecimento de metas. Estas podem ser de três tipos: *ideacional* (refere-se ao planejamento do que se quer dizer, envolvendo reflexões do tipo: qual é o objetivo deste texto? O que escrever? Para quem escrever? Como escrever?), este é o momento de decidir que idéias explorar no texto; *textual* (refere-se à conexão das idéias em um todo coerente); *interpessoal* (refere-se ao uso da língua como meio de agir sobre o outro, o produtor do texto planeja um tipo de texto em função de um leitor definido). É válido destacar que essas operações atualizam-se com base no gênero discursivo considerado.

Kato (1993) ressalta ainda que os modelos processuais vêem o produtor do texto como um permanente solucionador de problemas, que deve realizar uma série de ações que vão desde reflexões do tipo: “como me dirigir a meu interlocutor?”, “o que selecionar daquilo que pretendo dizer?”, “como hierarquizar meus argumentos?”. Todos esses problemas devem ser devidamente resolvidos pelo produtor.

O processo de planejamento envolve ainda, segundo Mas (1991), dois tipos de operações, a saber: gestão da interação e gestão do objeto do discurso. A gestão de interação diz respeito às escolhas de ordem pragmática em que o produtor levará em consideração os elementos da situação de produção e a finalidade daquele escrito (distrair, informar, agir etc.), operando, assim, as escolhas coerentes visando assegurar a eficácia do ato de comunicação. Já a gestão do objeto do discurso diz respeito às escolhas de ordem semântica, que implicam a análise a respeito do que se escreve: assim, o produtor deve distinguir componentes, selecionar informações, operar escolhas coerentes. Assim, Mas (1991, p. 26) conclui que: “O planejamento inclui um conjunto de operações que realizam delicados ajustes entre dados

complexos extraídos, por um lado, da situação de comunicação e, por outro, do referente do escrito⁹.

Em nível de gestão do objeto texto, propriamente dito, situam-se as *operações de textualização* e de *revisão*. As primeiras dizem respeito à escrita propriamente dita. Segundo Mas (1991, p. 26):

Elas estão ligadas aos aspectos morfossintáticos, relacionados à organização do conjunto textual (superestrutura textual), ao encadeamento entre frases ou estrutura das frases (escolhas lexicais, construções sintáticas, elementos anafóricos, marcas de coesão, indicadores temporais, conectores e organizadores textuais) ou aos aspectos materiais e gráficos dos textos (recortes em parágrafos, formatação)¹⁰.

É nessa fase que o produtor de texto produz, por escrito, o seu texto, expressando no papel suas representações sobre o contexto situacional e sobre o seu interlocutor. As operações de textualização mantêm, ainda, uma relação de interdependência com os resultados do planejamento, podendo, inclusive, modificá-lo para torná-lo mais preciso.

As operações de revisão são relativas ao momento de avaliar o texto produzido. Ela tem, pois, a função de analisar a produção escrita de modo a verificar possíveis falhas de convenção ortográfica, imprecisão de significado, grau de informatividade, aceitabilidade e acessibilidade para o leitor etc.

Essas operações pressupõem que o produtor deve considerar seu texto como um objeto que pode ser retrabalhado, revisado, refeito, podendo até mesmo ser descartado. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 112): “O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescritura. Podemos até dizer que considerar seu texto como

⁹ No original: “La planification est un ensemble d’opérations qui réalisent des ajustements souvent délicats entre les données complexes prélevées d’une part dans la situation de communication, d’autre part dans le référent de l’écrit”.

¹⁰ No original: “[...] elles concernent les aspects morpho-syntaxiques, qu’ils soient en relation avec l’organisation d’ensemble du texte (superstructure textuelle), l’enchaînement entre phrases ou la structure des phrases (choix lexicaux, constructions syntaxiques, suites anaphoriques, marques de cohésion, indicateurs temporels, connecteurs et organisateurs textuels) et les aspects matériels et graphiques des textes (découpage en paragraphes, mise en page)”.

objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é reescrever”.

O ato de (re)escrever envolve reflexões sobre a atividade de linguagem em curso e exige do produtor a tarefa de colocar-se na posição ao mesmo tempo de produtor e de avaliador do seu texto, pois pode voltar a ele, avaliando-o, reelaborando-o e corrigindo-o, a fim de torná-lo mais adequado às intenções comunicativas do produtor e à situação de produção.

O desenvolvimento de uma competência redacional passa pelo desenvolvimento da competência auto-avaliativa, como veremos mais adiante em 2.2.3. O aluno precisa aprender a analisar o seu texto – julgando o que está apropriado e o que não está – para que a atividade de produção textual ocorra, de fato, de forma eficiente. É nesse sentido que se considera que a capacidade de avaliar o próprio texto deve ser objeto de ensino, uma vez que os alunos podem, por meio de várias atividades, aprender a construir de fato conhecimentos a respeito do funcionamento da língua e se apropriar de representações corretas a respeito do que seja um bom texto.

Como alertam diversos autores, os três tipos de operações, envolvidos no processo de produção textual, são interdependentes. Não se trata, então, de “um encadeamento de operações realizadas sucessivamente” (KATO, 1993), pois, embora algumas operações sejam dominantes em um dado momento do processo da escrita, o produtor do texto deve realizar retornos permanentes em diferentes níveis.

Pelo exposto, percebe-se que a atividade de produção escrita possui claramente uma dimensão cognitiva – é resultado de uma série de operações mentais – e uma dimensão social – na medida em que, ao enunciar, um indivíduo possui um determinado objetivo comunicativo e o faz tendo em vista interagir com o outro. É nesse sentido que Beaugrande

(apud KOCH, p. 20, 2003) define o texto como sendo “um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”.

Essas dimensões devem ser levadas em consideração nas aulas de produção textual, porque a escrita só será funcionalmente significativa para o aluno se ele perceber a função do escrito na sociedade, o modo como o escrito é veiculado socialmente (sob forma de gêneros discursivos) e se entender a prática da produção textual como uma atividade de resolução de problemas sobre os quais ele tem algum controle (o texto precisa ser planejado, escrito de fato e revisado).

Assim, em uma concepção de aprendizagem que considera o aluno como sujeito dessa aprendizagem (ALLAL, 1993), é preciso desenvolver dispositivos didáticos para que ele passe a ser consciente desse processo e desenvolva assim capacidades de reflexão e de controle sobre suas atividades languageiras na produção. Essa perspectiva confere uma importância particular à inclusão de dispositivos de avaliação de tipo formativa, como veremos em 2.2.3.

1.3 O GÊNERO CONTO

Neste trabalho, para analisarmos uma experiência didática de produção textual em turmas numerosas com os procedimentos de avaliação formativa na escola, foi construída uma seqüência didática com base no gênero conto.

A opção por trabalhar com o conto, gênero que pertence à cultura literária ficcional, deve-se tanto ao fato de esse gênero ser muito apreciado pelos adolescentes e jovens do Ensino Médio – sujeitos envolvidos na pesquisa efetivada neste trabalho –, quanto pelo fato de o referido gênero constar no conteúdo programático do 2º ano – série em que a pesquisa foi realizada.

Segundo Jardim (2003), a extensão curta e a estrutura simples do gênero conto tornam sua leitura agradável e apropriada para os leitores iniciantes. Como lembra a referida autora (2003, p. 222):

O papel da literatura escrita para os jovens é preencher um espaço entre o leitor infantil e o leitor adulto. A partir do momento em que o jovem entra na adolescência, seus interesses e necessidades começam a sofrer modificações que, obviamente, se refletem nas suas atividades, entre elas a leitura. O adolescente já não se satisfaz com os temas e a linguagem dos livros para crianças, mas, em geral, ainda não está preparado para enfrentar as dificuldades e complexidades do texto escrito para o leitor adulto. É nesse momento que a literatura juvenil atua, oferecendo obras que devem funcionar como pontes entre o mundo que está sendo abandonado pelo seu leitor e o mundo que ele se prepara para enfrentar.

Além de oferecer aos jovens alunos a possibilidade de ler bons textos – como os de Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti, Machado de Assis, Clarice Lispector, entre outros – as situações didáticas que foram propostas em torno do gênero conto favorecem uma reflexão sobre os mais diversos aspectos lingüísticos e languageiros envolvidos na produção de textos em geral e de contos em particular, viabilizando a construção de uma competência textual por meio da reflexão e análise de diferentes textos propostos. Acreditamos que um projeto de escrita de contos, ao colocá-los em contato com textos de fácil acesso, pode ser um excelente caminho para despertar nos jovens leitores e produtores de texto o gosto pela literatura e pelo texto narrativo em particular.

O gênero conto, de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), pertence ao agrupamento do narrar, que se relaciona à cultura literária ficcional. O gênero, como as demais narrativas ficcionais, apresenta uma seqüência narrativa de ações imaginárias como se fossem reais, envolvendo personagens em um determinado tempo e em um determinado espaço. A caracterização do gênero, porém, exige mais detalhamento, como veremos a seguir.

1.3.1 Definição e características

O conto é considerado uma das formas narrativas mais antigas, pois desde sua manifestação oral já aparece nas antigas civilizações, sob a forma de narrativas imaginárias e fantásticas, que viriam a constituir o folclore da maioria dos países ocidentais. Segundo Moisés (1996), como gênero literário escrito, o conto começaria a fixar-se no século XVII quando, em 1697, Charles Perrault publicou a primeira coletânea de contos populares franceses, que incluía histórias como “Cinderela”, “A Gata Borralheira”, “O barba azul”, “O soldadinho de chumbo”, entre outras. O interesse pela literatura popular acentuou-se no século XIX – momento em que a imprensa escrita toma força e moderniza-se – com os trabalhos dos irmãos Grimm na Alemanha, e Hans Christian Andersen, na Dinamarca (Gotlib, 2003).

Do ponto de vista etimológico, tem-se, segundo Gotlib (2003), diferentes versões para a origem da palavra "conto": a primeira afirma que “conto” vem de contar, do latim *computare* – e que se refere, portanto, metaforicamente à enumeração de acontecimentos. Uma outra supõe que a palavra deriva de *contu* (latim), ou do grego *kóntos* (extremidade da lança). Outra possibilidade ainda é a de ter origem no termo *commentum* (latim), significando “invenção”, “ficção”. Essas distintas hipóteses etimológicas revelam a abrangência do gênero conto, que apresenta, ao mesmo tempo, uma sucessão de acontecimentos e o elemento ficcionalidade.

Na verdade, vários são os estudiosos que tentam definir o conto: sua forma e seu conteúdo. Seria um pouco pretensioso tentar dar conta de todas as teses que abordam um objeto tão complexo e multiforme, como o conto, mas é possível destacar algumas das principais características apontadas por esses autores.

Um dos elementos definidores do conto diz respeito ao tamanho do texto. Gotlib (2003) afirma que o conto é, simplesmente, uma narração curta em prosa. Moisés (1996)

também ressalta que alguns críticos tendem a caracterizar o conto simplesmente a partir do número de páginas. Se a narrativa for curta e apresentar cerca de 500 palavras tem-se o chamado “conto-curto” (*short history*), se a narrativa for um pouco mais extensa e apresentar entre 500 a 20.000 palavras, tem-se o “conto-longo” (*long story*). Contudo, nem todos concordam com esse critério de número de páginas. Se para Poe (apud GOTLIB, 1996), o conto deveria ser breve para ser bom – pois para ele, só a brevidade é capaz de garantir um efeito único no leitor –; para os prosadores do século XX, o efeito em si é o mais importante, independentemente do tamanho do conto (“A metamorfose” de Kafka, por exemplo, é um conto longo para os padrões de Poe, mas não menos rico). O tamanho seria, portanto, apenas uma entre outras características que devem ser analisadas no gênero.

Outro parâmetro adotado pelos estudiosos do gênero diz respeito à densidade da narrativa, com suas repercussões na descrição da trama, nas dimensões temporais e espaciais e na caracterização dos personagens. Para Cereja & Magalhães (2003, p. 399), “o conto é um tipo de narrativa concentrada, que elimina as análises minuciosas de personagens ou ambiente, assim como as complicações de enredo, e delimita o espaço e o tempo”. Moisés (1996, p. 98) também chama a atenção para esses aspectos:

O conto, por suas características fundamentais, semelha colher ao mesmo tempo a intensidade e a densidade. Constituindo **uma célula dramática**, com **unidade de tempo, lugar e ação**, é natural que o conto aborreja o ritmo da câmera lenta e prefira a intensidade implícita em todo flagrante tomado da realidade cotidiana. Dir-se-ia que, de modo genérico, corresponda a uma cena ou a uma “tomada”. Entretanto, a pressa com que ela se oferece ao escritor e ao leitor não significa ausência absoluta de densidade. Pelo contrário, graças a ser uma espécie de alargamento ao microscópio de um pormenor apresentado pelo real de todos os dias, o conto se admite a condensação de outros aspectos desse mesmo real. (grifos meus).

O conto apresenta peculiaridades no que concerne ao tratamento do tempo: a fórmula inicial “Era uma vez...” ou “Há muito tempo atrás...” não permite a determinação precisa da duração da ação, ou uma localização num dado contexto histórico. Além disso, as expressões

temporais remetem sempre ao passado e, desse modo, há um predomínio dos tempos verbais no pretérito (principalmente o pretérito perfeito). Moisés (1996, p. 44) observa que:

[...] os acontecimentos narrados no conto podem dar-se em curto lapso de tempo: já que não interessam o passado e o futuro, o conflito se passa em horas, ou dias. Se levam anos, de duas uma: 1) ou trata de um embrião de romance ou novela, 2) ou o longo tempo referido aparece na forma de síntese dramática, que envolve, habitualmente, o passado da personagem.

O mesmo acontece com a referência espacial que é geralmente imprecisa. As histórias acontecem: “às margens de uma floresta”, “em um palácio”, “muito longe da terra” etc. Na verdade, a imprecisão das referências espaciais e temporais justifica-se pelo fato de em muitos contos não ser o *onde* nem o *quando* que interessam, mas sim o que acontece, a ação, a trama.

Por conta disso, a descrição das personagens também vai ser sumária e, em alguns casos, estereotipada. Os heróis costumam apresentar traços positivos – representando o “bem” – enquanto os vilões evidenciam todos os aspectos negativos da personalidade humana – representando, portanto, o mal. Dessa maneira personifica-se o bem e o mal, e manifesta-se, com frequência, a vitória do primeiro sobre o segundo (JOLLES, 1993). É válido ressaltar que, embora o narrador não se detenha nas descrições das personagens, é comum encontrar em contos adjetivos e locuções adjetivas que trazem consigo uma forte carga de juízo de valor, tais como: a bruxa *má*, o lobo *mau*, o *bom* samaritano, a *bela* adormecida, o patinho *feio* etc.

O número de personagens é, também, reduzido. Não há espaço para personagens complexas, uma vez que a ênfase, como já foi dito, é colocada em suas ações, não em seu caráter. Dessa forma, o leitor não fica conhecendo, em detalhes, os aspectos físicos ou psicológicos das personagens.

Outros autores focalizam o EFEITO que se procura criar no leitor. De acordo com Gotlib (2003), ao produzir um conto – forma narrativa breve – o autor economiza meios narrativos, mediante, por exemplo, contração de impulsos e condensação de recursos. Todos

os elementos que não estiverem relacionados à construção do efeito único para atrair a atenção do leitor devem ser suprimidos. Ainda de acordo com autora, a brevidade, característica presente em todas as tentativas de definição do conto, não tem a ver propriamente e simplesmente com o tamanho do texto. A questão estaria ligada, sim, a provocar ou não impacto no leitor. Assim, para a autora, a base diferencial do conto é a sua *contração*: a condensação da matéria para que apenas os melhores momentos sejam apresentados.

O que pretende o autor? Aterrorizar? Encantar? Enganar? Já havendo selecionado um efeito, que deve ser tanto original quanto vivido, passa a considerar a melhor forma de elaborar tal efeito, seja através do incidente ou do tom: se por incidentes comuns e um tom peculiar, ou o contrário, ou por peculiaridade tanto de incidentes quanto de tom. E em seguida busca combinações adequadas de acontecimentos ou de tom, visando à construção do efeito. (GOTLIB, 2003, p. 20)

Moisés também se refere a esse aspecto quando aponta, como um dos elementos fundamentais do conto, a unidade de tom, uma vez que “os componentes da narrativa obedecem a uma estruturação harmoniosa, com o mesmo e único escopo, o de provocar no leitor uma só impressão, seja de pavor, piedade, ódio, simpatia, ternura, indiferença, etc, seja o seu contrário” (MOISÉS, 1996, p. 45). A posição do leitor, segundo o referido autor, é de quem deseja desentediarse e enriquecer-se mentalmente por conta da valorização do episódio em lugar da profundidade psicológica. Do contista, entre outros aspectos, esperam-se “imaginação, observação, experiência e persistência, mas sobretudo o contínuo corte do texto, a fim de alcançar o efeito final, objetivo básico do gênero, expresso simultaneamente no conteúdo e na forma adotada” (id., p. 45).

Outros autores definem o gênero em questão com base na comparação com outros gêneros narrativos. Para Bosi (1997, p. 8), “se o romance é um trançado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação real, ou imaginária, para a qual

convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra”. A esse respeito, Moisés (1996, p. 33) considera que:

Como “forma simples”, o conto entranharia no folclore, aproximando-se da fábula e do apólogo, ou no universo das “histórias de proveito e exemplo”, do mundo de fadas, da carochinha, e continuaria a ser cultivado mesmo depois do século XVI, pela mão de La Fontaine. E como “forma artística”, o conto seria o literário propriamente dito, por apresentar autor próprio, desligado da tradição folclórica ou mítica para colher na atualidade os temas e as formas de narrar.

Do ponto de vista tipológico, segundo Leal (1985), várias foram as tentativas de classificação dos contos, porém a grande maioria delas são confusas e pouco produtivas. Autores como Romero (2000), por exemplo, ao invés de classificá-los, propõe dividi-los em contos de origem européia, indígena e africana. Já Travaglia (2007) tipifica alguns contos pelo seu conteúdo temático, a saber:

a) históricos: falam sempre de fatos ligados à história da humanidade ou de um país, região, etc; b) psicológicos: que fazem estudos de personagens do ponto de vista de sua psiquê; c) regionalistas: tratam temas muito ligados à cultura de uma região, como os romances brasileiros referentes à seca na região Nordeste e seu efeito sobre os homens; d) indianistas: cujo tema é o índio; e) fantásticos, em que acontecem fatos mágicos ou estranhos sem muita explicação dentro do senso comum e/ou científico; f) de ficção científica, em que o tema gira em torno de viagens espaciais, alta tecnologia no futuro ou no presente, experimentos científicos, etc; g) de capa e espada, em que se tem as aventuras de espadachins; h) policiais, em que se trata de casos de crimes e sua solução; i) eróticos, cujo tema é intimamente ligado à sexualidade, com passagens que buscam e causam um erotismo, a sensualidade, etc.;

Devido, então, à complexidade que há em apresentar classificações fechadas – devido à liberdade que os autores têm de imprimir novas características a cada conto que produzem – deu-se preferência, nesta pesquisa, em não trabalhar, a princípio, com um tipo específico de conto. Porém, na ocasião da primeira produção os alunos manifestaram gosto e interesse pelos contos que apresentavam o elemento mistério e/ou terror e fantasia e/ou magia. Frente a isso, preferiu-se nos módulos 3 e 4 trabalhar com contos que apresentavam esses elementos. Não se

trabalhou, portanto, com tipologias, e sim com uma variedade de contos que apresentam os elementos mencionados, muito apreciados pelos alunos em narrativas ficcionais.

Definir o que é conto de terror e/ou mistério não é tarefa fácil, sempre fica a dúvida, afinal trata-se de um conto “de terror”, “de mistério”, ou “de terror e mistério”? Embora alguns autores façam uma distinção entre essas nomenclaturas, resolveu-se proporcionar aos alunos a leitura de textos que tivessem algum desses elementos — mistério ou elementos sobrenaturais — ou os dois juntos. Entende-se que as duas situações suscitam no leitor susto, horror e medo e levam-no a refletir sobre situações além da vivência cotidiana ou da imaginação (NICOTTI, GONZAGA E GONZAGA, 2006).

Gotlib (2003, p. 21) salienta que nos contos que apresentam terror e/ou mistério o efeito singular tem uma especial importância, pois “surge dos recursos de expectativa crescente por parte do leitor ou da técnica do suspense perante um enigma, que é alimentado no desenvolvimento do conto até o seu desfecho”.

Para a criação do suspense é necessário, entre outras coisas, apresentar uma descrição do espaço onde ocorre a história (dizer que a história se passa em um casebre abandonado ou em um hotel caindo aos pedaços causa uma certa tensão no leitor, pois se o narrador diz que a história se passa em uma feira ou em uma praça um outro efeito é causado). Outra descrição importante nesse tipo de conto é a do tempo: se a história se passa altas horas da noite ou de madrugada, provavelmente o medo e o suspense são maiores.

Ainda a respeito do respeito, Barthes (1976, p.55-56) considera que:

O “suspense” não é evidentemente mais que uma forma privilegiada, ou, caso se prefira, exasperada, da distorção: de um lado mantendo uma seqüência aberta (por procedimentos enfáticos de retardamento ou adiantamento), reforça o contato com o leitor (ouvinte), detém uma função manifestamente fática; e por outro lado, oferece-lhe a ameaça de uma seqüência inacabada, de um paradigma aberto, isto é, uma perturbação lógica, e é esta perturbação que é consumida com angústia e prazer (enquanto é sempre finalmente reparada); o “suspense” é, pois, um jogo com a estrutura, destinado, caso se possa dizer, a arriscá-la e a glorificá-la.

Os contos que apresentam o elemento fantástico e/ou maravilhoso, por sua vez, estão na base da tradição literária escrita. Nesse tipo de conto, tudo pode acontecer: transposição das fronteiras real/irreal, animação de seres inanimados, pactos diabólicos. Para Bosi (1997), o fantástico é uma espécie de tempo da incerteza, é uma hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis materiais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural.

Segundo Propp (1984), os contos maravilhosos sempre atribuem as mesmas funções a personagens diferentes, e isto permite estudar os contos a partir das funções das personagens. O referido autor, ao estudar a morfologia dos contos, identificou 31 funções, isto é, ações de personagens com significação para o desenvolvimento da intriga e reconheceu como núcleo narrativo básico: a jornada do herói que leva à reparação de um dano, coletivo ou individual, causado por um agressor.

Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objeto desejado, ou, de uma maneira geral, alcançar a reparação de uma malfeitoria, o socorro e a salvação durante uma perseguição. (PROPP, 1984, p. 144)

Atualmente, o conto tem assumido formas muito variadas e ganhado uma estruturação menos rígida. Já se fala inclusive em conto contemporâneo que, segundo Bosi (1997, p. 7), “ora é o quase-documento folclórico, ora a quase crônica da vida urbana, ora o quase drama do cotidiano burguês, ora o quase poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem”.

Quanto à temática, o conto apresenta desde a sua origem até os dias de hoje com situações exemplares vividas pelo homem. Bosi (1997, p. 8) acrescenta que:

O conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra [...]. A invenção do contista se faz pelo achamento de uma situação que o atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens e trama.

Qualquer tentativa de abordar a questão, portanto, poderá fracassar se não considerar a diversidade e as diferentes possibilidades de abordar a problemática. Conforme Bosi (1997), na literatura brasileira de hoje, o conto talvez seja o gênero que mais tem ganhado destaque, em termos principalmente de vigor e criatividade. Por ser um gênero ao mesmo tempo rico em significações e, em geral, curto, o conto parece bem adequado para ser utilizado nas aulas de língua portuguesa, inclusive em turmas numerosas, não apenas por permitir, como já vimos, uma análise e uma reflexão sobre seus aspectos lingüísticos, mas, principalmente, por permitir aos alunos leitores e produtores de textos, ao mesmo tempo, refletir sobre assuntos os mais diversos possíveis, desenvolver hipóteses e elaborar critérios que permitam aos alunos identificar, cada vez de forma mais autônoma, bons contos e bons textos narrativos de uma forma geral.

Essas diferentes características que constituem o gênero conto precisam ser conhecidas pelo professor que pretende enveredar na escrita e re-escrita de contos com sua turma, mas certamente não constituem conhecimentos prévios a serem expostos teoricamente aos alunos.

1.3.2 A estrutura composicional

Segundo Gruca (1996), o conto e as demais narrativas literárias caracterizam-se por apresentar uma seqüência de fatos e de acontecimentos que se inscrevem em uma temporalidade. Para que se tenha então um texto narrativo coerente, é preciso que os fatos e os acontecimentos denotados estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. O desenrolar da história é marcado por meio de ações, de marcas temporais e pela variação dos tempos verbais; esses elementos evidenciam ao leitor a progressão da história. A marcação temporal pode ser expressa também “na organização hierárquica dos fatos, no ritmo da narrativa e pela lógica da história” (GRUCA, 1996, p. 74).

Propp (1984, p. 85) destaca que “um conto pode compreender várias seqüências de ações e quando se analisa um texto deve-se determinar, em primeiro lugar, de quantas seqüências esse texto se compõe. Uma seqüência pode vir imediatamente após a outra, mas também podem aparecer entrelaçadas”. Propp se propõe a fazer uma descrição dos contos segundo suas partes constitutivas e as relações destas partes entre si e com o conjunto. Analisando e comparando a distribuição dos motivos em diversos contos, Propp descobriu que muitas vezes os contos emprestam as mesmas ações a personagens diferentes. Muitas são as situações, quando comparamos contos diferentes, que se resumem numa mesma ação na qual o que muda são os nomes e os atributos das personagens, mas não suas funções. Assim ele propõe um estudo a partir das funções dos personagens. Propp (p. 59) defini função¹¹ como “a ação de uma personagem definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga”.

Esse famoso estudo estrutural do conto maravilhoso, realizado por Propp, limita-se, todavia à análise do conto do tipo maravilhoso. Gruca (1996) apresenta uma proposta de estruturação que engloba o gênero conto de uma maneira mais geral, sem considerar tipologias. Segundo a referida autora, o conto apresenta um processo de transformação que opera fazendo os personagens passarem por uma *situação inicial* – momento em que há exibição de elementos como personagens, tempo e espaço – a uma *situação final* que marca o resultado do projeto inicial se concretizando, quase sempre, em uma vitória. Entre essas duas fases, tem-se um *elemento perturbador e/ou complicador* responsável pelo processo de transformação que dá origem a diferentes *peripécias* que vão modificar a situação inicial e preparar a situação final.

¹¹ Funções dos personagens segundo Propp: afastamento, proibição e transgressão da proibição, interrogatório e informação sobre o herói, embuste e cumplicidade, dano ou carência, mediação, início da reação, partida, primeira função do doador e reação do herói, recepção do objeto mágico, deslocamento no espaço, combate, marca do herói, vitória, reparação do dano ou carência, regresso do herói, perseguição e socorro, chegada incógnito, falsas pretensões, tarefa difícil e tarefa cumprida, reconhecimento e desmascaramento, transfiguração, castigo, casamento.

Que ele pertença à tradição da oralidade, do maravilhoso e do popular ou que ele faça parte da literatura moderna ou contemporânea, o conto apresenta mais de um trunfo: é uma unidade textual por si só (um início, um meio e um fim) que rompe com a tradição das seletas¹² (GRUCA, 1996, p.73).

Para Adam (1987), uma narrativa apresenta, primeiramente, uma descrição de uma *situação inicial ou estado inicial*. Este é o momento em que o narrador situa o leitor, apresentando quem participou da história (personagens), onde a história se passou (espaço) e quando ela aconteceu (tempo). Essa situação inicial apresenta, pois, alguns elementos necessários à compreensão do texto.

Normalmente, ao final da situação inicial, algum conflito e/ou elemento perturbador fica prestes a se estabelecer e faz com que o protagonista parta em uma jornada para reparar o mal causado. A partir daí se inicia a *complicação*, parte em que a história começa a ganhar ação, sendo normalmente a fase mais extensa do enredo. É durante a complicação que as *peripécias* acontecem.

Esse segundo momento culmina na terceira fase que é o *clímax*, momento no qual o conflito chega ao seu auge, é o momento de maior tensão da narrativa. É o clímax o ponto de referência para o qual convergem todos os componentes do conto. Na derradeira fase, tem-se o *desfecho* (ou a *situação final*), momento em que há a resolução do conflito, e o leitor fica sabendo como terminou a história, como o problema anteriormente exposto foi resolvido. É muito comum, nessa etapa, haver a reparação do mal causador do conflito.

A ausência de um desses elementos é sempre muito significativa, pois toda ruptura de um esquema prototípico tem um sentido. Existem contos que começam pela descrição da situação final. Outros que não apresentam, explicitamente, uma situação inicial. Seria, então, muito simplista reduzir um texto literário a um esquema composicional fechado. Segundo

¹² No original : « Qu'il appartienne à la tradition de l'oralité, du merveilleux et du populaire ou qu'il fasse partie de la littérature moderne ou contemporaine, le conte présente plus d'un atout : c'est d'abord une unité textuelle à lui seul (un début, un développement et une fin) qui rompt avec la tradition des morceaux choisis ».

Gruca (1996, p.75): “Cada conto é ao mesmo tempo idêntico a outros, mas assim mesmo diferente, e possui, além de certas similitudes (textuais, culturais, temáticas e interculturais), sua originalidade e seu segredo que asseguram a fascinação dos leitores e ouvintes¹³”.

Assim, nas aulas de produção textual, é importante que o aluno conheça e saiba identificar esse esquema composicional, porém, o professor deve ter o cuidado de evidenciar ao aluno a flexibilidade do referido esquema, chamando a atenção para o fato de que, fazendo uso da criatividade, é possível estruturar as seqüências de ações de modo não canônico.

¹³ No original : “Chaque conte est à la fois identique aux autres, mais en même temps différent des autres, et possède, au-delà de certaines similitudes (textuelles, mais également culturelles, thématiques et interculturelles), son originalité et son secret qui assurent l’envoûtement des lecteurs ou des auditeurs”.

CAP. II TURMAS NUMEROSAS E AVALIAÇÃO
FORMATIVA

A avaliação na área educacional tem sido uma temática amplamente discutida no âmbito acadêmico. Os resultados da ação educacional vêm despertando o interesse de diversos pesquisadores, inclusive do governo federal que criou dispositivos de avaliação como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e o teste que avalia o estudante universitário no ano de conclusão de seu curso (ENADE).

Além do fracasso escolar, os resultados insatisfatórios obtidos no processo de ensino-aprendizagem, comprovados pelos mecanismos avaliativos citados anteriormente, também têm contribuído para acirrar ainda mais a discussão sobre os procedimentos avaliativos implementados nas escolas.

Todavia, no que diz respeito mais especificamente à avaliação em língua portuguesa, as publicações sobre essa temática são bem escassas. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendem que a avaliação “precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos – o que sabe –, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu – como conseguiu aprender” (BRASIL, 1998, p.93), não fica claro, no referido documento, como é possível implementar no ensino de língua portuguesa uma modalidade avaliativa nesses moldes.

A proposta avaliativa apresentada pelos PCN torna-se ainda mais imprecisa quando se pensa na realidade pedagógica vivenciada por muitos educadores atualmente: ensinar e promover a aprendizagem em turmas numerosas. Como permitir, em uma sala com setenta alunos, a construção do conhecimento e a reflexão sobre a produção desses conhecimentos, não se limitando – como vem ocorrendo com muita frequência – à mera transmissão de informações? Esta é uma indagação que me acompanhava e que me impulsionou a realizar a pesquisa proposta neste trabalho.

A avaliação é indiscutivelmente um processo complexo que desempenha diversas funções no sistema educacional. Com o intuito de fundamentar a discussão relativa à

avaliação de produções escritas em turmas numerosas, apresentar-se-á, em um primeiro momento, um panorama geral da avaliação escolar, traçando um breve histórico das práticas avaliativas. Em seguida, serão apresentadas as diferentes modalidades avaliativas existentes, com ênfase na avaliação formativa, da qual se ocupará este trabalho. No âmbito dessa modalidade, dedicar-se-á especial atenção aos processos de regulação da aprendizagem.

Mas, antes de tudo, é necessário conceituar e caracterizar a noção de “turmas numerosas”, analisando os possíveis efeitos dessa realidade pedagógica na aprendizagem.

2.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM EM TURMAS NUMEROSAS

Como já foi comentado anteriormente, o número elevado de alunos em uma sala de aula é uma realidade presente em diversas escolas, públicas e particulares, do território brasileiro. Apesar da grande relevância dessa realidade pedagógica enquanto objeto de investigação, poucas são as pesquisas e as obras que se prestam a investigá-la e/ou analisá-la. Na maioria das vezes, esse tema é tratado “dentro do capítulo de gerenciamento de sala e não ocupa mais que uma ou duas páginas” (SILVA, 2002, p.251).

As dificuldades começam quando se pretende definir a noção de “turma numerosa”: não há entre os estudiosos do tema em questão um consenso sobre o que seria de fato uma *turma grande*. É o que constataremos no item a seguir.

2.1.1 Turmas numerosas: conceituação e caracterização

Quantos alunos uma turma deve ter para ser considerada numerosa? Ur (1996, p. 302) considera que:

Grande é obviamente um termo relativo, e a definição do que seja uma 'turma grande' vai variar de lugar para lugar. Em algumas escolas de idiomas privadas, um grupo de vinte estudantes pode ser considerado grande; em outra situação pedagógica, 40-45; em outros lugares esse número pode subir para centenas. Um estudo feito pela equipe de Lancaster-Leeds em um projeto de pesquisa sobre Aprendizagem de Línguas em turmas

numerosas [...] indica que, em regra geral, uma turma grande tem aproximadamente 50 estudantes¹⁴.

Alguns autores utilizam como sinônimo de turmas grandes a expressão *turmas heterogêneas*, isso porque uma sala de aula com mais de 50 alunos apresentará inevitáveis diferenças de diversas ordens entre os estudantes; entre elas, pode-se citar: níveis de proficiência variados, diferentes potencialidades para a aprendizagem (motivação, experiência anterior, etc.) além das diferenças individuais (SILVA, 2002).

Muitos professores sentem-se perdidos ou até mesmo despreparados para lidar com tamanha heterogeneidade dentro de um único espaço. Ocorre que a prática de se colocar um grande número de alunos em uma mesma sala de aula é uma tendência da economia atual, uma vez que:

Espaço e tempo tornam-se aspectos fundamentais no mundo moderno, levando em conta a necessidade de se produzir em grande escala, em pouco tempo, com uma só pessoa fazendo o trabalho de muitos, e, conseqüentemente, resultando na racionalização do tempo, numa maior produção. Desta forma, na direção em que caminhamos o que nos intriga é pensar sobre o que se vem produzindo em nome da educação nas salas numerosas: conhecimento ou simplesmente informações? Formação para a vida ou diplomação para o mercado? (FORTES, 2000, p.70).

Dessa forma, a escola privada também se torna um espaço mercantil que visa basicamente o lucro. Então, quanto maior o número de alunos em uma sala, e quanto menos professores contratados, maior será o lucro da instituição. Nessas condições, o educador que almeja de fato a transformação social por meio da educação e que visa contribuir para tornar o espaço escolar um local de construção e troca de conhecimento pode-se perguntar: o que fazer nesse contexto pedagógico indesejado?

Geralmente, tem-se a tendência de associar as turmas que comportam um número reduzido de alunos a uma melhor qualidade no ensino e, conseqüentemente, a uma melhor

¹⁴ No original: "Large is of course a relative term, and what a 'large class' is will vary from place to place. In some private languages schools a group of twenty students may be considered large; in my own teaching situation, 40-45; in some places numbers go up to the hundreds. A study done by the team of the Lancaster-Leeds Language learning in large classes research project [...] indicates that on average perception of the large class may be around 50 students".

qualidade na aprendizagem. Acredita-se que a freqüência ou a intensidade do contato entre o professor e o aluno facilita a aprendizagem. Nas classes menores, o professor teria mais tempo para se dedicar a cada aluno, o que aumenta as possibilidades desse educando obter sucesso na sua aprendizagem.

Por outro lado, em classes numerosas, com freqüência, o que se vê são aulas expositivas, em que há pouca interação entre professor-aluno e aluno-aluno, a utilização exclusiva de provas objetivas (para facilitar a correção), ou seja, a sala de aula deixa de ser um espaço onde poderia ocorrer a construção do conhecimento para ser um local de mera veiculação de informações. Fortes (2000, p. 68) caracteriza o ambiente desse tipo de classe da seguinte forma:

No cotidiano interno da sala de aula, o que observamos é que a fala predominante é a do professor; o espaço é grande, cheio de carteiras, a sala em forma de auditório, composta de degraus onde ficam as carteiras [...] Porém esse quadro, afirmamos, não dispersa as conversas paralelas, que chegam, às vezes, a tumultuar a fala do professor que se encontra em cima de um tablado, geralmente sem microfone, o que acarreta grande dificuldade de ser ouvido pelos alunos sentados na parte de trás.

Por conta da complexidade, a temática “turmas numerosas” tem sido motivo de discussão não apenas entre educadores, mas também passou a ser discutida junto aos legisladores – nas Câmaras Municipais e no Congresso Nacional¹⁵. Foi aprovado, em São Paulo, o projeto de lei nº 486/2005, que estabelece um limite para o número de alunos nas salas das escolas estaduais da referida cidade. No Paraná, também já existe um projeto, similar ao de São Paulo, que dispõe sobre o limite máximo de alunos por sala de aula no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino. O referido projeto prevê:

Art. 2º- O limite máximo de alunos por sala de aula nos estabelecimentos de Rede Pública Estadual de Ensino, obedecerá ao espaço mínimo de 4.5 m² ao professor e 1,2 m² ao aluno será de:

Ensino Infantil e 1ª série de Ensino Fundamental: até 20 (vinte) alunos;

2ª a 4ª série do Ensino Fundamental: até 25 (vinte e cinco) alunos;

5ªs, 6ªs, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental: até 30 (trinta) alunos;

Ensino Médio: até 35 alunos

Art. 3º- O limite de alunos deverá ser implementado da seguinte forma:

¹⁵ Conforme pode-se consultar no site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educação>.

1/3 será alcançado em 2003;
 2/3 será alcançado em 2007;
 Ao final de 2008 terá que completar todas as turmas.
 Art. 4º- Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.
 Luciana Rafagnin (Deputada Estadual-PT)¹⁶

Segundo os defensores desse projeto, seu objetivo é contribuir para a melhoria do ensino no estado do Paraná, determinando um limite máximo para o número de alunos em sala de aula e um limite mínimo para o número de horas/aula.

O número elevado de alunos em uma única sala tem sido questionado também entre os próprios educadores que lidam diariamente com essa realidade. Ur (1996, p. 303) fez uma pesquisa junto a esses professores e, com base em suas considerações, a autora listou os problemas mais recorrentes envolvendo o ensino-aprendizagem nessas turmas, a saber:

1. **Disciplina.** “Eu tenho problemas de disciplina em turmas numerosas; eu acho difícil controlar os alunos”.
2. **Correção de tarefas escritas.** “Eu não consigo manter um determinado ritmo”.
3. **Interesse.** “Eles ficam enfadados; eu não consigo encontrar tópicos e atividades que mantenham todos os alunos interessados”.
4. **Aprendizagem efetiva para todos.** “Eu não consigo ter certeza se eles estão efetivamente aprendendo; as tarefas que eu proponho são ou muito difíceis ou muito fáceis para muitos deles”.
5. **Materiais.** “Eu não consigo encontrar material satisfatório: as atividades propostas nos livros didáticos são muito homogêneas – dirigidas a um único tipo de estudante, sem opções ou flexibilidade”.
6. **Consciência individual.** “Eu não consigo conhecer e acompanhar o progresso dos indivíduos da minha classe: há muitos alunos, e eles são tão diferentes uns dos outros”.
7. **Participação.** “Eu não consigo assegurar a participação de todos: apenas alguns estudantes – os mais proficientes e seguros – parecem responder ativamente às minhas perguntas”¹⁷ (grifos meus).

No que diz respeito aos aspectos negativos apontados pelos alunos que estudam em turmas numerosas, destaca-se o pouco contato estabelecido com o professor. Sabe-se que a relação professor-aluno é um fator extremamente importante no processo de construção e

¹⁶ A referida lei pode ser consultada no site: <http://www.app.com.br/portalapp/noticia>

¹⁷ No original: “1.Discipline. “I have discipline problems in these classes; I find them difficult to control”. 2.Correcting written assignments. “I can't keep up with the marking load”. 3.Interest. “they get bored: I can't find topics and activities that keep them all interested”. 4.Effective learning for all. “I can't make sure they're all learning effectively; the tasks I provide are either too difficult or too easy for many, of them”. 5.Materials. “I can't find suitable material: the textbooks are homogeneous- rigidly aimed at one kind of learner, with no options or flexibility”. 6.Individual awareness. “I can't get to know and follow the progress of all the individuals in my class: there are too many of them, and they're all so different”. 7.Participation. “I can't activate them all: only a few students – the more proficient and confident ones – seem to respond actively to my questions”.

produção do conhecimento. Segundo Fortes (2000), os alunos de turmas numerosas denunciam como mais problemática a falta de tempo e de disponibilidade dos professores para acompanharem a produção do conhecimento. “Quando a classe é muito numerosa há grande desinteresse por parte do aluno. Porque enquanto o professor atende um aluno para descobrir a causa da dificuldade dele que não é tão geral, mas individual, os outros ficam sem atendimento” (id., p. 85).

Segundo Descamps (2005, p. 2), para os partidários das classes com número reduzido de alunos, a diminuição do tamanho da turma apresenta efeitos positivos para o professor, para o aluno e para a turma como um todo:

Efeitos sobre o aluno: sua atenção é mais constante, ele se beneficia de mais tempo para interagir com o professor, tem mais oportunidades de participar, ele tem a sensação de ser mais “notado” pelo professor, o que o leva a adotar comportamentos mais apropriados, seu ritmo de aprendizagem é respeitado.

Efeitos sobre o professor: ele dispõe de mais tempo para cada aluno, tem a oportunidade de responder de forma mais atenta às questões e às necessidades dos alunos, pode acompanhá-los melhor, dispõe de mais tempo para ensinar a matéria a cada um, tem mais contato pessoal com o aluno, tem maiores possibilidades de usar diferentes abordagens pedagógicas.

Efeitos sobre a turma: o ambiente é melhor, o clima mais amistoso, as relações entre os alunos e o professor são melhores, várias dispositivos pedagógicos são possíveis¹⁸ (grifos meus).

Em épocas passadas, acreditava-se na existência de uma forte ligação entre sucesso escolar e número de alunos por turma. Contudo, as pesquisas mais recentes sobre essa temática apontam uma nova perspectiva: o tamanho da turma não é um fator determinante, o mais importante é a maneira como a aula é estruturada e organizada, ou seja, a preparação da aula e os métodos de ensino são mais importantes que o tamanho da turma em si (UR, 1996).

¹⁸No original: “- Effets sur l’élève: son attention est plus soutenue, il a plus de temps d’interaction avec l’enseignant, plus d’occasions de participer; il a le sentiment d’être plus ‘repérable’, il adopte donc des comportements plus appropriés; son rythme d’apprentissage est respecté; - Effets sur l’enseignant: il a plus de temps disponible pour chaque élève, il a l’occasion de répondre plus attentivement aux questions et aux besoins de ces derniers, il peut assurer un meilleur suivi, il a plus de temps pour enseigner la matière à chaque élève, il a plus de contacts personnels avec l’élève, il a davantage la possibilité d’utiliser différentes approches pédagogiques. – Effets sur la classe: l’atmosphère y est meilleure, l’ambiance plus amicale, les relations entre les élèves et l’enseignant sont meilleures, plusieurs approches pédagogiques sont possibles”.

Embora muitos profissionais da área da educação apontem a realidade pedagógica aqui discutida como extremamente indesejável e considerem praticamente impossível desenvolver um trabalho que permita, de fato, a construção de conhecimento; autores como Ur (1996) e Gilbert (1995), destacam que o trabalho com turmas grandes pode, inclusive, apresentar algumas vantagens, a saber:

Tais classes possuem uma **gama mais rica de recursos humanos** do que as classes menores ou menos misturadas. Os indivíduos partilham muito mais experiências de vida e conhecimento, expressam opiniões mais variadas, mais interesses e idéias – o que pode ser usado em situações de interação em sala de aula.

Há um valor educacional no contato atual **entre os mais diferentes tipos de pessoas**: a interação entre os estudantes permite conhecer os valores uns dos outros, as personalidades, talvez as culturas, e assim aumenta o conhecimento de si próprio e a consciência do outro, assim como a tolerância e a compreensão.

O fato de o professor poder prestar muito menos atenção aos alunos individualmente significa que, para que a classe funcione bem, **os próprios alunos têm que ajudar**, ensinando uns aos outros e trabalhando juntos: é provável que trabalho em duplas e colaboração se tornem regra geral, o que alimenta um ambiente de cooperação.

Estas classes podem ser vistas como mais desafiadoras e interessantes de se lecionar, e **proporcionam maiores oportunidades para criatividade**, inovação e desenvolvimento profissional em geral¹⁹ (grifos meus). (UR, 1996, p. 305).

Apesar das dificuldades de se promover a aprendizagem em turmas numerosas, partimos do princípio de que é possível desenvolver um trabalho de construção de conhecimento mesmo nesse tipo de contexto. Para tanto, é necessário, entre outras coisas, que o professor de língua portuguesa desenvolva o seu trabalho pedagógico pautado na concepção interacionista de linguagem.

¹⁹ No original: “Such classes provide a much richer pool of human resources than do smaller or less mixed classes. The individuals have a between them far more life experience and knowledge, more varied opinions, more interests and ideas- all of wich can be used in classroom interaction.

There is educational value in the actual contact between very different kinds of people: co-students get to know each other’s values, personalities and perhaps cultures, and thereby increase their own knowledge and awareness of others, as well as tolerance and understanding.

The fact the teacher is very much less able to attend to every individual in the class means that in order for the class to function well the students themslves must help by teaching each other and working together: peer-teaching and collaboration are likely to be fairlycommon, fostering na atmosphere of cooperation.

These classes can be seen as very much more challenging and interesting to teach, and provide greater opportunity for creativity, innovation and general professional development”.

2.1.2 Turmas numerosas e interação

Se o professor de língua materna parte do princípio de que a interação exerce um papel-chave na construção do conhecimento, ele pode criar atividades em sala de aula – grupos e/ou pares de alunos – que favoreçam a troca de idéias e experiências, de forma a tornar os alunos cada vez menos dependentes do professor.

Bronckart (apud OLIVEIRA, 2003) destaca que a interação com o outro exerce papel extremamente relevante na construção de habilidades e procedimentos mentais necessários, por exemplo, à produção escrita. É, pois, na interação com os parceiros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que o aluno terá condições de aprender e de construir conhecimentos necessários para a realização e a regulação de uma dada tarefa e se tornará, portanto, capaz de progredir de maneira cada vez mais autônoma. Nessa perspectiva, o professor de língua materna, em turmas numerosas, pode instigar a reflexão dos alunos e estimular nestes o interesse pela pesquisa e pela busca constante por soluções fazendo uso de indagações, sugestões, elucidaciones, exemplificações, entre outras.

É válido destacar que as turmas numerosas exigem – mais do que qualquer outra situação didática – hábitos metodológicos que favoreçam as trocas, a iniciativa e a autonomia: estimular a colaboração entre alunos; criar possibilidades de os alunos ajudarem na escolha e/ou organização das tarefas a serem feitas; elaborar/adaptar atividades para atender aos diferentes alunos em sala (levando em consideração as reais necessidades desses educandos); entre outros procedimentos, conforme observa Ur (1996).

Gilbert (1995, p. 5) destaca ainda que, em uma sala numerosa, o professor precisa desenvolver metodologias que envolvam tarefas do tipo:

Fazer perguntas aos alunos e instigá-los a fazerem perguntas encorajam as trocas e o diálogo. A qualidade e o tipo de resposta e as perguntas indicam os pontos fortes e as lacunas de compreensão. [...]
Dividir a turma em pequenos grupos centrados em uma atividade, tendo um objetivo determinado, um prazo de execução e tendo a obrigação de fazer um resumo, estimula a interação e a participação.

A solução de problemas e o espírito crítico podem ser estimulados se a aula for iniciada com um enigma, um paradoxo, ou um problema que exija uma solução, que se discuta em seguida coletivamente sugestões possíveis, e que o professor conclua com uma exposição didática contendo elementos sugeridos ao longo das discussões [...]

O debate geral, as simulações e os *jeux de rôle* são interessantes possibilidades de aprendizagem pela experiência e exigem muita energia e interação²⁰.

Outros elementos de igual importância, em uma turma numerosa, para garantir uma aula interessante seriam: “ter objetivos explícitos para a aula e expectativas sobre os resultados dos alunos, planejar, organizar e coordenar o conteúdo e a seqüência do curso, motivar os alunos, recorrer a diversos meios de ensino e aprendizagem²¹” (id., p. 5).

Como vimos, estudiosos como Ur (1996) e Gilbert (1995) sustentam que as turmas pequenas não são necessariamente melhores que as grandes. Para eles, mais do que o número de alunos, o que importa, de fato, é o que se passa em sala de aula, ou seja, o modo como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido. O cerne da discussão muda então de foco: a questão agora não é mais “o tamanho da turma tem importância?”, e sim: “quais estratégias didáticas utilizar para efetivar um ensino produtivo em uma sala numerosa, ainda que essa situação continue sendo considerada indesejável?”.

No entanto, esse aspecto da questão não pede um mero tratamento pedagógico, por meio do qual se procuraria encontrar encaminhamentos adequados para a situação de superlotação. É preciso pensar as soluções pedagógicas de modo articulado com a reflexão didática.

²⁰ No original: “●poser des questions aux étudiants et leur demander de poser des questions encourage les échanges et le dialogue. La qualité et le fond des réponses et des interrogations indiquent les points forts et les lacunes de compréhension [...]●diviser la classe en petits groupes axés sur une tâche, ayant un but déterminé, un délai d’exécution et l’obligation de faire un compte rendu stimulent l’interaction et la participation. ●La solution de problèmes et l’esprit critique peuvent être stimulés si l’on commence un cours en posant une énigme, un paradoxe ou un problème qui exige une solution, qu’on discute ensuite collectivement de solutions possibles, et que l’enseignant conclue par un exposé plus didactique contenant des éléments suggérés au cours de la discussion [...]●le débat général, les simulations et les jeux de rôle sont d’intéressantes possibilités d’apprentissage par l’expérience et demandent beaucoup d’énergie et d’interaction.

²¹ No original : « avoir des objectifs explicites pour le cours et des attentes quant aux résultats des étudiants ; planifier, organiser et coordonner le contenu et la démarche du cours ; motiver les étudiants, recourir à divers moyens d’enseignement et d’apprentissage ».

No contexto pedagógico específico das turmas numerosas, os professores devem fazer uso de métodos de ensino e procedimentos de avaliação adequados a essa situação para, assim, obterem resultados positivos, mesmo nessas condições. Nesse sentido, não será interessante o trabalho, em língua materna, em uma sala de aula com poucos alunos se o professor fizer uso apenas de aulas expositivas e fundamentar seu trabalho em uma concepção de língua como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, como já foi dito em 1.1.1

Em turmas numerosas, os procedimentos da avaliação formativa, aliados a uma concepção interacionista de linguagem, têm muito a contribuir, como veremos adiante, pois favorecem o desenvolvimento das capacidades auto-avaliativas e auto-reguladoras do aluno, capacidades essas que fundam sua autonomia.

O processo de regulação interativa pode ser amplamente utilizado em turmas numerosas, por meio da confrontação de opiniões e sugestões, de atividades auto-avaliativas e/ou co-avaliativas, da prática da correção com os pares, entre outras.

No caso do ensino da produção textual, sabe-se que é extremamente cansativo e improdutivo o trabalho do professor de corrigir 70 textos, de uma única turma, sendo que ele tem em média sob sua responsabilidade 5 a 10 turmas desse porte. A atividade de avaliação textual é uma tarefa particularmente árdua para um único professor, motivo pelo qual muitos professores de turmas numerosas trabalham esporadicamente com a produção de textos em sala de aula. Uma das possíveis soluções para esse inconveniente seria realizar com frequência trabalhos que pusessem em jogo vários tipos de interação, como por exemplo: equipes, duplas, trios, correção por pares. Segundo Gilbert (1995, p. 3), “ao dividir a turma numerosa em pequenos grupos de estudo ou trabalho, favorece-se a capacidade de resolver problemas e a capacidade de comunicação²²”.

²² No original: “En divisant des classes nombreuses en petits groupes d'étude ou de travail, on favorise la capacité de résoudre des problèmes et la capacité de communiquer”.

O trabalho de correção com pares – desde que amparado numa reflexão conjunta a respeito dos critérios de avaliação e de seus descritores – pode ser interessante na medida em que proporciona uma certa autonomia aos alunos a respeito da aprendizagem. Essa prática de correção é uma atividade colaborativa, em que os alunos estão ativamente envolvidos, exercitando sua capacidade de reflexão e desenvolvendo a capacidade de objetivação que lhes faz falta quando estão confrontados com o próprio texto. Segundo Figueiredo (2002, p. 34):

As pesquisas sobre a correção com os pares têm mostrado que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam ao aluno desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina.[...] a correção com os pares reduz a dependência que os alunos têm do professor, encoraja-os a ter outro leitor que não o professor e os ajuda a escrever textos tendo um leitor em vista.

De igual forma, nos trabalhos em equipes, devidamente orientados, os alunos têm a oportunidade de discutir suas dúvidas, compartilhar com os colegas o seu conhecimento, ou seja, os alunos têm condições de co-construir conhecimento, contando, em algumas situações, com a ajuda de parceiros de classe mais proficientes ou mais adiantados em um ou outro aspecto.

Ao propiciar momentos de troca e interação entre os alunos nas aulas de produção textual, o professor estará, ao mesmo tempo, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas e avaliativas e tornando viável a prática da produção textual em turmas numerosas, pois ele não permanecerá como o único responsável pela avaliação dos textos.

É válido destacar que, no entanto, o professor não deve deixar de desempenhar seu papel de avaliador. Mas ele assume, antes de mais nada, o status de mediador, de forma que suas intervenções sejam vistas mais como uma possibilidade de enriquecimento dos textos – sugerindo termos e/ou idéias mais adequadas à dada situação de comunicação e orientando a observação das soluções apresentadas pelos textos estudados – do que mera identificação de problemas gramaticais. Segundo Cunha (2000, p. 30):

Aparece então claramente a necessidade de se associar uma concepção pragmática de linguagem a uma concepção cognitiva de aprendizagem que, por suas vez, repercute numa concepção de ensino em que o professor é o responsável pela construção dos conhecimentos, das competências e atitudes, mas enquanto mediador. Em primeiro lugar, como mediador da atividade de linguagem, num circuito real de comunicação/interação entre alunos produtores e utilizadores reais de textos e destinatários não menos reais. Em seguida como mediador da aprendizagem que ele procura favorecer através das situações e dos objetos propostos e através do trabalho de objetivação da linguagem.

Allal (1993) considera que o desenvolvimento da capacidade auto-reguladora é essencial para que o aluno progrida de forma autônoma e obtenha sucesso na aprendizagem, pois, a partir do momento em que o aluno se apropriar dessa capacidade, ele ficará menos dependente de ajudas externas (professor, colega), tornando-se, então, capaz de escolher os métodos mais apropriados para a realização de uma dada atividade, conseguirá se interrogar sobre o seu texto durante a sua produção (se ele está bom, se não está, quais problemas apresenta, como resolvê-los) e saberá avaliar se o objetivo da tarefa foi alcançado, entre outras coisas.

Nesse sentido, o desafio dos professores que trabalham com turmas numerosas é ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades de auto-regulação (sobre essa capacidade se falará mais adiante em 2.2.4), promover momentos de ação-reflexão, oportunizar as interações entre os educandos, ou seja, fazer uso dos procedimentos de avaliação formativa para tornar as aulas, de fato, significativas e, assim, não conceder tanta importância ao fator quantidade e eleger o fator qualidade como primordial nas discussões sobre ensino-aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas. Todas essas ações podem ser realizadas segundo procedimentos relativos à avaliação formativa.

2.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA: APRENDIZAGEM E REGULAÇÃO

A avaliação de que nos ocupamos até agora diz respeito mais especificamente à avaliação da aprendizagem, que passaremos, a seguir, a situar brevemente.

2.2.1 A avaliação da aprendizagem

Segundo Luckesi (1995), a avaliação da aprendizagem teve sua origem na escola moderna com a prática de provas e exames que se sistematizaram a partir dos séculos XVI e XVII com a cristalização da sociedade burguesa. No século XVI, a pedagogia jesuítica, visando à construção da hegemonia católica, privilegiou o uso de provas e de exames. Esses eram realizados em forma de sessões solenes contando com a formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados.

No século XVII, a pedagogia de Comenius deu atenção especial à ação do professor, entendido como o centro de interesse da educação. Essa pedagogia também valorizava o uso dos exames como forma de estímulo ao estudante para o trabalho escolar, pois Comenius acreditava que “o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse ‘excelente’ meio para manter os alunos atentos às atividades escolares” (apud LUCKESI, 1995, p. 22).

O interesse mais sistemático pelo estudo da chamada “avaliação da aprendizagem” remonta ao final do século XIX, no momento em que as provas escritas passaram a substituir as provas orais. No início do século XX, tem-se o desenvolvimento da “ciência dos exames” – docimologia – criada pelo psicólogo francês Henri Piéron, que se centralizou nos problemas de medida. Procuravam-se meios de encontrar a nota verdadeira de cada trabalho, superando os vieses impostos pela subjetividade dos corretores.

O termo “avaliação da aprendizagem”, que apareceu apenas em 1930, é atribuído a Ralph Tyler²³, educador norte-americano. Este desenvolveu o primeiro modelo sistemático de avaliação educacional e introduziu uma série de novos instrumentos de avaliação, tais como questionários, fichas de registro de comportamento, escalas de atitude, entre outras. A

²³ Os pesquisadores americanos da área da avaliação da aprendizagem definem o período de 1930 a 1945 como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem (Luckesi, 1995).

abordagem tyleriana, que parte de uma concepção positivista, considerava que a avaliação deveria funcionar como instrumento de ajuste e controle do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de 1960, as discussões sobre essa temática assumiram novas dimensões. Grupos de estudos foram organizados nos Estados Unidos para elaborar e avaliar novos programas educacionais. O termo “avaliar” voltou a se destacar na esfera do currículo, expandindo-se, posteriormente, para as demais áreas. Nos anos 70, com o desenvolvimento da avaliação de programas institucionais e da avaliação de currículo, divulgou-se no Brasil a obra de Michael Scriven que deu ênfase ao aspecto comparativo da avaliação, fundamentando-se na tese de que avaliar só tem sentido se evidenciar a distância do objeto avaliado em relação a determinado objetivo visado.

A obra de Scriven apresenta uma concepção tecnicista de avaliação e é considerada, juntamente com a de outros autores, como Tyler e Bloom, um dos “principais adeptos do paradigma clássico da avaliação” (Dantas apud CUNHA, 1992, p. 19). Segundo Cunha, (id., p. 20), as críticas a esses modelos clássicos de avaliação motivaram, a partir do final da década de 70, “a busca por novas propostas na área educacional que privilegiassem uma abordagem qualitativa da avaliação”.

Houve, então, ainda segundo Cunha (1992), uma fase de reflexão crítica que se tornou profícua na disseminação de várias propostas avaliativas, dentre as quais se destacam os modelos de avaliação iluminativa de Parlett & Hamilton (1992), de avaliação responsiva de Stake (1975) e, no Brasil, os modelos de avaliação emancipatória de Saul (1986) e de avaliação crítico-participativa.

Estudiosos contemporâneos²⁴ apontam a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo

²⁴ Luckesi (1995), Perrenoud (1999), Vasconcellos (1998).

consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e com a formação da cidadania.

Em que pesem as novas reflexões sobre o assunto, a prática de avaliação do ensino-aprendizagem, hoje, mostra que poucos avanços foram conquistados. Ainda é utilizada como um mero instrumento de classificação dos indivíduos que deverão ou não passar de ano, ou então dos indivíduos que conseguirão ou não receber o famoso “canudo”, ou seja, a avaliação continua possuindo um fim em si mesma. Nesse sentido é que Luckesi (1995) afirma que a avaliação na prática escolar tem se constituído como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade através do autoritarismo. Somam-se a isso os exemplos das escolas em que os instrumentos internos de avaliação subordinam-se aos externos (vestibular e outros concursos).

O ato de avaliar deixa de ser utilizado como um momento dialético do processo de ensino-aprendizagem que permite (re)pensar a prática e retornar a ela. Com função classificatória, constitui-se em um instrumento estático que não apresenta grandes contribuições para o referido processo, retirando da atividade avaliativa aquilo que lhe é constitutivo, isto é, a tomada de decisão quanto à ação, ou ainda fazendo com que a avaliação seja entendida como um momento à parte do processo de ensino-aprendizagem, durante o qual se interrompem as aulas para se verificar, por meio de uma prova, o que se aprendeu. Contudo, no dizer de Antunes (2003, p. 155):

No processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro - tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é o desenvolver competências nos campos que elegemos.

No dia-a-dia da sala de aula, essa interdependência entre ensino e avaliação, mencionada por Antunes (2003), parece não existir. Dessa forma, o que acaba por predominar nas salas de aula é a avaliação como instrumento do controle social, gerando no aluno

constante insegurança e medo. Nesse contexto, o sistema educacional apóia-se na chamada “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1995), voltada para a promoção e para as provas:

Com matéria e data marcadas, os “testes”, as “provas” acontecem, exatamente para isso: para que se teste, para que se prove, normalmente, com honrosas exceções, para que se prove o que ficou na memória. Tudo de acordo com a política assumida na hora da aula “dada”: “passa-se” uma informação que é “desenvolvida” no dia da prova, por vezes, literalmente devolvida (ANTUNES, 2003, p. 156).

Assim, a atenção está centrada exclusivamente na nota e não no caminho que foi percorrido para construir a aprendizagem. O que ocorre, na pedagogia do exame, é a supervalorização da *função social* da avaliação que, segundo Petitjean (1984), é uma das grandes funções da avaliação, ao lado da *função pedagógica*.

2.2.2 Funções e modalidades da avaliação da aprendizagem

A função *social* está associada a uma prestação de contas institucional do desempenho dos alunos, geralmente expressa por meio de notas ou certificados. Os resultados do processo avaliativo servem para organizar a “vida” estudantil dos alunos, permitir que eles passem ou não para a série seguinte, certificar a aquisição de uma dada competência, entre outras funções. Não se pode perder de vista que a escola responde a uma demanda social, então, há a necessidade de se prestar contas do desempenho dos alunos para a direção, para os pais dos alunos, enfim, para a sociedade. Essa finalidade social é garantida principalmente por meio da modalidade somativa de avaliação.

No que se refere à sua função *pedagógica*, a avaliação permite aos professores e alunos um esclarecimento sobre o processo de aprendizagem desses últimos, objetivando auxiliá-los no desenvolvimento de suas capacidades, tendo em vista a autoregulação da aprendizagem. Essa função avaliativa coloca-se primordialmente a serviço da aprendizagem. Percebe-se que, em sua dimensão social, a avaliação volta-se para o controle institucional,

enquanto a avaliação a serviço da aprendizagem propicia ao aluno informações sobre suas dificuldades para ajudá-lo e guiá-lo na aprendizagem.

Com base nessas duas grandes diferentes funções avaliativas, Petitjean (1984) propõe classificar a avaliação em três modalidades específicas: avaliação preditiva, avaliação somativa e avaliação formativa, que detalharemos rapidamente a seguir, antes de nos determos na avaliação formativa.

Conhecida também como avaliação diagnóstico-prognóstica, a *avaliação preditiva* objetiva verificar que conhecimentos, competências ou atitudes os alunos já possuem antes de dar início a uma etapa de ensino-aprendizagem. Essa modalidade avaliativa é, pois, um instrumento que serve para identificar o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Para Petitjean (1984, p. 7):

Avaliação pontual, externa, ela intervém no momento da orientação dos alunos em direção a diferentes áreas de formação e diz respeito então à função social da avaliação. Ela pode estar ligada também à função pedagógica quando se tratar, por exemplo, de determinar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos no início do ano ou no início de uma seqüência de aprendizagem por meio de instrumentos diversificados: testes, questionários...²⁵.

Como se vê, na sua dimensão pedagógica, a avaliação preditiva é uma etapa do processo educacional que dá ao professor um panorama do nível de conhecimento ou de competência do aluno fornecendo-lhe, dessa forma, informações para tomar decisões adequadas e eficientes, capazes de levar o aluno a avançar no seu processo de aprendizagem.

A *avaliação somativa*, como o próprio nome indica, tem como objetivo somar resultados e fazer, em seguida, uma apresentação concentrada desses resultados obtidos em uma dada situação educativa. No final de uma unidade de ensino ou de um período de tempo (bimestre, ano letivo), pretende-se traduzir, de uma forma quantificada, a distância em que o

²⁵ No original: “Évaluation ponctuelle, externe, elle intervient souvent au moment de l’orientation des élèves vers les différentes filières et relève alors de la fonction sociale de l’évaluation Elle peut être aussi liée à la fonction pédagogique quand il s’agira par exemple de déterminer les acquis des élèves en début d’année ou à l’initiale d’une séquence d’apprentissage par des moyens divers: tests, questionnaires...”

objeto avaliado se encontra dos objetivos que se almejava atingir. O resultado desse tipo de avaliação, demonstrado por notas ou conceitos, pode ser utilizado de diversas formas, tais como “fazer registro no diário de classes, dar oportunidade ao aluno de fazer novo teste, se o resultado obtido nas avaliações não for satisfatório [...] permitindo melhorar a nota” (LUCKESI, 1995, p. 80).

Segundo Cunha²⁶, essa modalidade de avaliação pode expressar-se: “através da atribuição de notas e/ou conceitos, através da promoção para os níveis subseqüentes da formação ou através do estabelecimento de certificados e diplomas validando a formação”. A avaliação somativa tem, portanto, como objetivo principal verificar e/ou certificar um certo nível de aprendizagem, para, assim, atender à função social da avaliação e à regulação do sistema educacional. Assim, os alunos são conduzidos, cada vez mais, a estudar e agir em função de uma nota e não visando à construção do saber. O ato de avaliar é visto como algo externo à produção, cabendo ao professor avaliar o texto produzido pelo aluno: avaliar é, pois, tarefa apenas do professor.

Esse tipo de prática avaliativa meramente classificatória funda-se na competição e no individualismo, uma vez que as provas são, geralmente, um momento em que o aluno, isolado, sem poder interagir com o colega de classe ou com o professor, prestará contas do que ele conseguiu aprender.

Na mesma perspectiva, Petitjean (1984, p. 8) assinala alguns “efeitos perversos” que a avaliação do tipo somativa pode produzir sobre o processo de ensino-aprendizagem:

- As técnicas utilizadas (exames, testes etc) são pouco válidas no sentido de que não se sabe sempre o que se está medindo e as medidas utilizadas não são representativas, nem estáveis e nem sempre justificáveis.
- Analisam-se raramente os resultados dos exames, seja por falta de tempo, seja por falta de meios, e esses resultados são raramente melhorados.
- Há poucas ocasiões de verificar o que os alunos conservaram do ensino após o teste, em particular se as capacidades avaliadas perduram e servem para a vida profissional ou para a continuidade dos estudos. [...]

²⁶ Texto inédito.

- O fracasso ou o sucesso de um aluno depende, na maioria das vezes, mais de suas notas do que de sua capacidade de agir e criar.
- As provas induzem nos alunos comportamentos não desejáveis. Por exemplo, eles trabalham unicamente em função da nota, procurando adivinhar as questões que cairão na prova ou no exame. Eles estudam mais o professor que a matéria, etc.²⁷.

Esse tipo de avaliação, voltado principalmente para a “medida”, para a classificação, não apresenta muitas contribuições nem para o ensino nem para a aprendizagem, pois não aponta aquilo que deve ser retomado, o que deve ser trabalhado novamente, além do erro ser visto de forma muito negativa.

Concorda-se com Nunziati (1990, p. 60) quando diz que o erro “é um fenômeno de integração do conhecimento novo, ele é a passagem obrigatória rumo ao saber e possui sempre uma lógica de funcionamento própria ao sujeito²⁸”; ou seja, por manifestar determinadas hipóteses inadequadas inerentes ao processo de aprendizagem, o erro deve ser interpretado como uma tentativa de acerto. A compreensão do erro é um passo fundamental para a sua superação, servindo, então, para (re)orientar tanto o ensino quanto a aprendizagem, como lembra Antunes (2003, p. 161):.

E bom que o professor esteja atento também para o fato de que há escolhas inadequadas (“erros”, na literatura escolar) que são “normais” dentro da perspectiva deste desenvolvimento em processo e, por isso, podem funcionar como índices das etapas vivenciadas e podem ser pistas para a decisão do que fazer nas próximas aulas.

A aprendizagem pautada em um contexto em que o importante é a nota, errar é sinônimo de “burrice”, e passar de ano significa não errar, deixa de ser algo positivo ou quem

²⁷ No original: “● Les techniques (examens, tests, etc.) utilisées sont souvent peu valides en ce sens qu’on ne sait pas toujours ce que l’on mesure et que les mesures ne sont ni représentatives, ni stables, ni toujours justifiées”. ● On analyse rarement les résultats des examens, soit par manque de temps, soit par manque de moyens, et ils sont donc rarement améliorés. ● On a peu d’occasion de vérifier ce que les élèves conservent d’un enseignement après l’examen, en particulier si les capacités évaluées perdurent et servent dans la vie professionnelle ou pour la suite des études. ● L’échec ou la réussite d’un élève dépend dans la plupart des cas de sa position dans la distribution des notes, plutôt que de sa capacité à agir ou à créer. ● Les épreuves d’évaluation induisent des comportements détournés et non souhaitables de la part des élèves. Par exemple, ces derniers travailleront uniquement en fonction de la note, en cherchant à deviner les questions d’une épreuve ou d’un examen. Ils étudieront plus le professeur que la matière, etc”. (PETITJEAN, 1984, p. 8).

²⁸ No original: “Phénomène d’interaction de la connaissance nouvelle, elle est le passage obligé vers le savoir et participe toujours d’une logique de fonctionnement propre au sujet”.

sabe prazeroso, para se tornar um processo desmotivador, contribuindo para a seletividade social. Conforme afirma Hoffmann (1996, p. 66):

Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constataivo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de idéias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado.

“A avaliação, em função mesmo de sua finalidade, deve acontecer em cada dia do período letivo, pois a aprendizagem, também, está acontecendo todo dia” (ANTUNES, 2003, p.160). É nesse sentido que este trabalho pretende dar ênfase a outra perspectiva de avaliação, chamada “formativa”, pois, segundo Allal (1993, p. 9), ela “ajuda o aluno a aprender, ou mais propriamente, contribui para a regulação contínua de sua aprendizagem”²⁹.

2.2.3 A avaliação formativa

O conceito de avaliação formativa foi criado por Scriven em 1967. A princípio, essa modalidade avaliativa foi fortemente influenciada pela perspectiva neobehaviorista da aprendizagem, atribuindo ao aluno um papel bastante passivo. Segundo Cunha (1998, p.118), nessa sua primeira fase a avaliação formativa “foi associada a uma ‘pedagogia por objetivos’ e a uma concepção fragmentária dos conteúdos de aprendizagem pela qual os objetivos de ensino eram transformados em objetivos operacionais”, ou seja, era recomendado que os conteúdos fossem fracionados em objetivos que pudessem ser controlados mais facilmente.

Nessa primeira concepção de avaliação formativa, o professor era o agente principal do processo pedagógico; ele era o responsável, por exemplo, pela realização do diagnóstico inicial, pela adaptação das atividades didáticas em função dos resultados, pela verificação dos resultados, pela detecção dos erros, pela regulação das atividades (tratava-se mais de uma regulação das condições de aprendizagem – reorganização dos conteúdos e das atividades propostas – do que regulação do processo de aprendizagem).

²⁹ No original: “Évaluation formative: évaluation qui aide l’élève à apprendre, ou, plus savamment, qui contribue à la régulation continue de ses apprentissages”.

Apesar de apresentar alguns inconvenientes, essa primeira fase da avaliação formativa chamou a atenção para a necessidade da *regulação* no processo de aprendizagem e para o fato de a avaliação ser considerada um instrumento privilegiado dessa regulação.

A crítica a essa concepção de avaliação levou muitos estudiosos a destacar que o papel do aluno no processo deveria ser mais ativo. Para isso, era necessário estimular nos educandos mecanismos de auto-regulação e de auto-avaliação, a serem desenvolvidos com o auxílio do professor. Essa transferência de responsabilidade para os próprios alunos propiciou uma nova maneira de encarar a atividade avaliativa. A nova concepção de avaliação formativa surgiu, então, para destacar que a finalidade essencial da avaliação é “tornar o aluno ator de sua aprendizagem [...]. Nessa perspectiva, a avaliação formativa é interna ao processo de aprendizagem, ela é contínua, de preferência analítica e centrada mais no aprendente do que no produto acabado”³⁰ (PETITJEAN, 1984, p. 9/10).

Sintetizando essa idéia, Perrenoud (1991) define como formativa “toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, a participar da regulação das aprendizagens³¹”. Esse tipo de avaliação destina-se ao aluno com o intuito de envolvê-lo na aprendizagem de forma consciente, fundamentando-se na perspectiva que concebe a aprendizagem como um processo ativo e construtivo. O aluno é visto como um sujeito ativo, devendo ter controle sobre sua aprendizagem, e o professor deve atuar não mais como um controlador, mas sim como um mediador, ajudando o aluno a desenvolver suas próprias estratégias de auto-regulação.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa está inserida no processo de aprendizagem, uma vez que atua como instrumento a serviço da reorientação e da regulação das atividades em função dos interesses e das dificuldades dos educandos, ou seja, essa modalidade

³⁰ No original: “Rendre, ainsi, l’élève acteur de son apprentissage [...] c’est en ce sens que l’évaluation formative est interne au processus d’apprentissage, qu’elle est continue, plutôt analytique et centrée plus sur l’apprenant que sur le produit fini”.

³¹ No original: “Est formative toute évaluation qui aide l’élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages”.

avaliativa visa mais à detecção das dificuldades e às soluções dos problemas (em função sempre das reais necessidades dos alunos), do que a simples verificação dos resultados da aprendizagem³².

Cunha (texto inédito) destaca que essa modalidade de avaliação pode se expressar:

Através da utilização de instrumentos permitindo a reflexão sobre o processo em curso (tarefas, atitudes, estratégias de aprendizagem...), favorecendo a apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos e permitindo a reorientação do percurso quando necessário (as notas são dispensáveis).

Enquanto a modalidade somativa segmenta a aprendizagem em momentos estanques, acontecendo ao final de períodos de aprendizagem sem permitir ajustes no ensino, a modalidade formativa de avaliação acontece de forma “contínua e sistemática, oferecendo uma interpretação qualitativa do conhecimento construído” (PCN, 1998).

Segundo Petitjean (1984), a avaliação formativa, quando realizada no decorrer do processo de aprendizagem, tem um triplo interesse, a saber: 1) facilita os processos de aquisição (apropriações de mecanismos colocados em jogo pelas atividades e pelas propriedades do assunto discutido); 2) permite que os alunos se familiarizem, progressivamente, com a auto-avaliação (autonomia conquistada com a realização das atividades e com o controle dessa realização); 3) conduz a uma coleta de informações que permite aos alunos modificar suas práticas fazendo da avaliação um objeto de observação e de análise do funcionamento do ensino.

Perrenoud (1991) destaca ainda que a avaliação formativa objetiva ampliar as noções de *observação*, de *intervenção* e de *regulação*.

A *observação* é extremamente importante para orientar a ação pedagógica, pois, é a partir das constatações das atitudes dos alunos, do andamento das atividades, do engajamento dos alunos na realização das tarefas, dos processos de aprendizagem, do funcionamento dos

³² Os PCN (1998, p. 80) apresentam uma interessante analogia para diferenciar a avaliação formativa da avaliação somativa, a saber: “Quando a cozinheira experimenta a sopa na cozinha, está fazendo uma avaliação formativa (há a possibilidade de se fazerem ajustes no processo de cozimento), quando os comensais experimentam a sopa na sala estão fazendo uma avaliação somativa (o produto está sendo oferecido como pronto)”.

métodos de trabalho, entre outras coisas, que o professor terá condições de modificar ou não a ação pedagógica em função das reais necessidades dos alunos. Segundo Perrenoud (1991, p. 50):

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, suas modalidades, seus mecanismos, seus resultados. A observação é formativa na medida em que ela permite guiar e otimizar as aprendizagens em curso, sem a preocupação com classificações, certificações, seleções³³.

A modalidade formativa de avaliação convida os professores a observarem os comportamentos dos alunos diante de cada tarefa a fim de, por um lado, ajustar as situações didáticas e as intervenções pedagógicas durante o processo de aprendizagem e, por outro lado, desenvolver nos alunos meios de orientar sua própria aprendizagem (com base nas constatações de suas aquisições e de suas dificuldades).

A *intervenção* refere-se, nos dizeres de Allal (1993), ao estabelecimento de um contrato didático que visa à apropriação de conhecimentos. A referida autora destaca ainda que o objetivo da intervenção é desenvolver – por meio de perguntas, sugestões, contra-exemplos – a reflexão crítica do aluno de forma a estimulá-lo a buscar soluções para as dificuldades encontradas durante a aprendizagem, por exemplo:

Tendo sido indagado pelo professor sobre sua opinião a respeito de seu texto, o aluno diz ‘o fim não está muito bom’; o professor pode, então, fazer perguntas para ajudar o aluno a especificar o efeito que ele gostaria de produzir, as palavras (elementos lexicais, organizadores) mais apropriadas para a conclusão da história³⁴ (ALLAL, 1998, p. 84).

Portanto, para uma intervenção que favoreça, de fato, a aprendizagem, é necessário que o aluno seja encarado como sujeito da sua aprendizagem, capaz de intervir em seu próprio processo de aprendizagem.

³³ No original: “Observer, c’est construire une représentation réaliste des apprentissages, de leurs conditions, de leurs modalités, de leurs mécanismes, de leurs résultats. L’observation est formative lorsqu’elle permet de guider et d’optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, certifier, sélectionner”.

³⁴ No original: “Ayant demandé à l’élève ce qu’il pense de son texte, celui-ci dit: la fin ne marche pas; le maître pose alors des questions pour aider l’élève à préciser l’effet qu’il voudrait produire, les mots (éléments lexicaux, organisateurs) qui marquerait mieux la conclusion de l’histoire, etc”.

A *regulação* ou auto-regulação da aprendizagem é, no dizer de Nunziati (1990, p.59), “um processo de adaptação do programa pedagógico à realidade da aprendizagem”. Como a regulação da aprendizagem tem um papel-chave na discussão sobre avaliação formativa, esse tema será abordado de uma forma mais detalhada no próximo tópico.

2.2.4 A auto-regulação da aprendizagem

Na perspectiva cognitivista que fundamenta a concepção atual da avaliação formativa, parte-se do princípio de que uma regulação eficiente não tem como ser realizada sem a participação efetiva do aluno e sem o desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação. Segundo Allal (1993), um aluno é capaz de auto-regular a sua aprendizagem a partir do momento em que ele participa ativamente de seu próprio processo de aprendizagem.

A auto-regulação tem como objetivo primordial fazer com que o aluno construa seu sistema pessoal de aprendizagem e que, a partir disso, consiga melhorar progressivamente, participando ativamente e cada vez mais de seu próprio processo de aprendizagem (JORBA & SANMARTI, 2003). Para tanto, a auto-regulação é estimulada por situações didáticas que favorecem a interação, sendo necessária ainda a comunicação dos objetivos e a apropriação pelos alunos dos critérios de avaliação, entre outras coisas.

É indispensável, então, que o aluno tome consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. Allal (1993) ressalta que, quando o aluno é confrontado com uma atividade a ser realizada, ele ativa uma série de processos: sua rede funcional de representações (onde estão as suas representações sobre os mais variados saberes), os processos de produção (que asseguram a ele a elaboração de uma série de procedimentos para a realização da tarefa) e as operações de regulação metacognitiva³⁵ (constituem uma espécie de interface entre as representações e o processo de produção).

³⁵ As operações de regulação metacognitiva englobam três aspectos, a saber: a) a *antecipação*: é a organização das representações dos alunos face à realização de uma dada atividade, b) o *controle*: é um processo contínuo de

Allal (1993) destaca ainda que as regulações da aprendizagem podem ocorrer de maneira *direta*, com a interação face a face entre professor e aluno, e de maneira *indireta*, sem intervenção direta do professor (nas interações em dupla ou em equipes, por exemplo).

Contudo, é necessário destacar que o educador não pode, por si só, garantir que sua ação educativa produza os efeitos de regulação almejados sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Allal (1993) destaca que, quando um professor sugere uma situação didática (conteúdos, comando, material etc.), essa situação pode gerar regulações indiretas em que não se revela claramente a sua intervenção. Por exemplo, o professor solicita a produção de um texto narrativo que deve ser escrito individualmente. Quando todos os alunos concluírem os seus textos, o professor pede para que eles se coloquem em duplas e troquem os seus textos para discutir possíveis melhoras, ou seja, revisem o texto do colega. Essa situação de interação pode provocar regulações entre alunos sem que o educador intervenha diretamente.

No início do processo de desenvolvimento da capacidade auto-reguladora, o aluno precisa muito da ajuda do professor, ou até mesmo das trocas com colegas da turma. É, pois, na interação com esses parceiros que o aluno aprenderá a construir o referencial necessário para a realização e a regulação da tarefa dada, e se tornará, portanto, capaz de progredir de maneira cada vez mais autônoma.

Nesse tocante, Allal (1993) considera que devem ser dados ao aluno os meios adequados para que ele se torne um auto-avaliador competente. Nesse contexto, cabe ao professor o papel de mediador e aos alunos o papel de sujeitos da construção a ser operada.

Para tanto, privilegia-se uma prática de regulação, na qual se procura entender os procedimentos dos alunos e, em seguida, ajudá-lo a adquirir meios para alcançar a autonomia.

comparação efetivado pelo produtor entre o estado presente do produto com o estado pretendido; c) o *ajuste*: é a consequência da operação de controle, pois se for verificada alguma divergência, é nessa fase que ocorrerá a modificação ou a reorientação do processo de produção (ALLAL, 1993).

Nunziati (1990, p.48) destaca que é nesse sentido que “a auto-avaliação é uma competência fundamental a ser construída”.

Para se constituir em um produtor de textos competente, o aluno deverá ser um avaliador eficiente de sua produção. Para tanto, é preciso que o educador crie estratégias que permitam que o aluno progrida e conquiste autonomia na prática de produzir e avaliar diferentes textos, realizando atividades que favoreçam tanto a reflexão como a apropriação de conhecimentos. Essa capacidade de apreciação do próprio trabalho tem importante papel na aprendizagem, pois, ao se auto-avaliar, o aluno tem condições de aprofundar os seus conhecimentos, progredindo em sua aprendizagem. A auto-avaliação da aprendizagem transforma-se, pois, em *objetivo de aprendizagem*, ou seja, é algo que precisa ser aprendido e desenvolvido pelos alunos. Isso porque o exercício auto-avaliativo dá condições a eles de julgar e apreciar sua própria produção, determinando o que está bom e o que não está.

A auto-avaliação está centrada, portanto, na necessidade de propiciar ao aluno momentos de reflexão e análise de sua própria produção em comparação com referenciais que ele deve observar e dos quais deve depreender critérios a serem apropriados por ele.

Para Hadji (apud, CUNHA 1998), auto-avaliar-se é ser capaz de fazer uma leitura do objeto avaliado (sua produção textual, por exemplo) e relacionar os indícios levantados com os critérios de avaliação (*referente*) que se está construindo. Dessa forma, é trabalho do professor, juntamente com os alunos, construir esse referente, de forma que os educandos se apropriarem deste, para, em seguida, confrontá-lo com o conjunto de ações retidas durante a leitura (*referido*).

Referente e referido não preexistem ao ato avaliativo, e sim são constituídos por ele. O referente é elaborado a partir de um conjunto de expectativas criadas a respeito do objeto da avaliação. Nesse conjunto estão incluídos, por um lado, o tipo de decisão pedagógica e/ou social que a avaliação vai permitir tomar, e, por outro lado, o “modelo de funcionamento” do objeto avaliado que for escolhido, explicita ou implicitamente (CUNHA, 1998, p.117-118).

Nesse sentido, se tornar autônomo na avaliação é ser capaz de construir referente e referido e depois de cotejá-los para ver se os critérios são contemplados e o que falta para contemplá-los.

A avaliação do tipo formativa destaca, pois, a importância de o aluno se apropriar dos critérios necessários à auto-avaliação de sua produção. Entende-se por critérios “as normas, geralmente implícitas, às quais nos referimos para dizer que um aluno compreendeu sua lição, soube fazer uma tarefa ou organizar seu trabalho³⁶” (NUNZIATI, 1990, p. 55).

Na perspectiva formativa, a avaliação precisa ser orientada por referências e critérios conhecidos e negociados entre alunos e professores. É válido mencionar que os critérios não devem ser “dados” de antemão aos alunos, ao contrário, o aluno deve ser levado a descobrir e a explicitar esses critérios a partir de atividades que possibilitem essa construção progressiva (CUNHA, 1998).

Para Nunziati (1990, p.49):

Ao definir os critérios de avaliação de um exercício qualquer, acabamos nos interrogando sobre os meios necessários para responder às exigências fixadas. O que é preciso dominar, por exemplo, para ser capaz de recuperar as idéias principais de um texto³⁷.

A atividade de produção textual, encarada com base em uma perspectiva interacionista, é uma prática complexa de resolução de problemas de diversas ordens. Os alunos precisam realizar operações que vão desde operações de ordem lingüística (que dizem respeito, por exemplo, à escolha e ao uso adequado de recursos lingüísticos de acordo com o efeito que se deseja produzir; ao emprego adequado de recursos lingüísticos que promovem a progressão e a continuidade semântica, entre outras coisas) até operações mais gerais, que

³⁶ No original: “Ce sont les normes, souvent implicites, auxquelles nous nous référons pour dire qu’un élève a compris sa leçon, su faire un devoir ou organiser son travail”.

³⁷ No original: “Lorsqu’on a défini les critères d’évaluation d’un exercice quelconque, on ne peut éviter de s’interroger sur les moyens à acquérir pour répondre aux exigences fixées. Que faut-il maîtriser, par exemple, pour être capable de reprendre les idées essentielles d’un texte [...]”.

dizem respeito, por exemplo, a capacidade de auto-avaliar o seu texto, localizando problemas de construção textual e resolvendo-os de maneira adequada.

Ser capaz de avaliar o seu próprio texto e/ou o de um colega (e/ou o de um aluno) pressupõe todas essas competências/habilidades, além de saberes específicos relativos ao funcionamento da língua, à composição textual, à dimensão enunciativa, sem as quais o trabalho de avaliação (que em tese deveria levar a uma reescrita/reformulação) será muito limitado.

Percebe-se, pois, que, ao revisar o seu texto, o aluno está realizando uma tarefa auto-reguladora e/ou auto-avaliativa, uma vez que ele deverá ser capaz de fazer a si mesmo uma série de questionamentos, tomando consciência dos problemas que o seu texto apresenta (“o meu texto não tem suspense, não acontece nada nessa história”) para poder buscar soluções em textos bem construídos. Na observação desses textos, ele constrói um conjunto de critérios – o *referente* – que ele usará para se auto-avaliar. Afinal, aprender a construir esses critérios de avaliação é aprender a auto-avaliar-se.

Para auto-avaliar-se, o aluno deve identificar o conjunto de critérios avaliativos (referente) e o conjunto de indicadores (referido) que vão permitir decidir se os critérios estão sendo respeitados ou não. Assim, chega-se à constatação de que a auto-avaliação constitui-se em uma atividade imprescindível ao desenvolvimento da capacidade de produção textual, uma vez que um bom produtor de textos deve, necessariamente, ser um bom auto-avaliador.

Além disso, quando o aluno se torna competente na atividade de auto-regular a sua aprendizagem, ele fica menos dependente da ajuda do professor, pois consegue olhar o seu trabalho e interrogá-lo, avaliá-lo, refazê-lo etc. Como a realidade do ensino brasileiro – escolas com turmas numerosas – não dá condições ao professor para intervir de forma individualizada junto a cada aluno, verificando as dificuldades e as especificidades de cada educando, o professor deve desenvolver instrumentos que tornem o aluno capaz de regular

seus próprios processos de aprendizagem, nesse sentido, os procedimentos de avaliação formativa podem contribuir, e muito, para viabilizar um ensino de qualidade em turmas numerosas.

Acredita-se que, por visarem à auto-regulação da aprendizagem e por desenvolverem nos alunos capacidades auto-avaliativas, os procedimentos de *avaliação formativa*, articulados aos pressupostos da *abordagem interativa* – que privilegia o aspecto funcional e interativo da língua – podem contribuir de forma bastante decisiva para uma metodologia mais eficiente de ensino-aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas.

Dessa forma, desconstrói-se a imagem do professor como o único ator, em sala de aula, capaz de avaliar as produções e como aquele que está ali apenas para “caçar os erros”. Conforme Hoffmann (2000, p. 134), avaliar com base nesse novo paradigma é, acima de tudo, dinamizar oportunidades de ação-reflexão, por meio das quais o professor, na qualidade de mediador do conhecimento, deve propiciar ao aluno reflexões acerca do mundo, “formando seres críticos e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas”.

2.3 OS PROCEDIMENTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA

Como foi dito em 1.1, a atividade de produção escrita nas escolas, hoje, tem se resumido às chamadas “redações” escolares, por meio das quais o aluno escreve para que o produto do seu escrito receba uma nota. Nesse tocante, Oliveira (2003, p. 224) destaca o quanto as situações escolares vivenciadas na escola, hoje, são pouco propícias à regulação:

[...] de um lado, o aluno que é solicitado a escrever textos sem o benefício de qualquer *feedback* que o ajude na construção da mensagem (frases do tipo: “O texto é seu, faça sozinho, não posso ajudar” atestam a idéia de que a escrita é fruto de uma experiência individual), de outro lado, o professor que, no momento da escritura, coloca-se no papel de observador, abstraindo-se de tecer qualquer comentário esclarecedor. Em face dos textos produzidos, é tarefa do professor apontar erros e graduar o desempenho dos alunos, não se preocupando em fornecer comentários que levem à revisão do texto pelos alunos.

Esse tipo de postura (professor-ativo, aluno-passivo) retira do aluno a possibilidade de refletir sobre suas representações, testar as suas hipóteses, enfim, reduz a possibilidade de educando auto-regular a sua aprendizagem.

O que se percebe é que o objeto-texto ganha mais destaque do que o próprio “savoir-faire” dos alunos. A correção consiste em tornar os textos adequados às normas ortográficas e sintáticas, ou então, em sugerir estruturas sintáticas tidas, pelo corretor-professor, como mais convenientes e em conformidade com o padrão culto da língua. Já o aluno, ao receber a sua folha de redação já corrigida (pelo professor) apenas observa a sua nota, não havendo um momento específico que lhe permita repensar as suas representações equivocadas para, então, reescrever o seu texto.

Como já vimos, opondo-se a essas práticas, a avaliação formativa parte do pressuposto de que a análise e o posterior tratamento dos problemas de escrita são, na verdade, o centro do processo de aprendizagem. O aprender a avaliar constitui um objetivo de aprendizagem incontornável. Segundo Gadeau (1991, p.51) “a avaliação é um *savoir-faire* inerente à escritura; ela não se impõe mais como uma obrigação escolar, e sim como uma condição para se ter sucesso na tarefa empreendida³⁸”. Ou seja, por ser indissociável do aprender a escrever, o aprender a avaliar constitui um objetivo de aprendizagem incontornável.

Um dos instrumentos que vem sendo amplamente utilizado por diversas universidades (e em salas de aula do ensino médio) na hora de avaliarem as “redações” dos alunos é a *grade de correção*. Esse aparato é elaborado de forma a elencar alguns elementos tidos como importantes, pelos elaboradores das provas, a serem observados na construção de um texto. Algumas vezes esses critérios são inseridos nas próprias folhas de redação. Enumera-se uma série de critérios a serem levados em consideração na hora de se avaliar um texto, pois, para muitos professores, os critérios avaliativos são suficientemente claros em si e não há

³⁸ No original: “L’évaluation constitue elle-même un savoir-faire inhérent à l’écriture: elle ne s’impose plus exclusivement comme une contrainte scolaire mais comme une condition de réussite de la tâche entreprise”.

necessidade de os explicitar. Contudo, nesse tipo de prática o risco de não haver apropriação real desses critérios é muito grande.

Como foi discutido em 2.2.4, se os critérios avaliativos não forem internalizados e/ou construídos juntamente com os alunos, dificilmente eles terão grande valia. Por isso, é necessário que o aluno se aproprie dos critérios avaliativos, pois as representações que ele construirá em relação às qualidades esperadas de seu texto guiarão sua ação, e sua atividade auto-avaliativa realizar-se-á em função dessas representações. Uma atividade pedagógica que integre os procedimentos da avaliação formativa à produção textual é elaborada com o propósito de permitir, antes de tudo, a apropriação dos critérios avaliativos pelos alunos, para que eles possam usá-los como instrumentos de auto-regulação de sua produção textual.

Se o aluno desenvolve a capacidade de auto-avaliar a sua produção por ter internalizado os critérios, logo, percebe-se que a avaliação se tornou de fato um instrumento que o ajuda a construir textos coerentes. Como na perspectiva formativa de avaliação o educando assume uma postura ativa diante da sua aprendizagem, faz-se necessário, portanto, que ele:

- identificar, para escrever, características dos textos a serem produzidos;
- saber com base em que sua produção será avaliada;
- ser capaz de identificar e tratar problemas de escrita nos textos de seus pares e nos seus próprios textos.
- poder se engajar na re-escrita (GADEAU, 1991, p. 52)³⁹.

Avaliar a produção escrita com base em uma concepção formativa é considerar que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem não só podem como devem imperativamente intervir na avaliação. Nesse contexto, a co-avaliação dos textos em sala de aula assume um papel bastante importante, pois poderá propiciar aos alunos momentos de análise e reflexão sobre as inadequações dos seus textos, permitirá o aparecimento de

³⁹ No original: “- Repère, pour écrire, des caractéristiques des écrits à produire; - Sait sur quoi sa production sera évaluée; - Est capable de repérer et traiter des problèmes d’écriture dans des textes de pairs et dans les siens; - peut s’engager dans la réécriture”.

sugestões para melhorar as suas produções, o que ajudará cada um a desenvolver uma representação mais precisa do que são as condições de sucesso da produção escrita.

O professor de produção escrita que trabalha em turmas numerosas pode ter, portanto, os procedimentos de avaliação formativa como importantes aliados no ensino-aprendizagem, pois, para obter uma melhor apropriação de representações corretas a respeito de um texto, o caminho mais coerente seria permitir que os alunos construam, com sua ajuda, os objetivos e os critérios da avaliação, para que, assim, eles tenham condições de auto-avaliar o seu texto e auto corrigi-lo. Dessa forma, o aluno pode tornar-se cada vez mais independente do professor, ao invés de o professor ter que assumir integralmente a regulação externa da produção de setenta alunos, dá-se lugar a uma regulação interna, proveniente, em grande parte, do próprio educando.

O professor de turmas numerosas deve insistir, pois, em atividades que permitam a interação e/ou integração entre os alunos – atividades desenvolvidas por grupos de alunos ou duplas – de forma a permitir uma troca entre os parceiros e que esta acabe por viabilizar, cada vez mais, o desenvolvimento da capacidade auto-reguladora, e isso é possível por meio da interação e da confrontação de idéias tanto entre alunos quanto entre alunos e professor. Para Cunha (2000, p. 34), “Em LM [Língua Materna], a interação apresenta-se como objeto de estudo e meio de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo, como **fonte e condição da regulação e auto-regulação necessárias para qualquer aprendizagem**”. (grifos da autora).

Segundo Cunha (1998, p.128), usar as propostas de avaliação formativa aliadas à concepção interacionista de ensino significa:

- propor atividades de linguagem com finalidade comunicativa, que serão necessariamente atividades complexas: elas tornam possível a análise de aspectos pragmáticos, enunciativos, discursivos, etc, que são eliminados nas tarefas escolares tradicionais [...]
- encarar a atividade proposta como uma situação-problema que motiva a busca de soluções para sobrepor os obstáculos que se apresentam e a construção de novos conhecimentos declarativos e procedimentais. Isto implica a observação de outras situações semelhantes para ver como os obstáculos foram vencidos [...]

- privilegiar o desenvolvimento de capacidades auto-avaliativas conscientes, e, portanto, uma maior autonomia do aprendiz [...]
- interessar-se pelas características dos produtos esperados (de determinados tipos de eventos escritos ou de fala), mas também pelos procedimentos que levam à realização dos produtos: que operações são necessárias para escrever um relatório [...] Que procedimentos podem facilitar a realização da tarefa?
- reservar, entre essas atividades de observação, momentos de estruturação dos saberes envolvidos, em que serão adquiridos ou aprofundados conhecimentos necessários [...]

Pelo exposto, percebe-se que a avaliação formativa pode e deve ser utilizada como um instrumento auxiliar de aprendizagem da produção textual. Para tanto, deve-se adotar estratégias que realmente desenvolvam no aluno, por meio da reflexão e da análise, as competências comunicativas juntamente com a competência auto-avaliativa para, assim, torná-lo capaz de evoluir, com autonomia, na construção e na apropriação de conhecimentos referentes à atividade redacional.

CAP. III UMA PESQUISA-AÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE CONTOS

A experiência de trabalhar com a disciplina produção textual em turmas que apresentam uma média de setenta alunos instigou-me a buscar meios para tornar essa minha realidade pedagógica viável e significativa. Esta pesquisa surge, então, da minha necessidade de buscar soluções para um problema que não é teorizado em sua complexidade, uma vez que poucas são as obras e/ou estudiosos que se ocupam dessa temática.

Assim, o presente estudo propôs uma análise qualitativa, em que os participantes da ação pedagógica (professores e alunos), em um trabalho conjunto, implementaram os procedimentos de avaliação formativa com o propósito de desenvolver nos jovens produtores de textos as competências redacionais necessárias à produção do gênero conto.

Com base em uma visão teórica que alia a concepção formativa de avaliação à abordagem interacionista de linguagem, o objetivo desta pesquisa é examinar as reais possibilidades de integrar procedimentos de avaliação formativa nas atividades de produção escrita em turmas numerosas. Para tanto, foi elaborada uma seqüência didática voltada para a produção escrita que integra tais procedimentos. Tal seqüência será descrita mais adiante.

3.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para alcançar os objetivos do presente estudo, realizou-se uma **pesquisa qualitativa**, o que significa que os sujeitos envolvidos não foram reduzidos a meras variáveis, números, agregados estatísticos, quantidades absolutizadas, como na perspectiva quantitativa de orientação positivista. Nesse sentido, não se pretende revelar números, mas sim problematizar e interpretar a temática “Avaliação da produção escrita em turmas numerosas”, à luz do contexto histórico em que os indivíduos se encontram situados temporal e espacialmente, conforme pontuam Bodgan & Bilken (1994). É válido destacar que não se objetiva aqui aplicar alguma solução pronta do ponto de vista teórico, mas buscar caminhos para viabilizar

uma prática educativa que possibilite, de fato, o ensino e a aprendizagem da produção textual nesse contexto.

Por conta da opção de investigar a problemática da produção textual –baseada em uma concepção formativa de avaliação – em turmas numerosas, com base na abordagem qualitativa, elegeu-se o procedimento da **pesquisa-ação** para a coleta de informações. Esse tipo de pesquisa tem como característica o fato de o pesquisador possuir uma dupla postura: a de observador crítico e a de participante ativo, pois, como o próprio nome já indica, há uma realização concomitante da pesquisa e da ação e/ou intervenção.

Segundo Thiollent (2007, p.16):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação prevê, portanto, o surgimento de reflexões que atuem na perspectiva da superação de um determinado problema, ou seja, o objetivo primordial desse tipo de pesquisa é a mudança ou a transformação educacional de uma dada realidade, considerando-se essa realidade em toda a sua complexidade constitutiva. Segundo Morin (2004, p. 32), o tipo de saber, de conhecimento, que se procura gerar na pesquisa-ação “emergirá da reflexão sobre a prática”. Em outras palavras, não é aquele que provém de uma análise com base nas categorias redutoras da ciência clássica que buscam simplificar seu objeto e controlar as diversas variáveis dos fenômenos estudados. Para Morin (id., Ibid.)

Como ator e como pesquisador, ele [o profissional] está inserido em um campo, faz parte dele, e deve caminhar com múltiplos componentes de seu meio porque não sabe *a priori* o que é pertinente e o que não o é em seu projeto de pesquisa.

Nesta dissertação, propus-me, enquanto pesquisadora-professora, a atuar em meu local de trabalho – uma escola da rede particular de ensino fundamental e médio de Belém – e desenvolver uma série de reflexões sobre os temas: avaliação formativa, ensino da produção

escrita e turmas numerosas. Com base em uma série de reflexões, busquei encontrar soluções para o problema da produção escrita em turmas numerosas na troca, no diálogo, na aceitação dos questionamentos e das observações de todos os participantes envolvidos na prática pedagógica.

Estabeleceu-se assim o desafio de propor uma prática diferenciada, com base nos conceitos e teorias que acredito serem extremamente relevantes para oportunizar uma melhoria tanto no ensino quanto na aprendizagem da produção textual. A proposta consiste em elaborar um dispositivo de ensino-aprendizagem da produção escrita que possa articular uma concepção interacional de linguagem, pautada no ensino de um gênero discursivo, a uma concepção de avaliação formativa – como dispositivo a serviço da aprendizagem.

Dessa forma, resolveu-se adotar uma forma de ação que pudesse ser conciliada com a pesquisa e tornasse os participantes todos – professora e alunos – sujeitos mais efetivos nessa busca de um conhecimento “prático”, capaz de mudar a sua realidade no que tange à produção escrita. Neste tocante, Thiollent (2007, p. 71-72) afirma que:

As pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar. Os “atores” sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões etc. Isto faz parte tanto da atividade planejada quanto da atividade cotidiana e não pode deixar de ser diretamente observado na pesquisa-ação. As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. Estes já possuem essa capacidade adquirida na atividade normal. Nas condições peculiares da pesquisa-ação, essa capacidade é aproveitada e enriquecida em função das exigências da ação em torno da qual se desenrola a investigação.

Esperava-se que, a partir da metodologia da pesquisa-ação, o aluno, ao assumir o papel de ator do seu processo de aprendizagem (sendo estimulado a desenvolver a cada aula as suas competências auto-reguladoras) tivesse condições de desenvolver, durante a realização de atividades de escritura, suas habilidades avaliativas e lingüísticas.

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido em uma escola privada de ensino fundamental e médio, localizada no centro de Belém. Atende a uma clientela composta, em sua maioria, por alunos de classe média e média alta. Funciona apenas no período matutino. A média de alunos por sala no Ensino Médio é de 70.

Do ponto de vista físico, a escola possui ambiente adequado ao ensino. Todas as salas de aula são climatizadas e equipadas com data-show. A escola possui ainda uma gráfica própria, uma biblioteca, salas de arte, um auditório, entre outras instalações. O material didático utilizado é produzido pelos professores da instituição, sendo ainda possível o uso de materiais extras, reproduzidos pela gráfica da escola que dispõe de máquinas de fotocópias.

Desses 70 alunos, 69 experienciavam a série em curso pela primeira vez, e apenas 1 era repetente. Todos já tinham uma certa familiaridade com a instituição por terem cursado o primeiro ano do ensino médio na referida escola. Pude perceber, por meio de um diálogo realizado no primeiro dia de aula, que alguns alunos da turma possuíam hábitos de leitura, gostavam de contos e romances e diziam gostar muito de ler e escrever. Porém, um número expressivo de alunos revelou não gostar de ler e escrever e, além do mais, disseram achar as aulas de redação muito chatas.

Eu, enquanto professora dessas turmas, também atuei como participante, pois sou também uma atora da pesquisa na medida em que exerço concomitantemente a função de professora de redação da instituição escolar e a de estudante/pesquisadora.

Desde a minha graduação em Letras, tenho pesquisado as práticas avaliativas no ensino-aprendizagem do português. Fui bolsista voluntária do projeto de pesquisa “Avaliação do ensino-aprendizagem do português”, no ano de 2003, desenvolvi o meu projeto de conclusão de curso⁴⁰ – habilitação em língua portuguesa – na área da avaliação em língua

⁴⁰ O título da pesquisa foi : “Avaliação da compreensão escrita: um olhar sobre as práticas em turmas de 4ª série do Ensino Fundamental”.

materna, assim como o meu trabalho de conclusão de curso na habilitação em língua francesa⁴¹”. A partir, pois, do conhecimento teórico construído ao longo dessas pesquisas, passei a acreditar que, ao desenvolver estratégias didáticas que levem em consideração os procedimentos de avaliação formativa, poderia proporcionar estratégias de ensino-aprendizagem de fato significativas para a produção escrita, pois, ao colocar os alunos em posição de sujeitos capazes de auto-regular suas aprendizagens, eles teriam condições de desenvolver sistematicamente suas competências redacionais.

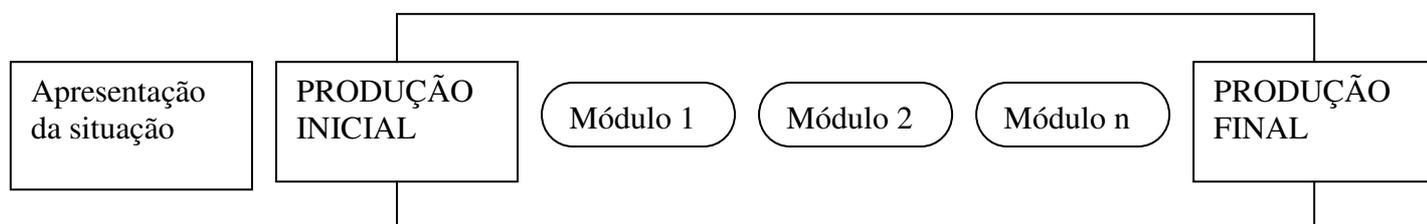
3.3 MATERIAIS E MÉTODOS

Foi adotado como suporte teórico-metodológico para a definição das atividades que foram realizadas durante a pesquisa o modelo de Seqüência Didática de Dolz, Naverraz e Schneuwly (2004, p. 97) que a definem como:

[...] um conjunto de atividades escolares, de maneira organizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Esse procedimento tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A seqüência didática possui uma estrutura de base que os autores representam pelo seguinte esquema:

Figura 1: Esquema da seqüência didática.



Fonte: DOLZ, NOVERRAS; SCHNEUWLY, 2004.

⁴¹ O título da pesquisa foi: “A avaliação da compreensão escrita nos manuais de francês Língua Estrangeira”.

A **apresentação da situação** é o momento de expor aos alunos um projeto de comunicação bem definido, é, também, o momento “em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 99). É o momento de definir esse projeto com eles, negociando uma idéia inicial trazida pelo professor, de forma que se torne projeto de todos e não só do professor.

A **produção inicial** é o momento em que os alunos produzem um primeiro texto oral ou escrito pertencente ao gênero em estudo. Essa produção permite uma avaliação diagnóstica, por parte do professor, pois é a partir desse texto que os educandos evidenciarão as capacidades que já têm. Também permite, de certa forma, que os próprios estudantes comecem a se deparar com dificuldades e busquem soluções iniciais. É, pois, a partir dessa primeira produção que o professor pode definir melhor quais os conhecimentos de que os alunos já se apropriaram, em termos de produção escrita do gênero escolhido, e as habilidades e competências que ainda precisam ser desenvolvidas.

Os **módulos** representam a fase em que serão sistematizados os problemas detectados na produção inicial, objetivando a superação dessas dificuldades. Em cada módulo, pode-se focalizar uma ou outra habilidade indispensável à aprendizagem do gênero estudado ou da escrita de um modo geral, trabalhar problemas de níveis diferentes e ainda deve-se variar as atividades e os exercícios visando sempre o desenvolvimento de determinadas capacidades necessárias ao domínio do gênero estudado.

A **produção final** é o momento de o aluno pôr em prática os conhecimentos e as habilidades adquiridos ao longo dos módulos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106), “essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”. Na realidade, a produção final pode ser entendida como a re-escrita final da produção, mas é

desejável, ao nosso ver, que o trabalho realizado nos módulos leve a numerosas re-escritas parciais.

A partir desse modelo, foi planejada uma seqüência didática com base na primeira produção dos alunos. Os módulos de intervenção foram criados a partir de alguns dos problemas apresentados nessa primeira produção. Esses módulos serão descritos mais adiante.

3.4 COLETA DE INFORMAÇÕES

A coleta das informações analisadas e utilizadas no decorrer da pesquisa foi desenvolvida nos meses de fevereiro a junho de 2008. Foi colocada em prática uma seqüência didática que visava à apropriação específica do gênero **conto** que foi executada no decorrer de 15 aulas (com duração de 50 minutos cada aula).

Como vimos, esse gênero foi selecionado por fazer parte do gênero narrativo (gênero que será objeto de estudo do primeiro semestre do ano, na programação da escola) e por ser bastante apreciado pelos alunos⁴².

O que ocorreu nas aulas foi anotado pela pesquisadora em um diário de campo, no qual foi registrado o maior número possível das intervenções dos alunos consideradas relevantes. Conforme comenta Machado em seu diário de pesquisa (MACHADO et al., 2005, p. 25), “o diário é instrumento de coleta de dados que vêm diretamente dos sujeitos da pesquisa, mas é também o instrumento de coleta e de reflexão do próprio pesquisador. Tem função dupla”.

Outro procedimento utilizado na coleta de dados foi o questionário. Ele foi aplicado no final da seqüência didática com o objetivo de registrar as opiniões dos alunos sobre os procedimentos utilizados durante a seqüência. Segundo Amaro (2004, P. 3): “Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se,

⁴² Segundo uma pesquisa informal realizada por uma professora da escola em questão junto às dez turmas do 2º ano da escola, o conto e a lenda são os gêneros narrativos ficcionais mais apreciados pelos alunos da faixa etária de 14 a 17 anos.

geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo”. Além disso, esse instrumento serve ainda para testar, de forma precisa, as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecer índices que podem ser comparados com outros.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- a observação participante (observação das atitudes, reações, comentários, ações dos envolvidos, no decorrer das ações);
- o diário de campo, com as anotações dos dados mais relevantes;
- o questionário aplicado aos alunos (ver anexo 1);
- a própria produção inicial da sequência didática é um momento relevante na coleta de dados para dirigir as ações posteriores;
- os diversos textos escritos pelos participantes – individualmente ou em grupos – ao longo da pesquisa-ação também constituem documentos de análise, dados qualitativos relevantes.

As atividades desenvolvidas integraram momentos diversos que passaremos a descrever a seguir.

3.4.1 Apresentação da situação

Durante a apresentação da situação, procurei, por meio de um bate-papo informal, registrar os problemas que os alunos identificavam nas aulas de redação de uma forma geral. A partir dessa discussão, tentei estabelecer com a turma um **contrato didático**, com o objetivo de buscar soluções para os problemas expostos por eles e engajá-los de fato, como participantes ativos na pesquisa-ação. Contudo eu deixei claro que, para a resolução desses problemas, eu e a turma inteira deveríamos nos empenhar. Então, propus a eles algumas formas de trabalho, tais como: trabalho em grupos ou em duplas, construção de instrumentos

de trabalhos (fichas, listas, etc.) em parceria com eles, escolha de um projeto para a turma (sugeri a execução de um concurso de contos).

Deixei claro que eu estava disposta a fazer uma experiência com a turma, porém à condição que eles me ajudassem a analisá-la e se engajassem na execução dela. Percebi que os alunos se sentiram muito motivados a participar da referida experiência, uma vez que responderam, logo na primeira aula, que estavam dispostos a fazer com que ela funcionasse e, ao longo da seqüência didática, a maioria da turma se engajou nas atividades e participou ativamente das tarefas propostas.

3.4.2 A primeira produção

Nesse momento, foi realizada uma primeira produção escrita de um conto com base apenas naquilo que os alunos já dominavam e nas informações que eles haviam construído durante sua vida escolar.

3.4.3 Os módulos

Nos módulos, foram trabalhados os principais problemas detectados na primeira produção. As atividades subseqüentes à produção inicial tiveram, pois, o objetivo de apresentar soluções para problemas específicos verificados na produção anterior e de levar os alunos a apropriarem-se dos conhecimentos necessários à produção do gênero conto.

Em cada módulo, levei os alunos a analisarem elementos diferentes. Por exemplo: como manter o suspense, como criar um desfecho interessante, como introduzir a fala dos personagens ou do narrador, como situar os eventos no tempo, entre outras coisas. Na realidade, muitos outros problemas poderiam ter sido objetos de estudo nos módulos, mas o objetivo de uma seqüência didática não é resolver todos os problemas de escrita detectados: a continuação do trabalho em sucessivas seqüências deve permitir criar hábitos de objetivação

do processo de escrita e de observação das soluções lingüísticas recorrentes nos textos observados.

3.5 TIPOS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Nos diferentes momentos acima descritos, foram desenvolvidas atividades de natureza diferente, que visavam a objetivos distintos, como veremos agora.

3.5.1 Atividades de produção escrita

Essas atividades tinham por objetivo proporcionar momentos de práticas de produção textual para que os alunos tivessem a oportunidade de utilizar os conhecimentos dos quais haviam se apropriado até o momento. Essas produções serviram, ainda, como instrumento de diagnóstico das dificuldades, como na produção inicial, ou de avaliação somativa, como na produção final.

Mediante essas atividades, os alunos foram levados a escrever textos inteiros ou apenas um aspecto de um texto (os verbos introdutores do discurso indireto, o desfecho, por exemplo). Algumas atividades foram de escrita em sua complexidade constitutiva, como a primeira produção, a produção final da seqüência e a produção de outro conto para o concurso; outras foram apenas de sistematização de uma certa habilidade e tinham mais características de exercícios.

3.5.2 Atividades de avaliação

Como vimos em 2.2.3, o princípio que orienta esta pesquisa é o princípio da auto-avaliação: para um indivíduo ser um bom produtor de textos, ele deve ser capaz de avaliar tanto as suas produções escritas como a de outros autores. Nesse sentido, as atividades de avaliação tinham o objetivo de capacitar os alunos para uma leitura crítica de textos escritos.

Tratava-se tanto de atividades de auto-avaliação quanto de co-avaliação, nas quais os alunos/avaliadores foram estimulados a emitir opiniões acerca dos textos de seus pares, a identificar falhas presentes nos escritos e a corrigi-las (tanto com a ajuda do professor, como com a ajuda do colega). Ressalte-se que algumas das atividades avaliativas aconteceram em equipe.

É válido destacar que essas atividades podiam incidir apenas sobre um aspecto específico das produções – observação dos verbos introdutórios da fala ou da descrição dos personagens, por exemplo, – o que ajudava os avaliadores-aprendizes a focalizarem sua atenção com base em elementos anteriormente analisados em textos lidos.

Essas atividades foram realizadas com o objetivo de ajudar os alunos a se conscientizarem do modo como seus textos são recebidos por outros leitores (colegas de turma, professora), para que, por meio dessa percepção, conseguissem distanciar-se de sua produção, intervir nela, criar uma representação do leitor, perceber algumas das falhas existentes em seu texto e aprimorá-lo.

Nessas atividades, os educandos também foram confrontados com seus textos avaliados e comentados em uma ficha avaliativa pelos seus colegas de turma. Os alunos precisaram analisar as sugestões apresentadas pelos colegas/avaliadores para decidir se incorporariam ou não as sugestões a seu texto. Em outros momentos, solicitou-se também aos alunos que avaliassem seu próprio texto com base em uma ficha de correção, cujos critérios haviam sido construídos em conjunto.

Nessa ficha, que será apresentada no próximo capítulo, o avaliador pôde colocar suas observações eventuais ou só uma cruz. Depois de preenchida, autor e hetero-avaliador deveriam discutir para ver se concordavam com a avaliação feita (o que levou ambos a argumentar, procurando indicadores claros do que alegavam) e com as soluções possíveis dos problemas apontados.

3.5.3 Atividades de leitura/observação

A leitura de diversos textos foi uma atividade recorrente (foram lidos, por cada aluno, no mínimo 14 textos durante a seqüência toda). Isso porque parte-se do princípio de que objetivar seu próprio texto implica ser capaz de dirigir seu olhar para aspectos específicos dos textos propostos como modelos

Cada texto podia ser lido uma primeira vez de forma espontânea, sem que nenhuma tarefa fosse solicitada imediatamente (como aconteceu no módulo 4, por exemplo, por ocasião da leitura do conto “Flor, telefone, moça” de Carlos Drummond de Andrade), e podia, em seguida, ser relido numerosas vezes para responder a solicitações específicas da professora que guiava, dessa forma, a descoberta das diversas soluções presentes nesses textos. Nesses dois tipos de leitura, estavam sendo proporcionados, ao mesmo tempo, momentos de fruição (leitura pelo prazer de ler textos que, geralmente, não deixavam os estudantes insensíveis) e momentos de distanciamento maior, necessários à construção de conhecimento.

3.5.4 Atividades de reescrita

As atividades de reescrita tinham por objetivo o aprimoramento das produções. Realizou-se a reescrita tanto de textos problemáticos escritos por um autor desconhecido como das produções dos próprios alunos. Eles deveriam realizar a atividade de reescrita fazendo uso dos critérios já elaborados e discutidos em sala de aula.

As atividades de reescrita representaram momentos de reflexão e de reencontro entre o aluno e seu texto. Da mesma forma que a avaliação podia incidir em apenas um aspecto da produção, a reescrita também podia levar em consideração apenas um tipo de problema.

Ao finalizar a seqüência, foi solicitada a reescrita global do primeiro texto. Alguns alunos que já haviam procedido a várias reescritas parciais puderam ir mais adiante nessa reescrita. Após essa produção final, que foi objeto de avaliação somativa, os alunos receberam

os seus textos devidamente comentados e avaliados por mim. Para finalizar a seqüência didática, a turma produziu um novo conto para o concurso de contos.

3.6 MODALIDADES DE TRABALHO

As atividades propostas foram encaminhadas de modo variado, envolvendo ora atividade individual, ora coletiva, dirigida pelo professor e com a participação da totalidade dos alunos, ou ainda em agrupamentos de tamanho variável: em duplas (como no módulo 4) ou em equipes de 7 alunos, em que as tarefas eram distribuídas por escrito, em um envelope, para o coordenador da equipe, de forma que cada grupo soubesse rapidamente quais eram as tarefas solicitadas e tivesse a responsabilidade de se organizar para desempenhá-la.

As atividades de escrita propriamente dita ou de reescrita foram realizadas individualmente, com o apoio da professora, mas, no módulo 3, houve uma produção coletiva, dirigida pela professora, de modo a facilitar a reflexão de todos em relação às soluções escolhidas.

As atividades de leitura também eram individuais, mas as de observação geralmente solicitavam trocas dentro de cada equipe, para serem, posteriormente, sintetizadas coletivamente. As trocas internas, na equipe, favoreciam a participação do maior número possível de alunos e proporcionavam interações proveitosas na construção das competências visadas. Além do mais, o confronto de resultados obtidos por cada equipe requeria uma fundamentação maior dos argumentos defendidos por cada uma e contribuía para dar às discussões o caráter de interações autênticas: dessa forma, escapava do esquema escolar em que o professor dirige as interações, perguntando aos alunos aquilo que ele mesmo já sabe e em que há raras interações entre os aprendizes.

As atividades de auto-avaliação e de co-avaliação eram mais propícias ao trabalho individual, mas sua realização em duplas, como foi o caso no módulo 4, tinha por objetivo ajudar cada produtor de texto a partilhar opinião com um leitor-avaliador, conscientizando-se

assim melhor de como seu texto podia ser recebido por outrem e percebendo assim melhor as qualidades e as falhas desse texto. Como o leitor-avaliador passava, logo em seguida, a ser o produtor avaliado, essa troca de função garantia igualdade de posição, num jogo de interação em que a avaliação não era um veredicto a ser dado sobre a produção do outro, e sim uma condição necessária ao processo de aprendizagem.

**CAP. IV UMA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA A
PRODUÇÃO DE CONTOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE**

4.1 DESCRIÇÃO DA SEQUENCIA DIDÁTICA

Para que se possa perceber de forma clara como a sequência didática foi construída e desenvolvida, passarei a descrever a seguir, passo a passo, como ocorreram as atividades, quais eram os seus objetivos, como elas foram encaminhadas e os resultados dessas tarefas em termos de real apropriação dos conhecimentos e critérios referentes à produção do gênero conto.

4.1.1 Contrato didático

Data: 11-02-2007.

Duração: 50 minutos.

Objetivo: estabelecimento de um contrato didático com a turma.

Atividades desenvolvidas: discussão coletiva.

Como anunciado em 3.4.1, na primeira aula procurou-se firmar um contrato didático com a turma, em torno da pesquisa-ação pretendida. Primeiramente, os alunos foram indagados sobre os problemas que identificavam nas aulas de redação de uma forma geral – o que os incomodava nessas aulas, o que eles não conseguiam fazer, por que eles não conseguiam fazer, etc. Os alunos apontaram, durante essa discussão, os seguintes elementos:

- pouco tempo para a produção do texto;
- dificuldade para escrever com barulho;
- dificuldade de o professor auxiliar todos os alunos, devido ao número de alunos na turma;
- cansaço no horário das aulas: após um certo horário, eles não conseguem ter boas idéias;
- desconhecimento daquilo que o professor espera que eles escrevam;

- dúvidas em relação aos “critérios de avaliação⁴³” apresentados pelo professor;
- falta de motivação devido às dificuldades inerentes à atividade de produção;
- ausência de familiaridade com os temas propostos;
- monotonia da aula: “o professor fica dizendo como se deve escrever cada uma das partes de uma dissertação, mas depois eu esqueço”;
- desconhecimento das “regras” para escrever um bom texto que o professor apresentava.

O descaso e a antipatia pela disciplina produção textual ficaram nítidos na fala⁴⁴ de muitos alunos que fizeram afirmações como: “não gosto de escrever”, “as regras pra produzir os textos são muito chatas”. Acredito que essa visão do processo de escrita deve-se ao percurso escolar desses alunos, uma vez que eles, na sua maioria, não aprenderam a gostar de ler e escrever.

Uma das questões problemáticas levantadas por eles era a situação de imposição. Os temas redacionais são impostos, a maneira de se trabalhar em sala de aula é imposta (sempre individualmente), entre tantas outras imposições. No sistema educacional brasileiro, os alunos vêm assumindo historicamente um papel muito passivo nas aulas de produção textual, e isso os têm incomodado. Percebi nas suas falas que a postura passiva contribui para tornar a aula de produção textual monótona e desinteressante.

A partir dessa discussão, então, foi estabelecido o contrato didático com a turma; conversamos sobre a escolha de um projeto que desse uma finalidade social para a atividade de produção. Sugeri a execução de um concurso de contos, idéia que eles aprovaram imediatamente, como pode-se perceber nas duas sugestões que deram: o vencedor deve receber uma premiação, a escolha do conto deve ficar a critério de cada aluno.

⁴³ Os alunos usaram a expressão “critérios de avaliação” porque o professor do ano anterior chamava a atenção para os quatro critérios avaliativos usados pelas bancas examinadoras do vestibular: coerência, coesão, adequação à norma culta e ao tema proposto.

⁴⁴ Ficou acordado com os alunos que eu poderia usar as suas falas no corpo desta pesquisa. Contudo, para preservar a identidade dos participantes, utilizarei nomes fictícios.

Deixei claro para os alunos que o concurso de contos seria realizado após uma série de atividades que os ajudariam a desenvolver algumas das competências necessárias para a escrita desse gênero e que trabalhariam em grupos, em duplas e individualmente. O fato de serem levados a trabalhar em grupos também foi aprovado: um aluno da turma comentou que eles não costumavam trabalhar em equipe, em nenhuma disciplina, mas que esse tipo de trabalho poderia ser interessante.

Após toda a discussão sobre o contrato assumido pela turma, eu animei uma segunda discussão perguntando quais os contos que eles conheciam, os tipos de contos de que mais gostavam, e o que lhes parecia difícil fazer ao escrever um conto. Essas informações permitiram-me direcionar a escolha de alguns textos para serem lidos em sala.

Os alunos haviam estudado o gênero conto no primeiro ano do ensino médio, de forma rápida, segundo eles. Por conta disso, percebi que eles já conheciam algumas características e definições referentes a esse gênero. Constatei que os tipos de contos mais apreciados pelos alunos eram os contos que envolviam terror e/ou suspense e os contos de cunho fantástico (alguns alunos citaram nomes de contistas que conheciam e de que gostavam, a saber: Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Moacir Scliar e Allan Poe). Eles apontaram como uma das maiores dificuldades na elaboração do conto a organização da sua estrutura e a criação de um suspense. Essas apreciações foram corroboradas, posteriormente, pela análise da primeira produção, que mostrou a necessidade de transformar os aspectos mencionados pelos alunos em objeto de um estudo mais sistemático durante as atividades subsequentes.

4.1.2 Primeira produção

Data: 18-02-08.

Duração: 50 minutos.

Objetivo: verificação de quais conhecimentos os alunos já possuem a respeito da escrita de contos e quais são os problemas apresentados nas produções desses alunos.

Atividades desenvolvidas: produção escrita.

Modalidades de atividades: individual

Eu solicitei que todos os alunos produzissem, com base apenas naquilo que já dominavam, um conto à sua escolha, sem delimitar nem o mínimo nem o máximo de linhas. Eu expliquei-lhes que esta produção permitiria traçar um plano para nossas aulas, mostrando o que eles já sabiam fazer e o que ainda precisavam aprender. Informei-os que esta produção não seria corrigida – inicialmente – por mim, e sim pelos próprios alunos ao longo das aulas.

Então eu recolhi essas produções, fiz uma cópia de cada uma delas, anotei as dificuldades apresentadas pelos alunos para poder ter condições de elaborar os módulos de acordo com as reais necessidades da turma e, em seguida, devolvi essas produções a eles, para que no decorrer das aulas seguintes eles a reescrevessem.

As produções permitiram identificar basicamente dois tipos de problemas:

- **Problemas de ordem lingüística**⁴⁵: uso inadequado dos tempos verbais, dificuldade em introduzir a fala do outro nos textos, em usar as marcas indicadoras (como, por exemplo, uso ao mesmo tempo do travessão e das aspas ou nenhuma marca indicadora do discurso direto), além disso os verbos introdutores da fala das personagens se restringem ao verbo dizer e falar;

⁴⁵ Ver **anexo 2** (produção que apresenta alguns dos problemas mencionados).

- **Problemas ligados à organização do conto**⁴⁶: ausência de um elemento complicador, ausência de um clímax, ausência de suspense, ausência de elementos descritivos (personagens, espaço) e desfechos muito previsíveis.

Soma-se a isso o fato de quatorze alunos terem produzido narrativas que não se enquadram no gênero conto, e sim nos gêneros lenda, crônica e fábula.

A solução para os problemas encontrados nessa primeira produção foi buscada por meio de atividades – distribuídas em quatro módulos – criadas para proporcionar o desenvolvimento de determinadas competências nos alunos⁴⁷.

Alguns alunos já demonstraram um bom domínio da escrita de contos, pois a estrutura desse gênero narrativo foi respeitada, as escolhas temáticas foram condizentes com o tipo de conto produzido, os conectores temporais foram utilizados de maneira apropriada, a norma culta foi razoavelmente empregada, entre outras coisas.

4.1.3 Módulo 1

Data: 25-02-08 / 03-03-08.

Duração: duas aulas de 50 minutos.

Objetivo: propiciar a construção de critérios relativos ao gênero conto.

Atividades desenvolvidas: observação, elaboração de um documento de trabalho e auto-avaliação.

Modalidades de atividades: em equipes.

⁴⁶ Ver **anexo 3** (produção que apresenta os problemas mencionados).

⁴⁷ Por uma questão de tempo, não seria possível passar mais de 15 semanas com o gênero conto e foi preciso, então, escolher trabalhar apenas alguns dos problemas mais recorrentes.

Na aula do dia 25-02, foi solicitado aos alunos que formassem dez equipes de sete componentes para realizarem a leitura de cinco contos⁴⁸. Cada grupo recebeu a tarefa de se organizar de modo que o grupo lesse todos os textos que foram entregues. O grupo deveria identificar o que todos os textos lidos tinham em comum, elaborando, em seguida, uma lista de características. Para facilitar a apreensão de determinadas características, alguns contos foram agrupados por temáticas (morte e/ou assassinatos, busca pela realização pessoal, entre outros), outros pela apresentação de elementos comuns (suspense, magia, encantamento, reflexão). O fato de não partir de uma descrição do conto fornecida de antemão pelo professor decorria da convicção de que a apropriação dessas características passa pela observação, discussão e, afinal, construção, pelos próprios alunos, desse conjunto de características.

Cada grupo recebeu um envelope com os textos, uma folha de papel indicando as tarefas a serem realizadas, o objetivo (encontrar o maior número possível de características), o tempo disponível para isso e a orientação para anotar o que havia funcionado ou não no grupo, quem secretariou e quem coordenou as atividades. Tomei a precaução de responsabilizá-los pela organização do grupo para evitar que essa modalidade de trabalho provocasse atitudes relativamente comuns, nessas horas, de dispersão de alguns membros e, portanto, de divisão desigual do trabalho entre os integrantes do grupo. Os alunos comentaram que ainda não haviam desenvolvido um trabalho desse tipo, que os colocassem em grupo e com tarefas determinadas para cada membro. Percebi que essa forma de trabalhar deu certo,

48 Para favorecer a troca de informações entre as equipes, foi-lhes distribuídos textos diferentes. Os contos trabalhados nessa atividade foram: Silêncio (Edgar Allan Poe), Retrato Oval (Edgar Allan Poe), A máscara da morte escarlata (Edgar Allan Poe), Meia noite (Anônimo), O caderno da Morte (Rodolfo Medeiros), O poço (Henry Evaristo), Doce inocência (Monique Martins), Brincadeira do compasso (autor anônimo), Assombrações de Agosto (Gabriel Garcia Marques), A maldição do copo (autor anônimo), A pequena vendedora de fósforos (Hans Cristian Andersen), O sapatinho vermelho (Hans Cristian Andersen), A princesa e a ervilha (Hans Cristian Andersen), A bela e a fera (Irmão Grimm), João e Maria (Irmão Grimm), O gato de botas (Charles Perrault), A branca de Neve e os sete anões (Irmãos Grimm), A pequena sereia (Hans Cristian Andersen), Riquete do topete (Charles Perrault), A bela adormecida (Charles Perrault), O primeiro beijo (Clarice Lispector), Feliz aniversário (Clarice Lispector), Entre as folhas do verde O (Marina Colasanti), Entre a espada e a rosa (Marina Colasanti), Um espinho de marfim (Marina Colasanti), Venha ver o pôr-do-sol (Ligia Fagundes Telles), O cemitério (Lima Barreto), A noite em que os hotéis estavam cheios (Moacir Scliar), Conto de natal (Rubem Braga), Os gatos da rua morta (Agnaldo Rodrigues da Silva).

pois os integrantes das equipes engajaram-se na tarefa, eles dividiram-se na leitura: duas ou três pessoas encarregaram-se da leitura de um determinado número de textos, como alguns textos eram longos, eles tiveram obrigatoriamente que se dividir para que, dessa forma, a equipe tivesse condições de ler todos os textos apresentados. Assim, todos os alunos tiveram de participar da atividade e todos, exceto duas equipes, conseguiram finalizar a tarefa no tempo estipulado. A maior parte das listas elaboradas pelos grupos foram bem simples, com poucas características sendo destacadas (ver anexo 4). Algumas equipes, no entanto, conseguiram fazer uma boa análise dos contos, apontando um número considerável de elementos comuns aos textos lidos (ver anexo 5).

Na aula seguinte, foi dado início a uma discussão coletiva, animada por mim, na qual foram analisadas e discutidas as características recorrentes nos contos lidos identificadas pelos diversos grupos. Os coordenadores de cada uma das equipes leram uma a uma as características selecionadas pelo grupo após a análise dos textos. À medida que esses alunos iam apresentando essas características, eu indagava às demais equipes se haviam encontrado também os mesmos elementos.

Um momento de discussão interessante ocorreu quando o coordenador da equipe 1 disse não haver no conto “O poço” uma estrutura típica do conto, uma vez que não apresentava um desfecho, e o leitor ficava sem saber como o drama da história foi de fato resolvido, enquanto os outros contos lidos pela equipe apresentavam desfecho.

O coordenador da equipe 4 discordou da colocação do colega, pois, segundo ele, o fato de ele não apresentar desfecho não seria suficiente para descaracterizá-lo como conto. O referido texto apresentava, segundo o integrante da equipe 4, características como suspense, poucos personagens, presença do elemento morte, a própria simbologia do ‘poço’ traz um clima sombrio para a narrativa, causando, assim, medo no leitor.

Após esse tipo de discussão, eu apresentei alguns esclarecimentos gerais, frisando que o fato de o narrador deixar por conta do leitor imaginar como a história terminou é uma estratégia narrativa muito pertinente, não sendo, portanto, um elemento descaracterizador do gênero.

À medida então que as falas iam aparecendo e se cruzando, eu anotava no quadro os elementos apontados pelos alunos. Ao término da fala de todas as equipes, retomamos as anotações do quadro, produzindo, assim, uma ficha única (ver anexo 6) que deveria servir de base para as futuras produções da turma.

Assim, a leitura de contos, exercício que se tornou diário, permitiu que os alunos comesçassem a perceber algumas especificidades do gênero com o qual estávamos trabalhando. Também puderam perceber que existem elementos recorrentes entre determinados contos, mas que as características são diversificadas e não se apresentam obrigatoriamente em todos os contos.

. Considero que a atividade atingiu o objetivo ao qual se propôs, uma vez que permitiu aos alunos construir alguns critérios de análise que permitem a identificação de um texto como sendo um conto. Nesse primeiro módulo, após terem lido vários contos, os alunos, ao serem indagados, manifestaram predileção pelos textos que envolvem mistério e fantasia. Portanto, as atividades seguintes foram realizadas com base na leitura de contos que apresentam esses elementos.

4.1.4 Módulo 2

Data: 17-03-08

Duração: 50 minutos

Objetivo: apropriação de recursos lingüísticos ligados à introdução da fala do outro na narrativa.

Atividades desenvolvidas: leitura de textos, análise e elaboração de um documento de trabalho, reescrita.

Modalidades de atividades: individual e em equipe.

Como muitos alunos manifestaram na primeira produção um problema lingüístico bem pontual – uso do discurso direto e indireto de maneira inadequada sem variar os verbos de elocução que se resumiam aos verbos “dizer” e “falar” – resolvi trabalhá-lo primeiramente, para, em seguida, deter-me mais detalhadamente no aspecto composicional do gênero conto. Nesta aula, eu sugeri algumas atividades de sensibilização às diferentes possibilidades que se tem para apresentar a fala de uma personagem no texto.

Tratava-se de atividades de observação e análise. Primeiramente, entreguei aos alunos os textos produzidos na aula dedicada à primeira produção. Em seguida, solicitei que cada aluno relese seu texto e fizesse um levantamento dos verbos empregados para introduzir a fala de uma personagem.

Dando continuidade à atividade, distribui aos alunos um texto narrativo que continha falas e/ou pensamentos das personagens apagadas (ver anexo 7). Primeiramente fiz com que percebessem quais eram os sinais de pontuação utilizados no texto para introduzir o discurso direto. Em seguida, solicitei que os alunos preenchessem as lacunas com verbos que eles considerassem apropriados ao contexto, tomando o cuidado de não se limitar a empregar apenas um ou dois verbos. O objetivo da atividade era fazer com que eles percebessem que

tinham repetido várias vezes o mesmo verbo de elocução, e, ao mesmo tempo, fazê-los buscar outros verbos que poderiam exercer a função de introdutores do discurso direto.

Preenchidas as lacunas, eu os orientei a formar equipes para que eles confrontassem as suas escolhas entre si. Após essa atividade, entreguei a cada equipe uma lista de verbos embaralhados – que haviam sido retirados do texto original. Eles deveriam optar por fazer uso de algum daqueles verbos da lista ou deixar o verbo anteriormente escolhido. Essas escolhas deveriam ser discutidas entre eles de forma que cada equipe selecionasse uma única versão produzida pelo grupo.

Em seguida, o coordenador de cada equipe apresentou à turma toda as escolhas efetuadas por seu grupo. Na medida em que os alunos iam apresentando as suas escolhas, eu as ia anotando no quadro. Foi elaborada, ao final das apresentações das equipes, uma ficha única contendo todos os verbos introdutores da fala das personagens mencionados pelos grupos (ver anexo 8). Essa ficha serviria tanto para que os alunos repensassem as escolhas efetuadas em sua primeira produção, como serviria para as suas produções futuras.

Para finalizar a atividade, os alunos reescreveram a sua primeira produção, de modo a variar os verbos introdutores do discurso direto fazendo uso da ficha criada.

A maioria dos alunos conseguiu realizar a tarefa usando, além dos verbos apresentados na lista entregue a eles, outros verbos. Considero que o sucesso obtido na atividade mostra que os alunos são capazes de utilizar, sem grande dificuldade, uma variedade maior de verbos com a função de introdutor da fala após terem sido sensibilizados a seu uso.

Esse tipo de trabalho, por não representar um grande desafio, é visto muitas vezes como desnecessário, pois julga-se que os alunos já dominam esse conhecimento. De fato, muitos alunos devem ser plenamente capazes de diversificar o uso desses verbos, mas, se não são estimulados a fazê-lo, limitam-se a empregar verbos como “dizer” ou “falar”.

4.1.5 Módulo 3

Data: 31-03-08/ 14-04-08/ 22-04-08/ 28-04-08

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Objetivo: trabalhar a estrutura composicional do conto.

Atividades desenvolvidas: leitura, leitura/observação, discussão coletiva, análise textual, produção escrita e reescrita.

Modalidades de atividades: em equipes e duplas.

Na aula do dia 31-03, foi solicitado aos alunos que formassem dez equipes de sete componentes para realizarem a leitura do texto “A moça tecelã” de Marina Colassanti (ver anexo 9). Em seguida, deveriam dividi-lo em várias seqüências de ações e/ou descrições principais, atribuindo um título para cada uma delas.

Antes de iniciar o trabalho, fiz alguns esclarecimentos sobre o ritmo da narrativa, explicando-lhes que um conto apresenta uma alternância entre cenas e ações, e procurei, junto com eles, perceber o que era ação e o que era pano de fundo no conto em questão.

Alguns grupos conseguiram descrever as ações/cenas de maneira precisa, como a equipe 2, por exemplo, que apresentou a seguinte seqüência: a personagem passa os seus dias tecendo feliz da vida / A personagem começa a se sentir sozinha /A tecelã tece um marido para lhe fazer companhia / O marido descobre o poder do tear e passa os dias fazendo exigências para a esposa / A tecelã passa a viver para tecer os desejos do marido / A tecelã resolve destecer tudo, inclusive o marido / A tecelã volta a viver sozinha, porém muito feliz.

Porém, algumas equipes não conseguiram fazer esse levantamento de forma correta e apresentaram, entre outras coisas, uma série de ações secundárias sem um agrupamento.

Quando terminaram, solicitei que os alunos agrupassem essas ações de modo a enquadrá-las em um dos momentos – já mencionados por eles – que constituem a estrutura

composicional do conto, ou seja, situação inicial, complicação, clímax e desfecho. As equipes que organizaram a seqüência de ações de maneira adequada não sentiram muita dificuldade em fazer essa relação. A equipe 2, por exemplo, apresentou o seguinte agrupamento:

Situação inicial – a personagem passa os seus dias tecendo feliz da vida

Complicação – a personagem começa a se sentir sozinha / a moça tece um marido para lhe fazer companhia / O marido descobre o poder do tear e passa os dias fazendo exigências para a esposa / A tecelã passa a viver para tecer os desejos do marido

Clímax – A tecelã resolve destecer tudo, inclusive o marido

Desfecho – A tecelã volta a viver sozinha, porém muito feliz.

Dando continuidade à atividade, deu-se início a uma discussão coletiva animada por mim, momento em que fiz uma série de questionamentos, tais como: qual dessas etapas leva mais tempo? Qual dessas partes é mais curta? Em que parte ficam as descrições mais detalhadas? Em que momento o nível de tensão se eleva? Quais são as características de cada etapa (frases curtas e longas)? O que você pensou que ia acontecer no final da narrativa? Quais os tempos verbais mais empregados em cada etapa?

Os alunos identificaram sem dificuldade que o momento da complicação é o mais extenso neste texto, uma vez que ele engloba o maior número de ações. A turma percebeu também que os parágrafos iniciais do texto apresentam uma descrição mais detalhada: no conto "A moça tecelã" os primeiros parágrafos apresentam como a personagem vivia e quais eram os seus hábitos.

O momento de maior tensão também foi rapidamente localizado por todos. Segundo eles o momento de maior expectativa é quando a moça se dirige em direção a sua lançadeira e começa a destecer tudo o que tinha criado, nesse momento, o leitor fica ansioso para saber o que ela irá fazer com relação ao marido.

A maioria da turma se disse surpresa com o final da história, uma vez que o fato de a moça, sempre delicada e submissa, destecer o marido, ou matá-lo, tal como mencionou uma equipe, ia de encontro à expectativa criada em torno da personagem.

Em seguida, foi realizada uma leitura dirigida no sentido de localizar quais os tempos verbais presentes na narrativa em questão. A intenção era fazer com que os alunos percebessem quando e por que se empregam os pretéritos perfeito e imperfeito – muitos alunos na primeira produção haviam usado os tempos verbais de forma indiscriminada. Desse modo, eu pedi para que eles grifassem os verbos empregados no texto “A moça tecelã” e, em seguida, analisassem em que tempo verbal eles estavam. Uma equipe mencionou que no início do texto o tempo verbal mais usado era o pretérito imperfeito. Aproveitei essa colocação e perguntei-lhes: em que parte do texto ficam as descrições sobre o modo de vida da moça, o que ela costumava fazer cotidianamente? Os alunos não titubearam e responderam que as descrições se concentravam mais nos primeiros parágrafos, ou seja, na situação inicial. Em seguida, indaguei em que momento as ações se intensificaram. Eles responderam que era na complicação e no clímax. E também perceberam que era exatamente nesses momentos que o pretérito perfeito era mais utilizado.

Após analisar os diferentes empregos dos tempos do passado, fiz, ainda, alguns esclarecimento sobre o emprego do sistema temporal em narrativas literárias como o conto: quando e por que se usa o pretérito imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito.

Para finalizar a atividade, solicitei que as equipes se dividissem em duplas e um trio para observar a existência dessas partes constitutivas do conto nos seus próprios textos⁴⁹, verificando se todas elas estavam presentes, se tinham uma duração proporcional em relação às outras partes e em que tempo verbal o conto que eles tinham produzido estava escrito.

⁴⁹ Em todas as aulas, eu levava para a sala de aula as cópias das primeiras produções dos alunos. Assim, quando eu solicitava uma atividade como essa, tinha condições de fazer com que todos os alunos trabalhassem, mesmo os que haviam esquecido suas produções em casa.

Alguns alunos se mostraram muito inquietos ao perceber que os seus textos não apresentavam suspense, não prendiam a atenção do leitor, apresentavam um desfecho, nas palavras deles, “muito sem graça”. Eu tentei acalmá-los, dizendo que teríamos algumas atividades para trabalhar esses aspectos separadamente. Deixei claro também que a produção de um bom conto é uma ação de linguagem complexa que exige uma série de decisões que, para serem executadas, requerem competências, habilidades e saberes específicos. Para escrever contos, é preciso conhecer, entre outras coisas: o esquema estrutural da narrativa (situação inicial, complicação e/ou elemento perturbador, clímax, desfecho e/ou estado final), o ritmo da narrativa (alternância pausa - cena/ação), a variedade de uso dos tempos da narrativa. Além disso, um bom conto suscita diversas emoções no leitor, causando algum sentimento (medo, susto, alegria, encantamento, entre outros). Procurei, a todo o momento, mostrar que eles eram capazes de produzir bons contos, mas que para tanto eles deveriam se empenhar em desenvolver determinadas competências.

Na aula do dia 14-04, foi apresentado para toda a turma, no data-show, o texto “Flor, telefone, moça” de Carlos Drummond de Andrade (ver anexo 10), digitado de modo que em cada slide havia um trecho do referido texto. A partir do momento em que o suspense da obra começou a aumentar, eu apresentei cada frase em slides separados – para eles não lerem mais adiante – e pudessem descobrir a história em uma espécie de câmera lenta.

À medida que os slides foram passando, eu perguntava sobre as expectativas dos alunos (pedindo-lhes para identificar o que, no texto, os levava a criar essas expectativas). Eis a seguir algumas das hipóteses levantadas pela turma:

(Júlio)- Como o fantasma não fala muito, o leitor fica sem muitas pistas pra adivinhar quem;

(Daniela)- As falas da voz que aterrorizava a moça são curtas, não dá pra saber se é homem ou mulher, se é de gente grande ou de uma criança;

(César)- O narrador demora muito para mostrar quem estava fazendo medo na menina, então o leitor fica imaginando um monte de coisas.

Eu perguntei aos alunos “que tipo de coisas vocês estão imaginando?”, os alunos apresentaram diversas respostas: um defunto, o coveiro do cemitério, um vizinho, alguém que viu ela pegando a flor e queria assustá-la.

Conforme as hipóteses e os comentários iam surgindo, eu anotava-os no quadro e, quando a leitura foi finalizada, realizamos uma discussão coletiva sobre alguns pontos-chave do texto lido, tais como: em que momento o leitor começa a ficar apreensivo? Por quê? Como o autor conseguiu prender a atenção do leitor até o final da história? O que acharam do final da história? A essa última questão, eles responderam que acharam o final “muito **sem graça**”, pois o leitor fica sem saber de quem era a voz. Segundo eles, o narrador poderia ter desvelado o mistério do texto no desfecho.

A partir dessa discussão, voltamos para as informações escritas no quadro e elaboramos uma ficha (ver anexo 11) que continha alguns dos elementos, localizados pelos alunos e por mim, que ajudaram na construção do suspense em um conto.

Para finalizar a atividade, entreguei à turma dois textos: um com suspense – “As formigas”, de Lygia Fagundes Teles – e outro sem suspense algum – “A maldição”, de um aluno anônimo de outra turma (ver anexo 12). Em seguida, solicitei que os alunos lessem esses textos em equipe e justificassem, por escrito, qual deles prendia mais a atenção do leitor e por quê. Para tanto, orientei-os a utilizarem a ficha de avaliação construída para essa finalidade. As equipes deveriam entregar na aula seguinte a referida justificativa.

Todas as equipes afirmaram que o conto “As formigas” era mais interessante, isso porque, segundo a equipe 2, o referido texto contém mistério e causa apreensão no leitor. Para os integrantes da equipe 7 (ver anexo 13), que deram uma resposta mais completa, o referido conto prende a atenção do leitor até as linhas finais, e isso é garantido graças ao prolongamento da situação-problema e ao uso de frases dinâmicas e curtas. Esse tipo de

justificativa dada pelos alunos evidencia que eles conseguiram usar a ficha criada de modo a identificar claramente os descritores que permitem construir o critério “ter suspense”.

Na aula do dia 22-04, foi solicitado aos alunos que formassem dez equipes para realizarem a leitura de dois contos: “Natal na Barca” de Lygia Fagundes Telles e “O carimbo” de Valdenito de Souza (ver anexo 14) dos quais haviam sido retirados os parágrafos do desfecho. Os grupos deveriam criar dois desfechos possíveis para cada texto, que fossem coerentes com o resto da história.

Na aula do dia 28-04, as equipes da aula anterior foram novamente formadas, e os grupos, já com os desfechos elaborados em mãos, deveriam trocar as suas produções entre si, com a tarefa de avaliar se a sugestão de desfecho apresentada pela outra equipe era interessante ou não.

Solicitei que as equipes lessem, em voz alta, para toda a turma, aquele desfecho que lhes pareceu mais interessante. A turma toda gostou da solução apresentada pela equipe 3, para o desfecho do texto “Natal na Barca” (ver anexo 15), uma vez que, segundo eles, foi um desfecho ao mesmo tempo “emocionante” e “surpreendente”, mostrando assim que tinham captado uma das características do conto, que é de revelar muito bem as emoções do narrador pelos olhos de quem “assiste” à cena. Pode-se dizer que a equipe 3 conseguiu produzir um desfecho próximo ao apresentado no original, ou seja, no final da narrativa o menino renasceu graças a um pedido feito na noite de Natal pela narradora-personagem. Os integrantes dessa equipe justificaram essa escolha apoiando-se nos indícios apresentados pelo texto: a história se passa na noite de Natal (noite de nascimento), a descrição daquela mãe é semelhante à descrição de Maria, mãe de Jesus: “A mulher apertava nos braços a criança enrolada em panos. Era uma mulher jovem e pálida. Estava vestida com um longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga”; esses elementos permitiram-lhes

imaginar que um milagre podia acontecer e que tanto a mãe quanto o filho estavam ali para mudar a vida daquela personagem.

Após as considerações sobre o desfecho do conto “Natal na Barca”, perguntei a eles se o mais importante, em um desfecho, era o final emocionante. Eles responderam que não, que havia outros fatores como: apresentação de uma boa solução para o conflito, uma solução que conseguisse, ao mesmo tempo, surpreender o leitor e ser coerente com o resto do texto.

Por fim, houve a distribuição, aos grupos, do final original dos textos. Os alunos deveriam ler este final e, em seguida, comentar se o autor atendeu à expectativa criada, sim, não, por quê. A maioria da turma disse ter gostado muito do desfecho de “Natal na Barca”, porque ele, segundo os alunos, emociona o leitor. Por ser Natal, o leitor pode até pensar em um milagre, mas, mesmo assim, eles reafirmaram que o final do referido conto é muito surpreendente.

No que diz respeito ao texto “O carimbo”, a turma foi unânime em dizer que o desfecho do texto era “muito sem graça”, uma vez que ele cansa o leitor e não acontece nada que cause surpresa. Muitas equipes escreveram o final desta história tal como a idéia expressa no original: o garoto atendia às exigências do colega e nada lhe acontecia. Três equipes apresentaram um desfecho no qual o colega não cumpria o combinado e delatava o amigo para a professora, fazendo com que fosse suspenso da escola e ainda ficasse de castigo em casa.

Após essas considerações, animei uma discussão coletiva que aconteceu a partir da seguinte indagação: o que é um desfecho interessante para vocês? Para tanto, retomamos alguns textos já trabalhados em sala como: “Flor-telefone-moça”, “As formigas” e “A moça tecelã”. O objetivo da discussão era comentar, particularmente, o desfecho dessas narrativas.

Algo muito discutido foi o fato de tanto o texto de Drummond (Flor-telefone-moça) como o de Lygia Fagundes (As formigas) prenderem bastante a atenção do leitor, criarem

uma ansiedade e uma expectativa para saber como o conflito seria solucionado, porém, com um desfecho, segundo os alunos, que “deixou a desejar”, pois no texto de Drummond o leitor fica sem saber quem estava aterrorizando a personagem e no de Lygia Fagundes Teles, ele também fica sem entender o “mistério dos ossinhos”, e o que as formiguinhas e o anãozinho representavam. Porém uma consideração interessante foi levantada por uma das integrantes do grupo 5, quando mencionou que o fato de o narrador não ter revelado o “X da questão” só tornava o texto mais interessante, pois ele deixava por conta do leitor imaginar e solucionar o problema. A referida aluna complementou que talvez, se o Drummond tivesse apresentado um desfecho fechado, como foi apresentado no conto o Carimbo, eles não tivessem gostado tanto do texto.

Por fim, eu solicitei que eles tentassem, a partir das leituras efetuadas e da discussão levantada, definir de modo mais sistemático as características, isto é, em uma linguagem mais técnica, os descritores ou indicadores, de um desfecho interessante. Eis algumas respostas apresentadas:

(Carlos) – O desfecho interessante é aquele que quebra as expectativas do leitor, indo de encontro àquilo ele estava imaginando;

(Luana) – é aquele que consegue surpreender;

(Luan) – é aquele que encontra uma solução inteligente para resolver o conflito apresentado;

(Joaquim) – é aquele que o final não é tão previsível.

Na medida em que os alunos iam apresentando as suas opiniões, eu anotava-as no quadro para que, no final da discussão, nós elaborássemos uma ficha (ver anexo nº 16) contendo algumas sugestões importantes para a construção de um desfecho interessante. Essa ficha serviria tanto para eles analisarem se os contos produzidos por eles apresentavam um bom desfecho como serviria ainda para as futuras produções.

4.1.6 Módulo 4

Data: 12-05-08 / 16-05-08/19-05-08.

Duração: 3 aulas de 50 minutos.

Objetivo: utilização do referente construído coletivamente.

Atividades desenvolvidas: leitura e observação.

Modalidade de atividade: em duplas

Na aula do dia 12-05, os alunos formaram duplas às quais foram entregues dois contos: “A menina e a boneca” de Hilda Alão e “O hotel”⁵⁰ (ver anexo 17). Pediu-se aos alunos que lessem os dois textos, analisassem com atenção e escolhessem o conto mais interessante. Eles deveriam apresentar algumas razões para classificar o texto como “bom” ou como “problemático”. Para tanto, eles foram orientados a verificar se os contos em questão apresentavam uma organização composicional adequada, um suspense, um momento de maior tensão, um desfecho interessante, entre outras características. As duplas foram orientadas ainda a analisar como elas, enquanto leitores, recebiam esses textos: os contos surpreendiam, prendiam a atenção, despertavam alguma emoção em quem lê. O objetivo dessa atividade era levá-los a analisar mais detalhadamente as qualidades e as falhas dos textos usando os critérios já discutidos.

Em seguida, as duplas deveriam expressar, por escrito, as características apresentadas por um dos contos em discussão que permitem classificá-lo como um bom conto. Houve um consenso entre eles em dizer que o texto “A menina e a boneca” era o conto mais interessante. Entre as justificativas para tal escolha estavam as seguintes: “é um texto emocionante”, “apresenta um conflito que mexe com as emoções do leitor e um desfecho que surpreende”.

⁵⁰ O texto em questão foi produzido por um aluno do 2º ano da escola em que foi realizada a pesquisa, porém ele não pertence à turma em que foi desenvolvida a investigação.

Depois disso, as duplas foram orientadas a realizar uma análise dos problemas encontrados na produção tida como “pouco interessante”. Eles deveriam usar as fichas já criadas em sala (ficha sobre os verbos introdutores do discurso direto, ficha sobre o desfecho, ficha sobre o suspense), verificando se elas funcionam, ou seja, se elas lhes permitiram perceber que problemas o texto em questão apresentava e verificar se outros aspectos poderiam ser acrescentados a essas fichas. Dessa forma, cada dupla elaborou, por escrito, algumas propostas e/ou sugestões para a melhoria do conto.

Na aula do dia 16-05, foi realizada uma discussão coletiva, as duplas apresentaram as propostas encontradas para solucionar os problemas verificados no conto “O hotel”. A maioria dos alunos percebeu que o texto não apresenta suspense, não causa medo no leitor e apresenta um final pouco interessante. As duplas destacaram ainda problemas como:

- Há poucas descrições espaciais (como era o quarto em que os jovens dormiram, como era o hotel: seus móveis, seus cômodos).
- O final é previsível demais.
- O título é pouco sugestivo.
- Pouca variação dos verbos introdutores da fala dos personagens.
- Falas pouco significativas e sem emoção alguma.

Na discussão levantou-se a questão de que um conto que se proponha a apresentar elementos como medo e/ou suspense precisa de um título sugestivo, que instigue a curiosidade do leitor e desperte a vontade dele ler o texto. As sugestões apresentadas referentes ao título foram: “Primeiros clientes”, “O hotel maldito”, “Viagem sem volta”, entre outros.

Em seguida, discutimos coletivamente como criar o suspense nessa narrativa. Então, retomamos a ficha criada sobre o suspense e verificamos que faltou incrementar mais o texto, apresentar mais descrições espaciais do hotel e do quarto; ocultar alguns detalhes para criar

uma curiosidade e uma tensão no leitor (não apresentar, de forma tão explícita, o único suspeito, não narrar o momento do assassinato de forma tão abrupta). Os verbos de elocução utilizados no texto precisavam variar (sugestões: perguntou, exclamou, respondeu).

Ao longo dessa discussão, fomos reescrevendo coletivamente o referido texto no data-show, para que toda a turma o visualizasse, de forma a torná-lo mais adequado aos contos que envolvem terror e/ou mistério (ver anexo 18).

Em seguida, retomei as considerações escritas pelas equipes na aula anterior sobre o porquê de o texto “A menina e a boneca” ser considerado um bom conto e, a partir de uma retomada dos contos já trabalhados em aulas anteriores, animei uma discussão coletiva com o intuito de elaborarmos uma ficha contendo os critérios que permitem classificar um texto como “bom conto”. O objetivo dessa tarefa era sistematizar todas as observações anteriores, registradas em três fichas, em um instrumento só. Eles mencionaram características como:

- texto que mexe com o leitor (causa emoção em quem lê);
- tem a estrutura de um conto
- apresenta um conflito interessante, que prende o leitor até o final da história;
- tem um desfecho inesperado, que surpreende e emociona o leitor;
- está escrito em conformidade com a norma culta.

Em seguida, pedi para que eles refletissem sobre os elementos que permitem comprovar que essas qualidades estão presentes no texto, ou seja, quais são os indicadores textuais que permitem perceber, ao ler o texto, as qualidades mencionadas. Então, perguntei-lhes:

- Como o narrador consegue causar uma emoção no leitor?

Resposta do aluno Márcio: “O narrador descreve a garotinha de forma triste, ela era moradora de rua, não tinha família, não tinha brinquedos. Esse tipo de informação causa pena

no leitor. A própria história da personagem é comovente, a forma como ela é tratada pelo homem [que trabalhava na loja de bonecas] também causa tristeza e indignação no leitor”.

- Como o narrador consegue prender a atenção do leitor?

Resposta da aluna Izabel: “Ele primeiro comove o leitor, para que ele fique triste com a história da garotinha, em seguida, ele mostra uma situação (quando ela deseja muito ter uma boneca e uma mãe), que faz com que o leitor crie uma expectativa para acompanhar se, no final da história, a garotinha vai ou não conseguir realizar os seus sonhos. O leitor fica torcendo pelo final feliz da garota”.

- Como o narrador consegue criar um desfecho inesperado?

Resposta do aluno Breno: “Ele mostra que a garotinha mora nas ruas, então nunca vai ter condições, em vida, de comprar a bonequinha. Então, a morte aparece como uma grande solução para a garota, só que o leitor não esperava que ela morresse. O autor apresenta um final feliz, em que o problema da garota foi resolvido. A morte livra a menina das tristezas da vida que ela levava na terra”.

Em seguida, com base nas características mencionadas pelos alunos e com base nas fichas elaboradas no módulo 3, demos início à produção de uma ficha única que contemplasse as qualidades esperadas em um bom conto, bem como os indicadores dessa qualidade (o que expressa essa qualidade em um texto).

A primeira versão da ficha foi a seguinte:

QUADRO 2- 1ª versão da ficha avaliativa

Crítérios	Indicadores de qualidade
Estrutura apropriada	Apresenta uma situação inicial no pretérito imperfeito.
	Apresenta uma complicação ou obstáculo geralmente no pretérito perfeito.

	Apresenta um momento de maior tensão (momento em que o leitor cria uma expectativa muito grande para saber como o problema será resolvido).
	Apresenta um desfecho e/ou solução para o conflito.
Presença do suspense	Frases dinâmicas que despertam no leitor a vontade de querer saber o que vai acontecer (predileção por frases curtas).
	Ocultação de informações (dar margem ao devaneio e à imaginação).
	Prolongamento da situação-problema (dar perspectivas crescentes de ansiedade).
	Uso de termos e/ou palavras chave (sugerir mais do que afirmar).
Causa uma emoção no leitor	Descrições espaciais, físicas e/ou psicológicas.
Desfecho inesperado	Surpreende o leitor, mas é coerente com o restante do texto.
	Não é totalmente previsível.

Na aula do dia 19-05 houve a finalização da ficha. Eu apresentei a eles alguns contos que nos permitiriam modalizar alguns indicadores de qualidade mencionados na aula anterior. Por exemplo, mostrei a eles que nem sempre o conto começa pela situação inicial, exemplo disso é o conto “Caderno da Morte” que começa pelo desfecho, pela descrição da situação final. Retomei também o conto “A esperança” para eles perceberem que o texto já começa com a apresentação do conflito e a situação inicial fica nas entrelinhas. Retomei, ainda, o conto “As formigas” e perguntei por que eles não haviam gostado do final da história, e eles responderam que não gostaram porque o conflito não foi resolvido, então, a partir dessa consideração depreendemos que um desfecho interessante também pode apresentar, em alguns casos, uma resolução para o problema suscitado.

Outro critério inserido na ficha foi o uso apropriado do discurso direto; os alunos mencionaram esse aspecto após eu indagar-lhes se a ficha contemplava todos os itens trabalhados durante a seqüência didática. Sem dificuldade eles apontaram também os indicadores da correta apresentação da fala das personagens no texto (uso do travessão ou das aspas e variação dos verbos de elocução). Apesar do discurso direto estar presente em todas as narrativas e não ser, portanto, um critério avaliativo específico do gênero conto, considero pertinente acrescentá-lo à ficha, uma vez que ele foi objeto de estudo durante a seqüência didática.

Assim, a partir dessas novas considerações e levando em conta as competências trabalhadas ao longo dos módulos, reformulamos a ficha e a versão final foi a seguinte:

QUADRO 3 - 2ª versão da ficha avaliativa

Crítérios	Indicadores de qualidade
Estrutura apropriada	Apresenta geralmente uma situação inicial no pretérito imperfeito.
	Apresenta uma complicação ou obstáculo geralmente no pretérito perfeito.
	Apresenta um momento de maior tensão (momento em que o leitor cria uma expectativa muito grande para saber como o problema será resolvido).
	Apresenta geralmente um desfecho e/ou solução para o conflito.
Presença do suspense	Frases dinâmicas que despertam no leitor a vontade de querer saber o que vai acontecer (predileção por frases curtas).
	Ocultação de informações (dar margem ao devaneio e à imaginação).
	Prolongamento da situação-problema (dar perspectivas crescentes de ansiedade).

	Uso de termos e/ou palavras chave (sugerir mais do que afirmar)
Causa uma emoção no leitor	Descrições espaciais, físicas e/ou psicológicas.
Desfecho interessante	Resolve geralmente o problema suscitado.
	Surpreende o leitor, mas é coerente com o restante do texto.
	Não é totalmente previsível.
Apresentação apropriada da fala das personagens	Uso dos dois-pontos e do travessão.
	Uso das aspas.
	Variação dos verbos introdutores do discurso direto.

4.1.7 Produção final

Data: 19-05-08/ 26-05-08

Duração: 3 aulas de 50 minutos

Objetivo: aprender a usar a ficha de avaliação construída anteriormente.

Atividades desenvolvidas: reescrita.

Modalidade de atividade: em duplas

No segundo tempo de aula do dia 19-05, os alunos, em duplas, foram convidados a se colocarem na posição de leitor/avaliador, para que pudessem, com o auxílio da ficha avaliativa criada anteriormente⁵¹, perceber a qualidade do texto do colega, bem como as

⁵¹ A ficha utilizada aqui ganhou uma nova organização (ver anexo 19) de forma a permitir o acréscimo das observações dos dois atores envolvidos no processo avaliativo em questão. A avaliação do professor viria, em seguida, em anexo, mas também com base na referida ficha avaliativa.

possíveis falhas de compreensão ou de escrita presentes nessa produção, e propor, por escrito, por meio de sugestões e/ou questionamentos, possibilidades de revisão e de reescrita para a melhoria do texto. A tarefa funcionou da seguinte maneira: A e B, juntos, receberam a tarefa de avaliar o texto⁵² de A com base na ficha. B preencheu a ficha avaliativa e A teve o direito de discutir a avaliação de B. Em seguida, A e B avaliaram a produção de B. A preencheu a ficha e B teve o direito de discutir as opiniões de A. Isso obrigou A e B a respaldarem bem suas opiniões e a procurarem, portanto, indicadores claros de que os critérios (qualidades) foram ou não utilizados.

Penso que, além de estimular os alunos a adotarem uma visão crítica, de avaliadores, essa atividade possibilitou a conscientização dos produtores em relação a como seus textos são percebidos pelos leitores. Nessa atividade, considero que houve um avanço da capacidade avaliativa dos alunos, uma vez que a maioria da turma mostrou-se preocupada em analisar tanto os aspectos mais formais que eles estavam acostumados a tratar, quanto os aspectos predominantemente macrotextuais que tinham sido abordados ao longo da seqüência. Enquanto, no início da coleta de dados, eles identificavam somente problemas mais evidentes e mais pontuais, como os de pontuação, ortografia, concordância gramatical, etc, nessa etapa, eles já se mostraram preocupados em analisar também a clareza, a organização da narrativa e o grau de interesse que o texto poderia despertar no leitor.

Como o meu papel nessa aula era auxiliar os alunos, acompanhei de perto essa reescrita para ajudá-los a superarem suas dificuldades, ajudando-os a solucionar alguns problemas, tirando dúvidas e contribuindo na busca por respostas para alguns questionamentos. Pude perceber com essa atividade que a maior parte dos alunos conseguiu identificar corretamente alguns dos problemas que afetavam a qualidade das produções e

⁵² O texto que foi objeto de reescrita aqui foi o conto produzido na aula do dia 18-02, porém vários alunos reescreveram os seus textos ao longo dos módulos, e muitos desses alunos me entregaram essas reescritas. Então, utilizei nesta aula de reescrita final alguns contos que já haviam sido bastante revisados e utilizei ainda contos na mesma versão da produção inicial.

sugeriram uma ou mais alterações ao produtor. É válido mencionar que houve casos em que as sugestões dadas não eram boas: um aluno sugeriu que o seu colega melhorasse a apresentação dos personagens, descrevendo-lhes com mais detalhes, entretanto o autor já havia criado dois parágrafos para descrever a situação inicial e já havia apresentado as personagens a contento (informando, inclusive, nome, idade, ocupação e algumas características físicas). A sugestão apresentada foi, então, devidamente rechaçada.

Os alunos apontaram na produção do colega problemas como: necessidade de maior suspense nas histórias (alegando que as informações eram dadas de forma muito rápida ao leitor), necessidade de incrementar mais os diálogos para, assim, causar emoção no leitor, a criação de um desfecho mais interessante (menos previsível), além de questões lingüísticas (problemas de pontuação, ortografia, marcadores temporais, entre outros).

Finalizada a discussão em dupla, solicitei a reescrita do conto com base nas observações feitas nas fichas e nas sugestões discutidas em duplas. Essa reescrita seria objeto de avaliação somativa. Os alunos deveriam entregar tanto a sua reescrita final como também a ficha avaliativa preenchida pelo autor e pelo co-avaliador. Há que se ressaltar que um número considerável de alunos submeteu a sua primeira produção a, pelo menos, duas reescritas durante o desenvolvimento dos módulos.

Na aula do dia 26-05-08, devolvi aos alunos sua primeira produção devidamente corrigida e comentada. Fiz anotações e observações e anexei a ficha avaliativa. Nessa aula eu comentei, em linhas gerais, o desempenho de cada um, com base na ficha produzida: o que já estava satisfatório e o que ainda não estava totalmente satisfatório.

Pude perceber, ao avaliar a reescrita dos alunos, que a maioria dos alunos conseguiu melhorar o seu texto. A maior parte dos textos **apresentou a estrutura típica do conto** (situação inicial, complicação, clímax e desfecho), o que considero ser uma das maiores conquistas da turma, já que na primeira produção vários alunos não conseguiram criar

narrativas que se adequassem a essa estrutura. Também houve uma forte **tentativa de criar um final inesperado**. No que diz respeito ao aspecto lingüístico, praticamente todos os alunos **usaram adequadamente o discurso direto, variaram os verbos de elocução e usaram adequadamente os tempos verbais** na narrativa. Mas percebi que muitos alunos tiveram **dificuldade em construir o suspense** (dada a complexidade de tal habilidade). Dois alunos apenas (contra quatorze inicialmente) ainda produziram narrativas que não se enquadraram no gênero conto.

4.1.8 Concurso de contos

Data: 02/06/08

Duração: 1h 40 min.

Objetivo: realizar uma produção que permita a (re)utilização das competências desenvolvidas ao longo dos módulos.

Tipo de atividade desenvolvida: produção escrita.

Na aula do dia 02-06, como previsto desde o início da seqüência, solicitei à turma que produzisse outro conto, cujo tipo e tamanho ficou a critério de cada aluno, com apoio da ficha de avaliação construída durante a seqüência. Deixei claro que os alunos deveriam escrever um texto totalmente novo, se quisessem, desde que não fosse uma mera imitação de um dos contos apresentados.

Quando todos finalizaram a escrita do texto, demos início à etapa da seleção dos melhores contos da turma. Os alunos formaram grupos de 10 integrantes para que verificassem se os textos apresentavam os critérios exigidos em um bom conto. Os integrantes da equipe deveriam analisar os contos e, em seguida, por meio de uma votação, escolher o

melhor conto produzido pelos alunos que constituíam a equipe para que esse texto representasse o grupo perante a turma.

Essa escolha aconteceu de maneira tranqüila em praticamente todas as equipes, com exceção de uma, em que houve uma divisão de opiniões entre os integrantes (4 alunos votaram em um conto X e 3 em um conto Y). Eles leram e releeram os dois contos – objetos de discussão entre eles – várias vezes para poderem, enfim, se decidir. Pude perceber que nessa equipe os alunos estavam usando a ficha de avaliação de forma adequada, uma vez que mencionaram alguns dos critérios presentes na referida ficha: “o conto Y tem um suspense mais bem construído do que nesse outro”, “o conto X é mais rico em descrições físicas e psicológicas”. Constatei, ao final da discussão, que a dificuldade em escolher o melhor conto decorreu do fato de os dois contos em discussão apresentarem uma boa história e uma estrutura composicional adequada ao gênero conto.

Quando todas as equipes terminaram sua escolha, deu-se início à leitura dos sete melhores textos. Para proceder de maneira justa, cada aluno manifestou o seu voto secretamente, e ficou proibido que os integrantes da equipe votassem no conto que a estava representando (essa forma de votação foi sugerida pela turma).

Por meio dessa votação, a turma elegeu o que considerou ser os três melhores contos (ver anexo 20). Os alunos demonstraram satisfação com a referida escolha, pois aplaudiram muito os três alunos produtores dos referidos contos, em um gesto de homenagem e aprovação.

Esses textos foram levados a um júri – composto por dois professores de língua portuguesa e um de literatura do colégio – o qual julgou e premiou o produtor do melhor conto em “cerimônia” oficial organizada pela Direção da Escola.

O conto vencedor, intitulado “As rosas”, foi produzido por um aluno de 16 anos que estuda desde a 7ª série na escola em que foi realizada a pesquisa. O aluno em questão

submeteu a sua primeira produção a duas reescritas e engajou-se em todas as atividades (ele assumiu o posto de coordenador de sua equipe). Percebi, na hora em que o júri anunciou o ganhador do concurso de contos, que a maior parte dos alunos ficou satisfeito com a decisão do júri.

Não há dúvidas de que a realização de um concurso de contos criou uma motivação maior para a atividade de produção. Os alunos, em todas as aulas, falavam com muito entusiasmo sobre o concurso. Percebi que a maioria dos alunos engajou-se nas atividades e mais da metade da turma submeteu o seu primeiro conto a reescritas. Muitos deles diziam que queriam muito ganhar o concurso e para isso eles tinham que escrever melhor a cada dia.

4.2. ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Partindo do princípio de que o desenvolvimento da competência redacional envolve o desenvolvimento da competência auto-avaliativa, procurou-se ao longo da sequência didática colocar em prática atividades que aliassem os procedimentos de avaliação formativa a uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem de língua. Neste momento, analisar-se-á se os resultados obtidos no decorrer da sequência didática confirmam a validade desses procedimentos no ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas.

Para demonstrar as representações dos alunos sobre a sequência didática posta em prática, farei uso de informações obtidas durante a coleta de dados. No que diz respeito ao questionário, é válido destacar que ele foi aplicado no último dia de aula, e os alunos tiveram que responder por escrito questões referentes à situação didática da qual haviam participado.

4.2.1. A situação do ensino/aprendizagem em turma numerosa

Não há dúvidas de que trabalhar a produção textual em turmas numerosas constitui um grande desafio. Essa realidade pedagógica, conforme exposto em 2.1, exige, mais do que

qualquer outra situação didática, procedimentos metodológicos que favoreçam as trocas, a iniciativa e a autonomia.

Para a execução desse trabalho, partiu-se da hipótese de que os procedimentos avaliativos favorecem o desenvolvimento de competências referentes à produção textual em alunos que freqüentam uma turma numerosa. Para tanto, durante a seqüência didática procurou-se estimular a colaboração e/ou interação entre os alunos por meio de atividades que os levassem a trocar informações e a testá-las durante a criação do texto, assim como a partilhar estratégias para coordenar as ações durante as tarefas.

Nas atividades em equipe, por exemplo, diversos integrantes assumiram uma função definida, para evitar a divisão desigual do trabalho entre os integrantes do grupo. As equipes escolheram um secretário – cabia a ele anotar as decisões, escrever as respostas e os textos produzidos pelo grupo – e um coordenador – indivíduo que organizava as tarefas dentro das equipes e apresentava as produções e as tarefas executadas pelo grupo. Essas funções eram, na maioria das equipes, assumidas pelas mesmas pessoas em todas as atividades propostas, em apenas três das dez equipes formadas houve um revezamento de funções entre os integrantes do grupo.

Essa forma de trabalho foi aprovada pelos alunos, pois quando indagados sobre: “O que você achou da realização de trabalhos em grupos? A equipe em que você trabalhou funcionou bem?”, a grande maioria dos alunos afirmou ter gostado de trabalhar em equipe pelos resultados que isso lhes trouxe:

(Luan)- Eu achei as atividades em equipe bem legais, porque juntos nós conseguimos produzir bons trabalhos. Todos os integrantes do grupo participaram e ajudaram nas tarefas.

(Fernanda)- Em equipe a gente aprende mais, porque são várias cabeças pensando sobre o mesmo assunto.

(Suzana)- Os trabalhos em equipe foram bem proveitosos, porque todos da equipe tiveram que ajudar para que o trabalho saísse bom, teve uma parceria.

Os poucos alunos (12 em 70) que afirmaram não terem gostado dos trabalhos em equipe – por uma questão de estilo de aprendizagem – destacaram que simplesmente: “prefiro trabalhar sozinho” ou “não gosto de fazer uma atividade com muitas pessoas”. Penso que apesar de os alunos não terem o hábito de desenvolver um trabalho desse tipo, que os colocassem em grupo e com tarefas bem determinadas, pude perceber que a maioria das equipes engajou-se na atividades, dividiu-se na leitura, organizou-se (enquanto um anotava as considerações da equipe, o outro já estava estruturando a apresentação oral, por exemplo) e, principalmente, conseguiu desenvolver bons trabalhos (a exemplo da atividade “desfecho da narrativa”- ver anexo 15). Em geral, durante os trabalhos em equipe, o ambiente era relativamente calmo, mas eram dez equipes trabalhando em um único espaço que se tornava pequeno para comportá-las em círculos; não havia como afastá-las muito, então os integrantes da equipe, para se concentrarem, se aproximavam bem uns dos outros, era possível ouvir vários ruídos, mas não havia barulho excessivo que prejudicasse a concentração dos alunos.

Como foi visto em 2.3, as atividades de co-avaliação proporcionam uma certa autonomia aos alunos no seu processo de aprendizagem, obrigando-os a se concentrarem nos descritores dos diversos critérios identificados ao longo da reflexão durante os diversos módulos. O recurso a procedimentos de intervenção, como a co-avaliação, pressupõe não somente que os sujeitos sejam capazes de detectar os problemas, como também que disponham de um conjunto de recursos para apontar uma solução. Por isso, ao longo dos módulos procurou-se fazer com que os alunos entrassem em contato com diversos contos para que, a partir de atividades de observação e análise, percebessem as características que constituem um bom conto, como elas são realizadas nesses textos, assim como procurou-se, a partir da leitura de textos problemáticos, levá-los a fazer funcionar concretamente os critérios e os indicadores recém-construídos.

Uma das maiores críticas geralmente feitas às turmas numerosas é a de que os alunos assumem uma atitude muito passiva, de meros ouvintes. Visando à superação desse problema, procurei criar possibilidades de os alunos ajudarem na escolha e/ou organização das tarefas a serem feitas; as atividades não foram simplesmente impostas a eles, mas discutidas com eles. Isso ocorreu desde a determinação do projeto de trabalho – concurso de contos – sobre o qual eles opinaram em vários aspectos (premiação, ausência de limites de número de linhas e de imposição do tipo de conto, escolha dos melhores contos da turma) até a construção de documentos de trabalhos – os alunos, por meio de suas representações e apropriações, organizavam suas idéias em fichas de trabalho que serviriam para ajudar a (re)pensar suas produções (ao total, foram criadas cinco fichas) .

Quando indagados sobre: “O que você achou da produção de documentos de trabalhos (fichas e listas)? Eles o ajudaram na hora de reescrever o seu texto?”, todos os alunos afirmaram que a produção dos documentos de trabalho foi interessante, pois guiou-os na análise de seu texto. Eis algumas das considerações feitas pelos alunos:

(Lia)- Eu achei interessante a produção das fichas, porque elas resumiam aspectos sobre o conto que merecem atenção. Essas fichas me ajudaram a reescrever o meu texto porque indicavam o que eu devia levar em consideração e prestar atenção na hora de escrever o meu conto.

(Carlos)- Eu achei muito válida a produção das fichas, porque elas mostraram o que eu preciso melhorar no meu conto.

(Marcus)- A criação dos documentos de trabalho foi muito importante, porque elas resumiam o que tinha sido discutido na aula, então ajudou na hora de avaliar e analisar o meu conto.

Acredito que os alunos se tornam atores, de fato, do processo de ensino-aprendizagem quando lhes é dada a chance de pensar a execução desse processo. Se, no início da seqüência, eles sentiam um certo desconforto em apresentar opiniões, sugestões, hipóteses, etc, no final da seqüência, na ocasião do concurso de contos, eles já estavam bem mais descontraídos e se sentindo mais capazes de julgar, avaliar a produção do colega e a deles próprios.

Durante a realização da seqüência didática, os setenta alunos que constituíam a turma participaram, uns mais outros menos, da realização das atividades, engajaram-se na execução

das diferentes tarefas, submeteram a sua primeira produção a reescritas e, ao final da pesquisa, mesmo aqueles que produziram textos bem problemáticos durante a primeira produção conseguiram melhorar, ao menos parcialmente, os seus textos (como verificaremos logo mais em 4.2.2).

Pode-se considerar, pois, que a adoção de um dispositivo de avaliação formativa, no desenrolar da seqüência, permitiu superar diferentes problemas levantados pela situação de turmas numerosas (dificuldade de o professor auxiliar todos os alunos, desconhecimento dos critérios de avaliação apresentados pelo professor, monotonia da aula), e potencializou os aspectos positivos da situação (troca entre os alunos, apropriação de critérios avaliativos na interação com os parceiros, entre outras coisas).

4.2.2 Desenvolvimento da competência redacional e avaliativa de contos

No início da coleta de dados, percebi que menos da metade da turma cultivava o hábito da leitura; muitos manifestaram abertamente, como vimos em 4.1.1, a sua antipatia pela disciplina e a maioria dos alunos afirmou a enorme dificuldade que sente ao escrever.

Levando em consideração as “queixas” apresentadas por eles, procurei, primeiramente, propor um projeto de trabalho – o concurso de contos – que permitisse a realização de atividades socialmente relevantes que se tornassem também pedagogicamente estimulantes. Esse projeto de trabalho foi pensado e organizado junto com os alunos, que deram diversas opiniões a respeito das regras do concurso, da premiação, da escrita do conto, entre outras coisas. Ficou nítido que esse tipo de participação fez com que os alunos se constituíssem atores, de fato, do projeto proposto, pois eles ajudaram a construir o referido projeto e executaram-no.

Quando perguntei aos alunos no questionário: “Você gostou de participar do concurso de contos? Como você avalia o conto que você criou para o concurso?”, todos responderam

pela afirmativa, porém eles também afirmaram que o conto produzido para o concurso ainda apresentava alguns problemas. Eis aqui alguns comentários dos alunos:

(Wagner)- Eu achei o concurso de contos muito legal, porque ele deu um ar diferente às aulas, todos queriam ganhar o concurso, então todo mundo prestava atenção na aula de redação. Agora confesso que o conto que eu escrevi para o concurso ficou regular, acho que a história que eu criei não prende muito a atenção do leitor.

(Daniela)- Eu gostei muito de participar do concurso de contos, aprendi muito nas aulas que prepararam para o concurso. O meu conto ficou bom, mas faltou melhorar o final da história [...].

(Francisco)- Eu gostei de participar do concurso, só sinto não ter ganhado. Acho que o meu texto está bom, a única coisa que não ficou muito legal foi o desfecho, não tive criatividade pra terminar.

Esse tipo de comentário contrasta com as queixas iniciais dos alunos, incapazes de depreender o que o professor esperava deles, e mostra o quanto sua capacidade de avaliação, e, portanto, sua autonomia na produção de um conto, se beneficiou com os procedimentos implementados. Durante as atividades, procurei desenvolver nos alunos as suas capacidades de análise e reflexão de forma a se apropriarem dos critérios avaliativos. Fica nítido nas respostas dadas pelos alunos no questionário aplicado que eles já reconhecem e conseguem comentar alguns desses critérios.

Na verdade, o trabalho com o gênero conto constitui um verdadeiro desafio aos alunos. Isso porque a escrita literária tem especificidades que os gêneros usados no cotidiano (bilhete, solicitação, relatório, entrevista, etc.) não apresentam. Nesses últimos há uma necessidade maior de levar em consideração elementos de ordem pragmática, como a natureza do destinatário, a intenção comunicativa do produtor, entre outras coisas; já nos gêneros literários, como o conto, leva-se em consideração outras questões: como prender a atenção do leitor até as linhas finais, causar nele uma emoção, criar nele expectativas, entre outras coisas. Percebi que, apesar da dificuldade e do enorme desafio posto à turma, eles gostaram muito de trabalhar, nas aulas de redação, com um gênero literário. Isso ficou nítido nas respostas dados pelos alunos quando indagados: “O que você achou das nossas aulas sobre o gênero conto?”. Todos os alunos afirmaram ter gostado das aulas, entre as justificativas, tem-se:

(Fernanda)- Gostei muito das aulas sobre o conto, nós lemos vários contos interessantes.

(João)- As aulas foram dinâmicas e os textos lidos foram muito legais.

(Sandra)- Eu esperava ansiosa pela aula de redação, porque eu sabia que ia ter uma nova atividade para a turma e que eu leria novos contos.

(Nara)- Gostei muito das aulas sobre o gênero conto, em cada aula uma tarefa e a leitura de um conto diferente, em cada aula eu aprendi coisas diferentes sobre esse gênero.

(Pedro)- Achei as aulas sobre o gênero conto muito boas, pois eu pude conhecer vários autores que nunca tinha ouvido falar, nós lemos muitos contos legais em sala.

Os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com um grande número de textos (ao todo, foram utilizados em sala 39 contos), esses textos serviram de inspiração aos alunos e certamente alguns aspectos que não foram objeto de ensino acabaram sendo apreendidos por eles. Percebi, pois, ao ler tanto a produção final quanto os textos do concurso, que alguns alunos, ao entrarem em contato com diversos textos, acabaram por se apropriar de determinadas estruturas, estilos de escrita, vocabulário, entre outras coisas. Segundo as palavras de uma aluna: “na última redação eu até consegui escrever um bom conto parecido com o que Lygia Fagundes escreve, cheio de mistério e drama”.

Ao longo da seqüência didática, os alunos foram orientados a submeter a sua primeira produção a reescritas. Durante as atividades dos módulos, eles deveriam reescrever aspectos pontuais trabalhados (verbos introdutórios do discurso direto, a estrutura da narrativa, o elemento suspense – para quem havia criado contos que deveriam apresentar esse elemento – desfecho interessante, entre outras coisas). Quando foram indagados, no questionário aplicado, sobre: “O que você achou da experiência de reescrever o seu texto a cada aula. Você considera que a sua versão final foi melhor que a primeira?”, todos os alunos acharam a sua produção final melhor que a primeira e evidenciaram que a atividade de reescrita é positiva e válida no desenvolvimento das competências redacionais. Eis algumas das respostas dos alunos a essa questão:

(Luan)- Foi muito bom ter que reescrever o meu texto a cada aula, porque durante as aulas eu melhorava um aspecto que eu tinha acabado de estudar, a professora mandava eu voltar ao meu texto para ver se aquilo que a turma

tinha acabado de discutir estava bem empregado no meu texto. Então eu considero, sem dúvida, que depois de todas essas aulas a minha produção final foi bem melhor que a primeira.

(Francisco)- As atividades de reescrita foram muito boas sim, com todas as tarefas eu pude perceber o que eu precisava melhorar no meu texto. Já numa das primeiras aulas eu tive que concertar um monte de coisa no meu texto, eu tinha colocado as falas dos personagens errada e no final da aula eu concertei tudo. Eu tive que praticamente fazer um outro texto, a minha versão final não ficou tão boa não, mas está bem melhor que a primeira.

(Carla)- Eu achei bem proveitoso ter reescrito o meu texto a cada aula, porque eu tive a oportunidade de verificar o que estava bom e o que não estava e tive a oportunidade de melhorar o meu texto. Então, na minha última produção, eu não cometi os mesmos erros cometidos na primeira.

Percebi que ao serem sensibilizados, por exemplo, a perceberem que um bom conto deve prender a atenção do leitor, deve causar uma certa impaciência em que lê no sentido de querer saber o que vai acontecer, muitos alunos, que submeteram o seu texto à reescrita, tentaram incrementar o suspense na narrativa.

Em se tratando de produção escrita em turmas numerosas, uma outra questão-chave diz respeito ao desenvolvimento da capacidade avaliativa⁵³. No início da coleta de dados, os alunos emitiram opiniões vagas sobre o conteúdo e a estrutura da narrativa, como, por exemplo, não sabiam dizer por qual motivo a história estava interessante ou não. A maioria deles media a qualidade do texto apenas com base em problemas localizados na superfície textual (ortografia, acentuação, concordância, entre outros). Quando os alunos tiveram a oportunidade de ler os textos uns dos outros, escutei comentários como: “credo, você escreveu mexer com ‘ch’!”, “você escreveu de repente tudo junto!”, entre outros comentários. Além de só se preocuparem com a superfície do texto, a avaliação tinha feição de condenação: a observação do erro levava a uma repreensão ou a uma chacota.

Porém, ao longo das atividades (principalmente as desenvolvidas durante os módulos 3 e 4), procurei fazê-los perceber que ser capaz de avaliar o seu próprio texto e/ou de um colega pressupõe competências e habilidades que vão desde restabelecer elementos de

⁵³ A temática avaliação é obviamente muito ligada à produção escrita, porém por razões expositivas decidi tratá-la separadamente.

informação até então implícitos, mas necessários à compreensão, operar modificações (adições, supressões, substituições), até adquirir saberes relativos ao funcionamento da língua, à composição textual, à dimensão enunciativa. Então, quando os alunos tiveram que avaliar, durante o módulo 4, o texto do outro com base em uma ficha de avaliação, construída coletivamente, percebi que os aspectos macroestruturais começaram a ser observados. O fato de terem todos que reescrever seu texto também os colocou em pé de igualdade, e a avaliação deixou de ser sinônimo de depreciação dos erros para se transformar em um olhar melhor instrumentalizado em vista da melhoria. Embora alguns alunos não tenham se sentido muito à vontade para emitir opiniões sobre a produção do colega (cerca de 28 alunos entregaram a ficha de avaliação sem comentários e/ou sugestões para a melhoria do texto do colega, apenas marcaram um X nas opções apresentadas na ficha), a maioria da turma – 42 alunos – propôs-se a ajudar o autor do texto em discussão apresentando sugestões e comentários pertinentes. Muitos desses co-avaliadores conseguiram, além de melhorar o próprio texto, sugerir soluções para os problemas encontrados no texto do outro⁵⁴.

Com isso, todos desenvolveram mais suas capacidades de análise e reflexão, por meio da interação com o outro e por meio de atividades que lhes permitiram (re)pensar a prática da produção textual. No final da etapa de coleta de dados, a maioria dos alunos mostrou, por meio de seus textos, que se tornou capaz de interagir e de intervir em sua produção, adaptá-la ao objetivo pretendido, refletir acerca de seu conteúdo, encontrar e solucionar problemas localizados em vários níveis (semântico, morfossintático e pragmático), enfim, melhorar significativamente sua produção escrita, como veremos a seguir.

⁵⁴ Em função da complexidade da questão, não foi possível apresentar aqui uma análise mais detalhada sobre a evolução do co-avaliador e das considerações que ele fez do seu próprio texto.

4.3 ESTUDO DE CASOS

Entre os diferentes aspectos que poderiam ser analisados nesse momento do trabalho, escolhi focalizar mais especificamente o desenvolvimento da competência redacional dos alunos. Selecionei, na ocasião da primeira produção, três textos problemáticos. A análise consistiu em observar se os alunos produtores dos referidos textos conseguiram, ao final da seqüência didática, desenvolver algumas competências redacionais relativas à escrita do gênero conto.

Para ficar mais fácil visualizar o que evoluiu positivamente dentro daquilo que foi trabalhado, apresentarei, ao final de cada caso, os comentários efetuados por mim na ficha produzida durante a seqüência didática. Em seguida, para finalizar a análise, apresentarei os comentários feitos pelo próprio produtor do texto e pelo seu co-avaliador (durante a atividade avaliativa desenvolvida no módulo 4) para que assim se tenha noção de quais problemas foram detectados naquele momento e como eles foram resolvidos pelo produtor e pelo co-avaliador do texto, observando ainda de que forma as sugestões e/ou observações do parceiro foram aceitas e utilizadas na produção final.

4.3.1 Primeiro caso

O aluno produtor do texto que foi escolhido para ser objeto de discussão tem 15 anos e estuda na escola em que foi realizada a pesquisa desde o 1º ano do Ensino Médio. Nas atividades de reescrita, ele esforçava-se para melhorar a qualidade do seu conto. Prova disso é que durante a execução da seqüência didática ele solicitou que eu relesse a sua produção para verificar se um dos problemas encontrados (ausência do suspense em seu texto) já havia sido sanado.

4.3.1.1 Primeira produção



Título: O fim de semana

5 Gita viu um grupo de jovens com idade de mais ou menos uns 20 anos de idade, em um fim de semana foram acampar em uma floresta amazônica. Eles estavam indo tranquilamente em dois carros na estrada do BR 381 quilômetros um.

10 Um desses carros parou em um posto de gasolina para abastecer e o outro seguiu em frente. Enquanto o fretilista está abastecendo o carro, algumas pessoas que estavam no carro foram ao banheiro e compraram algumas coisas para beber e comer.

15 O outro grupo já havia chegado na casa onde eles tinham marcado de se encontrar. Parte desta casa tinha um lago, e do outro lado do lago tinha uma casa de madeira, um casal de namorados foram depalear com um homem muito estorço

20 que tinha saído da casinha de madeira lá não tinha um dos olhos e um chulo de marcas pelo corpo, literalmente ele estava em um dos jovens que estavam na casa deixando os outros em estado de choque.

25 O outro grupo chegou ao local marcado à noite, e se depalearam com os corpos, após todas decidem ir embora, quando eles estavam indo, encontraram o casal de namorados que estavam no lago todo depaado e nelas estavam escrito MORTE.

30 Então eles foram devolto para o carro, não notaram que os pneus estavam ~~no~~ ~~so~~ fixados, depaando o assassino surgiu e matou o motorista e o lado do motorista, o jovem que estava atrás tinha fugido, mas acabou levando um tiro também

35 Assim o assassino continua matando todos que não passou o final de semana lá naquela casa.

O texto produzido pelo aluno em questão possui uma temática comum aos contos que apresentam suspense e/ou medo: ele se propõe a contar como foi o passeio de final de semana de um grupo de jovens que terminou com o assassinato do mesmo.

Um conto que possui o tema em questão deve apresentar, entre outras coisas: suspense, descrição dos personagens, do espaço e do tempo. Deve ainda conter um tom

misterioso e aterrorizante desde a descrição da situação inicial. Porém, ao ler o referido texto, percebe-se a ausência de muitos desses elementos.

Primeiramente, observa-se que o título do texto, “Final de semana”, é pouco sugestivo, pois não sinaliza o teor de morte e o medo que está por vir e não cria grandes expectativas em quem lê. Esse título serve apenas para situar o leitor em relação ao tempo da narrativa.

O conto apresenta, já no primeiro parágrafo, um problema de coerência: um grupo de jovens acamparia na floresta amazônica, porém no terceiro parágrafo os personagens chegam em uma casa e lá se instalam. Soma-se a isso o fato de este parágrafo não apresentar um tom misterioso e aterrorizante necessário em contos que possuem a temática “assassinato”. Ao contrário, dá detalhes sobre coisas corriqueiras do dia-a-dia, como parar para abastecer o carro, enquanto o frentista abastece, o grupo aproveita para ir ao banheiro e fazer compras.

Durante o texto inteiro, o autor apresenta algumas designações bem imprecisas, tais como: “um grupo de jovens”, “um desses carros”, “algumas pessoas”, “um casal de namorados”. Por conta disso, o leitor fica sem saber ao certo quem é quem, quantos homens e mulheres participam da história, qual casal estava tomando banho no lago, quem estava dentro da casa, quem chegou depois. A narrativa torna-se, portanto, imprecisa e de difícil entendimento.

No segundo parágrafo, o autor apresenta informações totalmente desnecessárias ao desenrolar da história que não servem para provocar algum impacto no leitor e para preparar uma ação maior que está por vir. Não se pode perder de vista que uma das características do gênero conto é a concisão, todos os elementos que não estiverem relacionados à construção do efeito único para atrair a atenção do leitor devem ser suprimidos.

O texto em questão não apresenta nenhuma descrição espacial de como era a casa – ambiente em que ocorrem os assassinatos – em que os jovens passariam o final de semana (se ela era nova ou velha, de madeira ou alvenaria, limpa ou suja) ou o momento do dia em que o

drama ocorreu (se era dia, noite, estava chovendo, trovejando). As descrições espaciais em um conto que envolve o terror e/ou suspense são indispensáveis por ajudarem na construção de um ambiente de medo, favorecendo, assim, que o leitor fique ansioso e na expectativa de querer saber o que vai se desenrolar naquele espaço.

No conto em questão, as ações ocorrem de maneira muito abrupta: os jovens chegam à casa/ um casal vai tomar banho em um lago/ um homem aparece no local/ o homem atira em um dos jovens que estava na casa... Não há, portanto, um obstáculo e/ou uma complicação bem delimitada, não é possível apontar ao certo quando, de fato, a história começa a se complicar (será quando os jovens decidem acampar? Quando resolvem tomar banho no lago?). Soma-se a isso o fato de o texto não apresentar suspense, as informações são dadas de maneira muito rápida ao leitor, não lhe dando tempo de criar expectativas, como pode-se perceber em: “derrepente o assassino surgiu e mata o motorista”. Além disso, o assassino é apresentado de forma muito explícita, logo que é apresentado ao leitor ele já comete os seus crimes. No entanto, o suspense em contos que envolvem assassinato é um elemento indispensável, o autor precisa ocultar algumas informações e/ou prolongar a situação problema para conseguir, ao mesmo tempo, prender a atenção do leitor e causar-lhe uma forte ansiedade para querer saber o que vai acontecer, quem é o assassino, por que ele está cometendo assassinatos, entre outras coisas.

O desfecho do texto em discussão parece-me pouco revelador e esclarecedor: “o assassino continua matando todos que vão passar o final de semana naquela casa”. Existem alguns contos em que o final fica em suspenso (a exemplo do conto “As formigas” e “Flor-telefone-moça” analisados durante a seqüência didática), o autor deixa por conta da criatividade do leitor resolver o enigma da história. Existem casos também em que o desfecho não surpreende muito, mas ele é coerente com o restante da narrativa. Ao concluir a leitura de um conto, o leitor pode ficar ainda com aquele gostinho de “mas, afinal, o que aconteceu?”

Quem era o assassino?”. Porém, como o desfecho do texto em discussão é muito previsível, o leitor termina a leitura sem se surpreender e sem nenhuma ansiedade.

Além dos problemas macroestruturais apontados acima, o texto em questão apresenta também problemas ortográficos (derrepente, havia chego, atraz, paços), concordância verbal (o casal de namorados estavam), repetições de palavras (a palavra “carro” aparece três vezes no segundo parágrafo), translineação, entre outros.

4.3.1.2 Produção final

 **FOLHA DE REDAÇÃO** 
 Turma: 8.1A Data: _____ NOTA: _____
 Aluno(a): _____

Título: O fim de semana

5 Ada tem um grupo de jovens que
 tinham por volta dos 20 anos, decidiram
 acampar, em um fim de semana, pro-
 ximo a floresta amazônica. Eles planejavam
 a viagem há semanas e estavam muito
 ansiosos para chegar ao tão esperado des-
 tino. Eles tinham alugado uma casa, por
 10 telefone.

Como eles eram seis, se dividiram em
 dois carros e partiram. Quando estavam na
 estrada da BR 381 quilômetro 1, o carro em
 15 que estava Julia, Maria e Carla parou em
 um posto de gasolina para abastecer e o
 outro carro em que estava Marcos, Eduardo e
 João seguiu em frente. Os meninos então, a-
 cabaram ficando bem atrás dos meninos, que
 dirigiam a 120 km/hora.

20 O grupo dos meninos chegou antes na ca-
 sa. Essa casa era muito velha, de madeira
 caremudas. Logo entenderam porque havia co-
 bras tão fortes no aluguel da casa. Os
 25 familas e portas da casa eram bem gran-
 des. Ao abrir a porta, os meninos se
 surpreenderam com a quantidade de luas
 de diamante, e com o cheiro de mofo que
 30 exalava de todos os cantos. João e Eduardo
 foram olhar os fundos da casa. Lá,
 eles tinham um lagunhão e do outro lado



Título:

1 do outro lado do lago tinha uma
 casinha de madeira. Os dois, juntos como
 um resolveram se refugiar no lago.
 5 De repente, ouviram passos... quando viram
 um para o outro se depararam com um
 cara muito feio, ele não tinha um dos olhos
 e era cheio de marcas pelo corpo. O homem
 10 falou: "Fiquem a vontade, se precipitem
 de alguma e se me chamar, eu reparei
 essa casa há muitos anos e conheço
 tudo aqui da redondeza". Os meninos, a-
 15 "obrigado", responderam com voz tímida.
 Logo demorei muito os meninos chegaram.
 Ao se depararam com aquela casa velha e fe-
 deante imediatamente desceram que não iriam
 dormir ali. Mas já estava tarde, a estrada
 20 já estava escura e eles não sabiam se tinha
 algum hotel ali perto. Foi então que eles de-
 cidiram perguntar ao cara feio, onde podi-
 am ficar aquela noite. Ele explicou
 na tentativa de chamar o homem, mas ele
 25 não apareceu. Os três garotos resolveram nadar
 até o outro lado para ir procurar o ele.
 Passaram-se três horas e nada dos
 meninos, com tanta demora os meninos es-
 tombaram e foram até o lago chama-
 30 quando ouviram o peda que para os fundos.



Título:

os garotos avistaram os três meninos lia-
 5 ando no lago, estavam visivelmente inchado
 e moles. De repente, os três saíram co-
 rrendo leucamente em direção ao carro para
 iram para longe daquele pesadelo, porém
 quando elas iam entrando na veículo surgiu
 o homem horrendo, todo sujo de lama e fedor
 10 do a sangue. Ele ~~arrastou~~ pulou para o lago
 e da dos três, um um matia e pulou em cima
 e arrastou tudo para o lago, matando - a
 afogada.
 15 Semente três semanas depois o cumi
 foi desvendado pelas familiares dos meninos.
 O homem horrendo era um psicopata, que
 havia perdido a família em um desastre
 de barco e desde então viveu só naquela
 20 casinha de madeira que construiu aliás da
 casa antes habitada pelos seus familiares

Em sua produção final, o aluno manteve o título usado na primeira versão, mas incrementou e reorganizou o primeiro parágrafo do seu texto (informa que os personagens

passariam o final de semana próximo à floresta amazônica – não mais acampariam na floresta –, eles haviam alugado uma casa por telefone). Ao acrescentar essas informações, o aluno além de resolver o problema de coerência encontrado no seu primeiro texto, ele torna a história mais verossímil.

No segundo parágrafo – inicialmente impreciso – há agora uma descrição do número de personagens e de seus nomes. O autor precisou ainda o número de carros (dois) que partiram para a viagem, a forma como os jovens se dividiram nos carros. Percebe-se claramente que, após o detalhamento dessas informações, a narrativa ficou mais clara e mais coerente, pois foi apresentado ao leitor quem participou da história, onde ela aconteceu e quando aconteceu.

No terceiro parágrafo, ao contrário da primeira versão, o aluno apresenta uma descrição espacial da casa onde os jovens passariam o fim de semana, o que enriquece o conto na medida em que ajuda a criar um clima de tensão e medo: o ambiente, por si só, já desperta no leitor um certo desconforto e tensão, uma vez que esse tipo de ambiente, já amplamente explorado nas narrativas literárias envolvendo crime e mistério, costuma ser palco de assassinatos e acontecimentos misteriosos.

Percebe-se que o aluno tentou incrementar a sua narrativa com o elemento suspense, isso ficou nítido desde a descrição da casa até o uso de expressões como: “De repente, ouviram paços...”. O assassino, apresentado sumariamente na primeira produção, é descrito agora com mais detalhes, o leitor fica conhecendo uma das funções desse homem dentro da história.

As ações, nessa produção final, passam a aparecer em uma seqüência lógica: os meninos chegam antes na casa, vão ao lago, conhecem o caseiro, as meninas chegam, não gostam da casa, vão atrás do caseiro para pedir informações sobre outra possibilidade de acomodação... os fatos e acontecimentos denotados estão ligados por uma relação cronológica

e lógica. Segundo Grucca (1996), essa relação é indispensável para que se tenha um texto narrativo coerente.

Como este é um conto que se presta a narrar assassinatos, o aluno consegue, em um primeiro momento, surpreender o leitor (os meninos aparecem mortos no lago, ficando a dúvida: foi afogamento ou assassinato?) e, em outro momento, apresentar detalhes sobre a morte das jovens, embora já não haja tanto suspense naquele momento.

Por fim, o desfecho também aparece mais enriquecido por detalhes: o leitor tem a revelação da identidade do assassino e sua possível motivação.

A partir desses comentários, percebo um claro progresso da produção inicial para a final, uma vez que o aluno conseguiu, na produção final, sugerir um tom mais misterioso na história, criar uma seqüência lógica nas ações, apresentar um direcionamento espacial e temporal, descrever personagens e espaço, incrementar o suspense.

Porém alguns problemas ainda podem ser observados, tais como: repetições de palavras (o termo casa foi utilizado cinco vezes no terceiro parágrafo), pontuação, translineação. Faltou o aluno enriquecer a narrativa com um enredo mais original (a trama em que um grupo de jovens viaja para algum local distante e uma vez lá passam a viver momentos de terror é muito comum em contos, filmes e romances que envolvem o tema assassinato). As ações apresentadas no texto do aluno não fogem muito ao que se costuma ler em tais narrativas (diz-se inclusive que se tornou um clichê escolher o caseiro, mordomo e/ou criado da casa para ser o assassino, já se tornou algo muito previsível). Contudo, o aluno, que durante a execução da seqüência didática afirmou ter dificuldade em escrever textos, conseguiu desenvolver algumas competências redacionais, uma vez que produziu um conto estruturalmente adequado, mas que ainda pode ser enriquecido com descrições de ações e suspense.

Para haver uma melhor visualização dos comentários relativos à primeira e à última produção, segue abaixo a ficha – elaborada durante a seqüência – com os meus comentários aqui expostos:

Crítérios	Primeira produção	Última produção
Estrutura composicional do conto	Apresenta uma situação inicial, mas há problemas de coerência, informações desnecessárias e ausência de descrições espaciais. Não um obstáculo claramente definido. Não apresenta momento de maior tensão. Apresenta um desfecho.	Apresenta uma situação inicial mais detalhada (descrição mais precisa dos personagens, do espaço e do tempo). Apresenta uma complicação. Apresenta um momento de maior tensão. Apresenta um desfecho.
Presença do suspense	Ausência de suspense (não apresenta um tom misterioso e aterrorizante, as ações acontecem de maneira muito rápida; o assassino é apresentado de maneira muito explícita).	Parcialmente (uso de expressões como “de repente”, descrições espaciais do local do crime).
Causa uma emoção no leitor	Não desperta emoção no leitor (ausência de descrições espaciais, físicas e psicológicas).	Presença de descrições espaciais e temporais que causam um tom mais aterrorizante a narrativa.
Desfecho interessante	Desfecho pouco esclarecedor.	Resolve o problema suscitado.
Uso apropriado do discurso direto	_____	_____

4.3.1.3 Análise do autor e do co-avaliador

Critérios	Avaliação pelo próprio autor			Avaliação pelo par		
	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente
Estrutura apropriada			X			X
Presença do suspense			X		X	
Causa uma emoção no leitor		X			X	
Desfecho interessante			X		X	
Uso apropriado do discurso direto						

Comentários e/ou sugestões do co-avaliador: _____

- Descrever melhor quem são os jovens (personagens)

- Descrever melhor a casa onde eles foram passar o final de semana

- Descrever melhor o assassino.

- Não mostrar o assassino logo de cara. Dizer com mais detalhes e com mistério como foram as mortes dos jovens, porque eles

Anotações do autor: foram assassinados.

no final da história não tem surpresa alguma e quem lê fica sem entender porque as mortes aconteceram.

Autor: _____

Título do texto: O fim de semana

Co-avaliador: _____

Por ocasião da atividade de auto e co-avaliação realizada durante o módulo 4, o aluno que teve duas de suas produções analisadas anteriormente, assinalou que o seu texto apresentava uma estrutura parcialmente apropriada ao gênero conto. Essa também foi a opinião do co-avaliador. Nenhum dos dois avaliadores destacou ou identificou a ausência de um elemento complicador.

No que diz respeito ao suspense, as opiniões do autor e do co-avaliador se diferenciaram, enquanto que o autor considera que o seu texto apresenta parcialmente o elemento suspense, o co-avaliador afirma que o conto em questão não apresenta suspense algum e sugere que o assassino não seja apresentado de forma tão clara logo na sua primeira

aparição, assim como as mortes devem acontecer de forma mais misteriosa. Essas idéias foram aceitas pelo autor, que, na sua última produção, descreveu o assassino de forma um pouco mais sugestiva e narrou a morte dos meninos de maneira mais misteriosa.

Autor e co-avaliador concordam que o texto em discussão não causa nenhuma emoção no leitor. A sugestão do co-avaliador de descrever algumas situações e/ou ações com mais detalhes (casa onde os garotos estavam, o assassino, a forma como as meninas morreram) também foi aceita pelo aluno, que na sua última produção incrementou as descrições espaciais e físicas.

No que diz respeito ao desfecho da narrativa, novamente houve desacordo entre os avaliadores; o autor acredita que o desfecho apresentado em seu conto é parcialmente interessante, enquanto que o seu par afirma o contrário, e, para justificar tal posicionamento, este aponta que ao finalizar a leitura o leitor não é surpreendido com nenhuma informação e não encontra uma justificativa para os assassinatos ocorridos. Novamente o autor aceita as sugestões do colega e resolve modificar o desfecho do seu conto apresentando os assassinatos de uma maneira mais misteriosa e informando ao leitor o que motivou o assassino a realizar tais atos.

O autor do conto em discussão parece ter conseguido melhorar alguns aspectos do seu texto com base nas sugestões do seu par. Mesmo mostrando, em alguns momentos, uma opinião diferente da do seu parceiro avaliador, ele levou em consideração essas sugestões e, ao fazê-lo, o aluno conseguiu melhorar consideravelmente o seu texto.

4.3.2 Segundo caso

A aluna que produziu o conto – objeto de discussão a seguir – tem 16 anos e estuda na escola em que foi realizada a pesquisa desde a 8ª série do Ensino Fundamental. Ela foi

escolhida para ser a secretária da sua equipe, assumindo sempre uma postura muito engajada e participativa. Durante a execução da seqüência, ela não me procurou para mostrar as reescritas efetuadas.

4.3.2.1 Primeira produção



Título:

Unicórnios

Era uma vez, em um reino muito distante morava Bia, uma garotinha levada e carente. Ela morava com o seu pai. Todos no castelo eram adultos, ela não tinha mãe, que tinha morrido no seu parto. O castelo era cheio de empregadas e governantas.

Um dia, Bia resolveu brincar no jardim com suas bonequinhas de porcelana. Enquanto brincava viu passar do outro lado da margem do rio uns lindos unicórnios azuis e verdes. Encantada ela decidiu nadar até lá para poder brincar junto daqueles bichinhos tão coloridos. Chegando lá, Bia descobriu um mundo lindo, cheio de animais encantados e fadas madrinhas pequeninas e cintilantes. A garotinha fez amizade com todos os seres que lá habitavam. Eles brincaram o dia todo de pular, de escorregar bunda e de rolar. Quando já estava escuro Bia resolveu voltar para o castelo. Na hora de voltar, Bia prometeu a todos que iria visitá-los sempre que pudesse.

Então, a pequena levada nadou de volta ao castelo, tomou um banho bem relaxante e vestiu o seu pijama mais bonito. O seu pai não demorou pra aparecer, mas quando ele percebeu que ela já estava pronta para dormir, lhe deu a bênção e um beijo na testa. Bia, então, fechou os olhos e dormiu. Assim Bia foi feliz para sempre.

O texto em questão apresenta uma temática comum aos contos que apresentam magia e encantamento. Contudo, embora a aluna mostre reconhecer algumas formas usuais do conto (tal como a fórmula inicial “era uma vez” e a final “e foi feliz para sempre”), o seu texto apresenta, entre outras coisas, problemas na estrutura composicional: ausência de um elemento complicador e de um momento de maior tensão.

No primeiro parágrafo do texto, algumas idéias foram expostas de maneira desconexa: “Todos no castelo eram adultos, ela não tinha mãe, que tinha morrido no seu parto”. Observa-se ainda que o texto em questão não apresenta complicação: nada acontece para complicar a vida da personagem, nenhum obstáculo aparece em seu caminho. Todavia, o gênero conto, de uma forma geral, exige, segundo Grucca (1996, p. 73), um “elemento perturbador e/ou complicador responsável pelo processo de transformação que dá origem a diferentes peripécias que vão modificar a situação inicial e preparar a situação final”.

Uma conseqüência da ausência de obstáculo é o não surgimento de um momento posterior chamado de clímax, a narrativa em questão não chega a um auge, não há um ponto de referência para o qual deveriam convergir todos os componentes da narrativa.

No último parágrafo do texto, tem-se uma situação final, porém como não há conflito, no desenlace não há reparação de coisa alguma e nem resolução de um problema anteriormente expresso.

O texto em questão apresenta ainda alguns trechos em que há mistura de tempos verbais; no primeiro parágrafo, em que é descrita a situação inicial da narrativa, a aluna faz uso, na maior parte das vezes, do pretérito imperfeito “Ela era filha única e era órfã de mãe. Todos no castelo eram adultos”, porém, de maneira inadequada passa a usar o presente “Já o pai de Bia só pensa em dinheiro”.

A escolha do título do texto “Unicórnios” também parece pouco pertinente, uma vez que esses animais mitológicos, tão comuns em contos que envolvem magia e encantamento, aparecem no conto somente uma vez e exercem um papel muito secundário.

É válido destacar, por fim, que apesar de o texto em discussão não apresentar a estrutura composicional do gênero conto, ele contém alguns elementos típicos desse gênero narrativo, a saber: presença de elementos mitológicos (unicórnios, animais encantados, fadas

madrinhas), uso de fórmulas iniciais e finais (“era uma vez” e “foi feliz para sempre”), espaços imprecisos como o castelo e um reino muito distante.

4.3.2.2 Produção final



Título: Na outra margem do rio

Era uma vez, em um reino muito distante morava Bia, uma garotinha de sete anos de lindos olhos e cabelos castanhos. A mãe de Bia havia falecido durante o seu parto e o seu pai era um homem muito sério que só pensava em dinheiro e na sua fortuna. Por conta disso, a garotinha cresceu sem saber o que era amor e carinho, dependia apenas das afagos das governantas e empregadas.

Como Bia não tinha irmãos e nem amigos brincava sozinha. Um dia ensolarado de primavera, Bia acordou muito triste, sua tristeza contrastava com a beleza das flores e árvores que circundavam o castelo. Sozinha, resolveu ir brincar no jardim com suas belas bonequinhas de porcelana. Enquanto brincava viu passar, do outro lado da margem do rio, lindos unicórnios azuis e verdes. Encantada, ela decidiu nadar até lá para poder brincar junto daqueles bichinhos tão estourdos.

Bia sabia que o rio que separava o castelo da floresta encantada era extenso, mas mesmo assim resolveu nadar até lá, ela pensou: "Quem sabe lá eu consigo ser feliz de verdade!" Porém, no meio do caminho, Bia já cansada e com muitas câimbras, não aguentou o esforço e acabou morrendo afogada.

O corpo da pequena crucheba foi encontrado dois dias depois boiando a margem da floresta encantada. É que o pai de Bia e os criados do castelo não sabiam que a pequena garotinha agora era um lindo unicórnio rosa que passava feliz com seus irmãos na floresta encantada adentro.

Em sua produção final, verifica-se que a aluna realizou uma série de modificações que vão desde a organização estrutural do texto, até o incremento de informações novas na história.

No primeiro parágrafo do texto, a aluna selecionou e reorganizou as informações de forma a torná-las um todo coerente (apresentou os seus pais em um único período e estabeleceu uma relação de causa-conseqüência: como não tinha mãe e seu pai era muito sério, a garota cresceu sem amor e carinho). Essa reorganização garantiu, nessa reescrita, um

parágrafo coerente com uma exposição lógica de idéias, exposição essa necessária na produção de gêneros literários como o conto.

No segundo parágrafo, tem-se o uso de uma expressão bem comum em contos que apresentam magia: “em um dia ensolarado de primavera”, geralmente, nesses textos, as ações acontecem em espaços que denotam beleza. Esse emprego evidencia então que a aluna conhece expressões e vocabulários típicos do gênero conto. No referido parágrafo, há também um detalhamento maior do estado de espírito da personagem.

Nessa produção final, a aluna incrementou a narrativa criando uma situação problema – a solidão e infelicidade da criança – que vai levá-la a tentar alcançar o mundo encantado que se apresenta a ela do outro lado do rio. A resolução do problema, no entanto, ocupou pouco espaço e não criou grandes expectativas no leitor. O desfecho apresentado nessa versão foi bem mais significativo que o da primeira produção: ao morrer a garotinha se transforma em um lindo unicórnio.

Um dos elementos muito comuns nos contos de fadas é a metamorfose (durante o módulo 1 discutimos a presença da metamorfose em alguns contos, nos quais os príncipes se transformam em sapos ou em feras, as garotinhas se transformam em estrelas cadentes, etc); no texto em análise, uma metamorfose ocorre com a protagonista: ela deixa a sua condição de humana e passa a ser um animal encantado. Há que se destacar que geralmente nos contos que apresentam magia o final é feliz, e quando ocorre uma morte, a exemplo do conto “A vendedora de fósforos” de Hans Christian Andersen, ela tem um significado de libertação (essa questão dos finais dos contos de fadas foi objeto de discussão durante a atividade do módulo 1). No texto em análise, o desfecho da narrativa também simboliza libertação; a garotinha, com a morte, passa a ter uma vida mais feliz. Com essa nova versão, o título da primeira produção também seria apropriado; uma vez que os unicórnios, aqui, assumem não mais um papel secundário, eles representam a personagem metamorfoseada.

O texto em discussão apresenta também um número maior de trechos descritivos: “a garotinha cresceu sem saber o que era amor e carinho, dependia apenas dos afagos das governantas e empregados” (primeiro parágrafo), “Um dia ensolarado de primavera, Bia acordou muito triste, sua tristeza contrastava com a beleza das flores e árvores que circundavam o castelo. Sozinha, resolveu ir brincar no jardim com suas belas bonequinhas de porcelana” (segundo parágrafo).

Nesse texto, as ações são divididas conforme a estrutura composicional do conto: primeiro parágrafo (apresentação da personagem, do espaço e do tempo), segundo parágrafo (complicação: a garota solitária e infeliz resolve atravessar o rio a nado), terceiro parágrafo (clímax: a personagem sabe que o rio é muito extenso, mas mesmo assim resolve atravessá-lo), final do terceiro e quarto parágrafo (desfecho: a garotinha morre, mas torna-se um unicórnio rosa).

A partir desses comentários, percebo um real progresso da produção inicial para a final, uma vez que a aluna conseguiu, na produção final, criar uma narrativa em conformidade com a estrutura composicional do gênero conto (inventou uma complicação e um clímax), detalhar mais as ações, recriar o desfecho de forma mais interessante, reorganizar as informações outrora confusas.

Para haver uma melhor visualização dos comentários relativos a primeira e a última produção, segue abaixo a ficha – elaborada durante a seqüência – com os meus comentários aqui expostos:

Crítérios	Primeira produção	Última produção
Estrutura composicional do conto	Apresenta uma situação inicial (idéias desconexas). Não apresenta uma complicação. Ausência de um momento de maior tensão. Apresenta uma situação final sem resolução de conflito e sem reparação de um dano.	Apresenta uma situação inicial (descrições mais detalhadas, exposição coerente das idéias). Apresenta uma complicação. Apresenta um momento de maior tensão. Apresenta um desfecho.

Presença do suspense		
Causa uma emoção no leitor	Não desperta emoção no leitor (ausência de descrições psicológicas).	Presença de descrições espaciais, temporais e psicológicas.
Desfecho interessante	Não há resolução de um conflito e nem reparação de um dano.	Surpreende o leitor e resolve o conflito apresentado.
Uso apropriado do discurso direto	_____	_____

4.3.2.3 Análise do autor e do co-avaliador

Critérios	Avaliação pelo próprio autor			Avaliação pelo par		
	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente
Estrutura apropriada			X		X	
Presença do suspense						
Causa uma emoção no leitor			X			X
Desfecho interessante		X			X	
Uso apropriado do discurso direto						

Comentários e/ou sugestões do co-avaliador:

O texto não tem a estrutura de um conto (a heroína não se complica em nenhum momento e não tem aquele momento de maior tensão).

Tem que criar uma história mais dinâmica - a garotinha poderia ser muito triste e infeliz no castelo e por isso resolveu abandonar o seu lar e ir morar no outro lado do rio, um lugar que poderia ser encantado, lá ela passa a ser feliz de verdade.

Tem que dizer que a garotinha era triste e

Anotações do autor: infeliz

Acrescenta também algumas folias (o texto vai ficar mais real e dinâmico).

Autor: _____

Título do texto: Um conto

Co-avaliador: _____

Ao contrário do autor, o co-avaliador reconhece que o texto em análise não apresenta a estrutura composicional de um conto, isso por que a história não se complica em nenhum momento e também não apresenta um momento de maior tensão. A sugestão apresentada pelo co-avaliador para se criar uma complicação foi aceita pelo autor, que acrescentou uma certa “dose” de magia e lirismo e fez uso do elemento metamorfose.

Autor e co-avaliador concordam em dizer que o texto em discussão causa parcialmente uma emoção no leitor. Mais uma vez as sugestões do co-avaliador são aceitas e desenvolvidas pelo autor, como pode-se verificar na sua produção final.

No que se refere ao desfecho da narrativa, novamente autor e co-avaliador concordam com a falta de uma situação final interessante. O co-avaliador sugere que no desenlace a personagem vá habitar na outra margem do rio. Porém o autor escreve um desfecho ainda melhor e mais criativo: com a morte, a personagem consegue, enfim, ser feliz.

A co-avaliadora recomenda, ainda, que se acrescentem falas ao texto, porém, a autora do conto, em sua produção final, não o faz, o que talvez seja mais coerente com essa história de solidão.

Pelo exposto, observa-se que, ao aceitar algumas sugestões apresentadas pela sua parceira e ao inovar e recriar algumas situações, a autora do texto em discussão conseguiu melhorá-lo, tornando-o um conto estruturalmente adequado e com um conteúdo mais envolvente e criativo, embora ainda permaneça um certo número de problemas.

4.3.3 Terceiro caso

O aluno que produziu o conto – objeto de discussão a seguir – tem 16 anos e estuda na escola em que foi realizada a pesquisa desde o 1º ano do Ensino Médio. Durante a execução da seqüência, ele não me procurou para mostrar as reescritas efetuadas.

4.3.3.1 Primeira produção



Título: Amaldiçoados

Certa vez, em um localidade na Ilha do Marajó dois garotos estavam andando em uma rua quando avistam um grupo de pessoas ou algo parecido em volta de um círculo. Os dois ficaram com medo e foram correndo, mas eles sabem que as pessoas os avistaram. Dias depois, os meninos se encontram e ainda comentando sobre o assunto, uma pergunta ao outro: "aconteceu alguma coisa de estranho com você de pois daquele dia?". O outro, meio assustado, diz: "Não, paz, eu não tenho tido insônia e algumas lembranças ruins. Realmente eu achei estranho, e voltei, como está?". O outro, inseguro diz: "Cara, eu também andei com insônia, e também algumas vezes eu vejo parentes mortos".

Logo esclarecer essa situação, os dois se despedem e cada um volta para suas casas. No meio da madrugada os mesmos tentam se suicidar, não estavam mais aguentando tantos pesadelos ruins. Suas famílias resolveram botar eles em um manicômio. Todos os dias era a mesma coisa: pesadelos e mais pesadelos... eles não estavam mais aguentando.

Ati hoje ninguém sabe afinal quem eram aqui las pessoas em volta daquele círculo bo se sabe que os meninos nunca mais tiveram paz.

O texto produzido pelo aluno em questão apresenta uma temática que envolve medo e/ou suspense: dois jovens, ao presenciarem uma espécie de ritual, acabam sendo amaldiçoados para o resto de suas vidas.

Um conto que apresenta esse tipo de temática deve conter, como já foi exposto em 1.3.1, um tom misterioso e/ou aterrorizante e descrições espaciais e temporais que ajudem na construção do medo. Além disso, como afirma Gotlib (2003), os contos que envolvem o elemento terror precisam causar um efeito singular no leitor. Porém, ao ler o texto em questão, percebe-se a ausência de muitos desses elementos.

Ao analisar o primeiro parágrafo, percebe-se que não há um detalhamento da situação inicial, o aluno informa apenas onde se passa a história – localidade da Ilha do Marajó – e quem são os personagens – dois garotos. O leitor fica sem saber os nomes dos personagens, suas idades, o que estavam fazendo (apenas andando na rua?). Não há também referências

temporais, a história se passa à noite ou de dia, os garotos estavam sozinhos na rua ou havia mais pessoas.

Soma-se a isso o fato de as ações acontecerem de forma muito abrupta: já no primeiro parágrafo, o autor apresenta a complicação da história – os garotos observam uma espécie de ritual. Não há uma descrição mais exata do que as pessoas estavam fazendo, como estavam vestidas, se eram homens ou mulheres.

Ainda no primeiro parágrafo, observa-se uma mistura de tempos verbais, o aluno começa o seu texto situando as ações no passado, para tanto faz uso do pretérito imperfeito “dois garotos estavam andando”, porém, de maneira inadequado passa a usar o presente “quando avistam um grupo de pessoas [...] saem correndo”.

Outro problema apresentado pela narrativa em questão é a ausência de suspense. O leitor poderia criar uma expectativa e ficar se perguntando: “será que os garotos serão pegos ou não?”. Porém, como as ações são muito abruptas, não dá tempo de o leitor criar expectativa alguma.

No segundo parágrafo, percebe-se o uso inadequado do discurso direto (o aluno usa, ao mesmo tempo, as aspas e o travessão para marcar a fala das personagens, além disso, ele repete o verbo de elocução dizer).

O desfecho da narrativa, apresentado no último parágrafo, é pouco interessante e pouco coerente com o resto do texto, pois nada levou o leitor a pensar que estavam mal a ponto de tentarem suicídio. O título do texto “amaldiçoados” já antecipa ao leitor que houve uma maldição (por que e como não se explicita), mas na realidade o texto não retoma explicitamente esse aspecto.

Apesar de o texto em discussão apresentar problemas estruturais, não há suspense, não causa uma emoção no leitor e não apresenta um desfecho interessante, ele contém, todavia,

elementos típicos dos contos que envolvem medo e morte: maldições, visão de pessoas mortas, pesadelo, suicídio.

4.3.3.2 Produção final



Título: A maldição

Certa vez, em uma localidade na ilha de Ma-
 rajo, chamada Retiro Grande, dois amigos, João e Marcos,
 estavam passando por uma rua em busca de algo
 5 para matar o tempo. Como já era tarde da noite os
 bares e os comércio estavam fechados, não se via nin-
 guém pelas ruas, apenas os dois garotos vagando.

Quando eles estavam dobrando uma rua que da-
 va para o único cemitério da cidade, avistaram um gru-
 10 po de pessoas todas vestidas de preto. Elas estavam or-
 ganizadas em um círculo. Os garotos, muito assusta-
 dos, ficaram escondidos atrás de uma árvore observan-
 do o grupo. As pessoas balbucavam frases desconexas,
 15 que os meninos não entendiam de jeito nenhum. O con-
 taram hinos que pareciam marchas fúnebres. Aquela
 cena começava a ficar assustadora, então os meninos re-
 volaram para correndo dali, para longe daquele horro-
 ra cena que mais parecia um pesadelo. Eles tinham
 20 tirado medo. Mas... mal eles sabem que aquele grupo
 de "pessoas" avistaram eles e que o pesadelo de suas
 vidas estava por começar.

Logo depois, os meninos voltaram para Belém e
 passaram alguns dias sem se ver. Quando se reencon-
 25 traram no colégio comentaram sobre o ocorrido lá em
 Retiro Grande, um perguntou ao outro: "Acidentou alguma
 coisa de estranho com você depois daquela dia que vi-
 vimos aquelas pessoas estranhas?" O outro, meio assus-
 tado, respondeu: "Rapaz, toda noite tem mi dando insô-
 nia e também ando tendo algumas lembranças ruins.

Realmente eu não estou bem, estou muito estranho. E você
 como está?" O outro, inseguro, comentou: "Cara, eu tam-
 5 bém ando com insônia, e também algumas vezes, parentes
 mortos e assassinatos de crianças".

Logo se viram diante desta situação macabra, os dois
 muito assustados e confusos, se despediram e cada um
 voltou para sua casa. No meio da madrugada, os do-
 10 is garotos foram atormentados por sonhos ruins. Eles se
 viram diante de um grande círculo e ao redor deles pes-
 soas dilaceradas e cheias de sangue cantavam músicas
 satânicas. O pesadelo foi tão aterrorizante que os dois
 garotos, quando acordaram tentaram se suicidar.

Quais famílias, sem entender o que acontecia com
 os garotos, chamaram padres, pastores, exorcistas, nada
 15 deu certo. Então eles hesitaram entre ir em um
 manicômio. O que as famílias não sabem é que os ga-
 rotos serão atormentados até enlouquecerem, pois foram
 tirados o prazer de esperar uma reunião de bruxos mali-
 fios.

Em sua produção final, a situação inicial foi descrita de uma forma bem mais detalhada em um único parágrafo: o aluno especificou em qual localidade da Ilha do Marajó os garotos estavam, deu nome aos personagens (João e Marcus), descreveu o tempo e o cenário onde a narrativa se passou. Percebe-se, com essa descrição, que já há uma tentativa de criar, desde o parágrafo inicial, um clima sombrio de ruas desertas e cemitério, em uma hora avançada. Se compararmos o primeiro parágrafo da produção inicial (em que as descrições e o suspense estão praticamente ausentes) com o primeiro parágrafo da produção final, já perceberemos uma considerável melhora.

No segundo parágrafo, o aluno descreve com mais detalhes o grupo que os garotos avistaram ao chegar no cemitério. Com essa descrição, o aluno consegue criar uma atmosfera de suspense e medo, pois apresenta informações típicas de narrativas que envolvem o elemento morte, tais como: uso de roupas pretas, organização em círculo, marchas fúnebres.

A criação do suspense pode ser observada ainda no uso de frases curtas e no uso das reticências (que interrompem a narrativa, protelando um pouco mais a revelação a ser feita): “eles temiam serem pegos. Mas...mal eles sabiam que aquele grupo [...]”. O autor lança mão ainda de pistas: ao invés de apresentar de forma rápida as informações ao leitor, o produtor lança algumas pistas sugestivas, por exemplo, usa as aspas na palavra “pessoas”, antecipando que, na verdade, aqueles indivíduos reunidos em grupo podem ter outra natureza, o que abre margem, portanto, para o leitor imaginar uma série de coisas.

No terceiro parágrafo do texto em discussão, diferentemente do que ocorreu na primeira produção, o aluno apresenta as falas dos personagens de maneira adequada, utilizando os dois pontos e as aspas e variando os verbos introdutores do discurso direto. Os tempos verbais, usados de maneira inadequada na primeira versão, foram, no texto em análise, devidamente empregados.

No quarto parágrafo, momento de maior tensão da narrativa, o aluno detalhou como foi o pesadelo dos garotos: “eles se viam diante de um grande círculo e ao redor deles pessoas dilaceradas e cheias de sangue cantavam músicas satânicas”. Essa descrição é importante porque, novamente, o leitor se depara com características típicas dos contos que envolvem morte, assassinato e medo. Toda essa descrição ajuda, portanto, na criação de um tom aterrorizante na narrativa.

No quinto e último parágrafo, o autor apresenta, por fim, um desfecho bem mais revelador do que o apresentado na primeira versão, pois é desvelado ao leitor o porquê dos pesadelos: os personagens espiaram uma reunião de bruxos maléficos e foram amaldiçoados. Apesar de não surpreender tanto, uma vez que os bruxos aparecem nos contos, de uma forma geral, para lançar maldições; o desfecho sugerido é coerente com o novo título apresentado nessa última versão e com o conteúdo da história narrada.

A partir dessas considerações, percebo um evidente progresso da produção inicial para a final, pois o aluno conseguiu integrar vários elementos característicos dos contos que envolvem morte e medo, construir um tom mais misterioso e macabro à história, criar uma seqüência lógica de ações, apresentar um direcionamento espacial e temporal e descrever os personagens.

Para haver uma melhor visualização dos comentários relativos a primeira e a última produção, segue abaixo a ficha – elaborada durante a seqüência – com os meus comentários aqui expostos:

Crítérios	Primeira produção	Última produção
Estrutura composicional do conto	Não há um detalhamento da situação inicial (informações imprecisas, pouca descrição espacial, ausência de descrição temporal). Apresenta uma complicação. Não apresenta momento de	Apresenta uma situação inicial mais detalhada (informações mais precisas sobre o tempo, espaço e personagens e criação de um clima mais sombrio desde o 1º parágrafo).

	maior tensão. Apresenta um desfecho.	Apresenta uma complicação. Apresenta um momento de maior tensão. Apresenta um desfecho.
Presença do suspense	Ausência de suspense (não apresenta um tom misterioso e aterrorizante, as ações acontecem de maneira muito rápida).	Apresenta algumas frases e períodos mais curtos e usa pistas (uso das aspas na palavra pessoas).
Causa uma emoção no leitor	Não desperta emoção no leitor (poucas descrições espaciais e físicas e psicológicas).	Presença de descrições espaciais, temporais e psicológicas.
Desfecho interessante	Desfecho pouco revelador e esclarecedor.	Coerente com o resto da história.
Uso apropriado do discurso direto	Uso inadequado.	Uso adequado.

4.3.3.3 Análise do autor e do co-avaliador

Critérios	Avaliação pelo próprio autor			Avaliação pelo par		
	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente
Estrutura apropriada	X					X
Presença de suspense		X			X	
Causa uma emoção no leitor		X			X	
Desfecho interessante			X			X
Uso apropriado do discurso direto		X			X	

Comentários e/ou sugestões do co-avaliador:

Na situação inicial não tem todas as informações necessárias. Não tem um momento de maior tensão (deia chévidas se os personagens serão ou não pegos pelo trem). Quem eram aquelas pessoas? O que estavam fazendo ali? - o tem que explicar isso.

Anotações do autor: Melhorar o clima

Autor: _____
Título do texto: Amaldegados
Co-avaliador: _____

Ao analisar a ficha avaliativa acima, observa-se que autor e co-avaliador só discordam em relação ao primeiro critério. Enquanto o autor acredita que o seu texto apresenta uma estrutura adequada (ele acrescenta a observação de que deve melhorar o clímax), o co-avaliador afirma que o referido texto apresenta parcialmente a estrutura composicional adequada ao gênero conto uma vez que não há uma situação inicial com todas as informações necessárias e falta também um momento de maior tensão.

Ambos os alunos concordam que o texto em discussão não apresenta suspense. A única sugestão do co-avaliador é criar uma tensão maior, o autor deveria deixar o leitor em dúvida se os meninos seriam ou não pegos pelo grupo de pessoas. Porém o referido parceiro não sugeriu nenhuma idéia de como criar essa tensão no texto.

Autor e co-avaliador também concordam que o conto em questão não causa nenhuma emoção no leitor, porém nenhuma sugestão foi dada para melhorar esse aspecto no texto.

Novamente autor e co-avaliador concordam que o desfecho do conto em discussão é parcialmente interessante. Esse último sugere que o autor revele quem eram aquelas pessoas reunidas em círculo e o que elas estavam fazendo ali. Essas idéias foram aceitas e desenvolvidas pelo autor, como pode-se observar no último parágrafo de sua produção final, no qual houve o incremento do desfecho com a revelação do que havia ocorrido com os personagens principais e a revelação de quem eram aquelas pessoas misteriosas.

Os dois avaliadores afirmam que o discurso direto não foi devidamente empregado no texto. Apesar de não haver observações, nem do autor e nem do co-avaliador, sobre esse aspecto, o autor do texto em análise, na sua produção final, conseguiu resolver esse problema lingüístico específico.

Novamente, a exemplo do que ocorreu nos dois primeiros casos aqui analisados, o autor dos textos discutidos nesse tópico conseguiu melhorar a sua produção e para tanto aceitou algumas sugestões apresentadas e discutidas com o seu co-avaliador como também acrescentou e reorganizou informações, garantindo, assim, a produção de um conto estruturalmente mais adequado e com uma organização lógica e coerente de idéias.

Como na seqüência didática deu-se uma ênfase maior a cinco critérios, a saber: o aspecto estrutural do conto, a organização das ações em uma seqüência lógica e coerente, as diferentes estratégias de se criar o suspense da narrativa, a necessidade de se despertar alguma emoção no leitor, a importância de se criar um desfecho interessante e coerente com o conteúdo da história, a necessidade de se apresentar adequadamente a fala das personagens, percebo, ao analisar os três casos apresentados aqui, que os alunos conseguiram, uns mais outros menos, progredir nos aspectos mencionados.

Percebo também, nos três casos acima expostos, que os alunos conseguiram localizar a ausência e/ou presença desses critérios na produção do colega e sugerir algumas melhoras (co-avaliador dos casos 1 e 2), mas alguns se limitaram a observar um problema, mas não conseguiram sugerir muitas melhoras ao produtor do texto (co-avaliador do caso 3). Essas observações validam o procedimento de co-avaliação utilizado, pois, certamente, a capacidade de avaliar o texto de um colega e de identificar nele a presença ou a ausência de descritores importantes é o indicador de que esses alunos estão construindo uma competência auto-avaliativa e estão se tornando mais aptos a identificarem esses mesmos descritores em seus próprios textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa originou-se da necessidade desta incipiente professora-pesquisadora de encontrar caminhos teórico-metodológicos que viabilizassem um fazer educativo de fato significativo em suas aulas de produção textual em turmas numerosas. Sabe-se que as atividades de escrita nesse tipo de contexto, infelizmente, para a maioria dos alunos, não são muito produtivas. Problemas como os destacados pelos participantes da pesquisa no início da seqüência didática – barulho, monotonia das aulas, desconhecimento dos critérios avaliativos usados pelo professor, entre outras coisas – tornam o ensino-aprendizagem da produção escrita, nesse contexto, um processo desprazeroso e desmotivante característico das atividades de redação escolar, como descritas no cap. 1.

Visando à superação desse problema específico, pus em prática uma pesquisa-ação fundamentada nos procedimentos de avaliação formativa, segundo a perspectiva funcional de escrita e a concepção interacionista de linguagem. Essa junção permitiu a criação de uma seqüência didática cujo objetivo primordial era desenvolver as competências redacionais referentes à produção do gênero conto. A pesquisa foi, então, executada para verificar se os procedimentos dessa modalidade avaliativa poderiam ser propícios ao desenvolvimento de competências e habilidades redacionais no contexto de turmas numerosas.

Os resultados da pesquisa revelaram que os alunos que freqüentam turmas numerosas podem se sentir mais motivados a escrever quando lhes é dado algum estímulo. Essa motivação pode surgir a partir, por exemplo, da criação de um projeto de escrita que tenha uma finalidade real, negociando as modalidades de realização com os alunos, tal como o foi o “Concurso de Contos”. Com esse projeto, os alunos não escreveram para alcançar uma boa nota ou, simplesmente, para satisfazer uma exigência do professor, mas, pelo contrário, ao reconhecer que lhes faltavam competências para atingir o objetivo definido, eles se

envolveram mais com as tarefas propostas e escreveram porque se sentiram motivados a trabalhar para a realização do projeto que eles ajudaram a construir e ajudaram a concretizar.

A pesquisa desenvolvida evidenciou também que as atividades de produção escrita se tornam mais eficientes e pertinentes quando realizadas de forma planejada e organizada em situações didáticas, como, por exemplo, uma seqüência didática organizada em torno de um gênero discursivo, na qual os alunos tenham que produzir textos com funções sociais e devam avaliar e melhorar o texto até que se chegue a um bom resultado para a apresentação final da produção. Essas atividades devem ser trabalhadas por meio de propostas de produção, que tenham objetivos claros, bem como se inscrevam em determinada situação de comunicação.

Como o contexto didático de turmas numerosas inviabiliza uma intervenção personalizada do professor junto a cada aluno, é necessário que o professor desenvolva instrumentos que tornem o aluno capaz de regular seu próprio processo de pensamento e de aprendizagem. Para tanto, a auto-regulação precisa ser estimulada por meio de situações didáticas que favoreçam a interação e a apropriação pelos alunos dos critérios de avaliação. Como, no início do processo de desenvolvimento da capacidade auto-reguladora, o aluno precisa muito da ajuda do professor ou até mesmo dos colegas da turma, deu-se preferência, durante a realização da seqüência, às atividades em grupos. Analisando os resultados da pesquisa, constata-se que esse tipo de trabalho permitiu valiosos momentos de interações entre os alunos (juntos, eles tiveram que analisar, produzir, avaliar e reescrever contos). O objetivo dessa interação foi favorecer a reflexão e a análise de modelos diversificados, estimular a busca autônoma de soluções para as dificuldades encontradas e permitir a apropriação dos critérios de realização de um conto.

As situações de interação em duplas também possibilitaram uma troca preciosa de informações, uma vez que o parceiro co-avaliador se constituiu em leitor da produção do outro, bem como um auxiliar na identificação de problemas e na busca de soluções. Percebi,

ao longo do módulo 4, que, com o auxílio do outro, os alunos conseguiram perceber as dificuldades de compreensão que o escrito provoca e puderam descobrir outras possibilidades de construção dos enunciados, de seleção de vocábulos, de organização de informações, etc. Como pôde-se perceber em 4.3, alguns alunos conseguiram melhorar aspectos antes problemáticos do seu texto por meio das sugestões apresentadas pelo colega co-avaliador.

Essa capacidade de apreciação do próprio texto ou do texto de outrem tem um papel-chave na aprendizagem, pois, ao se auto-avaliar, o aluno tem condições de aprofundar os seus conhecimentos, progredindo em sua aprendizagem. Nesse sentido, ratifica-se a idéia de que a auto-avaliação da aprendizagem deve tornar-se um objetivo de aprendizagem, ou seja, deve ser aprendida e desenvolvida pelos alunos. Como vimos em 2.2.4, vários autores já corroboram a idéia de que o desenvolvimento da capacidade auto-reguladora e auto-avaliativa é imprescindível para que o aluno progrida de forma autônoma e obtenha sucesso na sua aprendizagem, pois, uma vez que ele se apropria dessa capacidade, ele fica – em um contexto como o das turmas numerosas – menos dependente de ajudas externas (professor, colega), tornando-se plenamente capaz de escolher os métodos mais apropriados para a realização de uma dada atividade, tendo condições, ainda, de avaliar se o objetivo da tarefa foi alcançado ou não.

Procurou-se, então, ao longo da seqüência didática, apresentar atividades que permitissem aos alunos desenvolver suas capacidades auto-avaliativas e auto-reguladoras. Para tanto, eles realizaram diversos tipos de tarefa (produção escrita, avaliação, leitura, observação, reescrita). No módulo 3, por exemplo, após a análise da estrutura composicional de um dado conto, foi solicitado aos alunos que verificassem se os seus textos apresentavam a referida estrutura. Objetivou-se que, por meio de uma comparação com determinados referenciais, o aluno observasse-os e, em seguida, depreendesse os critérios dos quais deveriam apropriar-se.

Os inúmeros textos utilizados em sala de aula permitiram o desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise e ajudaram a gerar conhecimentos e competências referentes à escrita desse gênero específico, ainda que parciais e necessitando ser ampliados no decorrer de outras seqüências com outros gêneros verbais.

A produção de documentos de trabalho ao longo da execução da seqüência, parece-me, também, muito pertinente na medida em que serve como instrumento que auxilia o estudo do aluno. Após a análise de um determinado aspecto referente à composição e/ou caracterização do gênero conto, os alunos sistematizavam os conhecimentos construídos em um documento de trabalho. Em alguns momentos da seqüência didática (módulos 3 e 4), ficou nítido que os alunos haviam se apropriado de determinados critérios e conseguiram analisar a qualidade de um texto a partir das informações que havíamos sistematizado nas cinco fichas de trabalho.

Considero que o estudo do gênero conto foi um verdadeiro desafio tanto para a turma quanto para a professora, uma vez que já faz parte da tradição escolar dar preferência aos gêneros que pertencem ao domínio do relatar, argumentar e expor (carta de reclamação, artigo, resumo, curriculum vitae, etc), enquanto os gêneros que pertencem à literatura ficcional são relegados a um segundo plano. Escrever contos exige saberes complexos, uma vez que uma coisa é ler contos, outra é escrever bons contos. A produção desse gênero requer conhecimentos variados, não basta dominar apenas o esquema da estrutura narrativa, é preciso também conhecer o ritmo da narrativa, a variedade de usos dos tempos verbais, as diferentes estratégias utilizadas para suscitar emoções no leitor, entre outras coisas que não puderam ser contempladas na seqüência em função do número limitado de aulas de que se dispunha para executá-la.

No início da seqüência didática, muitos alunos se mostravam pouco confiantes de que seriam capazes de produzir um bom conto, mas foi possível observar ao longo dos módulos

que muitos alunos, que percebiam que estavam conseguindo melhorar o seu texto, já acreditavam que poderiam, inclusive, ganhar o concurso de contos. Contudo, mesmo aqueles alunos que produziram, por ocasião da primeira produção um conto muito problemático, conseguiram, ao final da seqüência didática, melhorar os seus textos de forma bastante significativa.

Os resultados obtidos durante a coleta de dados da pesquisa revelam que a adoção de procedimentos formativos, tais como a auto-regulação e a auto-avaliação, contribuíram claramente para o desenvolvimento da competência textual escrita e que a situação pedagógica imposta pelo elevado número de alunos em sala proporcionou diversos momentos de construção conjunta das competências, uma vez que em todas as atividades eles precisaram interagir, discutindo opiniões, justificando-as, argumentando, analisando conjuntamente os textos propostos.

Como foi exposto no tópico 4.2.2, a maioria dos alunos envolvidos na pesquisa conseguiu, ao final da seqüência didática, melhorar a escrita de seus textos a partir de atividades que lhes permitiram se apropriar de conhecimentos necessários à escrita de contos.

Após analisarmos essa experiência, podemos afirmar que ela permitiu concretizar o voto de Antunes (2003, p. 166) quando deseja “que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente construído”.

Finalmente, reconhecemos que, pela diversidade de interações e de experiências vivenciadas pelos participantes, certamente poderíamos analisar com grande proveito vários outros aspectos da seqüência desenvolvida. Um estudo sistemático do percurso efetuado por cada aluno entre a primeira e a última produção e um aproveitamento mais amplo de todas as informações coletadas ao longo das observações, das anotações de campo e dos questionários permitiria, sem dúvida, aprofundar a investigação dos efeitos desse dispositivo metodológico.

Todavia, tais análises aumentariam também proporcionalmente a extensão deste trabalho, o que nos obrigou a escolher objetos de análise mais circunscritos.

Não resta dúvida de que o desenvolvimento das competências discursivas e textuais de alunos de todas as idades e séries só pode ser favorecido pelas estratégias didático-pedagógicas aqui implementadas e que é preciso multiplicar as experiências dessa natureza e aprofundar a análise que elas suscitam para avançar concretamente no caminho da renovação da escola brasileira.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADAM, Jean Michel. **Types de séquences textuelles élémentaires**. Pratiques, n° 56, p. 54-78, dez. 1987.

ALLAL, Linda. Bain Daniel, PERRENOUD, Philippe. **Évaluation Formative et Didactique du français**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 8ª ed., São Paulo, Hucitec, 1997.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BODGAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Porto Editora: 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRITO, Célia Maria Coelho. TEIXEIRA, Elizabeth Reis. **Aquisição e ensino-aprendizagem do português**. Belém: EDUFPA, 2003

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. Cultrix, São Paulo, 1997.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo, Atual Editora, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.

CUNHA, Myriam Crestian. **A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do português**. Dissertação de Mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará, 1992.

_____, Uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, José Carlos. CUNHA, Myriam Crestian. **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação**. Moara, Belém: UFPA, CLA, 2000.

_____, A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. **Moara**. Revista dos cursos de pós-graduação em Letras. Belém: EDUFPA, N° 9, 1998. p. 105-133.

DESCAMPS, Etienne. **Priorité à la réduction de la taille des classes?** SeGEC (secrétariat Général de l'enseignement Catholique en Communautés française et germanophone), Paris, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michel; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Genêros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p.95-128

_____, **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Repères, n° 15, traduzido por Glaís Sales Cordeiro, 1997.

DESPREBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. A correção com os pares como atividade motivadora da aprendizagem. **Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras**- UFG, 2002.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FORTES, Nabade Cardoso de Oliveira Alves. **Salas numerosas**: espaço de conhecimento ou informação? Campinas: Editora Alínea, 2000.

GADEAU, Josette. **Évaluer les écrits à l'école primaire**. Paris: Hachette, 1991.

GERALDI, Wanderley João. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

_____, **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GILBERT, Sid. **Pour un enseignement de qualité**: la taille de la classe a-t-elle de l'importance? Association des Universités et collèges du Canadá. Dossier de RECHERCHE. Avril de 1995, volume 1, n° 1.

GOTLIB, Nádía Battela. **Teoria do Conto**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na escola**. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

GRUCCA, Isabelle. **Le conte**: pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire. Le Français dans le monde, n° 285, décembre 1996, p. 56- 59.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____, **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 8. ed., Porto Alegre : Mediação, 1996.

JARDIM, Mara Ferreira. **O conto juvenil brasileiro: características e tendências**. Revista Ciêc. let., Porto Alegre, n.34, p. 213- 223, jul/dez. 2003.

JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo, Cultrix, 1993.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarida (org.). **Avaliação como apoio a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____, **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LEAL, José Carlos. **A natureza do conto popular**. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **Gramática e Literatura: desencontros e esperanças**. In: GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, Cipriano. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Anna Rachel (coord.); LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editoria, 2005.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MAS, Maurice. **Savoir écrire: c'est tout un système!** Repères, INPR, n° 4, 1991.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. Cultrix, 10 ed., São Paulo, 1996.

NICOTTI, João Armando; Gonzaga, Sergius; GONZAGA, Pedro (org.). **Contos de mistério e morte**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2006.

NUNZIATI, Georgette. **Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice**. Cahier pédagogiques, n° 280, Janvier 1990, p. 47-64.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Eventos de escrita interativa: O processo de monitoração do professor.** In: BRITO, Célia Maria Coelho, TEIXEIRA, Elisabeth Reis (orgs). Aquisição e ensino-aprendizagem do português. Belém: EDUFPA, 2002. p. 221-240.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, **Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative.** Revue Mesure et l'évaluation en éducation, 1991, v.13, n° 4, p. 49-81.

PETITJEAN, Brigitte. **Formes et fonctions des différents types d'évaluation.** Pratiques. n° 44, dezembro, 1984.

PROPP, Vladimir Iakovlevich. **Morfologia do conto maravilhoso.** Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, José Luis. Bonini, Adair. Motta-Roth (orgs.). **Gêneros, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROMERO, Sílvio. **Contos populares do Brasil.** São Paulo: Landy, 2000.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** Trad. CHELINI, A. & PAES, J. P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.

SÉGUY, André. **Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire?** Finalisation des écrits et critères de réécriture. Repères, n° 10/1994, p.

SEGUY, André; TAUVERON, C. **Discours évaluatifs d'élèves de CECM selon des contextes didactiques différents.** Repères, v. 4, 1991. p. 111-138.

SILVA, Izabel Maria. **Turmas Grandes: grandes problemas, desafios ainda maiores.** Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. UFG, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** Editora Cortez, São Paulo, 2007.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, **A caracterização de categorias de texto**: tipos, gêneros e espécies. Alfa, São Paulo, nº 51: p.39-79, 2007.

UR, Penny. **A course in language teaching**: practice and theory. Australia: Cambridge University Press, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO

1) O que você achou das nossas aulas sobre o gênero conto?

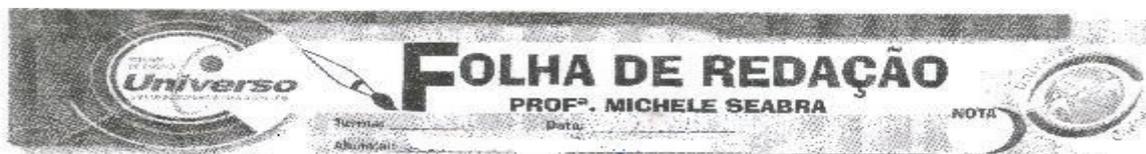
2) O que você achou da realização de trabalhos em grupos? A equipe em que você trabalhou funcionou bem?

3) O que você achou da experiência de reescrever o seu texto a cada aula. Você considera que a sua versão final foi melhor que a primeira? Justifique.

4) O que você achou da produção de documentos de trabalhos (fichas e listas)? Eles lhe ajudaram na hora de reescrever o seu texto?

5) Você gostou de participar do concurso de contos? Como você avalia o conto que você criou para o concurso?

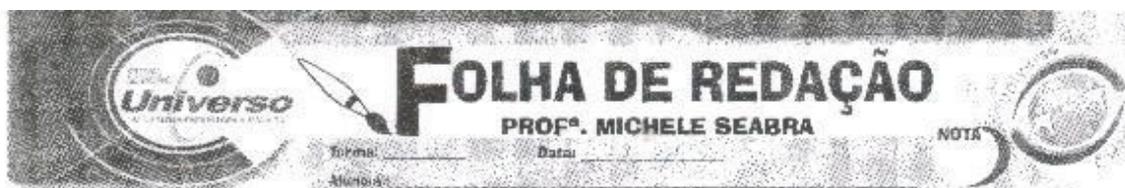
ANEXO 2
TEXTO QUE APRESENTA PROBLEMAS DE ORDEM LINGUÍSTICA



Quanto custa um milagre?

Título:

Era uma vez uma menina que tinha um irmão que
 se encontrava muito doente e seus pais não tinham
 condições de pagar o seu tratamento.
 num belo dia a menina ouviu seus pais conversando
 e sua mãe disse: o nosso filho está muito mal e nós
 não podemos fazer nada. Só um milagre para salvá-lo.
 A menina tendo ouvido isso corre para o seu quarto e
 pega o seu copinho e o joga no chão partindo e
 rapidamente cata todo o seu dinheiro e verifica
 que tinha R\$ 1,25. Saíndo de seu quarto, vai diretamente
 para uma farmácia e chegando lá, ela foi até ao
 balcão e ficou esperando ser atendida, mas ninguém
 quis atendê-la, começou então a tocar e bater o pé
 para chamar atenção, mas ninguém lhe da bola.
 O farmacêutico estava conversando com o seu amigo
 e por isso não lhe dava atenção, então ela ficou
 furiosa e se meteu na conversa e falou: licença
 você poderia me atender, eu quero comprar um milagre.
 O farmacêutico começou a rir e disse: não vendemos
 milagres aqui, vá para casa. Ela saiu de cabeça baixa e
 muito triste e um homem que viu toda a cena foi falar
 com a menina. Ele falou: eu sei onde você acha um milagre.
 Quanto você tem aí? a menina respondeu: R\$ 1,25. Ele falou
 por coincidência o milagre custa isso mesmo, vamos até
 a sua casa quer ver o doente, então foram. Chegando
 lá, ele examinou o menino, pois ele era um médico e
 constatou que o menino tinha de fazer uma cirurgia.
 e assim foi feito. Depois da cirurgia, quando o
 menino já estava melhor, sua mãe disse: gostaria
 muito de saber quanto vale um milagre, pois



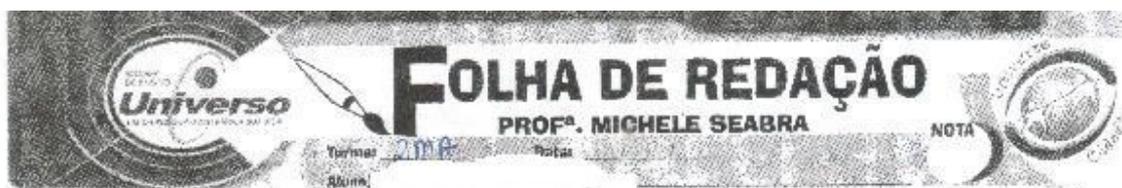
Título:

ocorreu um agora a menina ficou bastante e saiu
 falando baixinho: R\$ 1,25 mãe.

5

ANEXO 3

TEXTO QUE APRESENTA PROBLEMAS NA ESTRUTURA
COMPOSICIONAL



Título:

A agonia do senhor Pereira

5 Era uma vez, em um vilarejo distante, morava um senhor bem velhinho e doente. Ele vivia sozinho em uma enorme casa. Como ele já estava com a saúde muito debilitada, nenhum dos seus parentes quiseram ficar com ele. A sua única companhia era de seu fiel enfermeiro Edmond.

10 Edmond ia todos os dias aplicar injeções no senhor Pereira. Após todos os devidos cuidados, eles se sentavam em uma cadeirinha de balanço e começavam a conversar. O velhinho contava ao único amigo como fora a sua época de juventude, quais foram os seus amores, como foi trabalhar durante anos na guarda municipal do aquele pacato vilarejo... Edmond ouvia tudo com muita atenção,

15 mesmo quando as histórias contadas pelo amigo eram repetidas, ele ao menos fingia surpresa e admiração - só para não desapontar o amigo.

20 Em uma noite chuvosa, senhor Pereira, sentado na sua cadeira de balanço esperava o amigo para lhe aplicar as injeções de insulina. Porém, o amigo custou muito a chegar. A chuva cessou, a madrugada veio e nada de Edmond. O senhor Pereira já adormecia quando o seu querido enfermeiro chegou. Primeiro ele se desculpa pelo atraso, disse que havia tido uma discussão com sua esposa e estava muito abalado. Com as mãos trêmulas ele fez o que devia:

25 aplicar a injeção no senhor Pereira, mas ao invés de aplicar a injeção de insulina ele aplicou uma injeção letal que, em poucos segundos, acabou com a vida de senhor Pereira.

30

ANEXO 4

LISTA DE CARACTERÍSTICAS DO CONTO (SIMPLIFICADA)

Textos: A pequena vendadora de fósforos
O sapateiro vermelho
A princesa e a ervilha
A bela e a fera
João e Maria

ANEXO 1
ATIVIDADE 1 (Redação)

Tarefa: Leia os contos e, em seguida, elabore uma lista contendo todas as características em comum entre os textos lidos.

Objetivo: Encontrar o maior número possível de características em comum entre os contos.

Tempo disponível: 45 min.

Componentes da equipe:

Secretário: Yayna Caroline

Coordenador: Maria Clara

Lista de características:

tem magia

o personagem principal é do bem

tem vilões

personagens (os animais e objetos ganham vida) tem um final feliz (menos do conto da pequena vendadora de fósforos)

Avaliação do trabalho da equipe

O que funcionou bem na equipe?

a equipe se entusou bem.

O que não funcionou bem na equipe?

ANEXO 5

LISTA CONTENDO AS CARACTERÍSTICAS DO CONTO (DETALHADA)

Contos: O poço
Meia noite
Caderno da Morte
Beimcadeira do compasso
A máscara da morte
escarlate
Doce inocência.

ANEXO I
ATIVIDADE I (Redação)

Tarefa: Leia os contos e, em seguida, elabore uma lista contendo todas as características em comum entre os textos lidos.

Objetivo: Encontrar o maior número possível de características em comum entre os contos.

Tempo disponível: 45 min.

Componentes da equipe:

Secretário: Vitor Marcelino

Coordenador: Glaua Maciel

Lista de características:

- figura de um vilão (personagem do mal) que mata e atormenta as personagens
- causa medo
- ocorrem mortes
- tem um suspense (causa nervosismo e apreensão no leitor)
- objetos escabrosos (faca, tesoura)
- presença de sangue
- tempo (todas as histórias ocorrem a noite)
- descrições dos lugares onde ocorrem as cenas de morte e medo
- tem um final triste (mortes e assassinatos)
- tem elementos sobrenaturais (demônios, espíritos, fantasmas).

Avaliação do trabalho da equipe

O que funcionou bem na equipe?

A organização
Todos os integrantes participaram

O que não funcionou bem na equipe?

ANEXO 6

FICHA 1 (CARACTERÍSTICAS DO CONTO)

Presença da magia

Presença da fantasia

Desfecho feliz (maioria dos contos de fadas)

Desfecho triste (maioria dos contos de terror)

Despertam emoções no leitor (alegria, encantamento, medo, horror, reflexão, riso etc)

Espaço não varia muito (as ações acontecem em um número reduzido de ambientes)

Poucas descrições espaciais (o narrador não apresenta muitos detalhes sobre o espaço onde acontece a história)

Poucas marcas temporais (“Era uma vez”, “Há muito tempo atrás”)

Poucos personagens

Poucas descrições físicas e psicológicas das personagens

Presença de elementos e seres sobrenaturais (fadas, sereias, demônios, espíritos etc)

O final feliz só acontece depois que o herói (ou a heroína) enfrenta um problema

Presença de vilões que sempre atrapalham a vida do herói/heroína ou do mocinho/mocinha

Presença de um único drama

Presença do elemento suspense

Presença de frases curtas

Presença de elementos como: faca, morte, sangue, objetos cortantes...

Uso da figura de linguagem prosopopéia ou personificação

Tem um momento de maior tensão (cria uma expectativa muito grande no leitor)

ANEXO 7

TEXTO “A ESPERANÇA”

Aqui em casa pousou uma esperança. Não a clássica, que tantas vezes verifica-se ser ilusória, embora mesmo assim nos sustente sempre. Mas a outra, bem concreta e verde: o inseto.

Houve um grito abafado de um de meus filhos:

- Uma esperança! E na parede, bem em cima de sua cadeira!

Emoção dele também que unia em uma só as duas esperanças, já tem idade para isso. Antes surpresa minha: esperança é coisa secreta e costuma pousar diretamente em mim, sem ninguém saber, e não acima de minha cabeça numa parede. Pequeno rebuliço: mas era indubitável, lá estava ela, e mais magra e verde não poderia ser.

- Ela quase não tem corpo, **queixei-me**.

- Ela só tem alma, **explicou** meu filho e, como filhos são uma surpresa para nós, descobri com surpresa que ele falava das duas esperanças.

Ela caminhava devagar sobre os fiapos das longas pernas, por entre os quadros da parede. Três vezes tentou renitente uma saída entre dois quadros, três vezes teve que retroceder caminho. Custava a aprender.

- Ela é burrinha, **comentou** o menino.

- Sei disso, **respondi** um pouco trágica.

- Está agora procurando outro caminho, olhe, coitada, como ela hesita.

- Sei, é assim mesmo, **murmurei**.

- Parece que esperança não tem olhos, mamãe, é guiada pelas antenas.

- Sei - **continuei** mais infeliz ainda.

Ali ficamos, não sei quanto tempo olhando. Vigiando-a como se vigiava na Grécia ou em Roma o começo de fogo do lar para que não se apagasse.

- Ela se esqueceu de que pode voar, mamãe, e pensa que só pode andar devagar assim.

Andava mesmo devagar - estaria por acaso ferida? Ah não, senão de um modo ou de outro escorreria sangue, tem sido sempre assim comigo.

Foi então que farejando o mundo que é comível, saiu de trás de um quadro uma aranha. Não uma aranha, mas me parecia "a" aranha. Andando pela sua teia invisível, parecia transladar-se maciamente no ar. Ela queria a esperança. Mas nós também queríamos e, oh! Deus, queríamos menos que não a comesse. Meu filho foi buscar a vassoura. Eu **disse** fracamente, confusa, sem saber se chegara infelizmente a hora certa de perder a esperança:

- É que não se mata aranha, me disseram que traz sorte...

- Mas ela vai esmigalhar a esperança! **respondeu** o menino com ferocidade.

- Preciso falar com a empregada para limpar atrás dos quadros - **falei** sentindo a frase deslocada e ouvindo o certo cansaço que havia na minha voz. Depois devaneei um pouco de como eu seria sucinta e misteriosa com a empregada: eu lhe diria apenas: “você faz o favor de facilitar o caminho da esperança”.

O menino, morta a aranha, fez um trocadilho, com o inseto e a nossa esperança. Meu outro filho, que estava vendo televisão, ouviu e riu de prazer. Não havia dúvida: a esperança pousara em casa, alma e corpo.

Mas como é bonito o inseto: mais pousa que vive, é um esqueletinho verde, e tem uma forma tão delicada que isso explica por que eu, que gosto de pegar nas coisas, nunca tentei pegá-la.

Uma vez, aliás, agora é que me lembro, uma esperança bem menor que esta, pousara no meu braço. Não senti nada, de tão leve que era, foi só visualmente que tomei consciência de sua presença. Encabulei com a delicadeza. Eu não mexia o braço e **pensei**: "e essa agora? que devo fazer?" Em verdade nada fiz. Fiquei extremamente quieta como se uma flor tivesse nascido em mim. Depois não me lembro mais o que aconteceu.

Clarice Lispector in "Felicidade Clandestina" - Ed. Rocco - Rio de Janeiro, 1998

(grifos meus – todos os verbos em negrito foram retirados para que os alunos completassem as lacunas criadas)

ANEXO 8**FICHA 2 (VERBOS INTRODUTORES DA FALA DAS PERSONAGENS)**

Falou

Disse

Explicou

Comentou

Respondeu

Comentou

Continuou

Murmurou

Sussurrou

Pensou

Indagou

Se queixou

Retrucou

Gritou

Berrou

Se lamentou

Sugeriu

Concordou

Observou

Afirmou

Imaginou

Reclamou

Exclamou

Ironizou

Refletiu

ANEXO 9

CONTO “A MOÇA TECELÃ”

(Marina Colasanti)

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comida. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A

noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos! Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

ANEXO 10

CONTO “FLOR, TELEFONE, MOÇA”

(Carlos Drummond de Andrade)

Não, não é conto. Sou apenas um sujeito que escuta algumas vezes, que outras não escuta, e vai passando. Naquele dia escutei, certamente porque era a amiga quem falava, e é doce ouvir os amigos, ainda quando não falem, porque amigo tem o dom de se fazer compreender até sem sinais. Até sem olhos.

Falava-se de cemitérios? De telefones? Não me lembro. De qualquer modo, a amiga – bom, agora me recordo que a conversa era sobre flores – ficou subitamente grave, sua voz murchou um pouquinho.

-Sei de um caso de flor que é tão triste!

E sorrindo:

-Mas você não vai acreditar, juro.

Quem sabe? Tudo depende da pessoa que conta, como do jeito de contar. Há dias em que não depende nem disso: estamos possuídos de universal credulidade. E daí, argumento máximo, a amiga asseverou que a história era verdadeira.

-Era uma moça que morava na rua General Polidoro, começou ela. Perto do cemitério São João Batista. Você sabe, quem mora por ali, queira ou não queira, tem de tomar conhecimento da morte. Toda hora está passando enterro, e a gente acaba por se interessar. Não é tão empolgante como navios ou casamento, ou carruagem de rei, mas sempre merece ser olhado. A moça, naturalmente, gostava mais de ver passar enterro do que não ver nada. E se fosse ficar triste diante de tanto corpo desfilando, havia de estar bem arranjada.

Se o enterro era mesmo importante, desses de bispo ou de general, a moça costumava ficar no portão do cemitério para dar uma espiada. Você já notou como coroa impressiona a gente? Demais. E há a curiosidade de ler o que está escrito nelas. Morto que dá pena é aquele que chega desacompanhado de flores – por disposição da família ou falta de recursos, tanto faz. As coroas não prestigiam apenas o defunto, mas até o embalam. Às vezes ela chegava a entrar no cemitério e a acompanhar o prestígio até o lugar do sepultamento. Deve ter sido assim que adquiriu o costume de passear lá por dentro. Meu Deus, com tanto lugar para passear no Rio! E no caso da moça quando estivesse mais amolada, bastava tomar um bonde em direção à praia, descer no Mourisco, debruçar-se na amurada. Tinha o mar à sua disposição, a cinco minutos de casa. O mar, as viagens, as ilhas de coral, tudo grátis. Mas por preguiça, pela curiosidade dos enterros, sei lá por quê, deu para andar em São João Batista, contemplando túmulo, coitada!

-No interior isso não é raro ...

-Mas a moça era de Botafogo.

-Ela trabalhava?

-Em casa. Não me interrompa. Você não vai pedir a certidão de idade da moça, nem sua descrição física. Para o caso que estou contando isso não interessa. O certo é que de tarde costumava passear – ou melhor, "deslizar" pelas ruínas brancas do cemitério, mergulhada em cisma. Olhava uma inscrição, ou não olhava, descobria uma figura de anjinho, uma coluna partida, uma águia, comparava as covas ricas às covas pobres, fazia cálculos de idade dos defuntos, considerava retratos em medalhões – sim há de ser isto que ela fazia por lá, pois que mais poderia fazer? Talvez mesmo subisse ao morro, onde está a

parte nova do cemitério, com as covas mais modestas. E deve ter sido lá que, uma tarde, ela apanhou a flor.

-Que flor?

-Uma flor qualquer. Margarida, por exemplo. Ou cravo. Para mim foi margarida, mas é puro palpite, nunca apurei. Apanhou com esse gesto vago e maquinal que a gente tem diante de um pé de uma flor. Apanha, leva ao nariz – não tem cheiro, como inconscientemente já se esperava –, depois amassa a flor, joga para um canto. Não se pensa mais nisso.

Se a moça pegou a margarida no chão do cemitério ou no chão da rua, quando voltou para casa, também ignoro. Ela mesma se esforçou mais tarde por esclarecer esse ponto, mas foi incapaz. O certo é que já tinha voltado, estava em casa quietinha havia poucos minutos, quando o telefone tocou, ela atendeu.

-Alôoo ...

-Quedê a flor que você tirou de minha sepultura?

A voz era longínqua, pausada, surda. Mas a moça riu. E, meio sem compreender:

-O quê?

Desligou. Voltou para o quarto, para as suas obrigações. Cinco minutos depois o telefone chamava de novo.

-Alô.

-Quedê a flor que você tirou de minha sepultura?

Cinco minutos dão para a pessoa mais sem imaginação sustentar um trote. A moça riu de novo, mas preparada:

-Está aqui comigo, vem buscar.

No mesmo tom, lento, severo, triste, a voz respondeu:

-Quero a flor que você me furtou. Me dá minha florzinha.

Era homem, era mulher? Tão distante, a voz fazia-se entender, mas não se identificava. A moça topou a conversa:

-Vem buscar, estou te dizendo.

-Você bem sabe que não posso buscar coisa nenhuma, minha filha. Quero a minha flor, você tem obrigação de devolver.

-Mas quem está falando aí?

-Me dá minha flor, estou te suplicando.

-Diga o nome, senão eu não dou.

-Me dá minha flor, você não precisa dela, e eu preciso. Quero a minha flor, que nasceu na minha sepultura.

O trote era estúpido, não variava, e a moça, enjoando logo, desligou. Naquele dia não houve mais nada.

Mas no outro dia houve. À mesma hora, o telefone tocou. A moça inocente foi atender:

-Alô!

-Quedê a flor...

Não ouviu mais. Jogou o fone no gancho, irritada. Mas que brincadeira é essa! Irritada, voltou à costura. Não demorou muito, a campainha tinha outra vez. E antes que a voz lamentosa recomeçasse outra vez:

-Olhe vire a chapa. Já está pau.

-Você tem que dar conta da minha flor – retrucou a voz de queixa. – Pra que foi mexer logo na moinha cova? Você tem tudo no mundo, eu, pobre de mim, acabei. Me faz muita falta aquela flor.

-Esta é fraquinha. Não sabe de outra?

E desligou. Mas, voltando ao quarto, já não ia só. Levava consigo a idéia daquela flor, ou antes a idéia daquela pessoa idiota que a vira arrancar uma flor no cemitério, e agora a aborrecia pelo telefone. Quem poderia ser? Não se lembrava de ter visto nenhum conhecido, era distraída por natureza. Certamente se tratava de voz disfarçada, mas tão bem que não se podia saber ao certo se de homem ou de mulher. Esquisito, uma voz fria. E vinha de longe, como de um interurbano. Parecia vir de mais longe ainda... Você está vendo que a moça começou a ter medo.

-E eu também.

-Não seja bobo. O fato é que aquela noite ela custou a dormir. E daí por diante é que não dormiu mesmo nada. A perseguição telefônica não parava. Sempre à mesma hora, no mesmo tom. A voz não ameaçava, não crescia de volume: implorava. Parecia que o diabo da flor constituía para ela a coisa mais preciosa do mundo, e que seu sossego eterno – admitindo que se tratasse de pessoa morta – ficara dependendo da restituição de uma simples flor. Mas seria absurdo admitir tal coisa, e a moça, além do mais, não queria se amofinar. No quinto ou sexto dia, ouviu firme a cantilena da voz e depois passou-lhe uma bruta descompostura. Fosse amolar o boi. Deixasse de ser imbecil (palavra boa, porque convinha a ambos os sexos). E se a voz não se calasse ela tomaria providência.

A providência consistiu em avisar o irmão e depois o pai. (A intervenção da mãe não abalava a voz). Pelo telefone, pai e irmão disseram as últimas à voz suplicante. Estavam convencidos de que se tratava de algum engraçado absolutamente sem graça, mas curioso é que quando se referiam a ele diziam 'a voz'.

-A voz chamou hoje? – indagava o pai, chegando da cidade.

-Ora. Era infalível – suspirava a mãe, desalentada.

Descomposturas não adiantava, pois, ao caso. Era preciso usar o cérebro. Indagar, apurar na vizinhança, vigiar os telefones públicos. O pai e o filho dividiram entre si as tarefas, passaram a freqüentar as casas de comércio, os cafés mais próximos, as lojas de flores, os marmoristas. Se alguém entrava e pedia licença para usar o telefone, o ouvido do espião se afiava. Mas qual. Ninguém reclamava flor de jazigo. E restava as redes de telefone particulares. Um em cada apartamento, dez, doze no mesmo edifício. Como descobrir?

O rapaz começou a tocar para todos os telefones da rua General Polidoro, depois para todos os telefones das ruas transversais, depois para todos os telefones da linha dois-meia... Discava, ouvia o alô, conferia a voz – não era – , desligava. Trabalho inútil, pois a pessoa da voz devia estar ali por perto – o tempo de sair do cemitério e tocar para a moça – e bem escondida estava ela, que só se fazia ouvir quando queria, isto é, a certa hora da tarde. Essa questão de hora também inspirou à família algumas diligências. Mas infrutíferas.

Claro que a moça deixou de atender telefone. Não falava mais nem para as amigas. Então a voz, que não deixava de pedir, se outra pessoa estava no aparelho, não dizia mais "você me dá a minha flor", mas "quero a minha flor", "quem furtou a minha flor tem de restituir", etc. Diálogo com essas pessoas a voz não mantinha. Sua conversa era com a moça. E a voz não dava explicações.

Isso durante quinze dias, um mês, acaba por desesperar um santo. A família não queria escândalo, mas teve de queixar-se à polícia. Ou a polícia estava muito ocupada em

prender comunista, ou investigações telefônicas não eram sua especialidade – o fato é que não se apurou nada. O pai correu à Companhia Telefônica. Foi recebido por um cavalheiro amabilíssimo, que coçou o queixo, aludiu a fatores de ordem técnica...

- Mas é a tranqüilidade de um lar que eu venho pedir ao senhor! É o sossego de minha filha, de minha casa. Serei obrigado a me privar de telefone?

- Não faça isso, meu caro senhor. Seria uma loucura. Aí é que não se apura mesmo nada. Hoje em dia é impossível viver sem telefone, rádio e refrigerador. Dou-lhe um conselho de amigo. Volte para sua casa, tranqüilize a família e aguarde os acontecimento. Vamos fazer o possível.

Bem, você já está percebendo que não adiantou. A voz sempre mendigando a flor. A moça perdendo o apetite e a coragem. Andava pálida, sem ânimo para sair à rua ou para trabalhar. Quem disse que ela queria ver enterro passando. Sentia-se miserável, escravizada a uma voz, a uma flor, a um vago defunto que nem sequer conhecia. Porque – já disse que era distraída – nem mesmo se lembrava da cova de onde arrancara aquela maldita flor. Se ao menos soubesse ...

O irmão voltou do São João Batista dizendo que, do lado por onde a moça passara aquela tarde, havia cinco sepulturas plantadas. A mãe não disse coisa alguma, desceu, entrou numa casa de flores da vizinhança, comprou cinco ramalhetes colossais, atravessou a rua como um jardim vivo e foi derramá-los votivamente, sobre os cinco canteiros. Voltou para casa e ficou à espera da hora insuportável. Seu coração lhe dizia que aquele gesto propiciatório havia de aplacar a mágoa do enterrado – se é que os mortos sofrem, e aos vivos é dado consolá-los, depois de os haver afligido.

Mas a voz não se deixou consolar ou subornar. Nenhuma outra flor lhe convinha senão aquela, miúda, amarrotada, esquecida, que ficara rolando no pó e já não existia mais. As outras vinham de outra terra, não brotavam de seu estrume – isso não dizia a voz, era como se dissesse. E a mãe desistiu de novas oferendas, que já estavam no seu propósito. Flores, missas, que adiantava?

O pai jogou a última cartada: espiritismo. Descobriu um médium fortíssimo, a quem expôs longamente o caso, e pediu-lhe que estabelecesse contato com a alma despojada de sua flor. Compareceu a inúmeras sessões, e grande era a sua fé de emergência, mas os poderes sobrenaturais se recusaram a cooperar, ou eles mesmos eram impotentes, esses poderes, quando alguém quer alguma coisa até sua última fibra, e a voz continuou, surda, infeliz, metódica. Se era mesmo de vivo (como às vezes a família ainda conjeturava, embora se apegasse cada dia mais a uma explicação desanimadora que era a falta de qualquer explicação lógica para aquilo), seria de alguém que houvesse perdido toda noção de misericórdia; e se era de morto, como julgar, como vencer os mortos? De qualquer modo, havia no apelo uma tristeza úmida, uma infelicidade tamanha que fazia esquecer o seu sentido cruel, e refletir: até a maldade pode ser triste. Não era possível compreender mais do que isso. Alguém pede continuamente uma certa flor, e essa flor não existe mais para lhe ser dada. Você não acha inteiramente sem esperança?

-Mas, e a moça?

-Carlos, eu preveni que meu caso de flor era muito triste. A moça morreu no fim de alguns meses, exausta. Mas sossegue, para tudo há esperança: a voz nunca mais pediu.

ANEXO 11**FICHA 3 (ELEMENTOS QUE AJUDAM NA CONSTRUÇÃO DO SUSPENSE)**

- 1) Criar frases dinâmicas que despertam no leitor a vontade de querer saber o que vai acontecer.
- 2) Dar margens ao devaneio, à imaginação.
- 3) Dar perspectivas crescentes de ansiedade.
- 4) Usar termos ou expressões sugestivas e/ou palavras-chaves (ex. flor, telefone, moça).
- 5) Sugerir mais do que afirmar.
- 6) Esconder do leitor determinados detalhes (ocultar informações).
- 7) Apresentar frases curtas.

ANEXO 12

CONTOS “AS FORMIGAS” E “A MALDIÇÃO”

As formigas

(Lygia Fagundes Telles)

Quando minha prima e eu descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

- É sinistro.

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.

- Pelo menos não vi sinal de barata - disse minha prima.

A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro, descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.

- É você que estuda medicina? - perguntou soprando a fumaça na minha direção.

- Estudo direito. Medicina é ela.

A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.

Vou mostrar o quarto, fica no sótão - disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos. - O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.

Minha prima voltou-se:

- Um caixote de ossos?

A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de plástico. Minha prima largou a mala e, pondo-se de joelhos, puxou o caixotinho pela alça de corda.

Levantou o plástico. Parecia fascinada.

- Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?

- Ele disse que eram de adulto. De um anão.

- De um anão? é mesmo, a gente vê que já estão formados... Mas que maravilha, é raro a beça esqueleto de anão. E tão limpo, olha aí - admirou-se ela.

Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal: “Tão perfeito, todos os dentinhos!”.

- Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui ao lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente extra.

Telefone também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa – recomendou coçando a cabeça. A peruca se deslocou ligeiramente. Soltou uma baforada final – Não deixem a porta aberta senão meu gato foge. Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.

Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, preendi na parede, com durex, uma gravura de Grassman e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola. O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena tibia que ela tirou de dentro do caixotinho. Examinou-a. Tirou uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.

- Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.

Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até de madrugada e depois fazia sua ceia. Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.

- De onde vem esse cheiro? - perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. - Você não está sentindo um cheiro meio ardido?

- É de bolor. A casa inteira cheira assim - ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.

No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão no quarto! mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.

- Que é que você está fazendo aí? - perguntei.

- Essas formigas. Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo? Levantei e dei com as formigas pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.

- São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida - estranhei.

- Só de ida.

Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.

- Está debaixo dela - disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico - Preto de formiga. Me dá o vidro de álcool.

- Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.

- Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse. Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vem fuçar aqui. Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas. Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro. Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.

- Esquisito. Muito esquisito.

- O quê?

- Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

- Deus me livre, tenho nojo de osso. Ainda mais de anão.

Ela cobriu o caixotinho com o plástico, empurrou-o com o pé e levou o fogareiro para a mesa, era a hora do seu chá. No chão, a trilha de formigas mortas era agora uma fita escura que encolheu. Uma formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que levava as mãos a cabeça, como uma pessoa desesperada. Deixei-a sumir numa fresta do assoalho.

Voltei a sonhar aflitivamente, mas dessa vez foi o antigo pesadelo em torno dos exames, o professor fazendo uma pergunta atrás da outra e eu muda diante do único ponto que não tinha estudado. Às seis horas o despertador disparou veementemente. Travei a campainha. Minha prima dormia com a cabeça coberta. No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, a procura delas. Não vi nenhuma. Voltei pisando na ponta dos pés e então entreabri as folhas da veneziana. O cheiro suspeito da noite tinha desaparecido. Olhei para o chão: desaparecera também a trilha do exército massacrado. Espiei debaixo da cama e não vi o menor movimento de formigas no caixotinho coberto. Quando cheguei por volta das sete da noite, minha prima já estava no quarto. Achei-a tão abatida que carreguei no sal da omelete, tinha a pressão baixa. Comemos num silêncio voraz. Então me lembrei:

- E as formigas?

- Até agora, nenhuma.

- Você varreu as mortas?

Ela ficou me olhando.

- Não varri nada, estava exausta. Não foi você que varreu?

- Eu?! Quando acordei, não tinha nem sinal de formiga nesse chão, estava certa que antes de deitar você juntou tudo... Mas então quem?!

Ela apertou os olhos estrábicos, ficava estrábica quando se preocupava.

- Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.

Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, mas seria bolor? Não me parecia um cheiro assim inocente, quis chamar a atenção da minha prima para esse aspecto, mas estava tão deprimida que achei melhor ficar quieta. Espargi água-de-colônia flor de maçã por todo o quarto (e se ele cheirasse como um pomar?) e fui deitar cedo. Tive o segundo tipo de sonho que competia nas repetições com o sonho da prova oral: nele, eu marcava encontro com dois namorados ao mesmo tempo. E no mesmo lugar. Chegava o primeiro e minha aflição era levá-lo embora dali antes que chegasse o segundo. O segundo, desta vez, era o anão. Quando só restou o oco de silêncio e sombra, a voz da minha prima me fisgou e me trouxe para a superfície. Abri os olhos com esforço. Ela estava sentada na beira da minha cama, de pijama e completamente estrábica.

- Elas voltaram.

- Quem?

- As formigas. Só atacam de noite, antes da madrugada. Estão todas aí de novo.

A trilha da véspera, intensa, fechada, seguia o antigo percurso da porta até o caixotinho de ossos por onde subia na mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta.

- E os ossos?

Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.

-Aí é que está o mistério. Aconteceu uma coisa, não entendo mais nada! Acordei pra fazer pipi, devia ser umas três horas. Na volta senti que no quarto tinha algo mais, está me entendendo? Olhei pro chão e vi a fila dura de formiga, você lembra? não tinha nenhuma quando chegamos. Fui ver o caixotinho, todas trançando lá dentro, lógico, mas não foi isso o que quase me fez cair pra trás, tem uma coisa mais grave: é que os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão...estão se organizando.

- Como, organizando?

Ela ficou pensativa. Comecei a tremer de frio, peguei uma ponta do seu cobertor. Cobri meu urso com o lençol.

- Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que já está quase formada, uma vértebra atrás da outra, cada ossinho tomando seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e... Venha ver!

- Credo, não quero ver nada. Estão colando o anão, é isso?

Ficamos olhando a trilha rapidíssima, tão apertada que nela não caberia sequer um grão de poeira. Pulei-a com o maior cuidado quando fui esquentar o chá. Uma formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos. Comecei a rir e tanto que se o chão não estivesse ocupado, rolaria por ali de tanto rir. Dormimos juntas na minha cama. Ela dormia ainda quando saí para a primeira aula. No chão, nem sombra de formiga, mortas e vivas, desapareciam com a luz do dia.

Voltei tarde essa noite, um colega tinha se casado e teve festa. Vim animada, com vontade de cantar, passei da conta. Só na escada é que me lembrei: o anão. Minha prima arrastara a mesa para a porta e estudava com o bule fumegando no fogareiro.

- Hoje não vou dormir, quero ficar de vigia - ela avisou.

O assoalho ainda estava limpo. Me abracei ao urso.

- Estou com medo.

Ela foi buscar uma pílula para atenuar minha ressaca, me fez engolir a pílula com um gole de chá e ajudou a me despir.

- Fico vigiando, pode dormir sossegada. Por enquanto não apareceu nenhuma, não está na hora delas, é daqui a pouco que começa. Examinei com a lupa debaixo da porta, sabe que não consigo descobrir de onde brotam?

Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.

- Voltaram - ela disse.

Apertei entre as mãos a cabeça dolorida.

- Estão aí?

Ela falava num tom miúdo como se uma formiguinha falasse com sua voz. Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta. Quando acordei, a trilha já estava em plena. Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava...

- Que foi? Fala depressa, o que foi?

Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.

- Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.

- Você está falando sério?

- Vamos embora, já arrumei as malas.

A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.

- Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?

- Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde. Vamos, levanta.

- E para onde a gente vai?

- Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos que sair antes que o anão fique pronto.

Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japonsa e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.

TEXTO 2

ANEXO 13

(JUSTIFICATIVA DA EQUIPE A PERGUNTA: QUAIS DOS CONTOS EM ANEXO PRENDEM MAIS A ATENÇÃO DO LEITOR)



Título:

2014 OS CONTOS OPANXOS E, EM SEQUÊNCIA, DIGA QUAL DELES PRENDE MAIS A ATENÇÃO DO LEITOR. PARA JUSTIFICAR A SUA RESPOSTA, VOCÊ PODE FAZER USO DA FICHA CRIADA SOBRE O SUSPENSE.

5 O CONTO 'AS FORMIGAS' PRENDE MAIS A ATENÇÃO DO LEITOR PORQUE ELE APRESENTA UM SUSPENSE QUE ENVOLVE O LEITOR ATÉ AS LINHAS FINAIS. A NARRATIVA TEM UM ENREDO MISTÉRIOSOS E OS OSSINHOS DE UM BOMBO SÃO COLOCADOS NO DEVIDO LUGAR POR UMAS FORMIGAS. NESTA TRAMA OCORREM VARIAS AÇÕES MISTÉRIOSAS QUE DEIXAM O LEITOR NA ESPERATIVA DE SABER QUAL O MISTÉRIO QUE ENVOLVE ANGELE ANÃO E AS FORMIGAS.

10 PARA DESPERTAR NO LEITOR A VONTADE DE QUERER SABER O QUE VAI ACONTECER, A AUTORA USOU FRASES DINÂMICAS E CURTAS, NÃO HÁ PERÍODOS MUITO LONGOS NO TEXTO.

UMA OUTRA ESTRATÉGIA USADA NO CONTO 'AS FORMIGAS' É O PROLONGAMENTO DA SITUAÇÃO PROBLEMA (MISTÉRIO DOS OSSINHOS) ATÉ OS PARÁGRAFOS FINAIS, PORÉM AO CHEGAR NO ÚLTIMO PARÁGRAFO, JÁ SEM ANOISSO, O LEITOR NÃO ENCONTRA UMA RESPOSTA PARA O MISTÉRIO APRESENTADO NO TEXTO.

15 EQUIPE:

20

25

30

ANEXO 14

TEXTO NATAL NA BARCA E O CARIMBO

TEXTO 1

Natal na barca

(Lygia Fagundes Telles)

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu.

O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia. A mulher estava sentada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada em panos. Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.

Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca. Mas já devíamos estar quase no fim da viagem e até aquele instante não me ocorrera dizer-lhe qualquer palavra. Nem combinava mesmo com uma barca tão despojada, tão sem artifícios, a ociosidade de um diálogo. Estávamos sós. E o melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio.

Debrucei-me na grade de madeira carcomida. Acendi um cigarro. Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Contudo, estávamos vivos. E era Natal.

A caixa de fósforos escapou-me das mãos e quase resvalou para o rio. Agachei-me para apanhá-la. Sentindo então alguns respingos no rosto, inclinei-me mais até mergulhar as pontas dos dedos na água.

— Tão gelada — estranhei, enxugando a mão.

— Mas de manhã é quente.

Voltei-me para a mulher que embalava a criança e me observava com um meio sorriso. Sentei-me no banco ao seu lado. Tinha belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes. Reparei que suas roupas (pobres roupas puídas) tinham muito caráter, revestidas de uma certa dignidade.

— De manhã esse rio é quente — insistiu ela, me encarando.

— Quente?

— Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas?

Desviei o olhar para o chão de largas tábuas gastas. E respondi com uma outra pergunta:

— Mas a senhora mora aqui perto?

— Em Lucena. Já tomei esta barca não sei quantas vezes, mas não esperava que justamente hoje...

A criança agitou-se, choramingando. A mulher apertou-a mais contra o peito. Cobriu-lhe a cabeça com o xale e pôs-se a niná-la com um brando movimento de cadeira de balanço. Suas mãos destacavam-se exaltadas sobre o xale preto, mas o rosto era sereno.

— Seu filho?

— É. Está doente, vou ao especialista, o farmacêutico de Lucena achou que eu devia ver um médico hoje mesmo. Ainda ontem ele estava bem mas piorou de repente. Uma febre, só febre... Mas Deus não vai me abandonar.

— É o caçula?

Levantou a cabeça com energia. O queixo agudo era altivo mas o olhar tinha a expressão doce.

— É o único. O meu primeiro morreu o ano passado. Subiu no muro, estava brincando de mágico quando de repente avisou, vou voar! E atirou-se. A queda não foi grande, o muro não era alto, mas caiu de tal jeito... Tinha pouco mais de quatro anos.

Joguei o cigarro na direção do rio e o toco bateu na grade, voltou e veio rolando aceso pelo chão. Alcancei-o com a ponta do sapato e fiquei a esfregá-lo devagar. Era preciso desviar o assunto para aquele filho que estava ali, doente, embora. Mas vivo.

— E esse? Que idade tem?

— Vai completar um ano. — E, noutro tom, inclinando a cabeça para o ombro: — Era um menino tão alegre. Tinha verdadeira mania com mágicas. Claro que não saía nada, mas era muito engraçado... A última mágica que fez foi perfeita, vou voar! disse abrindo os braços. E voou.

Levantei-me. Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver. Conseguira evitá-los até aquele instante. E agora não tinha forças para rompê-los.

— Seu marido está à sua espera?

— Meu marido me abandonou.

Sentei-me e tive vontade de rir. Incrível. Fora uma loucura fazer a primeira pergunta porque agora não podia mais parar, ah! aquele sistema dos vasos comunicantes.

— Há muito tempo? Que seu marido...

— Faz uns seis meses. Vivíamos tão bem, mas tão bem. Foi quando ele encontrou por acaso essa antiga namorada, me falou nela fazendo uma brincadeira, a Bila enfeiou, sabe que de nós dois fui eu que acabei ficando mais bonito? Não tocou mais no assunto. Uma manhã ele se levantou como todas as manhãs, tomou café, leu o jornal, brincou com o menino e foi trabalhar. Antes de sair ainda fez assim com a mão, eu estava na cozinha lavando a louça e ele me deu um adeus através da tela de arame da porta, me lembro até que eu quis abrir a porta, não gosto de ver ninguém falar comigo com aquela tela no meio... Mas eu estava com a mão molhada. Recebi a carta de tardinha, ele mandou uma carta. Fui morar com minha mãe numa casa que alugamos perto da minha escolinha. Sou professora.

Olhei as nuvens tumultuadas que corriam na mesma direção do rio. Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles. Como se não bastasse a pobreza que espiava pelos remendos da sua roupa, perdera o filhinho, o marido, via pairar uma sombra sobre o segundo filho que ninava nos braços. E ali estava sem a menor revolta, confiante. Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos, aquelas mãos enérgicas. Inconsciência? Uma certa irritação me fez andar.

— A senhora é conformada.

— Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.

— Deus — repeti vagamente.

— A senhora não acredita em Deus?

— Acredito — murmurei. E ao ouvir o som débil da minha afirmativa, sem saber por quê, perturbei-me. Agora entendia. Aí estava o segredo daquela segurança, daquela calma. Era a tal fé que removia montanhas...

Ela mudou a posição da criança, passando-a do ombro direito para o esquerdo. E começou com voz quente de paixão:

— Foi logo depois da morte do meu menino. Acordei uma noite tão desesperada que saí pela rua afora, enfiei um casaco e saí descalça e chorando feito louca, chamando por ele! Sentei num banco do jardim onde toda tarde ele ia brincar. E fiquei pedindo, pedindo com tamanha força, que ele, que gostava tanto de mágica, fizesse essa mágica de me aparecer só mais uma vez, não precisava ficar, se mostrasse só um instante, ao menos mais uma vez, só mais uma! Quando fiquei sem lágrimas, encostei a cabeça no banco e não sei como dormi. Então sonhei e no sonho Deus me apareceu, quer dizer, senti que ele pegava na minha mão com sua mão de luz. E vi o meu menino brincando com o Menino Jesus no jardim do Paraíso. Assim que ele me viu, parou de brincar e veio rindo ao meu encontro e me beijou tanto, tanto... Era tamanha sua alegria que acordei rindo também, com o sol batendo em mim.

Fiquei sem saber o que dizer. Esbocei um gesto e em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei-me para o rio. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto.

⁵⁵Debrucei-me na grade da barca e respirei penosamente: era como se estivesse mergulhada até o pescoço naquela água. Senti que a mulher se agitou atrás de mim .

— Estamos chegando — anunciou.

Apanhei depressa minha pasta. O importante agora era sair, fugir antes que ela descobrisse, correr para longe daquele horror. Diminuindo a marcha, a barca fazia uma larga curva antes de atracar. O bilheteiro apareceu e pôs-se a sacudir o velho que dormia:

- Chegamos!... Ei! chegamos!

Aproximei-me evitando encará-la.

— Acho melhor nos despedirmos aqui — disse atropeladamente, estendendo a mão.

Ela pareceu não notar meu gesto. Levantou-se e fez um movimento como se fosse apanhar a sacola. Ajudei-a, mas ao invés de apanhar a sacola que lhe estendi, antes mesmo que eu pudesse impedi-lo, afastou o xale que cobria a cabeça do filho.

— Acordou o dorminhoco! E olha aí, deve estar agora sem nenhuma febre.

— Acordou?!

Ela sorriu:

— Veja...

Inclinei-me. A criança abriu os olhos — aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face corada. Fiquei olhando sem conseguir falar.

— Então, bom Natal! — disse ela, enfiando a sacola no braço.

⁵⁵ (Grifo meu – os parágrafos em negrito foram retirados a ocasião da atividade desenvolvida no módulo 3)

Sob o manto preto, de pontas cruzadas e atiradas para trás, seu rosto resplandecia. Apertei-lhe a mão vigorosa e acompanhei-a com o olhar até que ela desapareceu na noite.

Conduzido pelo bilheteiro, o velho passou por mim retomando seu afetuoso diálogo com o vizinho invisível. Saí por último da barca. Duas vezes voltei-me ainda para ver o rio. E pude imaginá-lo como seria de manhã cedo: verde e quente. Verde e quente.

Texto extraído do livro “Para gostar de ler – Volume 9 – Contos”, Editora Ática – São Paulo, 1984, pág. 67.

TEXTO 2

O CARIMBO

(Valdenito de Souza)

Um dia na semana, sob o comando da mestra, em fila dupla, entrávamos na biblioteca para exercitar o "nobre" hábito da leitura. Na visita inaugural, a professora fez um eloqüente discurso: “Os livros são fontes de sabedoria! Vocês devem ter muito cuidado com eles! Os livros de nossa biblioteca são patrimônio da nossa comunidade! Não podem ser levados para casa! Em caso de ‘desvio’ de um livro, a direção será rigorosa!”. Em seguida, fomos calorosamente recepcionados: Gato de Botas, Branca de Neve e seus amigos, Cinderela, Gulliver, Pequeno Polegar, Lobato e seu pessoal, Júlio Verne, Robin Hood e seus camaradas, Robson Crusóé, e tantos outros... Aguardava ansiosamente aquele encontro das sextas-feiras após o recreio (duas horas de leitura) com os clássicos da literatura infanto-juvenil. Numa destas visitas à biblioteca, olhei com mais atenção o exemplar do Robin Hood, o cavaleiro rebelde que, com astúcia, destreza e muita coragem, desafiava a autoridade do monarca da Inglaterra em prol dos menos favorecidos do reino.

Na capa, artisticamente trabalhada, aparecia a figura do herói em posição ereta ao lado do seu cavalo (um imponente corcel de cor cinza com uma estrela branca incrustada na testa). Numa mão retinha as rédeas do animal, noutra, segurava seu arco; às costas trazia a aljava repleta de flechas. Na cabeça o inexpugnável boné verde com uma pena branca. A força da estampa do herói, sua expressão - irradiando liderança, bravura e determinação - inspirava admiração e impunha respeito.

-Não leiam o livro pela metade; caso não chegue ao final da história nesta aula, marque o ponto onde parou para continuar na próxima aula de leitura; jamais devemos interromper um livro pelo meio! – dizia a mestra, que de sua mesa vigiava a turma.

As visitas se sucederam, e com elas o fortalecimento do meu apetite literário. A figura do "príncipe dos ladrões", que com suas escaramuças atormentava o monarca e seus sequazes, passou a freqüentar meu imaginário. Foi assim que brotou no meu espírito a idéia do "furto". Naquela sexta-feira, ao entrar na biblioteca, trazia a decisão tomada: peguei o volume que narrava as "façanhas" do indomável arqueiro do Reino Unido e fui sentar no fundo da sala. Coloquei a pasta no interior da carteira, dei um primeiro olhar na configuração da sala (posição dos colegas e da mestra), em seguida, após contemplar o cavaleiro de Sherwood por alguns minutos, abri o livro e simulei a leitura. Pelo canto do olho perscrutava o ambiente, fazendo avaliações, esperando o momento adequado para

enfiar o livro na minha pasta. A disposição das carteiras, ligeiramente afastadas umas das outras, formando um grande círculo em torno da sala, bem como as estantes repletas de livros dispersas no centro do círculo, favoreciam meu "projeto". Entre os colegas, uma minoria sentia entusiasmo pela "aula de leitura". Os demais ficavam em animados bate-papos. Na minha carteira continuava sondando, buscando o momento adequado: à direita, Demétrio (o caçula da turma), lia Júlio Verne; à esquerda, o Barata conversava com sua vizinha de carteira, uma lourinha sardenta de nome Carla. Concentrava minha preocupação em duas pessoas: a professora, chamada Odete, atenciosa, afável, mas que tinha fama de ser muito rigorosa; e o Dioclécio (um magricela arredo, com uns olhos de gato; tinha doze anos; era o mais velho, o mais alto e o mais detestado da turma), com o qual já havia discutido por questões de papagaio, figurinha e futebol. Na minha carteira, apreensivo, continuava minha observação. Disfarçadamente, olhei para a mesa da mestra, que, agora compenetrada, lia Victor Hugo com tal interesse que nem fazia caso da escola. Dioclécio olhava para os lados com aquele seu jeito desconfiado. Meu coração acelerava o ritmo, eu ardia de curiosidade; voltei a olhar para o Dioclécio e vi que parecia atento. Podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; o tal sujeito tinha um que do diabo. Disfarcei novamente, metendo o nariz no livro, e continuei a ler. Fui tomado por uma sensação esquisita: por aquele tempo, eu ainda não dava o peso devido à "virtude" nem à "mentira". Relanceei os olhos pela sala novamente, e dei com os do Dioclécio em mim. Pareceu-me que ele me observava, mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho e - talvez obcecado pelo projeto, - não lhe vi mais nada. Então recobrei ânimo. Sorrateiramente, meti o livro na pasta com um alvoroço que não conseguiria descrever. Cá estava ele comigo. De repente, voltei a olhar para o Dioclécio e estremei: tinha os olhos em mim, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei, mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito. Depois tornei a olhar para o Dioclécio e o riso, dantes mau, estava agora medonho... No meu lugar, eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse. Mas o relógio parecia conspirar contra mim. Afinal o apito estridente da sirene, anunciou a hora de sair, e saímos. Na rua, passamos um pelo outro: nos entreolhamos, mas rapidamente desviou a cara. Seguiu adiante, apressado. Quando cheguei à esquina, já sumira. Caminhei para casa, ia apalpando o livro por sobre a pasta, com uma grande vontade de espia-lo. Em casa, tranquei-me no meu quarto, admirei a estampa do meu herói por um bom tempo. Depois, puxei o caixote debaixo da cama e pus o belo exemplar ilustrado entre as revistas esportivas e os quadrinhos, sem nenhum ressentimento na alma. Depois do almoço e do breve descanso, como sempre, labutei nos deveres da escola, sob a vigilância "velada" de minha mãe. À tardinha, no fundo do quintal, à sombra da mangueira, eu lia entretido o mais novo exemplar de minha humilde biblioteca, quando minha mãe da cozinha gritou que lá fora havia um "garoto" querendo falar comigo. Pedi que mandasse ele dar a volta e vir ter comigo no quintal, e continuei com a cara metida no livro. Depois de alguns minutos, ao sentir uma presença ao meu lado, tirei os olhos do livro e dei com o Dioclécio em pé à minha frente:

-Fala 'pixote'" – disse ele, fitando-me com aqueles olhos meio cinza e meio esverdeados, que sempre me lembrava os olhos do Tibério (nosso gato de estimação, um vistoso exemplar da raça angorá).

O inusitado daquela presença, com quem mantinha relações pouco amistosas, me pegou de surpresa. Procurando me refazer, emiti sem entusiasmo um: "Oi Dioclécio". O tipo olhava bem nos meus olhos e, em seguida, desviava o olhar para o volume ilustrado

que eu deixara ficar no colo. Passou uns bons minutos neste exercício (meio interrogatório, meio acusação), então tive certeza que vira tudo... No meu lugar, imóvel, senti meu sangue gelar e desviei os olhos. Senhor de si, Dioclécio insistiu em segurar meu olhar e, com um sorriso malicioso, deu dois tapinhas no meu ombro e falou com aquela sua voz ligeiramente fanha:

- Pixote! Tu és mais esperto do que eu pensava!.

Em seguida agachou-se ao meu lado, pegou o livro no meu colo e começou a virar-lhe as páginas, deixando-se deter nas figuras. No meu canto, refém do medo, cômico da situação em que me metera, tentava organizar as idéias e buscar uma saída.

-Olha isto aqui, Pixote! - a voz dele me trouxe de volta.

Dioclécio, com o livro aberto na última página, apontava para a parte interna da contracapa, onde via-se o carimbo do grupo escolar Maciel Monteiro (duas letras "m" entrelaçadas em destaque, caprichosamente desenhadas), que na minha euforia não vira.

- Se qualquer pessoa ver isto, vai saber logo que tu afanou isto do Maciel Monteiro! É melhor tu sumir com isto, basta passar um bocado de tinta neste lado da contracapa!

Colocou o livro de volta no meu colo. A calma e segurança dele impunham-me respeito. Ergueu-se, caminhou um pouco, parou e relanceou o olhar pelo quintal. Só então, percebi que estava sem camisa, usava uma calça azul-marinho bastante surrada e calçava um par de tênis velhíssimos. Voltou-se e botou novamente seu olhar de bichano em mim:

- Carlinhos me contou que tu completou teu álbum de figurinhas do campeonato nacional, é verdade Pixote?

- Sim, verdade - respondi, estranhando a pergunta.

- Sabia que só você completou até agora?

- Sim, só me faltava a figurinha do Pelé, acabei conseguindo - respondi, fingindo uma calma que não tinha.

Dioclécio começou a caminhar, circulando ao meu redor, de vez em quando olhava para os lados, para certificar-se de que estávamos sozinhos. Depois falou:

- Vamos fazer um trato, Pixote? Um trato de homem para homem! Agora seu aspecto era outro: trazia a testa franzida, o que lhe dava um ar de seriedade. Meu coração voltou a bater muito.

- Trato de quê? - quis saber.

- Seguinte... Tu sabe que eu vi... Tu sabe que eu sei... Tu sabe do que falo... Por isto, te proponho um acordo. O olhar firme e duro, sempre buscando o meu: - Você me dá a figurinha do Pelé que falta para completar meu álbum e aquele soco inglês, e assim... não vi nem sei de nada!

Levei alguns minutos digerindo e avaliando a proposta, depois ponderei:

- Como vou arrancar a figurinha? Está bem colada.

- Deixa comigo, basta você trazer o álbum, sei como fazer isto!

- Mas o soco inglês... Não é meu e sim do meu irmão!

- Problema teu! Dá um jeito nisto!

Ficamos em silêncio, eu de olhos no chão, coração aos pulos, mergulhado num turbilhão de dúvidas e incertezas; sentia sua presença ao meu lado, tranquilo, aguardando minha adesão.

- Então Pixote?! Esta é a minha proposta. Tens até o domingo à tarde para decidir. Não esqueces do que falou Dona Odete... Agora preciso ir, tenho coisas a fazer!

Nossos olhares voltaram a se cruzar.. Em seguida, ele deu um leve tapa no meu peito:

-Pensa nisto, negócio de homem! Fica tudo entre nós... Até domingo, Pixote! - e caminhou com passos decididos em direção ao portão.

Naquela noite, com a alma atormentada, em conflito com aquele sentimento, o qual não conhecia e depois de muito debulhar minha aflição interiormente, resolvi esperar o sono embriagando-me com as aventuras de Robin Hood e seus camaradas. O sono chegou, rendeu-me, e entregou-me a um pesadelo.... Lá estava eu de volta à biblioteca da escola, no momento crucial da "operação ilícita", quando:

-Que coisa horrível, seu Souza! - bradou a mestra com voz esganiçada. Estremeci e levantei-me às pressas. Dei com a mestra olhando para mim, cara fechada, e ao seu lado, junto à mesa, em pé, o Dioclécio. Adivinhei tudo.

- Venha cá! - ordenou a mestra, cada vez mais encolerizada.

Fui e parei diante dela. Nesta altura, acordei. Após me refazer do susto, tomei consciência e lembrei-me que era sábado. Por sinal, um lindo sábado ensolarado: dois dias de folga da escola, estava à mercê dos folguedos... Naquele fim de semana bem que tentei acompanhar os amigos nos banhos de rio, nas peladas com a bola de borracha, mas não conseguia desvencilhar o pensamento da situação em que estava metido, e a toda hora me via diante do Dioclécio ratificando sua proposta.

- Que houve contigo que andas tão acabrunhado? - quis saber minha mãe na hora do jantar.

- Nada, não tenho nada - falei de dentro do meu inferno particular.

- Pensa que a gente não percebe... Estás escondendo alguma coisa!

À noite lutei contra a insônia e, quando fui dominado pelo sono, me debati nas malhas de um novo pesadelo: era hora do recreio, me encontrava acuado contra o muro do pátio da escola, enquanto, um bando de colegas, liderado pelo Dioclécio, gritava: "Gatuno! Gatuno! Gatuno!". O pesadelo, que durou mais que o anterior, acabou com meu linchamento. Acordei, levei um tempo para me refazer, abri a janela e vi que fazia um lindo domingo de sol. Gastei meu domingo recluso em meu quarto, com a alma submissa ao conflito. Viajava nas páginas coloridas junto com Robin Hood e seus amigos, entre uma e outra aventura, desafiando o poder do monarca. Encarava a figura do herói rebelde e me imaginava recebendo dele uma "dica" para sair daquela situação em que me encontrava enfiado, mas a alma cada vez se afligia mais. À tardinha, convicto de que o Dioclécio viria, fui sentar à sombra da mangueira para esperá-lo. Na hora marcada, ele apareceu lá em casa e foi ter comigo.

⁵⁶- **Então Pixote... Tudo arrumado? Novamente sem camisa, usava a mesma calça e o mesmo par de tênis.**

Balancei a cabeça afirmativamente, e mostrei-lhe o "tributo" de minha desventura. Exibindo muita habilidade e precisão, Dioclécio, usando seu canivete, retirou a figurinha do rei Pelé do meu álbum; tomou do livro e, com ajuda de uma caneta-tinteiro que eu trouxera, fez um borrão, sumindo num instante, com o carimbo da escola. Em seguida, meteu o soco inglês no bolso, olhou bem nos meus olhos exibindo um sorriso cheio de confiança e deu dois tapinhas no meu ombro: "Está feito, Pixote! Negócio de homem!". Em seguida, tranqüilo e infalível, caminhou para o portão. Voltei para casa, guardei o exemplar de Robin Hood no caixote e corri para a

⁵⁶ Grifo meu – os parágrafos em negrito foram retirados à ocasião da atividade desenvolvida no módulo 3.

janela da frente da casa: E, com o coração ainda batendo forte, Acompanhei o vulto magro e canhestro desaparecendo na esquina...

ANEXO 15

DESFECHO DO CONTO NATAL NA BARCA

Universo **FOLHA DE REDAÇÃO** PROF.^a MICHELE SEABRA

Turma: 2^{ma} Data: _____ Nota: _____

Aluno(a): _____

Titulo: Desfecho do Conto Natal na Barca

Aquela situação desesperadora fez-me sentir um aperto tão forte no peito e uma vontade incontornável de chorar. Como se Deus daquela mulher permitiu que isso acontecesse, logo com ela que se dizia tão ciente e justa, que alguma-
 5 va com tanta lembrança que Deus nunca a abandonara. Aquela pobre já havia perdido o seu primogênito, agora perdia o seu pequeno filhinho... Não, ele não suportaria. Eu também não conseguia consolar aquela mãe diante de
 10 tanta dor.
 Combalante, dirigiu-me até a proa do barco. Sentei-me no balanço da maré, que ali então não havia me incensado de todo, agora me deixava com as ideias e os sentimentos embaralhados... Olhei para o céu, na tentativa que de lá surgisse uma revolução para aquela situação... Por então
 15 que se despenca por entre as nuvens uma estrela cadente. Era meia noite... Já tinha ouvido falar em algum lugar que se deve formular um desejo quando se vê uma estrela cadente caindo do céu... Já o que eu fiz. Mas do que depois
 20 aquela criança doente, enrolado em lençóis nos braços de sua mãe, voltava a viver.
 Quando abri os olhos lá estava ela... Com o seu mar-
 to evocante me estendendo a mão. Ela disse:
 - Feliz natal, que Deus acompanhe você hoje e sempre!
 25 - ao dizer isso, a criança que estava no seu colo come-
 çou a se mexer.
 Envolta em um lençol de malha e malha, levantei-me e apertei a mão daquela mãe, dizendo: **Mãe!**
 - Feliz natal, que Deus a acompanhe também, sempre.
 30 Só para me certificar que o meu pedido havia sido

Universo **FOLHA DE REDAÇÃO** PROF.^a MICHELE SEABRA

Turma: _____ Data: _____ Nota: _____

Aluno(a): _____

Titulo:

realidade; pedi que ela me desse o seu bebê para segurar. Ela o fez. Quando olhei, ele estava brincando com o pezinho. Tinha um ar tão sereno, que mais parecia um
 5 anjo.

Quando a barca atracou e nos despedimos senti um
 10 forte arrepio e a sensação de que algo tinha mudado dentro de mim, senti uma vontade incontornável de
 dizer:

- Obrigada meu Deus! Me devolva a fé!

ANEXO 16**FICHA 4 (DESFECHEO INTERESSANTE)**

- Resolve o problema suscitado;
- Quebra as expectativas do leitor, indo de encontro àquilo que se imaginava;
- Surpreende o leitor, mas é coerente com o restante do texto;
- Apresenta uma solução inteligente para resolver o conflito apresentado; mas não é tão previsível;

ANEXO 17

CONTOS “A MENINA E A BONECA” E “O HOTEL”

(Maria Hilda Alão)

Olhos grudados na vitrine da loja, uma pequena menina olhava uma boneca luxuosa, vestida de cetim, cabelos louros e grandes olhos azuis. Dedinho na boca, a pequena remoia o desejo de pegar aquele lindo brinquedo e sair mostrando para suas amiguinhas. Elas morreriam de inveja. “Que boneca rica...!” - diria uma. Outra, despeitada, repetiria: “Vou ganhar uma igualzinha”... Estava tão embevecida que tomou um susto quando o homem da loja disse: “Cai fora malandrinha!”.

Só então voltou à realidade de sua vida. Olhou suas roupas rasgadas, pés descalços e sujos, sentiu o estômago "gritar" de fome, lembrou-se das noites de frio, da solidão, dos abusos. Sua pequena cabeça não entendia porque ela não era como aquelas meninas que via passeando pelas ruas, acompanhadas dos pais, sorvete na mão e recebendo cuidados da mãe.

Afastou-se da vitrine com lágrimas nos olhos, mas ainda lançou um olhar na direção do rico brinquedo que ficou lá, olhando para ela como a desafiá-la. Foi juntar-se as outras crianças, como ela, sem esperanças. Chorou muito, lembrando do brinquedo e de como o homem a expulsara de lá. “Ela não fizera nada, só estava olhando”, pensava a coitadinha. Na sua inocência pediu a Deus que lhe desse uma boneca como aquela, no Natal, e uma mãe.

Dormiu na sarjeta. No dia seguinte, ela não lembrava como acontecera, acordou num lugar que sua cabecinha identificou como um hospital. Uma mulher bonita e sorridente cuidava dela. Olhou em volta procurando as amiguinhas de infortúnio. Não viu nenhuma. Queria perguntar, saber como fora parar ali e onde estava a "Neginha" que ela considerava uma irmã mais velha. Sua voz não saía. Olhou para si admirada. Estava limpa, roupa nova, cama quente. - Cama! - pensou. Desde que se conhecera como gente dormia pelas calçadas. Não conhecia pai nem mãe, não tinha uma casa. Agora estava ali, cuidada e sem sentir fome.

Neste momento entra uma moça radiante, parecia estar envolta em uma luz branca, trazendo nas mãos um pacote. Aproximou-se dela e, sorrindo, disse:

- É seu. Vamos, abra!

Quando abriu o embrulho, os olhinhos arregalaram-se.

- Meu Deus, que coisa maravilhosa! Exclamou - É pra mim...?

- Sim! - respondeu a moça. - Seu pedido foi atendido. É a sua boneca... Gostou?

- É linda - disse a menina com os olhinhos marejados - é a mais bonita que já vi...

A felicidade envolveu a pequenina que sorrindo abraçou a mulher em sinal de gratidão e, finalmente, perguntou: “Onde estou? Como vim parar neste hospital?”.

Sorrindo, a moça lhe respondeu:

- Aqui não é um hospital, é o Céu! Esta - apontou para a mulher sorridente - é sua mãe...

TEXTO 2 O HOTEL

(Texto anônimo)

Em uma noite de lua cheia três amigos viajavam de Belém para Colares, saindo em Belém quase chegando em Colares o carro começou a descarregar a bateria e um desses amigos avistou de longe um hotel caindo aos pedaço, só tinha esse hotel e nada mais aos lados; Roberto falou:

-vamos dormir neste hotel essa noite, o João falou:

-então vamos né.

Os três amigos foram, empurraram o carro até lá no hotel. Eles foram, abriram a porta, que rangia muito, e tava vazio o hotel, eles tocaram a campainha e saiu de trás do balcão um senhor de idade, devia ter uns 120 anos, a pelo toda enrugada, o rosto de um defunto, e o senhor disse:

-Posso ajudar?

-Sim queremos um quarto.

-Sim claro temos um aqui especial para vocês.

-que bom, e quanto é?

-Para vocês que são os nossos primeiros clientes é de graça.

Os amigos se olharam com olhos estranhos, e aceitaram o quarto, e os amigos foram para o quarto e logo quando entraram no quarto ouviram um barulho estranho no quarto ao lado. Não deram muita bola para isso, e foram dormir, durante a noite ouviram vários outros barulhos, e durante a noite bateram na porta. Roberto foi abrir a porta e de repente alguém esfaqueia no estômago. Roberto deu um grito muito alto que os amigos acordaram, a pessoa sumiu, o João fala:

-Que foi Roberto?

E os amigos viram a facada, a Luana deu um pulo e foi ajudar junto com o João e nessa hora em que eles foram ajudar o Roberto mais duas facadas pegaram em João e Luana e o senhor tirou a máscara e disse:

-agora vocês entenderam porque foram os 1º clientes.

ANEXO 18

REESCRITA FINAL DO CONTO “O HOTEL”

Viagem sem volta

Em uma noite de lua cheia, três amigos – Roberto, Luana e João – viajavam de Belém rumo a Colares. Próximo ao local de destino, a bateria do carro em que os jovens estavam descarregou. Impossibilitados de seguir viagem, resolveram empurrar o carro até o acostamento e procurar algum local para repousarem, pois já era tarde da noite. Um dos amigos avistou de longe um hotel caindo aos pedaços, só havia esse estabelecimento pelas redondezas. Então, Roberto sugeriu:

-Vamos dormir nesse hotel essa noite, amanhã cedo nós podemos procurar uma oficina.

Luana e João aceitaram a sugestão. Então, os três empurraram o carro até o hotel. Quando chegaram, perceberam que o hotel era bem antigo e estava em precárias condições: assoalho esburacado, paredes rachadas, telhas esburacadas. Ao abrirem a porta, que rangia muito, perceberam que o hotel estava vazio. Eles tocaram uma campainha que estava sob o balcão e de trás dele surgiu um senhor de idade que possuía a pele toda enrugada e o rosto magro como o de um defunto, ele aparentava ter uns 120 anos. Esse senhor, sorridentemente, indagou-lhes:

-Em que posso ajudar?

-Queremos um quarto com três camas de solteiro. E só para essa noite.

-Temos um aqui especial para vocês.

-Que bom! E quanto custa a hospedagem?

-Para vocês que são os nossos primeiros clientes é de graça.

Os amigos se entreolharam, estranhando aquela situação. Como eles poderiam ser os primeiros clientes se aquele hotel parecei ser bem antigo? Mesmo assim, os garotos, que já estavam exaustos, resolveram aceitar a hospedagem.

Logo que chegaram no quarto, os amigos ouviram barulhos estranhos que vinham do aposento ao lado: eram sons de risadas e de chicotadas, que se misturavam com o forte barulho do vento. Como os garotos não estavam se agüentando de pé por conta do cansaço, resolveram ignorar os barulhos e dormir. Ocorre que durante a madrugada os barulhos se intensificaram ainda mais, era como se o quarto ao lado estivesse sendo ocupado por várias pessoas que se açoitavam e rezavam com veemência. Roberto, que tinha o sono leve, não estava conseguindo dormir com aquele barulho. Ele resolveu se levantar e ir até o banheiro lavar o rosto. Quando estava se aproximando da pia, ouviu alguém bater a porta. Assustado, ele resolve abri-la, para verificar o que estava acontecendo e quem estava importunando-o àquela hora.

Roberto foi abrir a porta. De repente ele só tem tempo de sentir uma faca adentrando o seu estômago. Roberto deu um grito muito alto de dor e medo. Os amigos acordaram e horrorizados se depararam com o corpo de Roberto ensanguentado perto da porta.

João, atordoado, perguntou:

-O que aconteceu Roberto? Quem fez isso com você?

O amigo, no entanto, já estava agonizando e nada pôde revelar.

Luana, tremendo dos pés a cabeça, deu um pulo da cama e se agarrou nos braços de João. Os dois ficaram ali, naquele quarto sombrio, sem entender o que estava acontecendo. Apenas choravam. Estavam diante do corpo do amigo querido, sem saber quem o matou e o

que fariam para acabar com aquele pesadelo pavoroso. Uma rajada forte de vento faz com que a janela e a porta do aposento em que os garotos estavam se escancarasse.

Nessa hora um vulto corcunda aparece e desfere mais duas facadas, uma atinge mortalmente João a outra atinge a clavícula de Luana...antes de dar o último suspiro, a garota ainda pôde ver o velho que os recebeu na recepção do hotel tirar a máscara e dizer:

-Jovens estúpidos, acreditaram na história de primeiros clientes né!!! Pois então vocês entrarão para a história desse hotel como os ÚLTIMOS CLIENTES mortos por mim!!!

Ao dizer isso o velho, que nada mais era que um serial-killer, derramou gasolina em cima dos corpos dos três garotos e ateou fogo.

Ao longe só se via fumaça e os pedaços do velho hotel despencando junto com as chamas. Podia-se ouvir também as risada do louco que tinha o prazer de fazer com que o passeio dos seus clientes se tornasse uma viagem sem volta.

ANEXO 19

FICHA AVALIATIVA

Critérios	Avaliação pelo próprio autor			Avaliação pelo par		
	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente
Estrutura apropriada						
Presença do suspense						
Causa uma emoção no leitor						
Desfecho interessante						
Uso apropriado do discurso direto						

Comentários e/ou sugestões do co-avaliador: _____

Anotações do autor: _____

Autor: _____

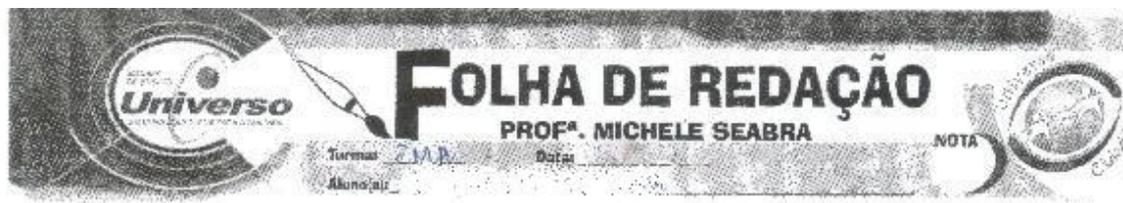
Título do texto: _____

Co-avaliador: _____

ANEXO 20

CONTOS VENCEDORES

Texto 1



Título: As noivas

Em um pequeno vilarejo na Grã Bretanha morava o jovem John e Lia. Ele, um nobre e antinético cavaleiro, fustigado do tempo mal. Ela, uma linda plebeia que vendia flores para os nobres. Eles eram, simplesmente apaixonados. Conheceram-se ainda quando crianças próximos a um lago onde costumavam brincar. Porém, o amor dos jovens crescia na medida em que os anos se passavam. Porém mal eles sabiam que precisavam, amavam e morreriam juntos.

Os dias eram lindos, as noites eram doces quando os dois estavam juntos. Ocorre que tanto amor logo chamou a atenção dos pais de John. Eles reconheceram que ele seria um nobre respeitado, honraria com o bens da família e casaria com alguma noiva de poder. Porém não mais a noiva de John.

Entretanto, ao ver o pai, ele resolveu abandonar o seu lar e foi morar na cabana de Lia. Isso, para os pais do nobre era má notícia. Em uma noite extremamente quente, escura e cheia de raios. Sir Arnold, pai de John, reuniu o conselho do vilarejo para discutir a mais triste das decisões.

- Sim! Lia deveria morrer! - disse Sir Arnold.

- O quanto a ele? O que faremos - perguntou o capotez leão.

- A perda da amada infeliz já lhe serviu de lição - concluiu Sir Arnold.

Aquele doce amor estava para ser interrompido. Já estava decidido. Ela morreria. O amor puro e sincero dos jovens que já faziam jurar de amor eterno estava com os minutos contados.

O dia já clareava, a manhã escura havia ido para a cabana de Lia, John era o único que estava acordado. Ele havia se levantado cedo para colher flores e colocá-las nos vasos para que, mais tarde, Lia pudesse vendê-las. De repente, ele se dispôs com vários soldados do seu pai já dentro da humilde cabana. Muitos deles

Texto 2



FOLHA DE REDAÇÃO
 PROF.^a MICHELE SEABRA

Turno: 1ª Dia: _____
 Aluno(a): _____

NOTA: _____



Título:

O mistério da nave

5 O sol começava a desaparecer e os primeiros raios
 da noite começaram a aflorar. Já havia duas ho-
 ras de viagem naquela imensa estrada coberta por
 longas árvores que estavam agrupadas formando
 de uma espécie de túnel.

10 Ilma, Marcos e Edu resolveram passar suas
 férias de julho em Tracuateua, uma tipicamente
 bem pacata no interior do estado do Pará. Era lo-
 cal era famoso por suas belas praias, igarapés e pe-
 lo tradicional arraial de São Jacó. Os três amigos
 estavam muito ansiosos para comparecer ao festinho
 dos locais.

15 Já eram 23h e o garoto estava no meio
 da viagem quando (quando) o Chevrolet de Marcos
 começou a falhar. O garoto observou que havia
 um problema no motor do carro. Seria arriscado
 demais continuar viagem. Então Marcos sugeriu:

20 - Vamos ser que procurarmos aquele lugar apenas
 a bagagem de vocês e vamos ver se achamos algum
 hotel para passarmos a noite.

25 Os amigos concordaram. Empacotaram suas
 coisas e puseram-se a caminhar pelo vastoimen-
 so da estrada. Depois de um certo tempo, já esgo-
 tados, eles avistaram uma placa que dizia "Hotel à
 1 km". Os garotos apressaram o passo para chega-
 rem o mais rápido possível ao estabelecimento e poder
 30 um enfim, descansar.

 Universo	 FOLHA DE REDAÇÃO	
PROF.ª MICHELE SEABRA		NOTA
Turma: <u>2MA</u>	Data: _____	
Aluno(a): _____		

Título:

Uma vez lá, os amigos verificaram que o hotel mais parecia um casarão abandonado, à frente de mimicava o quanto ele era grande, havia dois andares. A pintura estava desbotada. Bateram, bateram e ninguém abriu. Resolveram, então, empurrar a porta. Para surpresa dos garotos, o hotel estava vazio e pelo visto fazia tempos que não passava alguém por ali. O chão era de madeira, quando alguém andava sobre ele, rangia, semelhante ao ranger de dentes.

No hall tinha um balcão que deveria ser no fundo de a recepção. Em cima dele havia, por sorte, uma lanterna. As candelabras eram lindas, formavam uma espécie de triângulo. Havia um sofá coberto de poeira e tecidos de cor laranja bem no canto. As escadas eram enormes. Havia três: uma bem no centro e duas nas laterais que davam acesso ao andar de cima.

- Nossa! Esse hotel deveria ser muito bonito. O que será que aconteceu para estar abandonado? - indagou Nina.

- Não sei, talvez um fantasma apareceu por aqui e assustou todo mundo - sussurrou Edu na tentativa de assustar Nina.

- Parem de graça vocês dois! Não comecem com essas histórias. Afinal, o que vamos fazer? - perguntou Marcos.

- Bom, acho que devemos passar a noite aqui e pela manhã vamos atrás de uma oficina - respondeu Edu.

- Concordo com você. Então vamos escolher nossos aposentos? - disse Nina já subindo as escadas.

- Vamos - e os dois rapazes a seguiram.

Havia vários quartos ao longe do corredor. Vários,

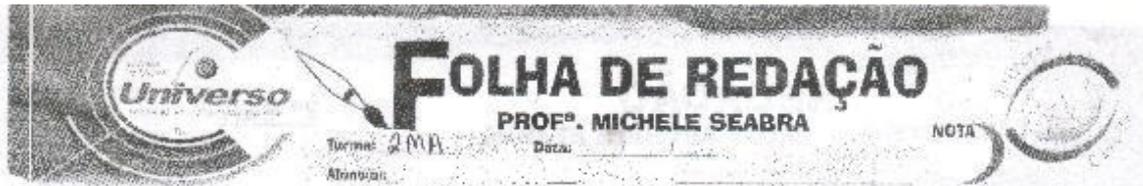


Título:

os garotos pesquisaram que cada um ficaria em um quarto. Uma resolveu ficar no apartamento que lhe pareceu mais amplo. Havia havia uma cama de casal já improvisada, duas janelas bem grandes que exibiam a lua cheia que se formava por detrás das nuvens. Havia também um pequeno guarda-roupa. Uma resolveu abrir para verificar o que havia dentro dele. Tão logo fez a sua surpresa ao se deparar com um vestido branco, parecia ser de noiva. Uma guardou-o e continuou a inspecionar o quarto. Observou que tinha uma escrivaninha. O garoto foi conferir o que tinha dentro das gavetas. Só havia um problema: elas estavam trancadas, então pegou seu coneiro e conseguiu abrir. Dentro havia um livro, o melhor, um diário. Muito curioso, Uma resolveu folheá-lo. Quando finalizou a leitura, Uma adormeceu.

- Mas que história! - Uma está lembrando que viveu, a dona do diário, era uma menina de 19 anos que se casou naquele hotel, que pertencia aos seus pais, no dia do seu casamento, seu noivo abandonou-a, então ela decidiu se matar, pois não conseguiria suportar a dor e a vergonha.

- Então deve ser por isso que esse hotel ficou conhecida da geração seguinte. Uma resolveu beber para fazer um copo com água. O copinho, sempre era de se esperar era enorme. Havia uma mesa de mármore, uma geladeira e um imenso armário, mas não havia água. O garoto suspirou e ficou olhando, por detrás da janela, a chuva caindo. Próximo a um arborescência pensou ter visto alguém a observando, quando virou para trás, levou um susto...



Título:

- Ué! Você queram me matar é? J que fazem acordadas?
perguntou Vina.

- Nos sussurros uns gritos e chorões para ver o que
estava acontecendo - disse Marcos.

5 - Eu também ouvi, e acho que veio lá de fora - afir-
mou Edu.

Nesse momento, um forte ventania começou a se formar
dentro do quarto. Os garotos, extremamente assustados,
correram, cada um para um canto. Vina conseguiu che-
gar até o andar de cima. Quando chegou lá percebeu que
10 os meninos haviam sumido, mais do que depressa a garota
foi até o quarto, colocou as suas coisas rapidamente
se dentro da mesinha. Nesta hora sua lamparina apa-
gou e ela ficou desesperada. Não conseguia enxergar direito,
15 mas com o tempo a luz do dia começou a adentrar
no quarto. Os gritos estavam insuperáveis, parecia que
alguém estava muito desesperado, mas o grito de Edu se
destacou. "J que aconteceu?" perguntou de Vina.

20 O garoto se encolheu no cantinho do quarto, abra-
çou suas pernas e começou a respirar depois de alguns
minutos, ela teve a impressão que alguém estava subindo
as escadas arrastando alguma coisa que parecia ser
correntes. O coração de Vina estava para sair pela boca.
25 A porta estava entreaberta, e ela pôde ver um vulto indo
em direção ao quarto de Marcos. Em seguida só pôde
ouvir gritos e pedidos de socorro.

30 Logo depois, o mesmo vulto rumou em direção ao
seu quarto. Vina viu que era uma mulher alta, estava
descalça, tinha os cabelos longos e pretos jogados em sua


FOLHA DE REDAÇÃO
 PROF.ª MICHELE SEABRA
 Tema: 2014 Nota: _____
 Aluno(a): _____

Título:

face, vestia-se com um vestido branco. O garoto viu a cor-
 opa, virou a cabeça e abriu em direção ao rosto. Sua
 respiração falhou, ele viu apenas uma garota dar
 um meio sorriso e desaparecer.

5 "Era ela, a noiva do dia, para que ela quer rein-
 gungo?"

10 Uma esperou um pouco, abriu a porta do guarda-
 roupa e viu que o vestido não se encontrava lá. Mesmo
 assustada, ela resolveu conferir o que tinha acontecido
 com Marcos.

Evandro Marcos estava em uma sala no alto do
 quarto, fora infernizado.

15 Uma mãe desesperada, estava aos prantos, olhou
 os degraus das escadas tão rápido que talvez tivesse
 do, quando se levantou, um relâmpago que caiu lá
 para iluminou o hall do hotel. Nessa hora, também foi
 a vista de uma quando viu, bem no meio do salão, uma
 mulher de branco, parada, de cabeça baixa. Do seu lado
 estava o Edu, todo envergonhado e infernizado.

20 Uma saiu correndo em direção as portas, mas todas
 estavam trancadas, a noiva começou a gargalhar cada
 vez mais alto.

- Por favor, me deixe sair! - implorou a pobre garota.

25 A noiva começou a segui-la e puxa-la bem proxi-
 mo ao seu rosto. Quando ela abriu, ela parecia um
 morto, os olhos eram parecidos aos de um gato, a
 boca deformada, o sangue estava coberto de sangue.

30 Uma, em um movimento brusco, conseguiu se sol-
 tar não pensou duas vezes correu em disparada.


FOLHA DE REDAÇÃO
 PROF.^a MICHELE SEABRA
 Turma: 2^{MA} Data: _____ Nota: _____
 Assessor: _____

Título:

5 Por sorte conseguiu fugir. Uma mãe alhou pa-
 ra João, só correu, correu, correu. Ela sentia pingos
 de chuva batendo na sua pele, o contato causava
 dor. "meus amigos", lamentava aos prantos. Uma
 10 estava quase sem fôlego quando avistou a placa
 que resolveria seus problemas:
 "Bem vindo à toracatana"
 Depois que Uru chegou a cidade, descobriu que a
 neve nunca superou a perda de marido, então toda
 noite de lua cheia ela atemorizava o hotel e matava ape-
 15 nas os homens, por revolta, e por esse motivo o hotel foi
 abandonado e ninguém da cidade chegava próximo ao
 estabelecimento.

20

25

30