

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA

**ENTRE A ESCRITA E A REVISÃO:  
A CRIAÇÃO DE FÁBULAS POR ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

MACEIÓ-AL

2018

SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA

**ENTRE A ESCRITA E A REVISÃO:  
A CRIAÇÃO DE FÁBULAS POR ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

MACEIÓ-AL

2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 661

- C837e Costa, Salezia Magna de Oliveira.  
Entre a escrita e a revisão: a criação de fábulas por alunos do 3º ano do ensino fundamental / Salezia Magna de Oliveira Costa. – 2018.  
126 f.: il.
- Orientadora: Adna de Almeida Lopes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.
- Bibliografia: f. 114-116.  
Anexos: f. 117-126.
1. Escrita colaborativa. 2. Genética textual. 3. Revisão textual. 4. Textualidade.  
5. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 372.462

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

ENTRE A ESCRITA E A REVISÃO: A CRIAÇÃO DE FÁBULAS POR DÍADES  
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

## SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA

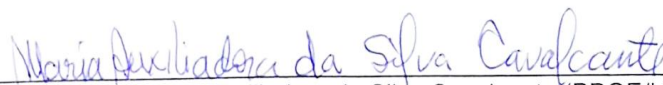
Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 07 de maio de 2018.

Banca Examinadora:



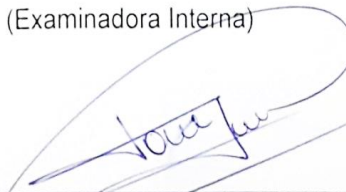
---

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)



---

Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



---

Profa. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto (PPGLL/UFAL)  
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho a Deus, meus pais, meu esposo, Claudio, e meus filhos amados, Caroline e Júnior.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e aos meus pais, motivos da minha existência.

A professora e querida orientadora, Adna de Almeida Lopes, por te acreditado em mim desde o momento em que nos vimos pela primeira vez na banca da seleção de mestrado, em 2016. Por sua generosidade, pelo sorriso largo que transmite paz, pela simplicidade, autoestima e paciência ofertada a mim. Conhecê-la fez toda a diferença na minha vida.

Aos queridos professores do PPGE que com suas aulas contribuíram significativamente na minha vida de pesquisadora. Preciso citar os nomes aqui pra demonstrar a minha gratidão: Walter Matias, Inalda, Elione, Eduardo Calil, Adna Lopes, Maria do Socorro Aguiar e Kátia.

Ao professor Eduardo Calil que por meio das suas aulas, em 2015, período em que fui ouvinte, fez surgir em mim o projeto de pesquisa para a seleção de mestrado em 2016 e pelas contribuições que tem dado até hoje por meio do Grupo de Pesquisa Escrita, Texto & Criação.

A escola municipal de Campo Alegre, Alagoas, aos queridos alunos e a professora: sujeitos dessa pesquisa.

Ao Júlio, sobrinho, que me motivou e sempre disse que eu seria capaz.

Aos amigos que a pós-graduação me deu: Wilton, Luciano e Adilson.

Aos colegas e parceiros do L'AME, nas pessoas de Dennys Dikson, Janaína Lígia, Mayara, Míriam e Bruno Jaborandi pela colaboração e parceria.

Aos filhos, amados, minha essência de vida, Caroline e Júnior que contribuíram pacientemente pra que eu me tornasse mestra.

Ao meu esposo e melhor amigo, Claudio da Costa, pelo incentivo, pelo cuidado e paciência, por estar ao meu lado torcendo pelo meu sucesso.

*Arguably, writing is always an act of  
selecting, shaping, reflecting and revising.*

(Myhill, 2011)

## RESUMO

O presente trabalho propõe-se a analisar o processo de revisão textual a partir da 1ª versão de fábulas criadas por díades de alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Campo Alegre, Alagoas, inseridos no Projeto de Leitura da escola intitulado “Ler bem para escrever melhor!”. A pesquisa se insere no campo da Genética Textual (GRÉSILLON, 1994; BIASI, 2010), e se materializa por meio do processo de escritura (CALIL 2008; 2009), na escrita colaborativa e na interação verbal (DAIUTE; DALTON, 1992; JOLIBERT; 1994; CALIL; FELIPETO, 2008, 2009, 20014; BAKTHIN, 1990; 1997 ), na busca de uma revisão textual (CAGLIARI, 2009, ABAURRE, SABINSON E FIAD, 1997, HAYES; FLOWER, 1980; FLOWER, HAYES; CAREY; SCHRIVER; STRATMAN, 1986; CHANQUOY, 2001, ALLAL; CHANQUOY; LARGY, 2004; SPINILLO, 2015; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; CALIL, 2008; FABRE, 1986; FITZGERALD, 1987), que se consolida na reflexão do texto escrito em contexto de sala de aula (CAGLIARI, 2009; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; CALIL, 2008; 2009), e nos fundamentos sobre textualidade, (ANTUNES, 2010), sejam elas relacionadas ao planejamento do texto, à composição do gênero textual ou à revisão das rasuras. Para a análise dos diálogos e dos manuscritos, levantou-se categorias contempladas pelos seguintes aspectos: a) A colaboração no planejamento do texto; b) A composição do gênero textual fábula; e c) A revisão das rasuras. Além disso, fez-se uma reflexão sobre a Textualidade nas produções das díades. Este processo que envolveu a revisão e a reescrita da 2ª versão foi registrado por meio de recursos audiovisuais com a finalidade de investigar toda a colaboração que não só revela as inquietudes dos alunos enquanto escrevem, mas também todos os movimentos que o corpo experimenta ao escrever um texto a dois. O corpus é formado por 60 manuscritos e 18 processos de escritura em contexto de sala de aula. O recorte que foi feito para esta análise se consolidou por meio de oito manuscritos e quatro processos de escritura realizados por quatro díades. É possível identificar nesta pesquisa, sujeitos em fase de alfabetização que refletem acerca do que escrevem e propõem mudanças, sejam elas relacionadas ao planejamento do texto, à composição do gênero textual ou à revisão das rasuras.

**Palavras-chave:** Genética textual – Escrita colaborativa – Revisão textual - Textualidade



## ABSTRACT

This present work proposes at analyzing the process of textual revision, the first version of texts created by pairs of children which are students of a primary school from a public education institution in the city of Campo Alegre, state of Alagoas (Brazil). This public school has a project entitled "Read well to write better!" The current research is inserted in the field of the Textual Genetics studies (GRÉSILLON, 1994; BIASI, 2010), and is materialized through the analysis of real time writing processes (CALIL 2008, 2009), by taking into consideration collaborative writing activities, verbal interaction between pairs (DAIUTE; DALTON, 1992; JOLIBERT; 1994; CALIL; FELIPETO, 2008, 2009, 20014; BAKTHIN, 1990), and the textual revision processes (CAGLIARI, 2009, ABAURRE, SABINSON E FIAD, 1997, HAYES; FLOWER, 1980; FLOWER, HAYES; CAREY; SCHRIVER; STRATMAN, 1986; CHANQUOY, 2001, ALLAL; CHANQUOY; LARGY, 2004; SPINILLO, 2015; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; CALIL, 2008; FABRE, 1986; FITZGERALD, 1987), and in the fundamentals of textuality, (ANTUNES, 2010), whether related to the planning of the text, to the composition of the textual genre or to the revision of the erasures. For the analysis of the dialogues and the manuscripts, categories included the following aspects: a) Collaboration in the planning of the text; b) The composition of the textual genre; and c) The revision events. In addition, a reflection was made on textuality concerning the dyads productions. This process involving the revision and rewriting of the second version of the text was recorded through audiovisual resources in order to investigate the whole effect of the collaborative work, which not only reveals students' concerns while writing, but also many other aspects. The cut that was made for four pairs consolidated this analysis through eight manuscripts from four writing processes were selected for the analysis. It is possible to observe in this research subjects under the effect of the literacy process, thinking about what they write and proposing textual changes, be they related to the planning of the text, the construction of the textual genre or the revision events.

Keywords: Textual genetics - Collaborative writing - Textual revision - Textuality

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2 O NASCIMENTO DO TEXTO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA</b>	12
2.1 A genética textual e o manuscrito escolar	13
2.2 A produção escrita na escola	15
2.3 Os textos escritos pelos alunos: algumas reflexões	20
2.4 A textualidade	23
<b>3 O TEXTO E O PROCESSO DE REVISÃO</b>	28
3.1 O texto espontâneo: uma oportunidade de escrita e autocorreção	28
3.2 O texto e suas versões: um trabalho com a reescrita	32
3.3 Revisão textual: etapas para a sua efetivação e outros conceitos	38
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	41
4.1 Sobre os dados	43
4.2 A escola e os sujeitos da pesquisa	47
4.3 A fábula e a consigna para a revisão	48
<b>5. OS PROCESSOS DE ESCRITURA DE FÁBULAS QUANTO AOS ASPECTOS: COLABORAÇÃO, ESTRUTURA DO GÊNERO TEXTUAL, RASURA E TEXTUALIDADE</b>	53
5.1 Díade 1 – L e F: A onça e o tatu bola	55
5.2 Díade 2 – R e F: O leão matador	71
5.3 Díade 3 – A e L: A formiga e o passarinho	84
5.4 Díade 4 – R e G: A formiga e a raposa	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	108
<b>REFERÊNCIAS</b>	111
<b>ANEXOS</b>	114

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investigou a revisão que os alunos do 3º ano do ensino fundamental, em pares, fizeram de uma versão textual do gênero fábula criada por eles. Nosso objetivo era analisar o processo de revisão textual – momento em que os alunos planejam, revisam e escrevem a 2ª versão –, e a partir disso, fazer uma relação entre os manuscritos, tanto os da 1ª versão, quanto os manuscritos da 2ª versão, como possibilidade de investigar o que uma escritura a dois pode revelar. Logo, estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: Como os alunos, colaborativamente, escrevem a 2ª versão de uma fábula de sua autoria?

Partindo desse questionamento, escrever uma 2ª versão textual implica em uma avaliação sobre o que estava sendo considerado “pronto”, e conseqüentemente essa proposta de textualização requer todo um planejamento de quem vai escrever, pois ter um texto referência para escrevê-lo novamente com outro olhar, requer automaticamente uma atitude de revisão, de voltar ao que escreveu e colocar-se como leitor e avaliador do seu próprio texto. Desse modo, quem revisa pode refletir sobre o que escreveu e decidir o que poderia ou não permanecer numa 2ª versão.

Essa investigação se consolidou através do processo de escritura das duas versões dos manuscritos dos alunos. Consideramos o processo de escritura um grande aliado na análise das revisões que os alunos fazem quando reescrevem uma 2ª versão textual, pois é por meio dele que temos acesso às impressões que surgem dos alunos frente ao que escreveram, e de que forma surgiram as propostas de mudanças para o novo texto. A partir dessas perspectivas, apresentaremos uma análise dos seguintes aspectos: A colaboração no planejamento do texto; A composição do gênero textual fábula; A revisão das rasuras; e Reflexões sobre a Textualidade nas produções das díades.

Desse modo, assumimos nesta pesquisa, o aporte teórico e metodológico dos estudos de Calil (2008a; 2009; 2015) e, assim como ele, buscou-se neste trabalho, analisar o processo de escritura que se deu por meio de recursos audiovisuais trazendo luz à questão de pesquisa e aos objetivos elencados no capítulo da metodologia. Essa dinâmica possibilita uma forma segura para a análise da revisão. Foi a partir desse processo que compreendemos a importância de se escrever colaborativamente em pares, e de como isso possibilitou que dois observassem um texto que criaram, para poder avaliá-lo com o intuito de melhorá-lo. Destacam-se nesse processo, momentos de colaboração no planejamento, a composição do gênero fábula e a revisão das rasuras.

Este estudo foi organizado em cinco capítulos partindo da introdução. No capítulo 2, trataremos da questão da gênese textual, ou seja, do nascimento do texto em contexto de sala de aula. Utilizamos um aporte teórico que abrange as questões da genética textual (GRÉSILLON, 1994; BIASI, 2010) e do manuscrito escolar (CALIL, 2008a; 2009) produzido em colaboração (CALIL; FELIPETO, 2008b; 2009; 2014), bem como uma revisão de literatura de alguns pesquisadores que abordam também essas temáticas. Esse processo colaborativo também está inserido no dialogismo bakhtiniano por meio da interação verbal (1990; 1997), bem como são abordadas as questões e condições dos textos escritos em sala de aula (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CALIL, 2008a, b, c; LEAL, 2008; CAGLIARI, 2009).

Aspectos relacionados à revisão textual estão inseridos no capítulo 3: O texto e o processo de revisão. Trouxemos uma abordagem acerca do texto espontâneo como uma oportunidade de escrita e autocorreção (ABAURRE, SABINSON & FIAD, 1997; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CAGLIARI, 2009; CALIL, 2008c; 2009), assim também a revisão textual estruturada por etapas (HAYES; FLOWER, 1980; FABRE, 1986; CHANQUOY, 2001) e a abordagem dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997).

No capítulo 4, trataremos dos aspectos metodológicos da pesquisa que como já frisamos, parte da metodologia de Calil (2008a, 2009). Nosso objeto de pesquisa é a revisão textual por meio do processo e dos manuscritos, ou seja, o texto dialógico e as versões das fábulas, observando os aspectos da colaboração e planejamento, a composição do gênero fábula, bem como a revisão das rasuras. O corpus deste trabalho está centrado em oito manuscritos, sendo quatro da 1ª versão e quatro da 2ª versão, somado a quatro processos de escritura realizados por quatro díades. Nessa construção, a análise se deu pelas seguintes fábulas e seus escreventes: “A onça e o tatu bola” – L e F; “O leão matador” – R e F; “A formiga e o passarinho” – A e L; e “A formiga e a raposa” – R e G (usaremos essas iniciais para identificar as díades).

## 2. O NASCIMENTO DO TEXTO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

[...] o objeto dos estudos genéticos é o manuscrito de trabalho, aquele que porta os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas. [...]

(Almuth Grésillon)

A abordagem acerca da escrita neste trabalho está relacionada à produção textual das crianças em sala de aula como uma ação/reflexão. Para isso, questionemos: ao escrever seu próprio texto, os alunos refletem sobre ele? Eles avaliam o texto quando escrevem? Há um retorno sobre o que se escreve? Há mudanças sobre o que se escreve? Como essas modificações acontecem no texto? Como podemos ter acesso a essas mudanças? Os alunos experimentam revisar seus textos no ato da escrita, nas idas e vindas, ou fazem essa análise após ter finalizado o texto? Como eles fazem isso, oralmente, ou essas mudanças ficam evidentes no texto por meio de rabiscos, traços, borrões? Esses rabiscos, traços, borrões são substituídos por outros termos ou são descartados? Os alunos experimentam reescrever seus textos por meio de uma segunda versão? O texto final contempla os aspectos estruturais do gênero produzido?

Todas essas questões são instigantes. Como saber as respostas se não por meio de uma investigação minuciosa dos textos escritos pelos alunos? São esses questionamentos que também inquietaram muitas pesquisas e ora trago em pauta neste trabalho. Entrar no universo das crianças, de como elas pensam quando estão escrevendo, se elas se posicionam sobre o seu texto, se são capazes de terem um olhar avaliador sobre o que escrevem, foram reflexões que nos moveram nesta pesquisa, como uma possibilidades de pensar a criança como sujeito capaz de imprimir seus anseios, desejos, suas fantasias e sua criatividade.

Então, nada mais plausível que trazer o texto que as crianças escrevem em sala de aula para um estudo genético de seu nascimento. O termo genético aqui trata sim de algo que é gerado e que terá um tempo de gestação para que chegue ao seu nascimento. Essa gestação a que me porto é a do texto escrito pela criança, e nesta pesquisa, aquele texto inventado por ela, aquele que recebe sinapses de todos os lados, que envolve todo um *background* de letramento, um *flashback* de leituras, informações, conversas, filmes, desenhos animados,

letreiros de rua, passeios a lugares diversos, informações das redes sociais, tudo que a criança vive e experimenta todos os dias.

O estudo acerca dessa gênese será abordado a seguir, fazendo um paralelo com a prática de escrita em sala de aula, com um olhar genético do texto que surge e com os rastros que ele deixa para investigarmos.

## 2.1 A genética textual e o manuscrito escolar

Para entender melhor sobre a gênese textual, Grésillon (1994, p. 19), ao definir os eixos do ato de *produção*<sup>1</sup>, e deixar claro que essa abordagem instaura um novo olhar sobre a literatura, aponta os elementos pelos quais a crítica genética se instaura:

Seu método: os manuscritos literários, na medida em que portam um traço de uma dinâmica, a do texto em criação. Seu método: o desnudamento do corpo e do processo da escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais. Sua intenção: a literatura como um *fazer*, como atividade, como movimento.

Neste caso, tem-se nos manuscritos modernos, a fonte que se busca beber. É por meio desses manuscritos, de escritores consagrados, que a crítica genética se ocupa, pois ao se deparar com os manuscritos desses autores, o geneticista<sup>2</sup> tenta encontrar os caminhos percorridos pelos quais passaram os textos publicados. Dessa mesma forma, Biasi (2010, p. 12) declara que a genética do texto tem algo de caça ao tesouro, ou seja, que é uma pesquisa sobre os indícios materiais, uma verdadeira enquete no coração da escritura, cujo projeto é reencontrar a fórmula pela qual o texto impresso continua misteriosamente a viver da escritura que o fez nascer (BIASI, 2010, p. 12).

Essa caça ao tesouro valoriza o processo sobre o produto. O termo processo remete a gestação, período de incubação, tempo percorrido para que se chegue ao nascimento do produto, o texto final. Para Grésillon (1994, p. 19), essa é a preferência, “da escritura sobre o escrito, da textualização sobre o texto, do múltiplo sobre o único, [...] da gênese sobre a estrutura, da enunciação sobre o enunciado, da força da escrita sobre a forma do impresso.”

<sup>1</sup> Grifo da autora.

<sup>2</sup> Profissional especialista em análises de manuscritos modernos.

<sup>3</sup> Conforme Calil, (2008, p. 17) a palavra escritura está sendo entendida como o conjunto de práticas de produção de *prosa geral* e *prosa especializada* que têm como manuscritos sua possibilidade de materialização.

<sup>4</sup> O termo “rascunho” está sendo usado aqui com o sentido de “esboço” e não com o sentido que lhe é habitual

(GRÉSILLON, 1994, p. 19). Essa mesma abordagem é encontrada como o princípio da genética dos textos por Biasi (2010):

[...] é o de dar uma atenção tão grande quanto possível ao trabalho do escritor, aos seus gestos, às suas emoções, às suas incertezas: o que ela propõe é redescobrir a obra por meio de sucessão dos esboços e das redações que a fizeram nascer e a levaram até sua forma definitiva. Com qual intenção? A de melhor compreendê-la: conhecer por dentro a sua composição, as intenções recônditas do escritor, seus procedimentos, sua maneira de criar, os elementos pacientemente construídos que ele acaba eliminando, os que ele conserva e desenvolve, observar seus momentos de bloqueio, seus lapsos, suas voltas para trás, adivinhar seu método e sua prática de trabalho, saber se ele fez planos ou se ele se lança diretamente na redação [...] (BIASI, 2010, p. 11).

Para Biasi, “a genética dos textos nos faz penetrar no laboratório secreto dos escritos, no espaço íntimo de uma escritura que se busca (BIASI, 2010, p. 11)”, mas para que esses manuscritos se tornem objetos de estudo, é preciso que na gênese da obra encontremos rastros, pistas, indícios materiais para que se efetive essa busca para melhor compreender todo um caminho percorrido. Com efeito, para Grésillon (1994, p. 51-55),

[...] o objeto dos estudos genéticos é o manuscrito *de trabalho*, aquele que porta os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas [...]. (GRÉSILLON, 1994, p. 51-55).

Com esse entendimento, da riqueza pela busca acerca do que se escreve, dos rastros deixados e que podem desvendar muita coisa que talvez não esteja contemplada no produto final, outros pesquisadores (CALIL, 2008a; 2009; FELIPETO, 2008) transferem as possibilidades dessas buscas sobre o que se escreve, deixadas por meio de rabiscos, borrões, rasuras, para o contexto da escritura<sup>3</sup> em sala de aula, na construção do manuscrito escolar por meio do processo colaborativo.

Sobre o manuscrito escolar, seu estatuto e sua especificidade, Calil (2008a, p. 24) define como todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no

---

<sup>3</sup> Conforme Calil, (2008, p. 17) a palavra escritura está sendo entendida como o conjunto de práticas de produção de linguagem oral e escrita que tem nos manuscritos uma possibilidade de materialização.

caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas de uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de ciências, “enfim, o manuscrito escolar é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino de Língua Portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de aluno (CALIL 2008A, p. 24)”.

“Em uma palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever (IBIDEM, p. 25)”. É importante entender que conforme Calil, Amorim e Lira (2013, p.77), há múltiplos fatores que estão relacionados às condições de produção e ao processo de criação textual em contextos escolares e que essas condições, sejam elas de cunho sócio históricos, pragmáticos, comunicacionais, interacionais, linguísticos, cognitivos, discursivos, textuais, gráficos, etc., não podem ficar de fora quando se trata da análise da gênese dos manuscritos dos alunos.

## **2.2 A produção escrita na escola**

Estudos recentes sobre a criação colaborativa de textos têm sido desenvolvidos por pesquisadores como Daiute (1992); Jolibert (1994); Vass (2002); Calil (2008a, 2009, 2012), entre outros. Eles afirmam que o objeto de investigação é a escrita criativa de alunos em idade de letramento. De acordo com Calil e Felipeto, “situações de escrita colaborativa em sala de aula permitem que tenhamos acesso à fala espontânea e ao texto dialogal e criam uma ambiência profícua à contestação” (CALIL; FELIPETO, 2014, p. 189).

Um estudo comparativo entre a produção textual individual de alunos e a colaboração em pares é desenvolvido por Daiute e Dalton (1992). As autoras objetivam identificar o desenvolvimento da escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem a partir do momento em que passam pela experiência de produzir textos, de início individualmente, depois colaborativamente (em pares) e, finalmente, outro texto individual. Elas refletem sobre a natureza e o impacto da colaboração em pares no desenvolvimento do conhecimento sobre a estrutura das histórias e o seu uso na escrita. Esse relacionamento entre composição individual e colaborativa das crianças foi garantido através de gravações em áudio das interações dos alunos, tomando como foco a interação entre quatorze alunos de sete a nove anos, de uma



escola urbana, para observar o impacto da colaboração nas suas habilidades para a escrita de narrativas.

Em outros contextos, Daiute e Dalton (1993) enfatizam a natureza dialógica do pensamento no contexto da interação social e do envolvimento ativo das crianças ao trabalhar com colegas. Com efeito, as pesquisadoras se debruçaram a pesquisar as crianças como sujeitos ativos do conhecimento e tendo nelas o ponto de partida para as possibilidades de aprenderem mutuamente, num processo de *feedback*, ou seja, aprender juntas, num processo de movimento e colaboração, como é bem evidenciada nos seus dizeres. As autoras tomam como base para as observações sobre a escrita colaborativa, o conceito de Vigotsky (1978), de internalização, em que se estabelece relação entre os produtos (textos) e os processos colaborativos; e de zona de desenvolvimento proximal, em que se adota a importância da intervenção na aprendizagem.

Daiute e Dalton (1993), em suas pesquisas acerca da colaboração, também puderam constatar que quando as crianças escrevem juntas, elas brincam com linguagem, com conceitos, com a realidade e entre si. Elas brincam com os sons e os significados do idioma, da mesma forma que criam nomes de personagens para uma história, bem como exploram as propriedades da linguagem e a natureza do desenvolvimento do personagem na ficção.

As pesquisas de Daiute & Dalton (1992) e Calil (2009) avançam nos estudos sobre a escrita colaborativa, uma vez que a metodologia utilizada por esses autores, para os momentos de criação dos alunos, constitui-se em filmagem e gravação em vídeo, com a devida transcrição aplicada aos diferentes momentos de interação em produção textual.

O trabalho de Jolibert (1994) constitui um exemplo desse procedimento quando propõe a leitura coletiva dos trabalhos e a sua reescrita, com o objetivo de aprimorar a competência linguística dos alunos. Sobre a atividade cooperativa em sala, a autora afirma que:

Não se poderia reduzir uma pedagogia da escrita a simples técnica em uma classe onde, por outro lado, nada tivesse mudado; o ato de escrever envolve profundamente a atividade do escritor e este deve encontrar nele um sentido: o quadro de uma vida cooperativa da classe (JOLIBERT, 1994, p. 9).

A autora teve como base em seu projeto de pesquisa os seguintes pontos:

- escolhas pedagógicas claras, inscritas em um quadro de vida cooperativa;

- elaboração coletiva de hipóteses de trabalho;
- análises de práticas e reflexão sobre a solidariedade do grupo;
- participação ativa das crianças, com a colaboração de colegas e pais;
- produção final de uma obra, decidida e detalhada durante todo o processo.

Assim como esses autores refletem acerca dos processos dessas escrituras dos alunos, tomemos a genética textual (GRÉSILLON, 1994; BIASI 2010) para compreender a versão dos textos que a díade irá produzir, assim também por Calil (2008a, 2009, 2015) a partir das reflexões sobre escritura escolar, através dos manuscritos. “O termo ‘manuscrito’ permite resgatar a dinâmica própria do processo escritural e abre um espaço legítimo para a heterogeneidade e singularidade de todo esse processo (CALIL, 2008a, 36)”, pois somando ao pensamento de Daiute & Dalton (1993), que afirmam que ao colaborar em tarefas de escrita, as crianças examinam seus próprios conhecimentos e crenças e exigem umas das outras no sentido de repetir, esclarecer, expandir e justificar suas avaliações de sequências de texto.

É por meio do processo colaborativo, do dialogismo, que surgem várias situações pelas quais as crianças passam a refletir acerca do texto que escrevem, e é neste processo também que as rasuras ganham mais destaque, porque não se pode alcançar quais reflexões a rasura causa no aluno quando ele escreve sozinho, pois não temos como acessar o pensamento dele no momento em que rasura, e fica mais difícil chegar às conclusões acerca desse estranhamento. No entanto, na escrita colaborativa, as tensões dos escreventes são muitas vezes externadas, confrontadas, debatidas com o parceiro e por meio desses conflitos, dos impasses, é que o outro pode servir de apoio para juntos consolidarem o pensamento.

Sobre esse ponto, Calil (2012) insere as rasuras como indícios de revisão em colaboração, nos retornos sobre o que se escreve:

Defino o ponto de tensão na escritura a dois como sendo o momento em que os coenunciadores interrompem a continuidade do texto em razão de algum tipo de conflito, correção ou desacordo que interroga, suspende, modifica o que está sendo escrito. A interrupção está vinculada ao caráter recursivo da escritura, gerando um retorno sobre o que já foi escrito ou sobre o que foi dito para ser escrito (CALIL, 2012, p. 591).

Esse ponto de tensão que Calil define é justamente os momentos vivenciados pelos alunos quando se deparam com uma situação de mudança no texto, de questionamentos, dúvidas, desse retorno sobre o que escreveu ou disse, para chegar ao ponto que considerem a forma mais precisa para ser impressa no papel.

Sobre essas questões acerca do retorno sobre o que se escreve, Willemar (1997) revela que é na interrupção no processo de rasuramento, ou seja, que é na rasura que se instaura o momento de reflexão sobre o que se escreve, pois a rasura carrega a tensão entre o conhecido e o não-conhecido, é movida pela paixão da ignorância, que surge em um momento preciso e que o rabisco, o apagamento, a eliminação de uma palavra, de um parágrafo ou de um capítulo, é sinal da presença de uma pulsão e solicita, sem saber, a contribuição da paixão da ignorância. Desse modo, o pesquisador acrescenta também que a rasura não indica simplesmente uma parada para consultar um dicionário, uma obra anterior, notas de leitura, uma gramática ou um jornal – aqui especificamente falando de manuscritos literários -, o que realmente ocorre em primeiro lugar uma atitude negativa, um “não gosto disso” –, uma expressão de falta ou de falha na escritura que empurra a mão para suprimir a escrita anterior por uma razão muitas vezes desconhecida do próprio escritor (WILLEMAR, 1997, p.156).

Calil (2009, p. 04) trouxe essas inquietudes do ato de escrever para a escrita no contexto de sala de aula e as reflexões que os alunos fazem ao escrever de forma colaborativa, quando faz o seguinte questionamento: “como ter algum tipo de acesso ao que se passa entre o aluno e o texto que escreve, ou para ser mais preciso, como destacar o *processo* de produção de texto, se o ato de escrever é geralmente, silencioso, individual e solitário?”. Dessa forma, propõe uma saída metodológica, que os alunos produzam textos em pares, em colaboração e que ao escreverem terão oportunidades de confrontar suas ideias, refletir sobre as possibilidades de mudanças no texto, bem como imprimir questionamentos sobre as rasuras. Assim, o ato de escrever como momento solitário, daria lugar ao diálogo, a interação verbal. Com esse entendimento, tomemos a interação verbal em Bakhtin (1990, p. 123), como base desse *feedback* a dois, compreendendo que

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1990, p.123).

Por meio dessa interação verbal, os alunos podem trocar ideias, aprender uns com os outros, construir conceitos, solucionar problemas e chegar a consensos. É importante entender este diálogo como um processo de oportunidade de efetivação dessa interação verbal, pois

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1990, p.123).

Para Bakhtin (1997), há uma obviedade que a coletividade linguística, a multiplicidade dos locutores são fatos que não podem ser ignorados quando se trata da língua. Nesse contexto, o autor enfatiza a importância da enunciação como unidade da criação verbal, “pois de fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” Para ele, “esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290)”. Assim,

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Desse modo, o autor descreve acerca da compreensão responsiva e que ela é “a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização).” Com esse entendimento, para Bakhtin, “o locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc (IBIDEM, p. 291)”. Logo,

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Nota-se também em Calil e Felipeto (2014, p.189) que o diálogo é primordial para a construção de um todo, que é o manuscrito. Seja ele para uma investigação mais precisa sobre rasuras ou não, ou seja, qualquer análise de sua construção, é importante que essa venha com as evidências de uma interação construída a dois por meio do diálogo que funciona quando dois planejam, pensam e combinam sobre o que vão escrever, pois

O intercâmbio in praesentia de turnos de fala, a sucessividade dos enunciados, suas rupturas, digressões, pausas, hesitações, encadeamentos sintáticos e retomadas temáticas dos objetos de discurso destacados, marcados prioritariamente pela voz de cada locutor, no aqui e agora de sua proferição, em situação real, cotidiana e imediata, não planejada, nem premeditada, são elementos constitutivos do texto dialogal. (CALIL; FELIPETO, 2014, p.189)

Desse modo, é possível visualizar nas pesquisas de Calil, resultados significativos que a produção de texto em pares pode proporcionar. Alinhados a essa proposta metodológica, o processo de escritura é registrado por recursos audiovisuais, o que permite ter acesso às diversas manifestações da língua, pois com esses recursos é possível acompanhar todo o diálogo estabelecido entre os pares de alunos enquanto escrevem para compreender os registros deixados nos manuscritos, registros esses que muitas das vezes esclarecem alguns episódios de rasuras.

### **2.3 Os textos escritos pelos alunos: algumas reflexões**

Quando os alunos são requisitados a escrever em sala de aula, é de suma importância que os professores tenham claro a finalidade dessa atividade, pois muitas práticas escolares delimitam essa atividade a uma simples correção com obtenção de um visto para saber se escreveu as palavras certas, se usou a pontuação adequada, se fez uso de concordância nominal, verbal, recursos esses que na maioria das vezes não é ensinado aos alunos. Com isso, a atitude responsiva ativa é eliminada, o texto acaba ali, pois muita das vezes não é possibilitado ao aluno um *feedback* sobre o que escreveu, uma intervenção, “o texto escrito é sempre um produto fechado, com fim em si mesmo. [...] sabendo que não há respostas possíveis, ali tudo se fecha, não há continuidade, não há espaço para um diálogo (LEAL, 2008, p. 55)”.

Para Leal (2008, p. 66), escrever se aprende na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, nas quais o aprendiz poderá entender o caráter

dialógico da linguagem. Afirma também que as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e assimilação de como funciona o texto escrito.

Conforme Cagliari (2009, p.104), na maioria das escolas as crianças não têm a oportunidade fazer seu aprendizado da escrita, elas não têm liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir, tudo deve ser feito “certinho”. Na opinião do autor, as crianças deveriam poder escrever o que quiserem e como quiserem com a intervenção do professor nas orientações mais relevantes, pois isso “é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares (CAGLIARI, 2009, p. 106)”.

Como bem afirma Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p.98) acerca da ortografia, é evidente que quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometerem erros ortográficos, e questionam: “devem-se em razão disso, renunciar a propor aos alunos a escrita de textos e começar a ensinar as regras elementares de ortografia?” Logo, esclarecem que as pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem mostram o contrário e que dá aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio, pois os obstáculos encontrados criam um lugar de questionamento, onde é possível, progressivamente corrigir as regras provisórias elaboradas pelos alunos, identificadas muitas vezes por meio da análise dos erros cometidos. Esses erros encontrados nos textos produzidos pelos alunos configuram-se numa “fonte de informação preciosa para o professor” (DOLZ et al, 2004, p. 98).

Para esses pesquisadores, os alunos que ficam preocupados com a ortografia, perdem de vista o sentido do trabalho que estão realizando com o texto, por outro lado, o professor que tem os olhos fixos nos erros ortográficos “não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entres as frases, [...] etc.”, não é uma questão de negar a importância da ortografia, mas sim atribuir-lhe o seu devido lugar: “um problema de escrita, sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais (IBIDEM, 2004, p. 99)”.

Nesse contexto, Calil (2008a, p. 11- 12), em um dos seus trabalhos e de acordo com os documentos oficiais, descreve as competências que os alunos, ao produzirem textos precisariam adquirir, a saber: 1. Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor o objeto da mensagem, identificando gênero e suporte em função da intenção comunicativa; e, 2. Considerar a necessidade de várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.

É importante saber que todas essas questões citadas por Calil, estão vinculadas à base teórica bakhtiniana. "Esses pontos autorizam a implementação do trabalho com gêneros textuais, suas versões e a “ajuda do professor” desde as séries iniciais do Ensino Fundamental (CALIL, 2008, p. 12)”.

No entanto, o pesquisador salienta que a prática de produção de texto em sala de aula é bastante comum e geralmente exige-se do aluno uma história com “começo, meio e fim”, e que o aluno seja criativo, que não tenha muitos erros de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, que se faça uma letra bonita, além de ser produzido num tempo pequeno sem sofrer qualquer tipo de revisão e quando o aluno se volta para o texto é para passá-lo a limpo. Para ele, escrever precisa ser entendido como um processo “e não mais unicamente, como um produto em que o aluno escreve o texto, o professor corrige para, posteriormente, o aluno passá-lo a limpo (CALIL, 2008a, p.12)”.

Uma prática equivocada acerca das análises de textos que os alunos escrevem em sala de aula é feita por meio dos erros que esses alunos cometem, esses erros, borrões, apagamentos, se configuram na genética textual como uma espécie de dossiê genético, ou seja o ponto de partida e chegada acerca do que se tenta escrever. Transportando essa teoria para a prática de textualização por pares de alunos, é possível inferir algumas explicações acerca desses eventos que se configuram como rasuras cometidas pelos escreventes. No próximo capítulo as rasuras serão abordadas por meio dos estudiosos que se dedicaram as suas análises.

Muitas práticas docentes aniquilam essas rasuras, e muitas vezes descartam todo o texto, considerando-o feio, e normalmente relacionando-o à desorganização e falta de conhecimento do aluno frente ao que ele tenta escrever. No entanto, nos estudos de Calil (2008a, 2009), essas rasuras constituem um indício de reflexão, de retorno sobre o que se escreve, das possibilidades de escolhas, trocas, e melhoria acerca do que rascunhou, ou o que é primordial, a rasura como possibilidade de revisão, pois não se pode passar por um texto com uma rasura sem que ao menos suspeitemos que esse indício, em algum momento, possa ter gerado um pensamento sobre a escrita, de maneira a repensá-la, reformulá-la, ou até mesmo reafirmá-la. Analisar os textos dos alunos por este prisma é uma oportunidade de conhecer aspectos relevantes da língua.

## 2.4 A textualidade

Uma possibilidade de análise de texto é proposta por Antunes (2010). A autora faz um recorte das questões a serem exploradas ao analisar um texto, e propõe como o mais relevante para o foco na análise, a dimensão global do texto, ou seja, analisar o texto como um todo e não a prática de “retirar do texto um ou outro fragmento, apenas para identificar a classe gramatical, ou a função sintática das palavras, ou para classificar palavras segundo um ou outro critério morfossintático [...] (ANTUNES, 2010, p. 60)”. A autora nos convida a observar o texto por meio dos aspectos globais, a lançar-se para o todo que é o texto e não para as particularidades isoladas que não ajuda em nada na aprendizagem do aluno. Para Antunes,

Basta de tanto ensino centrado em irrelevâncias, em saberes inócuos e improdutivos, que não servem senão para o dia do exame. Basta de tantas expectativas frustradas, de tantos entusiasmos cerceados, por parte de alunos e professores. Basta de tanto tempo perdido, de tanto esforço, de tanto investimento para nada ou para muito pouco. Nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola eficiente: escola que ensine a ler, a escrever, a escutar, a interpretar, a analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário. Escola empreendedora, prestigiada pela eficácia de conseguir preparar os indivíduos para participarem da sociedade, ativamente, positivamente, contribuindo para resolver os problemas que ela enfrenta. (ANTUNES, 2010, p. 63).

Com este pensamento, de levar-nos a refletir sobre a linguagem, Antunes (2010, p.66 – 78) selecionou alguns aspectos que caracterizam a visão inteira do texto, a saber: 1. O universo de referência; 2. A unidade temática; 3. A progressão do tema; 4. O propósito comunicativo; 5. Os esquemas de composição: tipos e gêneros; 6. A relevância informativa; e 7. As relações com outros textos. Esses aspectos serão abordados com mais detalhes a seguir.

No universo de referência, a autora afirma que um texto tem como enquadramento cognitivo, entidades, relações, propriedades de um mundo real ou de um mundo fictício, e que desde o início, encontram-se sinalizações do universo em que a seleção dos sentidos deve ser empreendida e que como subpropriedade desse universo de referência, pode-se procurar identificar, o campo-social-discursivo em que ele se insere, tais como os campos científico, didático, religioso, político, artístico, de divulgação, de entretenimento, entre muitos outros.

Para a autora um texto assume determinadas formulações, e é expresso em certos níveis de formalidade, em certos formatos e suportes na dependência das normas, sociais e



discursivas, que decorrem do universo de referência e do campo social em que o evento comunicativo se insere e vai circular. Nesta proposta a autora propõe o enfraquecimento “da visão reduzida – tão arraigada entre professores e público e geral – de que, para um texto ser bom, “basta que ele esteja correto”, pois alega que “um texto pode até não estar correto, mas se estiver social e discursivamente adequado a seu contexto de circulação, é um bom texto” (ANTUNES, 2010, p. 66). Um fator importante também é observar a questão dos destinatários previstos, pois, [...]

A linguagem é uma atividade interativa entre dois ou mais interlocutores, um dizendo ao outro, um perguntando ou respondendo a outro, de modo que, literalmente, ninguém fala ou escreve para ninguém. Pressupomos sempre a presença de um outro (ANTUNES, 2010, p. 66).

Essas questões tão óbvias são colocadas de modo insistente pela autora como forma de crítica às práticas de aulas de português que na maioria das vezes ainda persistem em atividades de formar frases soltas como treino de gramática, “ou de escrever textos sem nenhum interlocutor previsto para ocupar o lugar do outro lado [...]”. Como regular o que e como dizer, se não sabemos com quem interagimos?” (IBIDEM, p. 67).

Acerca da Unidade temática, o texto se desenvolve em torno de um tema, ou tópico, visto também como a ideia central. Segundo Antunes, essa unidade funciona como um fio, um eixo, e é por ela que se permite a elaboração de uma síntese ou de um resumo “o entendimento dos títulos e subtítulos, a localização dos subtópicos, o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias”. Essa unidade deixa o texto “como um conjunto demarcado, como um terreno delimitado” (IBIDEM). Nesta unidade a coesão vai costurando o texto e articulando com as outras partes, de forma que se pode perceber uma sequência nos fatos escritos no texto, e acrescenta:

Um entendimento mais consistente do ponto em discussão nos leva à relevância de *reconhecer o ponto de vista a partir do qual o tema é tratado*. Ou seja, mesmo restrito a um tema particular, o autor assume determinado ponto de vista, o qual também define as condições de sua coerência global. Por isso é que textos sobre um mesmo tema podem se desenvolver à volta de pontos de vista diferentes. (ANTUNES, 2010, p. 68).

Sobre A progressão do tema, no que confere à unidade anterior, o percurso do tema se desenvolve por meio de uma progressão acerca do mesmo tema, ou seja, de algo diferente que vai sendo acrescentado. Segundo a autora, essa progressão “faz parte de nossa competência

discursiva alimentar a expectativa de que nosso parceiro de interlocução não vai ficar, indefinidamente, dizendo o mesmo, ou seja, fixado no mesmo ponto” e como é bem enfatizado pela pesquisadora: “esperamos que a fila das ideias ande, no sentido de que coisas novas vão sendo acrescentadas, embora acerca do mesmo tema. Ou seja, contamos com a previsibilidade de identificar o que se diz do tema (IBIDEM, p. 69)”.

É nessa progressão que as ideias precisam estar em convergência, num processo de encandeamento, em articulação entre os segmentos, entre parágrafos (antecedentes e consequentes) na construção do desenvolvimento do tema. “O resultado dessa progressão articulada é a integração das várias partes em um todo (ANTUNES, 2010, 69)”.

Quanto ao Propósito comunicativo parte da finalidade do texto em cumprir um determinado objetivo. Sobre isso, Antunes enfatiza como sendo a parte de qualquer atividade de linguagem, tais como expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, um evento uma ideia, relatar um fato, descrever um evento, dar uma notícia, divulgar um resultado, informar, etc.

A série desses propósitos é praticamente inesgotável. Além disso, eles não são mutuamente excludente: pode-se relatar um fato com o propósito de convencer alguém de alguma coisa; pode-se trazer uma informação com o propósito de defender um ponto de vista. De qualquer forma, entender um texto supõe a *habilidade de identificar esse propósito* e, por vezes, discernir entre o que é propósito e o que são estratégias para se conseguir esse propósito (ANTUNES, 2010, p. 69 -70).

No que se refere aos esquemas de composições: tipos e gêneros, os textos obedecem a padrões regulares de organização em acerca do tipo e, principalmente, do gênero que materializam. Um dos exemplos que a autora traz é o tipo narrativo que privilegia o uso dos tempos verbais pretéritos e privilegia o uso de expressões que denotem sequência temporal do fatos, como o antes, o durante e o depois, bem como a localização dos agentes no cenário referidos, privilegia a referência a entidades, a seres concretos ou abstratos, etc.

E seja qual for o gênero “são definidos por propriedades sociodiscursivas, diferentemente, portanto, dos tipos como vimos que são definidos por propriedades linguísticas. Cumprem funções comunicativas específicas”, ou seja, tem funções comunicativas bem específicas que facilitam o reconhecimento do gênero. Vale compreender também que os gêneros variam com o tempo, de acordo com as condições históricas de cada grupo, podem desaparecer, transmudar, e surgir outros. “A competência comunicativa que se espera que seja alcançada pela análise de textos deve incidir, naturalmente, sobre o

conhecimento das particularidades dos tipos e dos gêneros de texto (ANTUNES, 2010, p. 72)”.

Na relevância informativa, a questão se concentra na maior ou menor novidade no texto. Ou seja, quanto mais um texto apresenta novidades, quanto mais foge a obviedades, mais se torna relevante. “Noutras palavras, quanto mais previsível é a interpretação de um texto, menos ele é informativo, menos ele requisita a habilidade interpretativa do interlocutor e, dessa forma, menos suscita o seu interesse”. Mas é importante entender que “[...] isso não significa que todo texto tem que trazer, sempre, um alto grau de novidade”. Assim, é importante conceder uma relevância a esses graus de novidades, para que sejam considerados de boa qualidade (ANTUNES, 2010, p. 74-75). Para a autora,

O olhar demasiado linguístico, demasiado gramatical com que os professores têm avaliado a linguagem dos alunos obscureceu o peso da relevância informativa no cálculo da qualidade do texto. Muitos acreditam (e alguns ainda acreditam!) *que basta o texto estar correto para ser bom*. A ênfase nessa correção privou professores e alunos de perceberem outras determinações textuais, bem mais relevantes socialmente. Um texto é um evento em que convergem, além de elementos linguísticos, outros de ordem cognitiva e social. (ANTUNES, 2010, p. 74).

Na questão das relações com outros textos, sob o aspecto da intertextualidade, Antunes situa a intertextualidade ampla, a que é constitutiva de qualquer atividade de linguagem, e resume esclarecendo que nenhum texto é absolutamente original, muito menos pertence por inteiro à autoria de quem o disse ou escreveu, pois “nossa voz carrega necessariamente as vozes de todos que nos antecederam, tenhamos consciência disso ou não. Assim a intertextualidade está intrinsecamente presente em cada evento de linguagem (IBIDEM, p. 76)”.

A pesquisadora enfatiza que os nossos textos estão ancorados em outros textos que anteriormente tenhamos tido acesso e que essas conexões vão se estabelecendo entre os saberes e geram concepções mais integradas que favorecem um entendimento global do mundo e acrescenta que “fazer da *intertextualidade* objeto de *análise* é, pois, *exercitar a exploração da linguagem* naquilo que ela tem de *mais constitutivo e relevante*, como expressão da *inexorável condição humana de seus agentes* (ANTUNES, 2010, p. 78)”.

Para Antunes, “a compreensão de todos esses pontos – que constituem a dimensão global do texto – representa uma condição fundamental para que se compreenda a atividade de analisar a linguagem, em todas as manifestações concretas”. A partir dessa proposta, é possível fazer uma análise dos textos que os alunos escrevem por meio desses aspectos que

definem uma visão inteira do texto, ou seja, para o entendimento do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos constitutivos (ANTUNES, 2010, p. 65)”. Vale entender que essa visão do texto inteiro talvez não se aplique numa totalidade nos textos dos alunos que estão em aquisição de escrita, pois

De fato, pode não ter muita relevância deixar de captar uma ou outra particularidade, um ou outro pormenor; mas é de extrema importância apreender os elementos que definem o sentido e os propósitos globais. Reitero que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise (ANTUNES, 2010, p. 65).

E é o que propomos também neste trabalho, no que se refere ao texto produzido por alunos em sala de aula, um recorte dessa proposta aplicada a esses textos, definido desde o início pelo aspecto da textualidade, mesmo reconhecendo que crianças recém-alfabetizadas não alcancem ainda todas essas questões gerais do texto, no entanto, vale a pena propor esta análise, não com a exigência de que o texto do aluno contemple todos esses aspectos, mas para que o professor compreenda os propósitos de uma visão global dos textos e perceba como é possível introduzir uma grande parte desses aspectos nas textualidades em sala de aula.

### 3. O TEXTO E O PROCESSO DE REVISÃO

É preciso não corrigir demais as crianças: deve-se dar tempo para que aprendam e incentivar a autocorreção, autocrítica. Quanto mais se tenta facilitar, orientar e corrigir tudo o que a criança faz, menos ela reflete sobre a sua ação.

(Cagliari)

Quando é que uma criança revisa o texto que ela escreve?

Abrimos este capítulo com esta pergunta para situar o leitor sobre o processo de revisão que será aqui evidenciado por diferentes pesquisadores. Desse modo, abordaremos como se dá a escrita de textos espontâneos por meio de Cagliari (2009); Calil (2009); Abaurre; Sabinson e Fiad (1997), e de como as pesquisas de Calil (2008c); Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004); Abaurre (1997) mostram que a criança reflete acerca do que escreve e que através disso, tenta rever, modificar e ajustar possíveis problemas no seu texto. Mostraremos também numa abordagem dos PCN (BRASIL, 1997), de como se dá o trabalho de revisão textual quando se trata de experimentar outras versões do texto e como essa proposta de revisão está garantida oficialmente, assim também por outros pesquisadores como Hayes; Flower, (1980); Flower; Hayes; Carey; Schriver; Stratman (1986); Chanquoy (2001); Allal; Chanquoy; Largy (2004); Spinillo (2015) e Grésillon (1994) que debatem sobre isso.

#### 3.1 O texto espontâneo: uma oportunidade de escrita e autocorreção

É muito importante refletir sobre os textos que as crianças em processo de alfabetização e recém-alfabetizadas são capazes de escrever, levando em conta a fase da sua vida escolar que é permeada por um universo imaginário das narrações tanto fantásticas, quanto por histórias narradas do cotidiano das crianças, de suas famílias, suas vivências, suas comunidades e é, também, inseridas neste contexto, em que são oportunizadas as experiências de leituras e contação de histórias, que automaticamente, elas se tornam capazes de expor suas ideias oralmente e no papel. Narrar histórias, deixá-las explorar o imaginário, escrever por meio de suas ideias é também uma forma de deixar fluir suas impressões mais genuínas dos

seus pensamentos. Sob esse aspecto, Cagliari (2009, p. 87) declara que “ao deixar as crianças escreverem textos espontâneos, pude observar que elas se preocupam em expor conceitos muito pessoais, como sua visão do mundo, da vida, de maneira objetiva e direta ou através de uma fantasia semelhante à dos contos de fadas”. O que vale é a criação, a invenção, a experiência que as crianças vivenciam ao serem criadoras de seus textos sem que estejam preocupadas se estão acertando ou não, pois “[...] o aluno ao produzir textos de maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua que sabe, isso o estimulará a escrever de modo que lhe parece fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações (IBIDEM, 106)”.

Segundo Cagliari, para que as crianças comecem a escrever, não precisam ter o domínio da gramática porque elas já dominam a língua portuguesa na modalidade oral, e propõem que após os primeiros contatos com a escrita de palavras, elas sejam incentivadas a produzir seus textos de maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua que sabe e que desse modo, serão estimuladas a escrever da maneira que lhes pareça fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações. Em sua opinião, as crianças devem escrever o que quiserem e como quiserem e quanto à professora, “deve orientar quanto à forma do que se vai escrever, um bilhete, uma história, uma carta etc., e partir da produção de textos das crianças, podem se fazer comentários a respeito de tudo o que achar relevante [...] (CAGLIARI, 2009, p. 106)”.

É evidente que ao escrever textos espontâneos, os alunos vão se deparar com as dúvidas de como escrever as palavras, pois “obviamente, escrevendo palavras que nunca foram estudadas, os alunos lançarão mão de seus conhecimentos para escrever. Assim podem escrever coisas como: dici (disse), brazio (Brasil), visita (visita), etc”. Cagliari, ao relatar uma análise da produção de uma turma de 2º ano que foi incentivada a escrever espontaneamente, relata que os alunos não cometiam “erros” de maneira irrefletida, mas justamente o contrário: todos os enganos demonstraram um uso inadequados de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico de escrita e que com o tempo esses alunos foram se autocorrigindo e, já no final do primeiro ano, apareceram poucos erros de ortografia, os quais são mais ou menos comuns a todos os usuários do sistema de escrita do português (IBIDEM, p. 107). Então:

[...] as crianças, ainda em fase de alfabetização, demonstram capacidade para produzir textos espontâneos. Nesse processo, ao enfrentar o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente. Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir com relação a ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no

seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos. (CAGLIARI, 2009, p. 106).

Na produção de textos espontâneos, a criança passa por situações de experimentar de forma natural, a relação existente entre o texto oral e escrito, pois ao experimentar, também, momentos em que a professora transcreve as suas narrações (quando o professor faz o papel de escriba da criança), ela vai percebendo como o que ela fala se transforma em escrita. Com esse modo de produção textual, após as transcrições, “[...] a professora lê a história e pode propor melhoramentos, mas que interfiram o mínimo possível no perfil do texto, bem como propor às crianças que o modifiquem do modo que julgarem melhor” (CAGLIARI, 2009, p. 106).

Os estudos de Abaurre, Sabinson e Fiad (1997) levam-nos a compreender sobre as singularidades das crianças em episódios de refacção textual, ou seja, o “[...] trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e com a sua representação escrita”. Através da abordagem de Sabinson (1997) em “(RE) ESCREVENDO: MOMENTOS INICIAIS, por meio das questões de pesquisa levantadas pela autora, a saber:

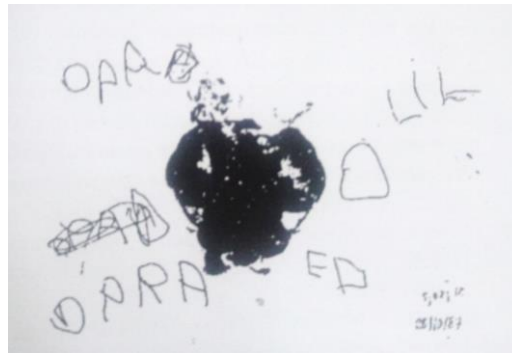
“A partir de quando podem-se observar, na produção gráfica de crianças, indícios de operações de refacção de texto? Existiriam indícios dessas operações na produção da criança que ainda não pensa alfabeticamente a escrita? Ou seria o entender o princípio alfabético da escrita condição para se falar em refacção de texto?” (SABINSON, 1997, p. 53).

Mostram que os indícios dessas reflexões, ou seja, da criança frente a aquisição da escrita ainda com idade de 3 a 5 anos relatam momentos em que ao ouvir a criança, suas impressões acerca do que tentam escrever, nos diz que este sujeito reflete sobre o que escreve e muitas vezes enunciam expressões como: [...] “Ih! Errei!” na enunciação de Lia, filha da pesquisadora, com 3 anos, 09 meses e 24 dias, que ao tentar escrever a primeira letra do seu nome, erra e o refaz. “A exclamação da criança e o refazer a letra que se segue a ela são indícios claros que houve algum tipo de reflexão sobre o produto inicial, julgado inadequado/errado segundo critérios internos da criança, dando lugar a uma operação de refazer a escrita” (SABINSON, 1997, p. 55). Outro momento é quando declarou: “Quando eu erro, eu risco assim, ó! Que é pra apagar bem.” E continua desenhando outras letras

(IBIDEM, p, 56). Na ocasião desse episódio narrado, a criança, Lia, com idade de quatro anos, nove meses e dez dias, desenhava letras e pedia que a mãe as lesse.

Em outro episódio, quando Lia estava com cinco anos, dois meses e 18 dias, a pesquisadora tinha sugerido a escrita de uma “borboleta”, a partir do desenho. Ao reproduzir a escrita sozinha, Lia levou o resultado na imagem abaixo, apontando a escrita no canto superior esquerdo, lendo “bor-bo-le-ta”. A pesquisadora apontou a escrita no canto superior esquerdo, na qual a última letra aparece riscada, perguntando “E esse aqui?” Lia respondeu “Nada não... eu errei” (SABINSON, 1997, p. 57).

**Imagem 1 - Escrita da palavra borboleta a partir do desenho.**  
(In SABINSON, 1997, p. 57)



Observando-se as três escritas à esquerda do desenho, vê-se que uma delas está totalmente riscada – a respeito dessa não houve perguntas, o que mostra que os rabiscos que se sobrepõe a ela foram considerados como um “apagamento”; a escrita deixou de existir... A outra, no entanto, continuaria sendo uma escrita para a mãe, já que só a última letra foi “borrada”, mas não o é para a criança. [...] (IBIDEM, p, 57)

Esses e outros episódios relatados pela pesquisadora, no mesmo capítulo e pela mesma criança, mostram o crescente processo de refacção que a criança experimenta ao longo de sua vida no contato com a escrita, essas evidências levam a autora a responder as questões iniciais de pesquisa:

É possível, então dizer que as operações de refacção de uma escrita começam bem cedo. Muito antes de a criança entender o princípio alfabético da escrita encontram-se indícios de que ela é capaz de refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a. (SABINSON, 1997, p. 59).



Deixar as crianças à vontade para o processo de criação, encorajá-las, motivá-las são atitudes de extrema importância para que se sintam seguras da missão a cumprir. No caso desta pesquisa, defendemos a revisão de textos como oportunidade de refacção, concordando com Sabinson (1997, p. 59).

O termo refacção aqui é assumido como processo de reflexão acerca da escrita, e é abordado por Sabison (1997) de que num possível estranhamento, a criança ao longo de sua trajetória escolar vai, ela mesma, conhecendo e reconhecendo, bem como refletindo sobre a escrita e esse processo vai se construindo de maneira que, com o passar do tempo e envolta a cultura escrita, essa criança vá se autocorrigindo e se constituindo como sujeito que erra pra refletir e acertar.

Com efeito, é de suma importância motivar as crianças a escrever textos espontâneos, ou de invenção, pois ainda há muita deficiência nas aulas de português com relação ao trabalho com a escrita de textos. É necessário oportunizá-las momentos de avaliação dos textos que escrevem, instigá-las a ler novamente e quantas vezes for necessário, e se possível reescrevê-los na busca de um melhor aperfeiçoamento, mesmo que isso se dê por um sujeito com poucas habilidades de fazer uma revisão mais estruturada do gênero pelo qual escreve. Talvez dar a uma criança esse compromisso pareça um pouco desafiador e, no pensamento de muitos, um tanto quanto ineficaz, por pensarem exatamente que este sujeito não domine as regras de ortografia, citamos isso, não querendo generalizar, mas ainda há muitas prática pelas quais os professores minimizam a produção textual à simples questões de correção, ou fazem pouca intervenção nos textos produzidos em sala de aula que comumente são devolvidos ao aluno apenas com sugestões de correção ortográfica.

Para Calil (2009, p. 165), refletir a relação sujeito/sentido através das práticas de textualização que se efetivam na situação escolar e pensar, a partir disso, um lugar de autoria, não permite supor que a criança seja “autora” ou “escritora” no sentido dado por vários investigadores, mas o que está sendo colocado em discussão são os movimentos que constituem essa posição na sua relação com a linguagem que atravessa tais práticas.

### **3.2 O texto e suas versões: um trabalho com a reescrita**

Abaurre (1997, p. 71-73), no capítulo (RE) ESCREVENDO: O PAPEL DA ESCOLA faz reflexões acerca do processo de aquisição da escrita nos indivíduos que já dominam os recursos básicos, o que na época era chamado de primeiro e segundo graus. A pesquisa se deu por meio da produção textual dos alunos que tinham sido encaminhados a “produzir um

rascunho e, depois, “com capricho”, reescrever o texto”. A proposta dessas reflexões foi mostrar experiências exitosas de práticas que costumam priorizar as versões dos textos produzidos por alunos em sala de aula, bem como analisar os efeitos dessas reescritas. A pesquisadora afirma que o trabalho da reescrita, quando ocorre na escola, seja direcionado pelo professor, seja pelo material que os alunos utilizam, ele pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos dos seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de nenhum interlocutor (ABAURRE, 1997, p. 71-73).

A pesquisa resultou que os estudantes que já dominavam a língua escrita se colocavam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita que tinham. “Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo (ABAURRE, 1997, p. 77)”.

Escrever, revisar e propor práticas de textualização que levem os alunos a ter um olhar holístico sobre o que escrevem, com a possibilidade de criar “um efeito de distanciamento que permite trabalhar sobre o texto depois de uma primeira escrita”, todas essas possibilidades estão também contempladas nos PCN (BRASIL, 1997).

A partir disso, os PCN (BRASIL, 1997, p.51) afirmam que “a materialidade da escrita, que faz do seu produto um objeto ao qual se pode voltar, permite separar não só o escritor do destinatário da mensagem (comunicação a distância), como também permite romper a situação de produção do texto, separando produtor e produto.” Os PCN enfatizam também que o trabalho com rascunhos<sup>4</sup> é imprescindível, e é uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriidade dos textos e analise seu próprio processo. Sobre esses aspectos, vejamos como isso se dá:

[...] a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assume sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio

---

<sup>4</sup> O termo “rascunho” está sendo usado aqui com o sentido de “esboço” e não com o sentido que lhe é habitual em muitas escolas de texto escrito com “letra feia” que precisa ser “passado a limpo”. (PCN, 1997: 51).

processo de planejamento, escrita e revisão dos textos.<sup>5</sup> Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção. – grifos meus. (BRASIL, 1997:51)

O escritor de textos pensado pelos PCN é aquele sujeito que, ao menos tenha tido a oportunidade de planejar, e como já foi frisado, por meio de um distanciamento do seu texto, vê-lo com um novo olhar, com um olhar crítico e avaliador, e poder reinventá-lo a seu modo, reescrevendo-o e dando uma nova versão que, como avaliador, a versão considerada mais adequada e completa.

De fato, para que se possa formar escritores é preciso proporcionar condições para que os alunos produzam seus próprios textos, e por consequência possam experimentar todo o percurso de sua criação, no entanto isso só é possível se os alunos tiverem tido acesso a um repertório de modelos que os conduza a criar e recriar seus próprios textos, pois “é importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências (BRASIL, 1997, p. 52)”.

Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura e conhecimento dos gêneros pelos quais os alunos são desafiados a escrever, ou seja, é necessário que os alunos tenham todo um acesso à estrutura do texto, entrando em contato com ele, lendo-o e aprendendo sobre os elementos que o compõem. Se for pra escrever bilhete, é preciso conhecer sua estrutura, o mesmo se dá em qualquer gênero, seja ele contos de fadas, fábulas, bilhetes, receitas, lendas, entrevistas, etc.

Os PCN considera as atividades de revisão de texto um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua e para a comparação entre linguagem oral e escrita. O documento define como revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito, bem como pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto (BRASIL, 1997, p. 54).

Na questão sobre a análise e reflexão sobre a língua, proposta pelos PCN (1997, p. 85), apresentarei abaixo algumas formas de aprendizagem da criança que estão impressas no documento que delimita sobre a revisão do próprio texto do aluno. Vejamos:

---

<sup>5</sup> Grifos nossos, para enfatizar que o trabalho de planejamento, avaliação e revisão textual são contemplados nos PCN, (1997), assim também como a riqueza desses processos.

- durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já foi escrito e planejando o que falta escrever;
- depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos.
- análise de regularidades da escrita:
- derivação de regras ortográficas;
- concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação);
- relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação. (BRASIL, 1997, p. 85)

Os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre a possibilidade de revisão, enfatizam que na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados e que o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser trabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita e afirma que considerar o texto do aluno como objeto a ser trabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita, pois “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (2004, p. 94-95).

Calil (2008c, p.13) afirma que na abordagem sócio-interacionista-discursiva, o trabalho com as “versões” de um texto a ser “publicado”<sup>6</sup> exige do professor uma mudança radical, ou seja, àquela diferente da posição de “professor-corretor”, pois

Se, de um lado, esta mudança de posição valoriza um movimento de reescritura, em que o foco passa a ser a construção da unidade de sentido do texto do aluno, por outro, traz como elemento constitutivo um necessário dizer que se singulariza diante da singularidade do texto de cada aluno. Se o trabalho de interferência sobre o texto do aluno está voltado para os efeitos de sentido próprios de um texto, passa a ser questionável uma única forma de interferência que sirva a todo texto. Em outras palavras, o que um professor diz sobre um texto está atrelados aos efeitos de sentidos que esse texto produz, sendo pouco provável que interferências da mesma natureza possam suprir as demandas de sentidos de textos diferentes. (CALIL, 2008c, p. 13,14).

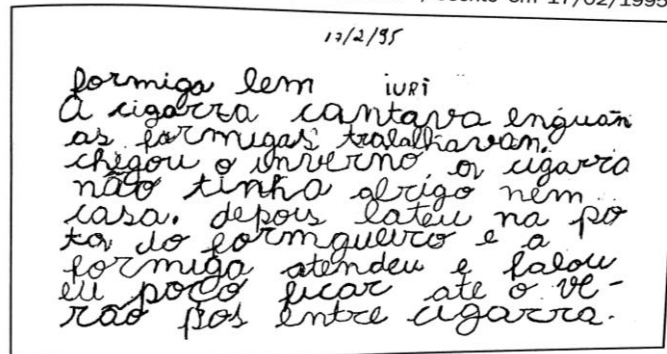
---

<sup>6</sup> Para Calil, (2008, p. 13) as aspas nestas palavras indicam os limites de sentido dela. O termo “publicado” se refere aquele texto escrito em contexto escolar que não se restringe ao professor como leitor, nem a sala de aula como único espaço de circulação.

Em um dos seus trabalhos voltados para a reescrita de textos em sala de aula, houve uma prática de textualização em que um aluno da 2ª série, Iuri, reescreve uma fábula tendo como referência a fábula “A cigarra e as formigas” – a formiga boa, de Monteiro Lobato. A professora sugeriu uma reescrita após ter lido a versão original dias antes, e levou os alunos a recontarem a história a fim de ajudar a memorização. Neste contexto, Iuri escreve a primeira versão abaixo:

**Figura 1. In Calil (2008c, p.17)**

[Manuscrito “Formiga bem”, 1ª versão<sup>12</sup>, escrito em 17/02/1995.]

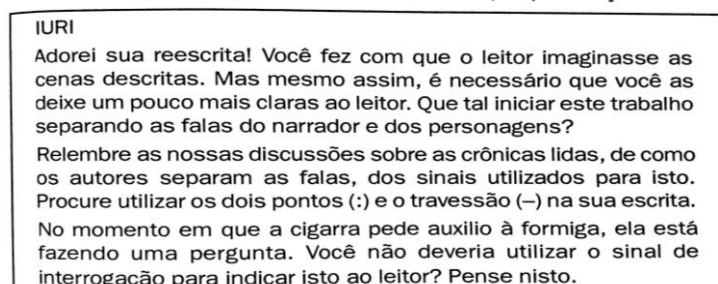


Para Calil, (2008c, p. 18), a versão de Iuri apresentava uma narrativa direta, sem muitos dos detalhes da riqueza literária do texto-fonte, ficando mais próximo a um resumo da história. Os problemas do texto de Iuri não estavam reduzidos ao modo como se narrou, mas também estão relacionados a outras questões mais formais como erros ortográficos, ausência de parágrafos, presença de apenas dois pontos finais, entre outros, todos de acordo com a faixa etária desse nível de escolaridade. Diante desse contexto, o pesquisador questiona como um professor poderia auxiliar o aluno a produzir outra versão?

No caso do texto de Iuri, a professora fez um bilhete apontando para alguns problemas de pontuação e direcionou ao aluno, com o objetivo de incentivá-lo a fazer outra versão do texto. Segue abaixo o bilhete da professora:

**Figura 2 - In Calil (2008c, p.19)**

[Bilhete da professora escrito em 19/02/1995.]

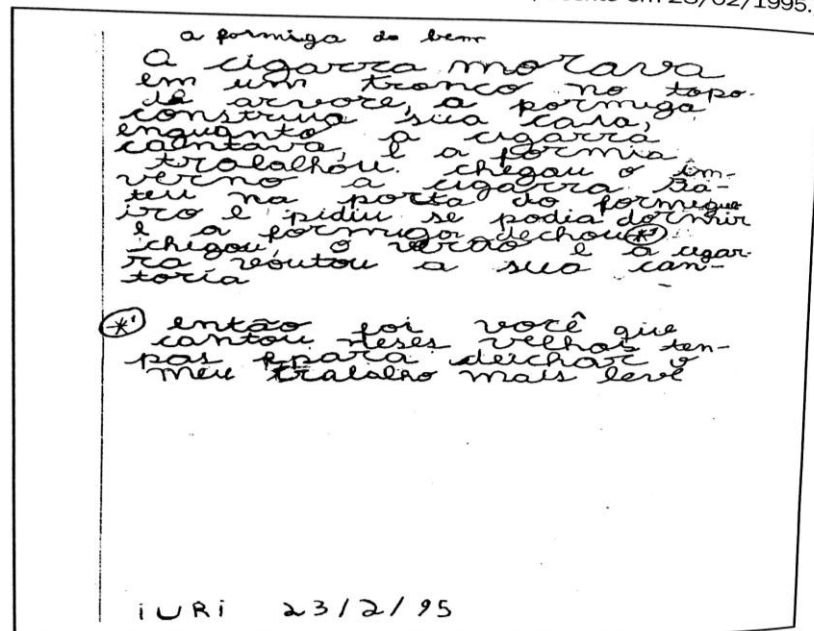


Por meio dessa intervenção da professora, Calil (2008c, p.19) declara que “apesar de não termos acesso à discussão em sala de aula sobre os usos dos sinais de pontuação na separação do discurso direto e indireto, a professora destaca esse problema a partir de seu caráter normativo, comumente encontrado em livros didáticos de português”. Também é perceptível que “Além dos “dois-pontos” e “travessão”, elementos que integram o sistema normativo de pontuação, a professora também pede que o aluno use o “ponto de interrogação””.

Vejamos a 2ª versão de Iuri, após a intervenção da professora por meio do bilhete:

Figura 3. In Calil (2008c, p.19)

[Manuscrito “A formiga do bem”, 2ª versão<sup>18</sup>, escrito em 23/02/1995.]



Ao ter acesso ao texto-referência, o manuscrito do aluno e o bilhete da professora, Calil observa que a última versão ficou bem distante de garantir que o aluno refletisse sobre a primeira versão que fez. Então, eis a questão: “Por que a professora recorre a este expediente? Por que ela não indicou outros problemas que pudessem contribuir de modo mais significativo para a construção do sentido do texto do aluno?” (CALIL, 2008c, p.19). Acerca dessa prática, percebe-se que

Aqui está um bom exemplo de como a “escuta” da professora está submetida a um conjunto de valores<sup>7</sup> que legitimam um “texto” escrito por um aluno. Com efeito, a escrita na sala de aula está submetida a esses valores expressos em certos dizeres e práticas pedagógicas que, para ganhar relevância, necessariamente apagam (não-escutam) outros aspectos. Se, no entanto, a prática de produção de texto pode ser tratada como um processo de escritura através do qual se manifesta uma subjetividade, a questão que fica é a pertinência do destacamento dos problemas de pontuação diante de um texto com tantas outras lacunas de sentido. Poderíamos ainda dizer que esta forma de interferência “serviria” para muitos outros textos escritos pelos colegas de Iuri, o que tornaria a estratégia didática “bilhete que funcione como apoio à elaboração de uma 2ª versão” pouco pertinente, já que não abarcaria certos problemas relacionados ao fato de se estar escrevendo um texto a partir de um texto-referência. (CALIL, 2008c, p.20).

Com efeito, nota-se que Calil nos atenta para uma prática equivocada acerca da intervenção da professora frente à primeira versão do texto do aluno, prática essa voltada para questões pontuais de gramática, enquanto deveria “indicar, por exemplo, o sofrimento da cigarra exposta à chuva e ao tempo frio, os elogios feitos pela formiga ao recebê-la e ficar sabendo quem estava cantando durante todo o verão”.

Se observarmos o bilhete e a 2ª versão, vemos que o aluno não atende aos aspectos requisitados pela professora. Quanto à prática de intervenção, infelizmente, está muito presente ainda quando se fala do *feedback* dos textos dos alunos, ora visto de questões ortográficas, ora sugestão de reescrita apontando para questões padronizadas, quando “o trabalho com o texto do aluno exige que se passe a considerar aquilo que singulariza na relação sujeito-língua-sentido”. (IBIDEM, p. 21).

### **3.3 A Revisão textual: etapas para a sua efetivação e outros conceitos**

Algumas pesquisas sobre o processo de revisão nos revelam que por meio das análises desses processos o escrevente passa por algumas etapas, quando estão escrevendo, como é o caso das pesquisas de Hayes e Flower (1980) que revelam uma análise sobre revisão ocorrida em três situações, a saber: (i) sobre o pré-texto, no que se refere ao planejamento, afetando as intenções do escritor antes mesmo da escrita propriamente dita ocorrer; (ii) integrada ao

---

<sup>7</sup> Esses valores são compostos por crenças, normas regras figuradas, dentro de certas condições sócio-históricas que irão restringir as possibilidades enunciativas (PÊCHEUX, 1990). De modo mais palpável, podemos dizer que no início do ano letivo de uma 2ª série, “há certas figuras do Outro” (DUFOUR, 2005, p. 38) que legitimam e autorizam os discursos do sujeito, ao se identificarem a certas práticas sociais. Neste caso o que “deve” ser ensinado são alguns sinais de pontuação, conforme está dito em manuais, livros didáticos, propostas curriculares, pela direção da escola, etc. (Nota de rodapé retirada de CALIL, 2008, p. 19)

processo de escrita, de modo que as alterações são feitas enquanto o escritor revisa passagens que acabaram de ser escritas; e (iii) sobre uma versão relativamente completa do texto.

Situação um pouco semelhante se dá em Fabre (1986, p.73), por meio de uma investigação de centenas de textos escritos por alunos de 6 a 10 anos e concluindo que o processo dessa produção textual revela quatro operações metalinguísticas cujas definições abaixo revelam as especificidades de cada uma quando nos episódios de rasuras:

- Supressão: ocorre quando o termo escolhido é riscado, rasurado, sem substituição de outro termo. (1ª opção de ocorrência na pesquisa)
- Substituição: ocorre quando um termo é trocado por ele mesmo ou por outro. (2ª opção de ocorrência na pesquisa)
- Deslocamento: ocorre quando grafemas, sílabas ou palavras inteiras são antecipadas ou repetidas. (3ª opção de ocorrência na pesquisa)
- Adição: quando ocorre uma correção que conserta uma omissão anterior. (Ocorre com menor frequência)

Assim, Fabre (1990) que foi a pioneira na pesquisa dos “brouillons” escolares, elege essas rasuras como objeto de pesquisa. A pesquisadora se dedicou ao estudo das descrições das rasuras, e tornou-se uma das referências no tratamento dos manuscritos escolares. Em seu trabalho, ela toma as operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, como ponto primordial acerca dos traços deixados na reescrita de um mesmo texto, embora a pesquisadora limita a sua investigação a uma análise do texto finalizado, ou seja, do produto e não no processo.

Outro estudo bem pertinente foi o de Chanquoy (1997) que atentou para a investigação da revisão de texto durante a textualização ou no momento da edição. Sua pesquisa foi dividida por três grupos de crianças com faixa etária entre oito e dez anos para revisaram o próprio texto. Sendo que um grupo não recebeu nenhuma instrução de como faria a revisão, e o outro recebeu instrução para revisar o texto no ato da escrita, e o terceiro grupo foi instruído para revisar o texto a partir de uma primeira versão, antes da edição final.

A hipótese da pesquisadora era de que o momento da edição do texto seria mais propício de haver os episódios de revisão do que durante a revisão feita no processo da escrita, no entanto a hipótese não foi confirmada, pois, evidenciou-se que primeiro, as alterações espontâneas aconteciam em todos os momentos de revisão e que as alterações de



forma eram mais frequentes que as de conteúdo apenas entre as crianças mais novas. As revisões das crianças do segundo e do terceiro grupo não se diferenciavam e faziam mais alterações do que as crianças do primeiro grupo. O resultado foi que a revisão após a escrita de uma primeira versão do texto, ou seja, no momento da edição, é tão eficaz quanto àquela que ocorre simultaneamente à escrita (CHANQUOY, 1997).

Na concepção de Fitzgerald, (1987, p. 484), revisar

[...] significa fazer qualquer alteração a qualquer momento do processo de escrita. Envolve identificar discrepâncias entre o texto pretendido e o texto efetivamente produzido, decidindo o que poderia ou deveria ser alterado no texto e como fazer as alterações desejadas. As alterações podem ou não afetar o significado do texto e podem ser substanciais ou mínimas. As alterações podem também serem feitas na mente do escritor, antes de realizadas sobre o texto escrito, podem ser realizadas sobre o texto quando ele está sendo escrito e/ou após o texto ter sido escrito (FITZGERALD, 1987, p. 484).

Sobre essas alterações que acontecem no ato da revisão, é importantíssimo abordar acerca das rasuras que os alunos possam cometer durante esse processo, pois revisar implica também em “rasurar”, e a partir desse episódio, refletir sobre, voltar-se para o que escreveu e reformular-se, como bem frisa Grésillon (1994, p. 66-67). Logo, a pesquisadora nos informa que a rasura pode surgir de forma visível, ou de forma que não se pode visualizar pela cobertura forte do rabisco da caneta de forma a apagar a visibilidade da rasura, e também de forma mais leve que nos dá a possibilidade de compreender o que se propõe a escrever.

#### 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O vestígio essencial é, evidentemente, o traçado de uma escrita manuscrita: traços que vemos correrem sobre uma folha, pararem, voltarem atrás, esboçarem rasuras, apertarem-se ou arejarem-se, recobrirem-se ou franzirem-se, apressarem-se ou bloquearem-se; sinais íntimos de uma mão, respirações inconstantes de um corpo.

(Grésillon)

Este trabalho tem cunho qualitativo dos dados. O objeto dessa pesquisa é a revisão textual por pares de alunos que escreveram colaborativamente em contexto de sala de aula. O foco dessa análise está nos diálogos e nos manuscritos por meio das categorias contempladas pelos seguintes aspectos: A colaboração no planejamento do texto; A composição do gênero textual fábula; A revisão das rasuras e, além disso, fez-se uma reflexão sobre a Textualidade nas produções das díades. Assim, estabelecemos a seguinte pergunta de pesquisa: Como os alunos, colaborativamente, escrevem a 2ª versão de uma fábula de sua autoria?

Desse modo, é importante registrar alguns objetivos:

- Investigar a colaboração no planejamento do texto;
- Analisar a composição do gênero fábula ao longo dos diálogos e da escrita;
- Verificar as reflexões e as mudanças que os alunos fazem acerca das rasuras;
- Realizar uma análise dos aspectos da textualidade.

Em vista desses objetivos e para responder à questão de pesquisa e à outras que envolvem o processo de escritura, analisamos o *corpus* de quatro pares de alunos, a saber: L e F (díade 1); R e F (díade 2); A e L (díade 3); e R e G (díade 4). É importante lembrar que as letras são as iniciais dos nomes dos pares de alunos que escreveram os manuscritos que foram analisados nesta pesquisa.

Assim, segue o quadro<sup>8</sup> com os títulos das fábulas e suas díades:

**Quadro 1 - Relação das fábulas criadas e seus escreventes**

Número	Títulos	Díades
01	A onça e o tatu bola	L. e F.
02	O leão matador	R. e F.
03	A formiga e o passarinho	A. e L.
04	A formiga e a raposa	R. e G.

Para investigarmos esses objetivos, acompanhamos uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública, situada no município de Campo Alegre – AL. A equipe gestora da escola, a professora e a turma desde o início se mostraram abertas a envolver-se nesta pesquisa. Grande parte desse período de coleta de dados - que totalizou em oito meses - foi imerso ao projeto de leitura “Ler bem para escrever melhor!”, adotado pela escola cujo objetivo era envolver os alunos numa prática de leitura e produção textual.

Nosso interesse inicial era analisar manuscritos escritos em situação de sala de aula, no entanto, estávamos em busca do gênero no qual houvesse maior adesão das crianças, além do mais não queríamos apenas analisar o texto em seu estado final, mas também o processo que ele percorreu para estar considerado pronto. Então, propomos à professora a prática de escrita em pares, explicando-lhes os benefícios acerca da interação que isso poderia trazer para os alunos. A professora relatou que o trabalho em duplas era feito em algumas atividades, mas que não tinha pensando sobre as questões que envolvem o processo de escritura pelo qual pesquisamos, nem tampouco em atividades de revisão de textos.

O modelo desta pesquisa tem como base a genética textual e a “corrente didática centrada no processo enunciativo oral e escrito do manuscrito em curso” desenvolvidos por Calil e Felipeto (2003; 2009; 2006; 2008b). Conforme Calil,

Os manuscritos produzidos em sala de aula podem trazer, a partir de seus elementos linguísticos, algumas marcas do processo de letramento, mas não permitem analisarmos o que passou durante o processo de escritura e criação: Que tipo de relações associativas foram feitas? Por quanto tempo o escrevente se deteve em uma palavra? Como foi que surgiu o título ou o nome de um personagem? Em que momento da escritura ocorreu um maior número de pausas? Quais palavras ou expressões foram “lembradas”, antes de serem grafadas? Em que instante foi feita uma rasura? O que o professor ou colegas disseram que pode ter interferido no processo de criação? Que ideia surgiu em um primeiro momento, foi abandonada e depois retomada? De que modo o que conhecimento que se tem do gênero textual a ser escrito

<sup>8</sup> Quadro organizado por meio do modelo em Calil, 2015, p. 24

interfere no processo em tempo real de sua escritura? (CALIL; AMORIM; LIRA, p. 18).

Com esse mesmo pensamento, adotamos os procedimentos metodológicos adotados por Calil (2008, p. 44-45), que bem definido por ele, consiste em:

- a) Oferecer à escola um projeto didático de Língua Portuguesa que favoreça a leitura e a produção de textos em sala de aula, além de um trabalho de formação continuada e acompanhamento pedagógico que envolva os professores e a coordenação.
- b) Criar na sala de aula e na escola um ambiente letrado, com uma intensa circulação de textos, em particular aqueles que se inserem nos gêneros investigados e contemplados pelo projeto didático;
- c) Filmar, quinzenalmente, uma prática de textualização envolvendo uma sala de aula (professores e os alunos), registrando toda atividade solicitada, uma dupla de alunos que combinariam e escreveriam uma versão do texto que poderia ser reescrito em outro momento.
- d) Acompanhar essa dupla, na medida do possível, ao longo do desenvolvimento do projeto didático.
- e) Interferir, durante o processo de escritura a dois, somente respondendo os apelos dos alunos, mas sem fazer nenhum tipo de censura, correção ou imposição em relação ao que estão querendo escrever. (CALIL, 2008a, p. 44-45)

Por meio desses procedimentos, alinhamos a nossa busca ao projeto de leitura e escrita da pelo qual a turma já estava inserida. O acervo literário do PNAIC foi também o ponto de partida para as diversas leituras que a turma fez, bem como o livro didático e, principalmente, um livro com a antologia de Esopo. A escolha da fábula como gênero será detalhada nos dados a seguir.

#### **4.1 Sobre os dados**


A professora da turma participava da formação proposta pelo MEC, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, e por isso, a turma tinha acesso ao acervo de títulos distribuídos às escolas públicas por meio do Ministério da Educação, e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização na Idade Certa. A dinâmica do programa é que essas

coleções estivessem nas salas de referência onde a professora atuava e devessem auxiliar como apoio ao processo de alfabetização por meio do incentivo à leitura.

Na ocasião da pesquisa, esse acervo estava disponível na sala de leitura e o acervo do ano corrente não tinha chegado à escola ainda, no entanto, a professora teve acesso ao livro de Fábulas de Esopo<sup>9</sup>, que foi xerocopiado e disponibilizado aos alunos por meio de cópias soltas de todas as fábulas contidas nele, e de posse dessas cópias, foram promovidos momentos de leituras, ora individual, ora em pares, bem como um bate papo sobre as leituras de todas as fábulas do livro e algumas atividades acerca da moral da história.

A moral dessas fábulas de Esopo não estão definida com o comando “*Moral*” no final de cada uma, mas a lição de conduta está no subentendido das fábulas, motivo pelo qual a professora realizou uma atividade de construção da moral de cada fábula, como forma de mostrar para os alunos que toda fábula mostrava uma lição de conduta e que essa lição poderia estar exposta no texto, de maneira bem clara, no final da fábula, ou ela poderia aparecer no seu entendimento. A ideia era que os alunos não estivessem muito preocupados em delimitar a moral no final, mas que a produção da fábula contemplasse um ensinamento vivido pelas personagens. Veja o exemplo de uma fábula que eles leram e construíram a moral da história, como atividade para assimilar acerca da conduta que as fábulas trazem em todo seu bojo:

**Imagem 2 - O leão, a lebre e o veado”. Fábulas de Esopo, p. 16, 2011**

<p style="text-align: center;"><b>O leão, a lebre e o veado</b></p> <p>Um leão estava prestes a devorar uma lebre que dormia na beira de um campo, quando viu passar um veado.</p> <p>O leão deixou a lebre dormir sossegada. Um segundo depois, ela acordou e, rápida como um raio, fugiu para bem longe.</p> <p>Enquanto isso, o leão saiu em perseguição ao veado, mas, apesar de correr muito, não conseguiu agarrá-lo. Exausto voltou para procurar a lebre, mas ao chegar à beira do campo constatou que ela já não estava lá.</p> <p>– Que isso me sirva de lição – disse o leão para si mesmo. – Quis ter algo melhor e acabei perdendo o que estava ao alcance de minhas mãos.</p>	
---	--

<sup>9</sup> O livro Fábulas de Esopo possui 44 fábulas, é ilustrado por Fulvio Testa e teve tradução de Silvana Cobucci Leite. Essas fábulas estão no anexo deste trabalho.

Após ler as fábulas, a professora fez a atividade para a construção da moral. Segue o resultado<sup>10</sup> de algumas díades que leram “O leão, a lebre e o veado”:

1. Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
2. Nunca desista do que você tem em suas mãos
3. O que é bom não da pra melhora.
4. Que não podemos trocar a certeza pela duvida

Assim sucedeu com outras fábulas contidas no livro de Esopo. Essa condição nos levou a compreender que os alunos tinham assimilado a questão essencial do gênero, que era descrever ações de animais com comportamentos de seres humanos e que por meio desse universo narrativo haveria de ter um ensinamento, uma conduta, ou como eles aprenderam: uma lição de moral.

Mas é importante frisar que a escolha do gênero fábula se deu bem antes do acesso a este livro, ou seja, a escolha desse gênero se deu, prioritariamente, por meio de uma proposta do livro didático da turma intitulado por Novo Girassol: saberes e fazeres do campo – Letramento e alfabetização (CARPONEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 22-30) - apesar de o título sugerir que a comunidade escolar em que as crianças estavam envolvidas seria do campo, e como consequência o ensino seria para crianças do campo, isso não sucede, pois o livro didático da turma tem a proposta da educação do campo, mas está inserido numa comunidade escolar situada numa área semiurbana, contudo não vou me ater a esta análise neste trabalho.

Com efeito, a proposta inicial de escrever fábulas partiu do capítulo 2, As histórias de que eu gosto,<sup>11</sup> com a leitura da fábula “A cigarra e a formiga”. Foi nesse contexto que as crianças tiveram acesso ao gênero fábula, ao menos no ano corrente e em contexto escolar. No entanto, a proposta de produção de uma fábula e depois a revisão e reescrita da mesma surgiu por parte da professora orientadora desta pesquisa quando estávamos com a 1ª versão em mãos. A partir de então propomos a professora da turma uma 2ª versão.

No livro didático da turma, o objetivo da atividade era refletir sobre a atitude da formiga em guardar comida para seu sustento no inverno e a consequência da cigarra que optara por cantar ao invés de trabalhar, como também mostrar os ensinamentos que a história pode trazer ao leitor.

---

<sup>10</sup> A transcrição foi mantida a escrita original dos alunos.

<sup>11</sup> Os grifos desta páginas são nossos pra fazer referência a proposta de atividades do livro didático da turma. (CARPONEDA; BRAGANÇA, 2014)

No que se referia a produção textual sugerida pelo livro, a proposta era de uma atividade oral, na qual as crianças dialogariam argumentando acerca da questão “Você concorda ou não com a atitude da formiga?”, depois disso, o livro apresentava as seguintes instruções para que se estabelecesse um debate na turma com os seguintes enunciados:

Para que esta atividade seja proveitosa, é importante que você:

- a. não interrompa o colega que está falando;
- b. deixe claro se concorda ou não com a opinião dos colegas, justificando seu ponto de vista;
- c. acrescente ideias novas aos comentários dos colegas.

(CARPONEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 24)

A proposta de produção textual segue após o debate, mas o maior interesse da atividade era que os alunos escrevessem, individualmente, seus posicionamentos como contra ou a favor da atitude da formiga, e justificando tal escolha com o propósito de divulgar em um mural.

Na proposta de estudo da língua, nota-se uma preocupação em fazer com que as crianças percebam os sinais de pontuação existentes na fábula “A cigarra e a formiga”, levando à reflexão acerca da disposição de cada um desses sinais.

Ainda houve outros exemplos acerca da pontuação, evidenciando o ponto de interrogação, de exclamação e ponto final, e como exemplo um texto do gênero piada para ilustrar o uso dessa pontuação. No livro, além do texto original da fábula da cigarra e a formiga, os alunos também tiveram acesso a uma versão de Monteiro Lobato, “A cigarra e a formiga (a formiga boa)”, e além do livro didático e do livro de Esopo, as crianças leram “A formiga má”, outra versão de Monteiro Lobato, e a “A coruja e a águia”, também de Monteiro Lobato.

Depois dessas propostas do livro didático, que ocorreu por volta de uma semana de atividades, bem como as leituras de outras fábulas, os alunos foram convidados pela professora a inventarem uma fábula em duplas, porém, não registramos o processo de escritura dessa 1ª versão, por ter existido limitações quanto aos recursos audiovisuais. Deixamos pra registrar o processo de revisão e reescrita, que aconteceu umas três semanas depois, para a criação da 2ª versão. Neste intervalo de tempo os alunos estavam imersos ao projeto, lendo as fábulas de Esopo, bem como realizando atividades de debate e socialização das fábulas lidas para a turma.

Para a análise tanto dos manuscritos, como dos diálogos dos alunos na revisão e reescrita das fábulas, fiquei atenta a todos os aspectos que me chamaram atenção, as mudanças entre uma versão e outra, troca de nomes das personagens, construção do discurso indireto e direto, questões de ortografia, sugestões e reflexões das falas, o que foi resíduo que não entrou no texto, o que das falas que entrou nos textos, as reflexões sobre as rasuras escritas, as opiniões, os acordos, e também pensando no que afirma Antunes, (2010, p.55) sobre a análise de texto, por meio de uma visão global, pois “[...]. Evidentemente, um determinado texto não abarca todos os fatos linguísticos e todos os aspectos responsáveis por sua funcionalidade sociointerativa. Contudo – repito – os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana (ANTUNES, 2010, p.55)”. Desse modo, enfatiza que por meio deles, os textos, “é que os aspectos da produção e da recepção de nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação (IBIDEM, 2010, p. 55)”.

Logo, não quisemos, neste trabalho, abarcar todos esses fatores linguísticos, tampouco, limitar a análise a questões simplistas e limitadas, mas sim poder extrair na análise o que fruir ao nosso olho, embora “O “tudo” que é possível ver em textos será desapontador e improdutivo se não for submetido a um determinado recorte em torno daqueles fenômenos a serem observados e descritos (ANTUNES, 2010, p. 55)”. Com esse pensamento, utilizamos no final das análises das versões, os aspectos da textualidade no seu sentido global como forma de conclusão das análises dos manuscritos.

## **4.2 A escola e os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada numa escola municipal, situada no Distrito de Luziápolis, na cidade de Campo Alegre, AL. Na ocasião, a turma do 3º ano do ensino fundamental era a única do turno matutino, e era composta por 31 alunos com idades, com idades entre 8 a 9 anos. Uma parte desses alunos estudava nessa escola desde a educação infantil, e a outra parte passou a pertencer a essa escola em 2013, quando esta foi municipalizada.

Antes de 2013, a escola era da rede privada de ensino, e existe há quatorze anos, e a partir dos últimos quatro anos a escola passou a pertencer à rede pública de ensino. A professora da turma tem uma prática de envolver seus alunos no universo da leitura e na contação de história, seus alunos quase sempre estão atuando em projetos de leitura que divulgam para as outras salas de aula, por meio de leituras e apresentações teatrais. Quando chegamos à escola para pesquisar, a turma já estava envolvida num projeto de leitura que foi inserido nesta pesquisa.



### 4.3 A fábula e a consigna para a revisão

#### a) A fábula como gênero textual

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 102), num quadro ilustrativo dos aspectos tipológicos dos gêneros, a fábula tem como domínios sociais de comunicação, a cultura literária ficcional e como capacidades de linguagem dominante se inclui na narrativa por meio das mimeses da ação através da criação de intriga.

Para Moisés (1974, p. 39), a fábula “[...] preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra satírica ou pedagógica, aos seres humanos [...]”.

Segundo Rosa e Lima, (2012, p. 160) As fábulas oferecem conteúdos riquíssimos para aplacar nossa sede de encontrar o ponto de coexistência das tensões positivas e negativas da personalidade e por meio delas encontram-se valores que podem ser trabalhados através das narrativas: amor, curiosidade, prudência, honestidade, paciência, respeito, responsabilidade.

Para Mesquita, (2002, p.68) A fábula instrui, diverte as crianças e os adultos, desenvolve o senso crítico das pessoas que leem, pode ser utilizada como um recurso didático, tem um tom moralizante e reflexivo.

Portella (1983, p.121) enfatiza que como forma literária específica, a fábula se configura numa narração breve, e que pode ser em prosa ou em verso e os personagens são animais, e sob alegoria, promove uma instrução, um princípio ético, político ou literário, bem como apresenta duas partes substanciais: uma narrativa breve e uma lição ou ensinamento. La Fontaine, deu a essas duas partes o conceito de corpo e alma da fábula e define que o corpo é representado pela narrativa por meio das imagens e da sensibilidade em narrar as ideias gerais, e, a alma seria as verdades gerais imbricadas na narrativa, essas verdades são inerentes à humanidade toda, e resume “é a experiência de vida dos povos, e a noção filosófica do bem e do mal, presente em cada indivíduo, no uso normal de suas faculdades mentais e morais (PORTELLA, 1983, p. 121)”. Logo,

Na evolução deste gênero literário, nota-se a inversão da importância destes dois elementos: quanto mais se avança na história da fábula, mais se vê decrescer o caráter sentencioso e pedagógico em proveito da ação. O caráter pedagógico da fábula, entretanto, não poderá jamais ser obliterado por completo pois “é o traço diferencial deste gênero literário. Explicitado no começo ou no fim ou implícito no corpo da narrativa, é a moralidade que diferencia a fábula das formas narrativas próximas como o mito, a lenda e o conto popular. Sob o aspecto da moralidade, situa-se a fábula entre o provérbio e a anedota. O provérbio é só moralidade, ao passo que a anedota

é só narrativa. A fábula contém ambos, sob o manto de uma alegoria. (PORTELLA, 1983, p.123)

Conforme Portella (1983), a alegoria se configura como o terceiro elemento estrutural da fábula, pois a narrativa toda se desenvolve através de imagens e figuras e, sob este ponto, conclui que a fábula não é uma simples ação alegórica, mas sim, a narrativa de uma ação alegórica na qual escrita em prosa ou em verso. É bom lembrar que Esopo nunca escreveu fábulas, mas contou muitas. (PORTELLA, 1983, p.123).

Neste contexto, a fábula também se apresenta como uma ironia. “Para maior clareza, aconselham os teóricos que se acrescente, na definição de alegoria, a palavra "semelhante", ficando assim: "alegoria é a ficção que representa uma coisa para dar ideia de outra coisa semelhante", isso se dá para que não haja confusão acerca da alegoria, pois é bom “não esquecer que o limite entre ela e a ironia é muito próximo, podendo haver confusão entre ambas.” A narrativa busca a semelhança entre o comportamento animal e o humano e a lição moral está implícita e é facilmente deduzível, assim, “o mais forte sempre oprime o mais fraco”. Mas, se, ao invés, nós invertêssemos a ordem anterior dos animais certamente estaríamos ironizando: as palavras dizem o contrário do que se intenta dizer. (IBIDEM, p.124)

Um ponto importante abordado por Portella é acerca da Verdade Camuflada:

Todo homem odeia a verdade tão logo ela o atinja. "A verdade nua e crua machuca" é a expressão corrente na boca do povo. Nem mesmo partindo da boca de um sábio ou de um santo, é recebida com prazer, especialmente se ela visa corrigir o comportamento humano. Como, porém não podemos prescindir da verdade, a fábula foi o meio encontrado para proclamá-la sem que o homem se sentisse diretamente atingido por ela e conseqüentemente não a rejeitasse de pronto. (PORTELLA, 1983, p.126)

Para o pesquisador, isso poderia ser chamado de "camuflagem da verdade" ou de "verdade subliminar", ou ainda de "douramento da pílula", pois como bem frisa “a verdade destilada da boca de um animal irracional atinge o homem, não aberta e direta, mas sub-repticiamente”, levando em consideração que da boca um animal, “o homem não se nega a ouvir verdades ou lições que a princípio parecem não ser dirigidas a ele, mas, aos poucos, agem sobre seu subconsciente e, quando o homem menos espera, está frente a frente com ela”. Logo, declara que “arte de camuflar a verdade ou de "dourar a pílula", como se queira, é

tão antiga quanto à humanidade. A fábula é apenas uma das maneiras”. (PORTELA, 1983, p.126).

Outro ponto esclarecedor, apontado pelo autor, é que a fábula deve relacionar-se com a vida, executando a verossimilhança entre a vida e a realidade, desse modo torna-se também será real, plástica, objetiva. Ele também atenta para o predomínio do diálogo, pela estrutura pequena do drama, pois “a fábula é épica e dramática ao mesmo tempo. É um drama em miniatura em que domina a unidade de lugar, de tempo e de ação. As palavras "drama", "dramático" têm aqui uma significação especial de conflito”, pois “é através da conversa entre duas pessoas que manifestam as divergências, os conflitos, os atritos, matéria-prima para a narrativa fabular”. (IBIDEM, p.127).

Nesse ensejo, o pesquisador apresenta os quatro tipo de diálogos que podem conter em uma fabula: 1. Diálogo direto, quando o fabulista faz as personagens conversarem entre si diretamente; 2. diálogo indireto, quando o fabulista mesmo narra a conversa dos interlocutores, sem permitir que eles falem diretamente um com o outro; 3. Diálogo misto, quando o fabulista permite apenas a um dos interlocutores o discurso direto; 4. Diálogo interior (monólogo) é aquele que se passa na mente da personagem. O conflito é resolvido internamente e apenas o resultado é enunciado. Vale salientar que há uma certa predominância do diálogo 3, “, ou seja, do diálogo misto no qual um dos interlocutores é substituído pelo narrador. O narrador, sim, desempenha um papel preponderante na constituição de uma fábula (PORTELLA, 1983, p.131-132)”.

A brevidade, objetividade, unidade de ação, espaço e tempo e finalidade reduz na fábula o número de personagens. “Fica também entendido que fábula de uma personagem só não é possível. A segunda personagem sempre existe, mesmo que sua presença seja meramente passiva como são as uvas em relação à raposa [...] (PORTELLA, 1983, p.131-132)”. E também,

Os animais da fábula não foram criados para determinar qualidades humanas, se bem que este ponto de vista seja muito difundido e mesmo defendido pelas mais recentes pesquisas sobre fábulas. O fato é que estas associações estabelecidas entre o comportamento do homem e dos animais não têm validade absoluta. Em casos particulares, pode-se admitir que a raposa seja esperta, que o lobo seja prepotente, que o leão seja sequioso de poder e que o burro seja estúpido. O mesmo animal pode representar qualidades humanas diferentes nas várias fábulas. (PORTELLA, 136).

Com efeito, “a personagem de uma fábula é determinada através da espécie animal, da figura de contraste, da maneira de falar e maneira de agir. Não é mostrado nenhum caráter ou tipo mas apenas uma certa qualidade humana”, e que o leitor pode se reconhecer nas diferentes fábulas. (IDIBEM, p. 137).

É com esse entendimento, de satirizar os comportamentos humanos por meio dos animais como personagens, que a professora pautou as atividades com fábulas, pois quando os alunos entravam em contato com os textos de referências, era realçado a lição de moral, lição essa que pudemos encontrar também presente nos manuscritos das díades desta pesquisa.

#### **b) A consigna para a revisão**

A consigna inserida no diálogo transcrito abaixo se deu no momento em que os alunos foram convidados pela professora a revisarem e reescreverem seus textos.

Contexto: A professora traz para a aula os manuscritos da 1ª versão das fábulas inventadas pelas díades e propõe que os alunos leiam a 1ª versão e vejam o que precisaria mudar, melhorar. Segue o diálogo:

Professora: Olha só pessoal, vocês leram bastante fábulas, não foi?

Turma: Foi!

Professora: Sabem o que é fábula, não sabem?

Turma: Sim!

Professora: E o que é fábula?

(Nesse momento todas as crianças começam a falar de uma só vez, em seguida a professora pede ao aluno F<sup>12</sup> que estava todo empolgado pra responder).

Professora: Fala F!

F: É uma história que tem moral e animais falando.

Professora: Ok! Então... vocês escreveram as fábulas (mostrando as fábulas nas mãos) ... só que eu vou pedir pra vocês darem uma olhadinha novamente pra ver se precisa mudar alguma coisa, ou tirar, ou acrescentar, tá certo? ... Não tá riscado, a tia não corrigiu. A tia leu. Entenderam? ... Então eu vou devolver pra vocês pra vocês observarem e vou pedir também que vocês reescrevam nesse papelzinho aqui (mostrando as folhas em branco). Porém,

---

<sup>12</sup> A letra inicial é do nome de um dos alunos que produziu a fábula “O leão matador”.

modificando. O título permanece o mesmo, viu? A ideia central também permanece a mesma. Só observa se precisa modificar algumas coisas, tá certo? ... Vou entregar!

Após a consigna, a professora organiza a sala com as mesmas díades que escreveram a 1ª versão, e as quatro díades analisadas neste trabalho, escreveram a 2ª versão na sala de leitura que ficava vizinha à sala de referência.

## **5. OS PROCESSOS DE ESCRITURA DE FÁBULAS QUANTO AOS ASPECTOS: COLABORAÇÃO, ESTRUTURA DO GÊNERO TEXTUAL, RASURA E TEXTUALIDADE**

Eis a chave da questão: a origem não está no Verbo, mas no imaginário; a reconstituição genética é uma questão de probabilidade, não de certeza [...].

(Grésillon, 1994, p. 42)

Este capítulo se deterá na análise de oito processos de escritura, bem como os seus manuscritos escritos por quatro díades. A investigação se consolidou nas análises de 08 fábulas, sendo quatro fábulas da 1ª versão e quatro da 2ª versão. Vale salientar que esse foi o recorte deste trabalho, mas ao longo da coleta de dados todos os alunos escreveram manuscritos em pares. A análise do processo de escritura aconteceu por meio dos dados do momento em que os alunos revisaram a 1ª versão para reescreverem a 2ª.

O momento da revisão foi registrado por meio de recursos audiovisuais, gravadores de celulares postos entre as díades e uma filmadora que ficou posicionada em frente à mesa que os alunos escreviam como objetivo de registrar o processo de revisão e reescrita. Após a instalação dos aparelhos, a pesquisadora esteve ausente esperando finalizar as atividades. A 1ª versão foi escrita na sala de aula com toda a turma junta, na ocasião usamos a câmera posicionada para filmar toda a sala escrevendo em díades, e gravadores em algumas mesas, no entanto, no momento da revisão, metade da turma tiveram gravadores posicionados em suas mesas, apenas as quatro díades desta pesquisa foram levadas para a sala de leitura, para que pudéssemos ter um melhor acesso à qualidade da gravação, visto que a sala de aula tinha uma péssima acústica e havia janelas abertas por todos os lados capitando o barulho da parte externa da escola. A escolha das quatro díades se deu entre a professora e as pesquisadoras. De nossa parte, por visualizar textos bem mais próximos à estrutura do gênero, quanto a professora, por optar pelas díades mais comunicativas.

Após a coleta, recolhemos todos os manuscritos de toda a sala, como também os gravadores. Nas quatro díades obtivemos as gravações de áudio e o registro fílmico. Ao longo de toda a pesquisa, tive acesso a 18 processos e 60 manuscritos.

Tomamos como ponto de partida e chegada a escrita colaborativa para a elucidação dessas análises, bem como o dialogismo de Bakhtiniano (1990; 1997), pois nos diálogos a

dois apresentados aqui, a voz toma eco porque tem alguém ao lado para ouvi-la. É neste momento que se verbalizam os pensamentos, as ideias, as reflexões, as combinações, a avaliação do que se está escrevendo, as idas e vindas do texto, as reflexões sobre os sons das palavras, a gesticulação, as posturas, impressões faciais, tudo que envolve o trabalho escrito em colaboração, pois é neste processo que se estabelece a enunciação.

Para este trabalho, especificamente, organizado numa análise do processo de colaboração e dialogismo, adotamos as seguintes aspectos: A colaboração no planejamento do texto; A composição do gênero textual; A revisão das rasuras, e por final, reflexões sobre a textualidade.

Para iniciar as análises do processo de escritura das fábulas, apresentaremos a 1ª versão dos manuscritos, e sua transcrição, e em seguida, o texto dialogal, momento em que as díades tomam o seu texto (1ª versão) nas mãos e começam a analisá-lo para ver as possibilidades de mudanças. Em seguida, mostraremos uma análise dos fragmentos das duas versões focando nas mudanças escritas e sua relação com o texto dialogal, quando houver. A intenção é justamente analisar o diálogo que se estabelece entre os escreventes por meio da análise da sua 1ª versão, e também registrar essas mudanças feitas sugeridas no diálogo, mas que não aparecem no manuscrito. Após essas análises, faremos uma síntese dos aspectos sobre textualidade, apresentados por Antunes (2010), no primeiro capítulo deste trabalho, com a intenção de analisar os aspectos que contemplaram uma visão inteira do texto.

Então, teremos a seguinte sequência de análise:

1. DÍADE 1 – L. e F. “A onça e o tatu bola”.
2. DÍADE 2 – R. e F. O leão matador
3. DÍADE 3 – A. e L. A formiga e o passarinho
4. DÍADE 4 – R. e G. A formiga e a raposa

E por meio desses manuscritos, analisá-los levando em consideração os seguintes aspectos:

- A colaboração no planejamento do texto
- A composição do gênero textual
- A revisão das rasuras
- Reflexões sobre a textualidade

## 5.1 DÍADE L e F: A onça e o tatu bola

Para começar esta análise, observemos primeiro os manuscritos da 1ª e 2ª versões, bem como as suas transcrições a seguir:

Figura 4 - manuscrito "A onça e o tatu bola - 1ª versão

a onça e o tatu bola

Era uma vez uma onça chamada  
 Louisa que gostava de brincar  
 com as crianças das ruas e não  
 deixava passar ninguém que perdesse  
 na rua. Era tudo mentira  
 os amigos da Louisa não acreditavam  
 mais nela, os seus filhos  
 no dia seguinte a onça pediu para  
 mais um pouco de dinheiro que  
 não ia gastar então a onça  
 foi para a casa um tatu  
 bola. Chegou ao lugar e  
 deu-lhe o dinheiro e entregou os  
 amigos e então a onça disse  
 - Ah os meus filhos e então  
 chegou a casa e viu que  
 era o tatu e o tatu não  
 ligou os filhos dos outros  
 sem mais.

• meroldas histórias: nunca ligou os  
 filhos dos outros sem mais  
 e também não deixava ninguém  
 entrar os filhos e a gente  
 ligou.

E então a onça levou o dinheiro  
 para os outros

FIM



Figura 5 - Transcrição do manuscrito “A onça e o tatu bola - 1ª versão

## a onça e o tatu bola

1. era uma vez uma onça chamada
2. laiza Que gostava de aprontar
3. Pedia coisas dos outros e não
4. devolvia ficava dizendo Que Perdeu
5. na verdade era tudo mentira
6. os amigos da laiza não Queria
7. mais enpresta as suas coisas
8. no dia seguinte a onça Pediu  
enprestado
9. mas o macaco falou que
10. não ia enprestar então a onça
11. Foi inbora a pareceu um tatu
12. bola Peg chateado Pegou as
13. coisas da onça e entregou os
14. amigos e então a onça dise:
15. – cade as minas coisas e então
16. comesou a chora bua bua
17. bua então o tatu falou não
18. pegue as coisas dos outros
19. . sem pedir.
20. – moral da história: nunca pegue as
21. coisas dos outros sem Pedir
22. e também não devemos mentir
23. sobre as coisas Que Jente
24. Pega.
25. –
26. e então a onça Parou de pegara.
27. coisa do s outros
28. FIM

Figura 6 - manuscrito "A onça e o tatu bola - 2ª versão

a Onça e o tatu bola

era uma vez uma onça chamada Jiji  
que habitava as selvas das partes orientais  
do Brasil de ~~uma~~ Jajou:

- sempre molado em esta e seu caminho  
de tranca.

ele falou:

- claro que ~~se~~ em sua casa te darei

no dia seguinte o molado Jajou para  
a onça:

- durante meu caminho de tranca.

ela onça falou:

- eu perdi o seu caminho de tranca.

o molado Jajou triste.

no dia seguinte ela falou para a  
calça.

- dona calça me empresta o seu  
molado.

- claro que eu empresto o meu molado  
no dia seguinte a calça falou para  
a onça:

- molado e meu molado.

ela onça falou:

- eu sei onde eu vou.

no dia seguinte ela falou a dentadura  
do Jajou.

a onça falou:

- me empresta sua dentadura.

o molado Jajou:

- claro que sim.

no dia seguinte o Jajou falou:

- me empresta a minha dentadura.

ela onça falou:

- eu sei onde está.

no dia seguinte o molado Jajou  
ela onça falou:

- me empresta o seu molado  
e ela falou:

- claro que sim.

o tatu bola falou que a onça se men-  
tia e gado amarelo e ele falou:

me empresta sua máscara e la sim.

- e claro que sim.

ela falou para o tatu bola:

- eu sei onde está o molado.

a onça falou triste e com medo a  
calça.

o tatu bola teve a máscara e  
falou para a onça:

- nunca mais minta.

-

moral da história: nunca minta para  
seus amigos.

Figura 7 - transcrição do manuscrito “A onça e o tatu bola - 2ª versão

<p>a onça é o <del>tata</del> tatu bola</p> <p>9. era uma vez uma onça chamada Zizi  10. que pedidedia as coisas dos outro animais  11. e um dia ela <del>peue</del> falou:  12. – Senho macaco empresta o seu carinho  13. de banana.  14. ele falou:  15. – claro Que <del>sim en</del> posso te dar.  16. no dia seguinte o macaco falou para  17. a onça:  18. – devovæ o neu carrinho de banana.  19. e a onça falou:  20. – eu perdi o seu carrinho <del>de</del> banana.  21. e o macaco ficou triste.  22. e no dia seguinte ela falou para a  23. cobra.  24. – dona cobra me empresta o seu  25. chocalho.  26. – claro Que eu empresto o meu chocalho.  27. no dia seguinte a cobra falou para  28. a onça:  29. – me devouve o meu chocalho e  30. e a onça falou:  31. – eu EsQuesi onde eu coloquei.  32. e no dia seguinte ela pediu a dentadura  33. do jacaré.  34. a <del>onça</del> falou:  35. – me enpresta a sua dentadura.  36. E o jacaré falou:  37. – claro quesim.  38. no dia seguinte o jacaré Falou:  39. – me devove a ninha dentadura.  40. E a onça falou:  41. – Eu esQuesi onde está.  42. eno dia seguinte apareceu un<del>tatu</del>  43. e a <del>onça</del> falou:  44. – me em presta o seus oclos dele.  45. e ela falou  46. – Claro Que sim.  47. E o tatu percebeu que a <del>onça</del> so men-  48. tia e gando amamhãceu e ele falou:  49. – me enpresta sua mascara e la disse:  50. – e claro Que sim  51. e ela foi pedir devouta ele falou:  52. – eu perdi não sei onde coloquei.</p>	<p>Continuação:</p> <p>1. a onça ficou triste e comesou a  2. chorar.  3. E ele devou veu a mascara e  4. Falou <del>nunca mais</del>.  5. – nunca mais minta.  6. –  7. – moral da História: nunca ninta Para  8. Seus amigos.</p>
---	---

A díade L. e F. são amigos dentro e fora da escola e eles têm características bem parecidas, são despojados, falaram com expressividade, demonstraram vontade em realizar a atividade, deixaram-se levar pelas ideias que surgiram em suas mentes, sem se importar com o tempo passando. No diálogo a seguir, F. assume mais o papel de ditante, enquanto L. o de escrevente, mas com uma interação bem marcante na construção das ideias que foram aparecendo no percurso da revisão.

Apresentamos agora o texto dialogal das díades L. e F. entendendo que esse momento é primordial para que investiguemos todo um processo de colaboração, e em seguida faremos uma análise dos fragmentos das duas versões dos manuscritos interligando com o diálogo que a díade estabeleceu no momento em que revisavam a 1ª versão e escreviam a 2ª.

**Quadro 2 – texto dialogal 1**

Contexto: F e L receberam da professora o manuscrito da primeira versão e uma folha em branco para a reescrita. Em seguida, ambos começam a ler o texto intercalando e ao mesmo tempo, refletindo, modificando e escrevendo a 2ª versão.		
TC - Tempo Cronometrado <sup>13</sup>	Iniciais dos nomes da díade	Diálogo dos alunos
TC1 01:22 - 01:27	L	(Lendo o primeiro texto e sugerindo.) A gente podia tirar “emprestar” e só deixar “pediu” ...
TC2 3:35 - 3:43	F	(F. lendo) Era uma vez uma onça... eu fico lendo e você vai escrevendo.
TC3 03:41 - 03:45	L	A gente podia tirar “emprestar” e substituir por outra palavra. .
TC4 03:46 - 03:50	F	A gente podia mudar o nome... o nome da onça.
TC5 04:12 - 04:19	F	(Lendo em voz alta) Era uma vez uma onça chamada... Vamos pensar o nome!
TC6 05:01 - 05:04	F	... Ah não! Eu ia dizer... eu ia botar Zizi, mas a tia, mas a tia... (L. interrompe)
TC7 05:04 - 05:06	L	Podia ser! ... Zizi.
TC8 05:06 - 05:09	F	Mas a... Mas a tia... (Pensativo) ...mas a tia já contou uma história assim.
TC9 05:09 - 05:11	L	(Balançando a cabeça) Não, mas não tem nada..., podemos botar, F!
TC10 05:13 - 05:11	F	(Lendo a história enquanto L. a reescreve) Era uma vez uma onça chamada Zizi (Citando pausadamente) ... que... pedia...
TC11 05:22 -05:24	L	Tiramos “gostava” ... que...
TC12 05:25- 05:34	L	...que... pedia... coisas dos outros animais... (enquanto L. escreve) ...Mas a gente pode fazer ela falando também!

<sup>13</sup> TC: Tempo Cronometrado dos diálogos entre as díades. O quadro dialogal segue inspirado nas análises do processo colaborativo por Calil, (2015).

TC13 05:34 - 05:38	F	É.. A gente pode fazer ela... (pensativo) ...ela falando
TC14 05:38- 05:38	L	(Concordando animado) ...ela falando... os animais falando!
TC15 05:38 - 05:40	F	... os animais falando...
TC16 05:45 - 05:49	L	A gente bota assim... bota ela falando, “me empresta qualquer coisa aí... (Começa a escrever silabando as palavras) ... (Escrevendo e lendo) ...“ela pediu o macaco ... ela falou.
TC17 06:45 - 06:47	F	Ela falou... pro macaco...
TC18 06:47 - 06:49	L	... mas a gente bota, “ela falou”, a gente bota os dois pontinhos, bota o travessão e bota a fala dela... e escreve, “ela pediu”.
TC19 07:04 - 07:09	L	Ela pediu. Eita, fiz errado velho. (L. rasurando a palavra <u>pediu</u> ). É falou não é pediu não.
TC20 09:03 - 09:09	L	Podemos colocar, Senhor macaco, me empresta... o seu carro.
TC21 09:04 - 09:06	F	Ele não tem carro!
TC22 09:06 - 09:08	L	Podia ter, de brinquedo.
09:11 - 09:16		Mas a onça já é adulta! (Rindo e olhando para L. que estava com cara de insistente, logo, F. faz sinal com a cabeça que concorda.) Tá bom, pode por.
TC23 09:19 - 09:48	F	(F. ditando, ó, seu macaco, me empresta o seu...carinho de banana!)... para eu brincar...
TC24 09:53 - 09:55	F	(Ditando) Claro, claro, que sim.
TC25 10:05- 10:07	L	Claro que sim, claro que sim, o quê?
TC26 10:08 - 10:10	F	(Explicando) Claro que sim, que eu posso te emprestar
TC27 10:13 - 10:23	F	Claro que eu posso te emprestar. Tire o “sim”. Claro que eu posso... (pensando) claro que eu posso... te dar.
TC28 11:12 - 11:16	L	Ditando e escrevendo...No dia seguinte...
TC29 11:14 - 11:20	F	Melhor você botar onça mentirosa... É porque ela fica só mentindo.
TC30 11:23 - 11:25	L	(Pensando e balançando a cabeça) No final... no final é o tatu bola que diz pra ela!
TC31 11:26 - 11:28	F	(Olhando para a 1ª versão e admirado, percebe que no final da história o tatu chama a onça de mentirosa,) Ah, é mesmo!
TC32 11:30 - 11:33	L	É o tatu que dá, que dá, uma lição pra ela. (F. confirma balançando a cabeça)
TC34 11:46 - 12:05	L	(Ditando e escrevendo) No di-a se-guin-te, o ma-ca-co fa-lou pa-ra a on-ça...
TC35 12:57- 13:05	F	(Continuando ditando e L. escrevendo) E a onça falou... Eu perdi! Eu perdi o seu carinho.
TC36 13:05 – 13:06	L	(Olhando pro texto admirado) Já fizemos tudo isso
TC37 13:20 - 13:38	L	(Continuando escrevendo e ditando) Eu per-di o seu carinho de ba-na-na. Sabia que carrinho é com dois “erres”?
TC38 13:40 - 13:41	F	Você, você botou um. (Apontando pra palavra) Ó!

TC38 13:40 - 13:41	F	Você, você botou um. (Apontando pra palavra) Ó!
TC39 13:44 - 13:51	L	(Consertando a palavra) Porque se não ia ficar “carinho”.
TC40 13:52 - 13:54	F	(Rindo) Carinho!
TC41 14:00 - 14:19	L	(Começam a escrever, depois para e olha pra 1ª versão) A gente nem tá olhando por aqui. (Olhando um para o outro e depois para a 1ª versão) Não estamos fazendo essa história, F.
TC42 14:20 - 14:21	F	Sim, mas a gente tá mudando algumas coisas.
TC43 14:22 - 14:27	L	(Balançando a cabeça, fazendo sinal de questionamento) Mas não estamos fazendo quase nada, nós tamos mudando quase tudo.
TC44 15:02 - 15:23	L	(Sugerindo animado) Agora, vamos fazer que ele pede para... a cobra, o chocalho dela!
TC45 15:43 - 15:57	F	Assim... e no dia seguinte...ela pediu o chocalho da cobra
TC46 15:57 - 15:59	L	(Ditando e escrevendo) ela... falou para a cobra...
TC47 16:22 - 16:22	F	Você já errou duas vezes.
TC48 16:22 - 6:34	L	Uma aqui e outra aqui, (apontando para as rasura <del>peue</del> e <del>sim</del> . E aqui (apontando para o título e rindo) aqui eu botei <del>Tata</del> .
TC49 16:22 -16:34	F	(Continuam a ditar e escrever) Dona cobra, me empresta o seu chocalho...
TC50 17:34 -17:53	F	(Rindo) Mas como é que a onça vai botar o chocalho dela com o rabo? (Riem os dois, mas F. tenta explicar fazendo gestos com as mãos). É só ela abrir o chocalho, colar de novo e botar no rabo. (Os dois riem e L. faz sinal de aprovação com a cabeça).
TC51 18:36 -18:50	L	(Começa a falar conversas aleatória) Bora continuar! É... no dia seguinte... ( e F. completa ditando).
TC52 20:20 - 20:47	L	Eita, no final a gente pode colocar assim: um dia apareceu um tatu, pera aí... apareceu um tatu... (Pensativo e articulando as ideias) um tatu e... ele era muito espero, a cobra... eita! ... pediu em prestado... (F. faz gestos com as mãos nos olhos pra sinalizar os óculos), os óculos dele e não devolveu e o tatu deu ...
TC53 20:47 - 20: 49	F	O tatu deu uma lição nela
TC54 21:50 - 21:05	L	Pegou... pegou o quê? ... Pegou as coisas dela... podia ser... um ursinho, um king kong
TC55 21:05 - 21:08	F	Um ursinho de pelúcia. (Riem Juntos)
TC56 21:32 - 21:35	F	(Voltam pro texto) e a onça falou.
TC57 21:34 - 21:40	L	(Rasurando) Eita!!!! Eu errei!
TC58 21:40 - 21:41	F	Eita, já é quatro erro.
TC59 21:41 - 21:41	L	Não, não. Fiz um pontinho. (a rasura do e)
TC60 21:43 - 21:45	F	Eitaaaa!!! Pontooo!!!! (Começam a rir)
TC61 23:20 - 23:31	F	E no dia seguinte, docilmente, ela pediu... a ditadura do jacaré! (Yes!!!, vibram os dois concordando) mas pra quê ela vai usar

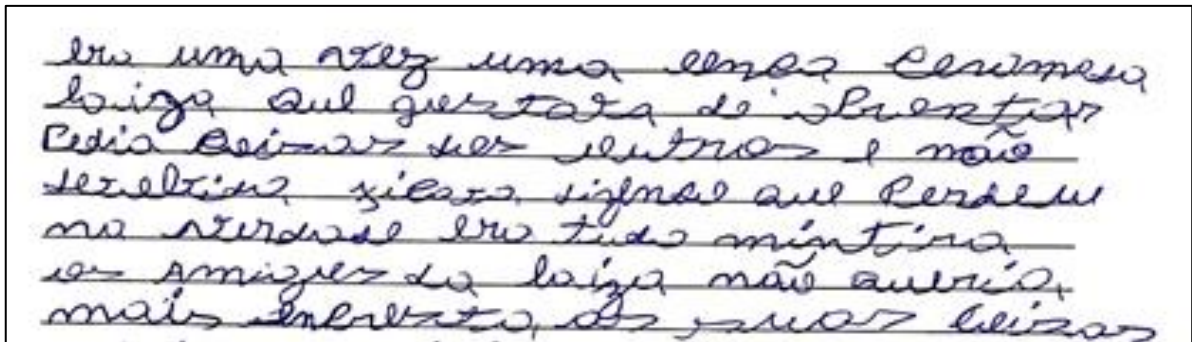
		dentadura mesmo?
TC62 23:36 - 23:49	F	Vamos ver... tem macaco, tem cobra, tem jacaré...
TC63 24:16 - 24:35	F	No dia seguinte ela pediu... a dentadura do jacaré.
TC64 24:38 - 24:38	L	Aaaa... a moral pode ser...
TC65 24:39 - 24:41	F	(Entusiasmado, fazendo gesto com as mão) Nunca minta para seus amigos!
TC66 24:41 - 24:47	L	(Balançando a cabeça como forma de concordar em não mentir para os amigos) Nunca minta para seus amigos! (Depois cumprimentam-se confirmando a amizade dos dois)
TC67 27:23 - 27:39	L	(Depois de ficarem dispersos um tempão) A onça falou...me empresta a sua dentadura...
TC68 41:44 - 41:46	F	E o tatu?
TC69 41:46 - 41:46	L	Então, o tatu vai ser aqui... (apontando pra folha).
TC70 42:02 - 42:16	L	E no dia seguinte, apareceu um tatu.. e a onça falou.
TC71 45:30 - 45:32	L	E um dia, quando ela foi beber agua no rio...
TC72 45:43 - 45:43	L	Peraí... amanheceu... ama-nhe-ceu...
TC73 45:43 - 46:15	F	Assim, ó, ó... me empresta, me empresta as sua pintas...
TC74 46:15 - 46:15	L	Não...
TC75 46:15 - 46:20	F	As suas pintas! As pintinhas dela!... A história pode ser maluca, um pouco...
TC76 47:30 - 47:45	F	Que tal assim... Me empresta a tua, me empresta a tua... máscara!
TC77 48:55 - 49:15	L	Assim, ó... quando ela foi pedir de volta...o tatu disse... eu perdi... e não mais nonde eu coloquei, aí ela ficou triste. Começou a chorar. Toma de volta a sua máscara e não minta mais pra ninguém
TC78 49:20 - 49:26	F	Boa! Aí já acaba a história!
TC79 49:26 - 49:31	L	Aí só é fazer (falando juntos) Nunca minta para seus amigos.
TC80 52:20 - 52:27	L	... e ele falou... nunca mais minta... eita ele falou, dois pontinhos... e agora? (Preocupado com a rasura).

O texto dialogal mostra o momento de colaboração. Momento esse que se tem como ponto de referência um manuscrito: a 1ª versão que eles escreveram e que tiveram a oportunidade de olhar novamente pra ela e pensar nas possibilidades de mudanças. O TC nos revela a contagem de tempo em que emitiram os enunciados, alguns desses tempos envolveram não só a cronometragem das falas, mas também todas as cenas que emergiam da escritura em ato, como pensamento reflexivo, o silêncio em buscar de ideias, a imaginação, as expressões do corpo, as inquietudes, olhares dispersos, etc. É possível perceber também um

espaço muito grande entre um turno e outro, isso se deu porque optamos em não registrar as conversas paralelas, aquelas que não tinham relações com o texto.

Com efeito, é por meio de um manuscrito, 1ª versão, que a díade começa a planejar, revisar e escrever a 2ª versão. Observe:

**Figura 8 - fragmento do manuscrito “A onça e o tatu bola - 1ª versão, linhas 1 a 7**



#### ➤ A colaboração no planejamento do texto e a composição do gênero textual

Analisando a versão, em seu estado inicial, e o diálogo da díade, nota-se um momento de reflexão acerca do que mudar, por meio do processo de colaboração. L: A gente podia tirar “emprestar” e só deixar “pediu”... (TC1) e, A gente podia tirar “emprestar” e substituir por outra palavra... (TC2). A gente podia mudar o nome... o nome da onça (TC3). F: Ah não! Eu ia dizer... Eu ia botar Zizi, mas a tia, mas a tia...;... Mas a tia já contou uma história assim. (TC5). L: podia ser! ... Zizi. (TC6). Evidencia-se nesses enunciados, a retomada discursiva de outra personagem de um texto lido pela professora em sala de aula.

No dizer de F., por meio da observação do processo fílmico, pela expressão facial, é notória a preocupação em não repetir um nome de uma personagem já existente em outro texto, talvez temesse pela reprovação da professora quando fosse ler a fábula, ou talvez tivesse isso como um erro, no entanto, sua inquietude é resolvida por L. que afirma poder citar sim o mesmo nome. Essa situação também pode ser evidenciada pelo processo da filmagem quando L. faz sinal de discordância em relação ao pensamento de F.: Não, mas não tem nada..., podemos botar, F.! (TC8).

Mais adiante, no diálogo, percebe-se o interesse da díade em dar vozes aos personagens, quando percebem que ao invés de narrar as falas dos animais, de forma indireta, poderiam colocá-los para falar por meio do discurso direto. Observe o diálogo: É... A gente pode fazer ela... (pensativo) ...ela falando. (TC12), A gente bota assim... bota ela falando, “me





➤ **A revisão das rasuras e composição do gênero textual fábula**

O episódio de rasura presente no texto... e um dia ela ~~peue~~ (pediu), aconteceu no momento em que L. estava ditando e escrevendo: Ela pediu. Eita, fiz errado, velho! É falou. Não é pediu, não! (TC19). Logo em seguida, substituiu “pediu” por “falou”. É possível que essa substituição tenha acontecido por causa dos diálogos de planejamento de como os alunos colocariam os animais para falarem evidenciados nos tempos: TC12, TC13, TC14, TC15, TC16, TC17 e TC18, diálogo em que enunciam os termos: ...mas pode fazer ela falando..., os animais falando, ...bota ela falando..., ela falou..., bota a fala dela...”, embora o verbo “pedir” esteja também presente nas falas de L. “A gente podia tirar “emprestar” e só colocar “pediu” (TC1) e “... ela pediu ao macaco...” (TC16), bem como no manuscrito da 1ª versão.

Na rasura - Claro Que ~~sim~~ eu Poso te dar, temos o seguinte diálogo iniciado por F. ditando para L. escrever: Ó senhor macaco, me empresta o seu... carrinho de banana! ... pra eu brincar... (TC23), Claro, claro que sim, (TC24). De repente, L., que estava escrevendo o que F. ditava, retruca: Claro que sim, claro que sim, o quê? (TC25), E F. explica gesticulando: Claro que sim, que eu posso te emprestar. (TC26). Depois que L. entendeu e começou a escrever a frase completa, F. começou a ditar refletindo: Claro que eu posso te emprestar. Tire o “sim”. E continuou ditando pensativo, claro que eu posso... claro que eu posso... te dar. (TC27). Foi a partir dessa cena que o termo “emprestar”, dá lugar a “te dar”.

Mais adiante, no TC47, quando F. observou as rasuras, disse pra L.: Você já errou duas vezes. Naquele momento, L. parou e observou o texto concordando e apontando os “erros” (rasuras), ~~peue~~, ~~sim~~, em seguida falou rindo: Aqui eu botei ~~Tata~~, (TC48), palavra rasurada no título da história, quando escrevia Tatu. Para Calil (2012, p. 593),

[...] o processo de escritura e o manuscrito que é seu produto compõem um sistema semiótico multimodal no qual a rasura marca os pontos de tensão no fluxo da escritura, manifestando um retorno visível que indicia as relações dialógicas. A rasura seria, portanto, um efeito do acaso do processo de escritura, sendo imprevisível em que ponto do texto em curso ela irá manifestar-se. (CALIL, 2012, p. 593).

Mais adiante, ainda na 1ª versão, temos:

Figura 10 - fragmento do manuscrito “A onça e o tatu bola - 1ª versão, linhas 8 a 19

no dia seguinte a onça pediu emprestado  
 mais um macaco e falou que  
 não ia emprestar então a onça  
 foi embora a tarde um tati  
 veio a Big Onça e falou que  
 a onça não é entregue os  
 amigos e então a onça disse  
 - Não os minhas coisas e então  
 a onça falou e falou e falou  
 e então o tati falou não  
 vou as coisas das outras  
 - em fim

Neste fragmento há apenas a presença de uma fala, a da onça. É neste momento que a diáde planeja como poderiam fazer para que os próprios animais enunciassem suas falas. Percebe-se que em “as coisas dos outros” que a onça tinha pegado (1ª versão), são especificadas na 2ª versão pelas palavras “carrinho de banana”, “óculos”, “chocalho”, “dentadura”, “óculos” e a “máscara” e o termo “os outros” desapareceu na 2ª versão para dar lugar aos personagens, macaco, tatu, a cobra, e o jacaré. Na 1ª versão aparece apenas um animal que a onça teria pegado coisas, o macaco. Neste caso os termos, “dos outros”, que também são “os amigos”, foram identificados na 2ª versão. Veja:

Figura 11 - fragmento do manuscrito “A onça e o tatu bola  
 - 2ª versão, linhas 30 a 38

no dia seguinte ela falou para a  
 cobra.  
 - dona cobra me empresta o seu  
 chocalho.  
 - claro que eu empresto o meu chocalho.  
 no dia seguinte a cobra falou para  
 a onça.  
 - me empresta o meu óculos.  
 a onça falou:  
 - eu não sei onde eu coloquei.  
 no dia seguinte ela falou a dentadura  
 do jacaré.  
 a onça falou:  
 - me empresta sua dentadura.  
 o jacaré falou:  
 - claro que sim.

Enquanto narravam e escreviam a história, deram-se por conta de que esta estava ficando bastante diferente da 1ª versão. Observe a fala de L. ao olhar o texto admirado: Já





### ➤ Reflexões sobre textualidade

As duas versões dos manuscritos “A onça e o tatu bola” mostram-nos um universo de ficção que é próprio das fábulas. Este universo fictício, nos revela um desfecho, que nos remete a uma conduta, como os escreventes declararam na moral: “nunca minta para seus amigos”, do contrário “você” receberá o troco, ou seja chegará um momento que a pessoa terá de retorno o bem ou o mal que fizer”.

Percebe-se na 1ª versão um encandeamento que costura as ideias numa sequência lógica e crescente da construção da narrativa nos conectivos, pronomes e expressões como: e, que, na verdade, no dia seguinte, então, e também, e então. Na 2ª versão, nota-se uma sequência narrativa por meio do verbo dicendi “falou” quando se apresentava a fala dos animais, como também pronomes, conjunções e expressões temporais, como: que, e, e um dia, no dia seguinte (repetido por muitas vezes), e, quando amanhãceu, houve uma sequência de fatos organizada para se chegar ao desfecho da história que era mostrar para a onça Zizi que a mentira tem suas consequências.

A progressão do tema se dá pelas sequências de ações da onça Zizi que encontra os animais e vai pedindo as coisas emprestadas, e essa sequência é apresentada pela expressão, “no dia seguinte”. Os escreventes parecem tentar cronometrar um espaço temporal para narrar o reencontro da onça com os animais pelos quais ela tinha pego algo emprestado, a fim de que ela pudesse se sair das cobranças, justificando como “eu perdi”, “eu esqueci”. Até que aparece o tatu que “percebeu que a onça só mentia”, e teve a ideia de pedir a máscara dela emprestado. Quando ela pediu de volta, eis o desfecho: “eu perdi, não sei onde coloquei, disse o tatu”. Após o choro da onça, o tatu devolve a máscara e fala: “nunca mais minta”.

Os escreventes entenderam e tentaram expressar da melhor maneira a lição de conduta, o ensinamento que perpassa do reino animal para as pessoas que vivam ou possam viver situações semelhantes a da onça Zizi, pois por meio de um encandeamento das ideias, os alunos expõem várias situações para convencer o leitor do ponto de vista: o de que não se deve mentir.

Na estrutura da 1ª versão encontramos um narrador que organiza a sequência da fábula por meio do discurso indireto, e apresentação de apenas uma fala no discurso direto. Na estrutura da 2ª versão, o narrador observador aparece de forma reduzida, dando espaço as falas das personagens por meio do discurso direto.

Como é inerente das narrações de ficção, há presença significativas dos verbos no pretérito e construção de um tempo indeterminado na expressão “era uma vez”, no início das

fábulas. Apesar das personagens serem animais, não ficou especificado o espaço onde a história aconteceu, como por exemplo, se foi na floresta, no bosque, num rio, na selva, etc. A moral que está sempre inserida nas fábulas, seja ela declarada pela expressão “moral da história”, ou não, está bem contemplada nas duas versões aqui apresentadas.

## 5.2 DÍADE R e F: O leão matador

Apresentamos os manuscritos da 1ª e 2ª versões das díades R, F, bem como as suas transcrições. Adiante, segue o texto dialogal e as análises dos fragmentos dos manuscritos como forma de tentar estabelecer uma relação entre eles.

Figura 14: manuscrito “O leão matador” - 1ª versão

Fábula: O leão matador

Era uma vez um leão que vivia em um selva e um dia o guarda  
 requisitou a filha do leão no outro dia o macaco foi na casa do leão  
 dizer a pessima noticia que o avô requisitou a filha do leão e o leão falou  
 - Não sou eu não mata aquele velho, logo o meu avô  
 e o leão foi na casa do avô dele e guarda chegou lá e leão falou  
 - Por que você requisitou a minha filha  
 e o avô respondeu  
 - Eu não requisitei ~~nada~~ ninguém  
 e o leão disse  
 - Eu não acredito em, não de matar  
 e o avô disse  
 - Mãe, mãe  
 e lá era tarde demais, e quando o leão matou o avô foi procurar a filha  
 dele na casa do avô, mais ele não estava a filha dele, e ele pensou  
 - aquele velho colocou a minha filha em outro lugar, e quando ele  
 chegou em casa o macaco estava lá com uma pessima noticia, que o macaco disse  
 - me desculpa não, mais quando requisitei a sua filha foi guarda  
 e o leão ficou muito triste por que ele matou a pessoa errada.  
 moral da historia: nunca toque a linha da vida.



Figura 15: Transcrição do manuscrito “O leão matador” - 1ª versão

- Fabula: o leão matador
1. Era uma vez um leão que vivia em uma selva e um dia o gurila
  2. sequestrou a filha do leão no outro dia o macaco foi na casa do leão
  3. dizer a péssima notícia que o vô sequestrou a filha do leão e o leão falou:
  4. – meu deus eu vou matar aquele velho, logo o meu avô
  5. E o leão foi na casa do avô dele e quando chegou lá o leão falou
  6. – Por que você sequestrou a minha filha
  7. e o avô respondeu:
  8. – eu não sequestrai ~~nigüem~~ ninguém
  9. e o leão disse
  10. – eu não acredito em, vou le matar
  11. e o avô disse
  12. – não, não
  13. E já era tarde demais, e quando o leão matou o avô foi procurar a filha
  14. Dele na casa do avô, mas ele não achou a filha dele , e ele pensou
  15. – aquele velho colocou a minha filha em outro lugar , quando ele
  16. chegou em casa o macaco estava lá com uma péssima moticia, ~~gu~~ o macaco disse
  17. – me desculpa leão, mais quem sequestro a sua filha foi o gurila
  18. e o leão ficou muito triste por que ele matou a pessoa errada.
  19. Moral da história: nunca jogue o livro pela capa.

Figura 16: manuscrito “O leão matador” - 2ª versão

O leão matador

Era uma vez um leão que vivia em uma floresta e um dia o tigre sequestrou a filha do leão e no outro dia o macaco foi na casa do leão dizer uma péssima notícia que o avô sequestrou a filha dele. – meu deus eu vou matar aquele velho, logo meu avô! e o leão foi na casa dele e quando chegou lá o leão falou – por que você sequestrou minha filha e o avô respondeu – eu não sequestrarei ninguém eu disse – eu não acredito em, vou le matar e o avô disse – não não não não

e já era tarde demais e quando o leão matou o avô foi procurar a filha dele na casa do avô mas ele não encontrou e ele disse – aquele velho colocou a minha filha em outro lugar, e quando ele chegou em casa o macaco estava com uma péssima notícia e o macaco disse – me desculpa leão mais quem sequestrou a sua filha foi o tigre e o leão ficou muito triste porque matou a pessoa errada.

Publicar a fábula chegou ao fim

Moral da história nunca jogue o livro pela capa.

**Figura 17: Transcrição do manuscrito “O leão matador” - 2ª versão**

1. Era uma vez um leão que vivia em uma floresta e um dia
2. O tigre sequestrou a filha do leão e no outro dia o papagaio foi
3. na casa do leão dizer uma Pessima noticia que o avô sequeis-
4. trou sua filha eun – meu deus eu vou mata ag aquele
5. velho, logo meu avô! e o leão foi na casa dele e quando
6. chegou lá o leão falou – Por que você sequestrou mi-
7. nha e o avô respondeu – eu não sequestrei ninguém e o
8. disse
9. – não não não não
10. e ja era tarde de main e quando o leão matou o avô
11. foi procurar a filha dele na casa do avô mais mais ele não
12. achou a filha dele e ele disse
13. – aquele velho colocou a minha em outro lugar, e qua
14. ndo ele chegou em casa o Pago papagaio com uma notu
15. Pecima noticia o PaPagaio – me descuPa leão mais quem
16. Sequestrou sua filha foi o tigre e o leão ficou muito
17. Triste por que matou a Pessoa errado.
  
18. PeriPiPin a fabula chegou ao fim
  
19. Moral: nunca jogue a capo livro pela capa

Os pares R. e F. são dois meninos, estudam juntos desde a educação infantil, são amigos, e filhos de duas professoras da educação básica, os pais trabalhavam como motorista. Na sala de aula costumavam sentar lado a lado e geralmente faziam trabalhos juntos. Ao realizarem a atividade, demonstraram um grau de intimidade e interação. Veja o texto dialogal:

Quadro 3 – texto dialogal 2

Contexto: R. e F. receberam da professora o manuscrito da primeira versão e uma folha em branco para a reescrita. Em seguida, ambos começaram a observar todo o texto, depois R. pega o manuscrito e começa a ler e em seguida F. continua a leitura até o fim.		
TC - Tempo Cronometrado	Iniciais dos nomes dos alunos	Diálogo dos alunos
TC1 00:31 - 01:33	R	(Começa a ler) O leão matador. Era uma vez um leão que vivia... (R. leu um pouco da história, depois passou a leitura para F.)
TC2 01:37 - 02:40	F	(F. prossegue a leitura até o fim) ...Moral da história: nunca julgue a capa pelo livro. É? É! ... não, “Nunca julgue o livro pela capa”. Pronto, agora tem que re... fazer tudo.
TC3 02:41 - 02:43	R	Quer que eu escreva? (Pegando a caneta das mãos de F.), Eu escrevo agora!
TC4 02:43 - 02:44	F	Escreva! (E olhando pra 1ª versão, viu que a letra era sua), ...Mas é melhor com a mesma letra.
TC5 02:45 - 02:46	R	Não! Precisa não! (Depois param para escrever o cabeçalho)
TC6 03:53 - 03:55	R	É pra escrever isso tudo aqui! (Apontando pro texto), só pra acrescentar mais um pouco!
TC7 03:55 - 03:57	F	Não, não! Ou mudar outras coisas.
TC8 03:57 - 03:58	R	É! (Continua preenchendo o cabeçalho)
TC9 05:42 – 05:43	R	Vamos lá! vamos lá! (Começa a ler a parte superior da folha em branco) Hora da fábula.
TC10 07:20 – 08:10	F	(Lendo para R. escrever) Era uma vez um leão... que vivia em uma selva, é melhor uma floresta, né? Porque a tia disse que pode mudar.
TC11 08:14 – 08:15	R	E um dia, véio, um “gorila” ou vamos mudar?
TC12 08:15 – 08:17	F	Gorila? ... É, deixa o gorila, oxe!
TC13 08:17 – 08:21	R	(Rindo) Ah, um gorila conhecer um leão, é difícil! ... (Bem expressivo sugere), É bom um tigre!
TC14 08:23 – 09:30	F	(F. sai pra perguntar a professora se pode mudar os nomes de pois volta e R. pergunta se pode), Pode... ela disse que só mudar o que você... tipo, achar que tá ruim.
TC15 05:45 – 05:49	R	E um...
TC16 06:45 – 06:47	F	Tigre, um gorila numa floresta é bem difícil.
TC17 10: 47– 10:48	F	... macaco, na floresta até tem.
TC18 10: 48 – 10:54	R	(Com um sorriso largo), É, tem. Macaco tem... ou senão um papagaio? Ou um passarinho!
TC19 10:54 – 10:55	F	Papagaio é bom, ele fala muito!
TC20 10:55 – 11:12	R	É, então! ... bo, boto? (Lendo) O papagaio mesmo, ou vai botar outro animal?
TC21 11:30 – 11:35	R	(Soletando) ... pa-pa-ga-i-o, tem muito “a”, muito “a”.
TC22 11:36 – 11:35	F	Não! Só tem... (Contando nos dedos a vogal “a”), um, dois, três. Têm três.

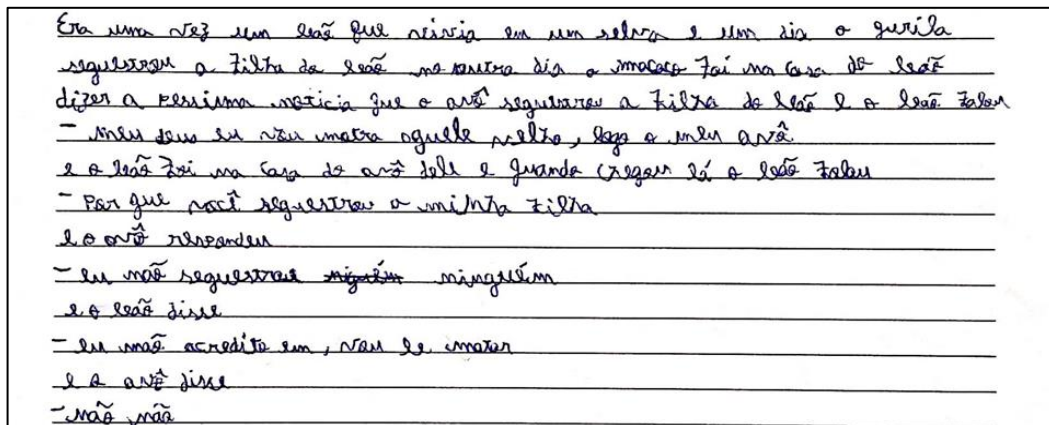
TC23 11:49 – 11:50	<b>F</b>	O papagaio foi... esqueci como escreve um “f”. (Continua lendo e escrevendo)
TC24 12:13 – 12:25	<b>F</b>	(Lendo), ... foi na casa do... leão. (Silencioso e contemplativo), ... e assim... mas aqui ele matava o avô dele, e ele, tipo, tem pena...e ele, é..., amarra o avô dele e vai procurar a filha dele, aí a filha dele não tá, né, aí ele desamarra o avô dele.
TC25 12:25 – 12:27	<b>R</b>	É, pode ser!
TC26 12:34 – 12:41	<b>R</b>	(Lendo) leão disse ... leão e... casa do leão e disse... e disse.
TC27 12:41 – 12:41	<b>F</b>	(Repetindo a leitura) ... o macaco foi na casa do leão dizer a péssima notícia que o avô sequestrou a Zebra...
TC28 12:49 – 12:49	<b>R</b>	(Lendo e escrevendo) foi na casa do leão dizer...
TC29 12:49 - 12:51	<b>F</b>	... uma péssima notícia... o papagaio, viu?
TC30 13:07 - 13:13	<b>R</b>	... uma péssima notícia... (Pensativo)... Péssima é com dois “esses”, né?
TC31 14:21 - 14:24	<b>R</b>	Aí como é que eu faço? Aí, quando ele for falar, eu boto embaixo, né?
TC32 15:10 – 15:11	<b>R</b>	(Com a voz expressiva em tom de fala) Eu vou matar aquele velho!
TC33 15:12 - 15:17	<b>F</b>	(Repete expressivamente) Eu vou matar aquele velho! Eu vou matar aquele velho! Meu Deus! Eu vou matar aquele velho!
TC34 15:19 – 15: 27	<b>R</b>	Eu já fiz. (Escrevendo e falando expressivamente) Meu Deus! ... Eita... errei, era ele falando! Tem que fazer embaixo... mas eu boto o travessão aqui. (Apontando pra folha)
TC35 15:31 – 15:33	<b>F</b>	Não R., você aí botava embaixo.
TC36 15:33 – 15:34	<b>R</b>	Não faz aqui mesmo
TC37 15:36 – 13:36	<b>F</b>	Meu Deus!
TC38 15: 44 – 15:44	<b>R</b>	(Lendo) ... É o quê?
TC39 15: 48 – 15:57	<b>F</b>	Eu vou matar aquele velho!!! (Lendo) Logo o meu avô! ... Logo o meu avô! (Lendo com expressividade) Coloque um ponto de exclamação: Logo o meu avô!!!
TC40 16:00 – 16:40	<b>R</b>	(R. rasurando a palavra “aquele”) Eita merda! (continua escrevendo)... Aí bota uma vírgula... aquele velho... e bota uma vírgula... escrevendo em voz alta: Logo meu avô! ... É uma exclamação, né? ... Ler expressivamente: Logo meu avô!
TC41 16:42 – 16:43	<b>F</b>	Não. Coloca uma vírgula e no final bota uma exclamação.
TC42 16:43 – 16:46	<b>R</b>	Então eu botei. (E ler com entonação) Logo meu avô!
TC43 19:27 – 20:36	<b>F</b>	(F. começa a ler em voz alta e com entonação todo o texto e R. escreve lentamente pedindo calma) mas eu só estou lendo, e continua...e u não acredito em... eu não acredito em... A gente vendo assim parece que tu fez pouco, mas tu fez bem coladinho aí tem muito... Tu tá aonde? ... Minha filha? Ah... e continua a leitura... e o avô respondeu...
TC44	<b>R</b>	Eu não sequestrei ninguém e o leão disse...

21:44 – 21:46		
TC45 21:46 – 21:51	<b>F</b>	Eu não sequestre ninguém e o leão disse... eu não acredito em... tem não “você” ...
TC46 21:56 – 21:56	<b>R</b>	Cadê?
TC47 21:58 – 22:11	<b>F</b>	Aqui, ó, eu não acredito em... tem não “você” ... só tem eu não acredito em... aí tu coloca “você”. Não, por quê... e o leão disse, aí tu faz embaixo.
TC48 22:11 – 22:16	<b>R</b>	Ah! Eu tô fazendo tudo assim ó... Travessão (risos)... Sabia não era?
TC49 22:21 – 22:22	<b>F</b>	Meu Deus R.!
TC50 22:59 – 22:59	<b>R</b>	(Continua escrevendo) ... Eu não acredito em você...
TC51 23:08 – 23:09	<b>F</b>	Coloca uma vírgula em “você”...
TC52 23:36 – 23:37	<b>F</b>	... e o avô disse.... aí agora você faz embaixo.
TC53 23:41 – 23:41	<b>R</b>	Não, não, não... não acredito
TC54 23:42 – 23:58	<b>F</b>	Não, não, ... é... não, não. Quantas vezes foi? Mais um só. Só mais um...
TC55 24:03 – 24:06	<b>F</b>	Mais um “não” pra ficar desesperado.
TC56 24:04 – 24:11	<b>R</b>	Não, não, não, não! (Repete em voz alta) ... e já era tarde demais...
TC57 24:11 – 24:13	<b>F</b>	A gente acrescentou algumas coisas... não, não, não, não...
TC58 24:45 – 24:49	<b>F</b>	A gente acrescentou papagaio e tirou gorila e colocou tigre e pronto
TC59 28:37 – 28:45	<b>F</b>	Eita... era pra ter colocado “o leão e a aventura para resgatar sua filha” ... Ei! Tem que colocar o nome da filha dele...
TC60 29:17 – 29:37	<b>R</b>	(Escrevendo) ... chegou... em casa... o macaco...
TC61 29:38 – 29:38	<b>F</b>	O macaco... eita... o papagaio.
TC62 29:38 – 29:42	<b>R</b>	Eu sei... (Rasurando) ...eita “pagaio (risos).
TC63 30:15 – 30:21	<b>R</b>	Eita!!! Nós nem botou quando o... o papagaio falou pra pessoa...
TC64 30:21 – 30:21	<b>F</b>	Aonde?
TC65 30:22 – 30:24	<b>R</b>	Quando o papagaio não fala lá (risos) pra dizer a notícia...
TC66 30:24 – 30:29	<b>F</b>	Como?
TC67 30:29 – 30:30	<b>R</b>	Péssima notícia... que a filha dele foi sequestrada pelo avô, nós nem colocou o travessão.
TC68 30:30 – 30:37	<b>F</b>	Ah... mas, mas... isso... não, mas tipo significa como ele tivesse contando a história, aí depois que fala a voz dele.
TC69 33:17 – 33:25	<b>F</b>	Eita, sim... aí depois o leão consegue pegar sua filha e fim. E coloca Perlim pim pim, a história chegou ao fim. Aí coloca, moral da história.
TC70	<b>F</b>	E o leão ficou muito triste porque ele matou a pessoa errada. Eu

33:46 – 33:53		ficaria muito triste, véi... eu... eu não sei o que eu fazia da vida.
TC71 33:53 – 33:53	<b>R</b>	Oxe, eu me matava.
TC72 33:53 – 33:58	<b>F</b>	Primeiro eu... eu não matava o meu avô, né? ... não é porque o meu avô sequestrou a minha filha .... tem que ter um motivo por trás disso.
TC73 33:58 - 33:58	<b>R</b>	É... é!
TC74 34:04 – 34:35	<b>F</b>	Mas o avô foi... um avô reverso.
TC75 34:26 – 34:36	<b>F</b>	Aí coloca, Pirim pim pim, a história chegou ao fim... coloca aqui embaixo... no meio, no meio... Pirim pim pim...
TC76 34:47 – 34:47	<b>R</b>	É piripipim...
TC77 34:47 – 35:54	<b>F</b>	A história chegou ao fim... quer dizer... a fábula chegou ao fim... Aí coloca aqui... moral da história... no meio... no meio. Moral da história... aí dois pontos... dois pontos. Não julgue a capa pelo livro... o livro pela capa... aqui... (R. rasura e conserta).

Analisemos agora, os fragmentos:

Figura 18 - fragmento do manuscrito “O leão matador” - 1ª versão, linhas 1 a 12



### ➤ A colaboração no planejamento do texto e a composição do gênero textual

Ao iniciar a revisão, olhando para a 1ª versão, R. declara “É pra escrever isso tudo aqui. Só pra acrescentar mais um pouco” (TC6) e F. declara “Não, não! Ou mudar outras coisas” (TC7). Mais adiante, a díade começa a pensar na mudança das personagens, de início, trocar o gorila por outro, quando R. interrompe a leitura sugerindo a mudança: “E um dia, véio, um “gorila” ou vamos mudar? (TC). F. concorda com a mudança, mas os dois passam um bom tempo escolhendo e tentando justificar o tipo de animal com o ambiente que ele

deveria estar inserido: “tigre, um gurila numa floresta é bem difícil” (TC14), “... macaco na floresta até tem” (TC17), quando R. rindo diz “É, tem. Macaco tem... ou senão um papagaio? Ou um passarinho!” (TC18), concordando, F. diz: “Papagaio é bom, ele fala muito! (TC19). É nesse contexto que o gorila é substituído pelo tigre e o macaco pelo papagaio na 2ª versão.

Na primeira versão, percebe-se a construção do discurso direto de forma mais organizada e mais desenvolvida que a 2ª versão, pois o discurso direto também presente na 2ª versão foi apresentado de forma contínua com pouco cuidado nas questões de pontuação que introduz as falas dos animais. Observe:

Figura 19 - fragmento do manuscrito “O leão matador” - 2ª versão, linhas 1 a 10

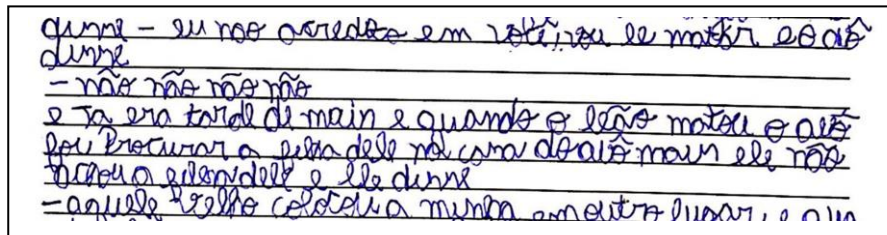
Era uma vez um leão que vivia em uma floresta. Um dia  
 o tigre encontrou a casa do leão e no outro dia o papagaio foi  
 na casa do leão e disse uma terrível notícia que o leão queria  
 matar o papagaio. - meu deus eu vou matar o papagaio  
 velho, logo meu pai! e o leão foi na casa dele e quando  
 chegou lá o leão falou - por que você quer matar o mu-  
 ndo e o papagaio? - eu não quero matar ninguém do  
 mundo - eu não acredito em papagaio e matar o papagaio  
 - não não não não

É importante saber que o escrevente da primeira versão, não é o mesmo da 2ª, pois na hora da revisão, a díade decidiu trocar os papéis. Então temos na 2ª versão R. como escrevente, e F. como ditante, por isso que há uma diferença nas letras das versões. Por meio do processo de escritura, nota-se a preocupação de F. em manter a estrutura anterior: R: Aí como é que eu faço? Aí, quando ele for falar, eu boto embaixo, né? (TC), e continua: Eu já fiz. (Escrevendo e falando expressivamente) ...Meu Deus! ... Eita... erreí, era ele falando! Tem que fazer embaixo... mas eu boto o travessão aqui. (Apontando pra folha) F: Não R., você aí botava embaixo, mas R. retruca: Não, faz aqui mesmo F., “tu faz aqui mesmo”, nos evidencia que R. queria seguir o curso do texto, sem precisar organizá-lo nos momentos das falas, mas F. insiste fazer com que o texto, em sua estrutura, permaneça o mesmo: (...) aí tu coloca “você”, (...) e o leão disse, ... aí tu faz embaixo (TC). No percurso do diálogo, ao observar o texto, F. enuncia: (...) A gente vendo assim parece que tu fez pouco, mas tu fez bem coladinho, aí tem muito (TC). Nesse momento, nota-se uma observação bem pertinente, pois em “tu fez pouco” tem a ver com o fato de R. não ter obedecido a estrutura da 1ª versão, “mas tu fez bem coladinho, aí tem muito”, ou seja, o conteúdo está contemplado na 2ª versão, mesmo estando, aparentemente, um texto menor, fato esse ocorrido pela permanência do

discurso direto seguindo linha a linha, sem separação dos diálogos e ausência de alguns verbos dicendi.

Mesmo após a observação de F., ele ainda continua sugerindo a organização da estrutura do texto: (...) o leão disse, aí tu faz embaixo. (TC). E o avô disse... aí agora você faz embaixo. (TC). Neste momento, R. escreve como sugere F. e apenas essas duas sugestões apareceram no manuscrito da 2ª versão, observe:

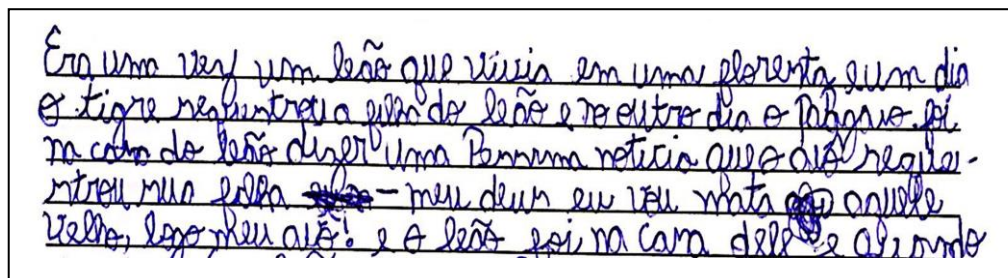
Figura 20 - fragmento do manuscrito “O leão matador” - 2ª versão, linhas 8 a 14



DUNNE - eu não acredito em você, seu leão matador.  
 DUNNE  
 - não não não não  
 e tu era tatará de main e quando o leão matou o avô  
 foi procurar a filha dele no caso de não mais ele não  
 ficou e ele não e ele não  
 - aquela velha colômbia nunca amou a filha, o não

Mais adiante, R. observa o início da 2ª versão que escreveu e percebe que a notícia do papagaio não foi introduzida por meio de uma fala direta da personagem: Péssima notícia... que a filha dele foi sequestrada pelo avô...(TC) e enuncia: nós nem colocou o travessão. (TC), e F. explicando e justificando, meio confuso: Ah... mas, mas... isso... não, mas tipo significa como ele tivesse contando a história, aí depois que ele fala a voz dele. (TC). Ou seja, o narrador foi quem nos anunciou a notícia do papagaio. Vejamos:

Figura 21 - fragmento do manuscrito “O leão matador” - 2ª versão, linhas 1 a 05



Éra uma vez um leão que vivia em uma floresta um dia  
 o tigre encontrou a filha do leão e no outro dia o papagaio foi  
 na casa do leão e disse uma péssima notícia que o avô sequestrou  
 a filha dele - meu deus eu vou matar o avô  
 velho, logo depois e o leão foi na casa dele e avô

Podemos também observar por meio do diálogo que as mudanças dos nomes das personagens foi pensada, principalmente porque eles queriam obedecer a consigna da professora “mudar alguma coisa”. Com esse entendimento, as mudanças dos nomes das personagens aconteceram por meio de uma reflexão. No diálogo, R.: Ah, um gorila conhecer um leão, é difícil! (...) é bom um tigre (TC13). Com efeito, na 2ª versão, o gorila foi descartado da história, nos diálogos, F.: “...um gorila numa floresta é bem difícil” (TC16). “Macaco, na floresta até tem.” (TC17), R. afirma: É, tem. Macaco tem... imediatamente, R.





expressividades, F. nos mostra a vontade de que essas emoções sejam contempladas na escrita.

Ao matar seu avô, voltando pra casa recebe a notícia do mal entendido por meio do macaco: – me desculpa leão, mais quem sequestro a sua filha foi o gurila ... A partir dessas informações ficamos sabendo do desfecho da história, ou seja, por acreditar no macaco, o leão cometeu um crime, matando a pessoa errada. Na segunda versão não foi diferente, o engano é relatado, mas agora com outros personagens: o papagaio, a quem ele confiou na notícia dada por ele, e um tigre que seria o verdadeiro sequestrador da filha do leão.

No desenvolvimento da narrativa, fica evidente, também, a preocupação dos alunos com a forma correta de escrever as palavras. Ao refletir sobre elas, como se escreve, como fazer relação com o som e transcrever esse som, bem como grafar as palavras de forma que representem as emoções impressas no texto. Veja como os alunos vão dialogando, refletindo, questionando e tentando resolver alguns impasses juntos:

R: (Soletrando) ... pa-pa-ga-i-o, tem muito “a”, muito “a”. (TC21)

F: Não! Só tem... (Contando nos dedos a vogal “a”), um, dois, três. Têm três. (TC22)

F: ... uma péssima notícia... o papagaio, viu? (TC29)

R: ... uma péssima notícia... (Pensativo)... Péssima é com dois “esses”, né? (TC30)

F: Eu vou matar aquele velho!!! (Lendo) Logo o meu avô! ... Logo o meu avô! (Lendo com expressividade) (TC33)

R: (rasurando a palavra “aquele”) Eita merda! (Continua escrevendo)

... Aí bota uma vírgula... aquele velho... e bota uma vírgula... escrevendo em voz alta: Logo meu avô! ... É uma exclamação, né? ... Ler expressivamente: Logo meu avô! Coloque um ponto de exclamação: Logo o meu avô!!! (TC40)

F: Coloca uma vírgula em “você” ... (TC51)

Outro ponto importante que só podemos saber por meio do processo fílmico, é o ponto de vista que a díade revela, caso o acontecido na história fosse com eles. Observe: F.: E o leão ficou muito triste porque ele matou a pessoa errada. Eu ficaria muito triste, véi... eu... eu não sei o que eu fazia da vida. (TC70) e R.: enuncia: Oxe, eu me matava (TC71), F. continua: Primeiro eu... eu não matava o meu avô, né? ... não é porque o meu avô sequestrou a minha filha .... tem que ter um motivo por trás disso. (TC72), e R. concordando: É... é! (TC73). Pra finalizar, F: Mas o avô foi... um avô reverso (TC74). É por meio do diálogo também que ficamos sabendo que a filha do leão é uma zebra, pois em nenhum momento no manuscrito ficamos sabendo dessa informação, apenas pelo registro fílmico, e apesar de F. ter falado pra

colocar o nome da filha, isso não está contemplado no manuscrito: F: (Repetindo a leitura) ... o macaco foi na casa do leão dizer a péssima notícia que o avô sequestrou a Zebra... (TC27). F: Eita... era pra ter colocado “o leão e a aventura para resgatar sua filha” ... Ei! Tem que colocar o nome da filha dele. (TC59)

Ao de chegarem ao final da história, F. sugere como poderia ser: F: Aí coloca, Pirim pim pim, a história chegou ao fim... coloca aqui embaixo... no meio, no meio... Pirim pim pim... (TC75), R: É piripipim... (TC76) F: A história chegou ao fim... quer dizer... a fábula chegou ao fim... Aí coloca aqui... moral da história... no meio... no meio. Moral da história... aí dois pontos... dois pontos. Não julgue a capa pelo livro... o livro pela capa... (TC77).

Esta moral nos remete a uma intertextualidade, tanto do termo “Pirlimpimpim” que significa magia, feitiço encantamento, etc., muito presente no Sítio do Pica-Pau Amarelo e aqui assumindo um efeito de desfecho da história, como também a expressão do provérbio “Não julgue o livro pela capa”, como forma de fechar o pensamento do fato do leão ter acreditado na notícia do papagaio. Não sabemos ao certo o que a díade pensou sobre este provérbio, pois eles não externaram isso nas falas. O sentido dessa expressão na fábula vai além do que podemos imaginar.

### ➤ Reflexões sobre textualidade

Desse mesmo modo, podemos observar nas versões do “leão matador” de “Não julgar o livro pela capa”, como moral, que no contexto da história seria, não acreditar no que as pessoas dizem, como a última verdade, mas sempre desconfiar para não cometer erros. O campo social discursivo em que os animais se inserem tem um perfil universal, o de apresentar julgamentos, ou seja, julgar estar certa a fala das pessoas e agir precipitadamente, sem checar se há verdade ou não no que se diz. Ou seja, se acreditarmos nos discursos e tê-los como verdade única, poderemos cometer grandes erros, sem retorno, como foi bem evidenciado na fábula do leão matador.

É possível também perceber certa estrutura organizada da 1ª versão, primando por um esforço em formalizar o texto e estruturá-lo para que se aproxime da fábula na sua estrutura de discurso direto, mesmo que na 2ª versão, não houve tanto esse cuidado. A ideia central já é de início mostrada no título da fábula: o leão matador. Logo, temos uma personagem que cometeria um homicídio no texto. Os episódios seguem deixando o leitor atento quanto a este fato, que vai tecendo por meio das sequências da narrativa que já começa a mostrar no início com o sequestro da filha do leão noticiado pelo papagaio na 2ª versão. Depois ficamos

sabendo que o avô do leão teria sequestrado a sua filha. O leão procurou seu avô e não quis saber de justificativas, e imediatamente o matou. O avô tem sua morte narrada pela expressão “não”, repetida várias vezes. Ao chegar a casa, o papagaio confessa ter se enganado ao dar a notícia do sequestro.

Toda essa construção se deu por meio de elementos que seguem na estrutura dessas sequências, como: que, no outro dia, quando chegou lá, já era tarde demais, quando ele chegou, e, etc., as duas versões seguem a mesma progressão, apenas com as mudanças dos nomes das personagens e disposição da estrutura. As ações vão acontecendo num processo gradativo, primeiro houve um sequestro, segundo, uma testemunha que confusamente diz quem foi o sequestrador, depois a morte por engano, depois a revelação do engano e por fim, na moral, uma sugestiva lição: não julgar o livro pela capa, que talvez para as díades, seria não acreditar no que dizem à primeira vista. As expressões que demonstram essa progressão, se dá por alguns poucos elementos, como: um dia o tigre sequestrou, no outro dia o papagaio foi na casa do leão, depois a reação do leão por meio da declaração de que iria matar, a expressão, e já era tarde, que sinaliza o erro do homicídio.

### 5.3 DÍADE A e L: A formiga e o passarinho

Para começar esta análise, observemos primeiro os manuscritos da 1ª e 2ª versões, bem como as suas transcrições a seguir:

Figura 24 - Manuscrito: A formiga e o passarinho – 1ª versão

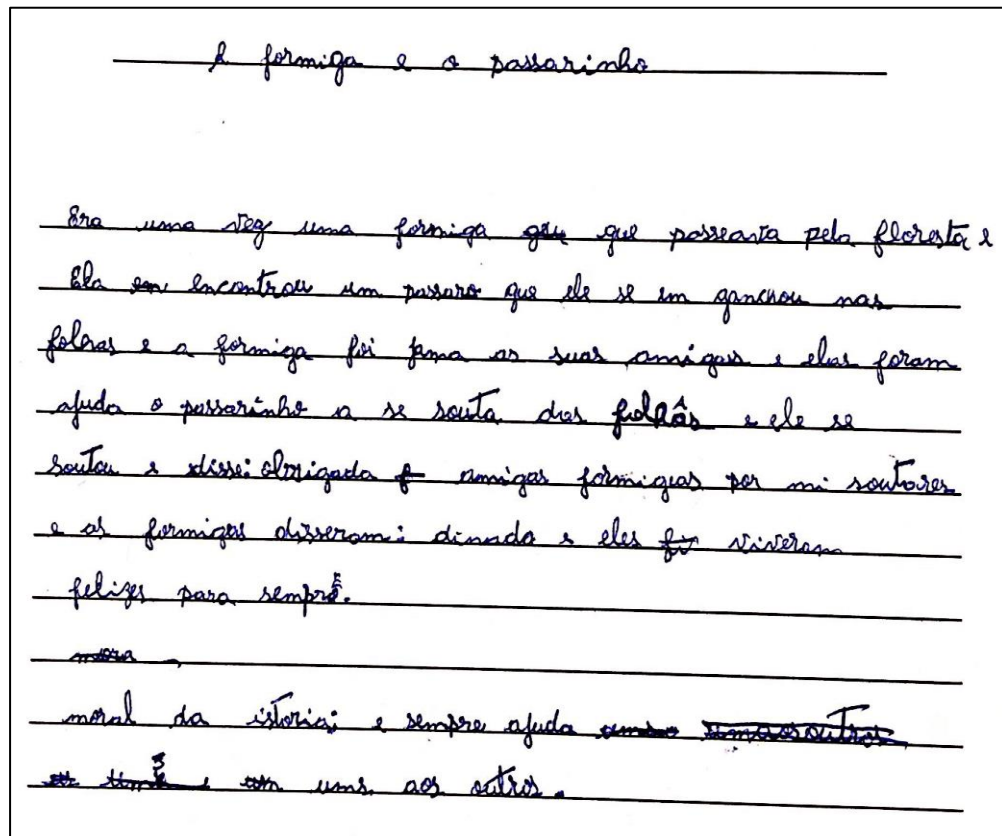


Figura 25: Transcrição do manuscrito “A formiga e o passarinho – 1ª versão”

- A formiga e o passarinho
1. Era uma vez uma formiga gou que passeava pela floresta e
  2. Ela ~~en~~ encontrou um pássaro que ele se em ganchou nas
  3. folhas e a formiga foi jama as suas amigas e elas foram
  4. ajuda o passarinho a se soute das folhas e ele se
  5. souteu e disse: obrigada f amigas formigas por mi soutes
  6. e as formigas disseram: dinada e eles ~~fo~~ viveram
  7. felizes para sempre.
  8. ~~essa~~

Figura 26 - Manuscrito: A formiga e o passarinho – 2ª versão

~~A formiga e o ~~passarinho~~.~~

Era uma vez uma formiga que passeava pela floresta e ela encontrou uma passarinho que ele se enganchou nas folhas e a formiga foi chamar as suas amigas e elas foram ajudar o passarinho a se soltar das folhas e ele se soltou e ~~disse~~ disse: obrigadas amigas formigas por mi ~~sal~~ saltarem e as formigas disseram: dinada se precisar e sochamar que agente vai te resgatar. no dia seguinte a formiga foi pegar folha perto do rio e o passarinho a folha ~~caiu~~ caiu e ela foi leva da pela correnteza e o passarinho viu e foi ajudar ai ele ~~pegou~~ pegou ela e ele levou ela para a terra firme e ela foi para casa e ~~fi~~ eles ficaram felizes para sempre.

F I M.

Figura 27 - Transcrição do manuscrito “A formiga e o passarinho – 2ª versão”

- A formiga e o ~~passarinho~~.
1. Era uma vez uma formiga que passeava
  2. pela floresta e ela encontrou uma passarinho
  3. que ele se enganchou nas folhas e a
  4. formiga foi chamar as suas Amigas e elas
  5. foram ajudar o passarinho a se soltar
  6. das folhas e ele se soltou e ~~disse~~
  7. disse: obrigadas Amigas formigas por mi
  8. ~~sal~~ saltarem e as formigas disseram:
  9. dinada se precisar e sochamar que agente
  10. vai te resgatar. no dia seguinte a
  11. formiga foi pegar folha perto do rio
  12. e sem querer a folha ~~caiu~~ caiu e
  13. ela foi leva da pela correnteza e o
  14. passarinho viu e foi ajudar ai ele
  15. ~~pegou~~ pegou ela e ele levou ela para
  16. a terra firme e ela foi para casa
  17. e ~~fi~~ eles ficaram felizes para sempre.
18. FIM.

Conhecendo o perfil da díade A. e L.: são duas meninas, bastante tímidas, mas são amigas, inclusive algumas vezes se comunicam com apelidos, fato que demonstra uma certa aproximação entre elas. Nos momentos das gravações, costumavam falar bem baixinho um pouco intimidadas pela câmera que capitava as suas imagens. A. é uma garota bastante decidida e procurava sempre sugerir ideias a sua colega L., e geralmente resolvia alguns conflitos gerado na cabeça de L. quando no momento da escrita de palavras. A 1ª versão desta história foi escrita por A. e a 2ª versão passou a ser escrita por L. como podemos visualizar abaixo. Neste contexto, L. é a escrevente e A. é a ditante. A única escrita de A. na 2ª versão se deu ao escrever a palavra “FIM.”, no final da história. Vejamos o diálogo:

**Quadro 5 – texto dialogal - 3**

Contexto: A e L recebem da professora a 1ª versão da fábula “A formiga e o passarinho”, e A. começa a ler. Ao terminar a leitura, inicia-se o seguinte diálogo:		
TC1 01:47 - 01:49	A	(Olhando para a 1ª versão) Vamos fazer a mesma ou quer fazer outra?
TC2 01:49 - 01:50	L	Sei não!
TC3 01:50 - 01:52	A	Fazer a mesma, né?
TC4 01:52 - 01:55	L	É.
TC5 01:55 - 02:18	A	(Olhando para o texto) Aí a gente vai aumentando...
TC6 02:19 - 02:20	A	(começa a escrever o título) A formiga... e o quê?
TC7 02:20 - 02:25	L	... e o passarinho
TC8 02:32 - 02:34	A	e o pas... (rasura a palavra passarinho) dois “ésses”, né? (Olha o texto e escrevendo corretamente) passarinho.
TC9 02:55 - 02:58	A	Vai, vai... era uma vez... quem faz?
TC10 02:58 - 02:58	L	Tu!
TC11 02:59 - 03:00	A	Vai L! Aí!
TC12 03:00 - 03:05	A	Depois eu que escrevo um pouquinho. (L. pega a folha de papel e A. começa a ler para L. escrever)
TC13 03:25 - 03:38	A	Era uma vez uma formiga que passeava...
TC14 03:45 - 03:49	L	Com dois “esses, ou só com “um”? Hum? Com dois “esses” ou com “um”?
TC15 03:50 - 03:51	A	Dois ésses. (Vai lendo devagar o texto enquanto Letícia escreve sem nenhuma modificação)
TC16 04:53- 05:53	A	...e ele enganchou... oxe, (olhando a escrita de Letícia e viu que ela tinha colocado um “s” no lugar do “g” rasurando a palavra) tá vendo... é um “g”. en – gan... aí <b>c –h – o e, - u</b>

TC17 08:39 - 08:57	A	verbo “disse” que tinha grafado com apenas um “s”, comentou: é dois “esses” mesmo! ... Bo... rasura. (Fazendo movimento de riscar, rasurar) ...rasura e faz embaixo.
TC18 08:58 - 09:00	L	Aqui, ou aqui? (Apontando pra linha de cima e debaixo)
TC19 09:00 - 09:02	A	É isso mesmo! ( A. aponta pra baixo)
TC20 09:02 - 09:06	A	Se soltou... aí faz embaixo, né? Faz aí mesmo.
TC21 09:16 - 09:17	L	Dois pontinhos?
TC22 09:17 - 09:26	A	Dois pontinhos... obrigada amigas... é melhor você fazer “obrigadas”
TC23 09:26 - 10:26	A	(continua lendo) ... Obrigadas amigas... formigas ... por me salvarem... é o “u”, viu?... (Observando a rasura de L., na palavra “soltarem”) ...
TC24 10:26 - 10:27	L	(soletrando e grafando) sal... eita! (momento em que rasura).
TC25 10:27 - 11:27	A	Não L.! Calma, calma! Rasure aí, vai!... (momento em que rasuram “soltarem”) por me saltarem... me saltarem... e as formigas disseram... (Antecipando a grafia correta para L. não errar) ...“dois esses”...disseram... disseram... de nada... Aí L. , queria... aí... aqui... tipo “de nada, né? Aí... eles viveram felizes para sempre... aí ele disse “de nada” ... aí.. tipo, eu queria colocar... tipo assim... é... se precisar... se precisar...
TC26 11:27 -11:28	L	...é só chamar.
TC27 11:28 - 11:28	A	É.
TC29 11:28 - 11:39	A	Mas como que ele vai chamar se ele vai tá... tem... de nada... se precisar... se precisar é só chamar.
TC30 11:28 - 11:28	L	Dois “esse”? ( pergunta com dúvida na grafia “precisar”).
TC31 11:28 - 11:55	A	(Soletrando) Se pre-ci... acho que é com dois “esses”... (pensativa), não, bota um só. (Letícia escreve: se “presisar”)..
TC32 11:55 - 11:55	L	É só chamar.
TC33 11:55 - 12:02	A	É só cha..., é um acento agudo no ‘é’, né?... É só chamar.
TC34 12:02 - 12:03	L	É só chamar, né?
TC35 12:11 - 12:20	A	Fecha, né?... Aí, deixa eu ver... aí tem mais aqui... deixa eu ver... tem não mais aqui não. Aí é só chamar... (Pensando em como continuar a história, porque na 1ª versão, a história já tinha terminado)
TC36 12:22 - 12:24	L	Que a gente vai te resgatar.
TC37 12:24 - 13:11	A	É... aí... aí... ponto, né? Já fala, a fala dela... aí... deixa eu ver como nós coloca... aí... no outro dia... não! Tipo, no outro... ou ... deixa eu ver, viu. No outro dia... porque... tipo assim... no outro... dia...a formiga... é... foi pegar folha perto do riacho... (pensando e buscando ideias para continuar o texto).
TC38 13:13 - 13:19	L	É... no outo dia, né?... Que tal no dia seguinte?

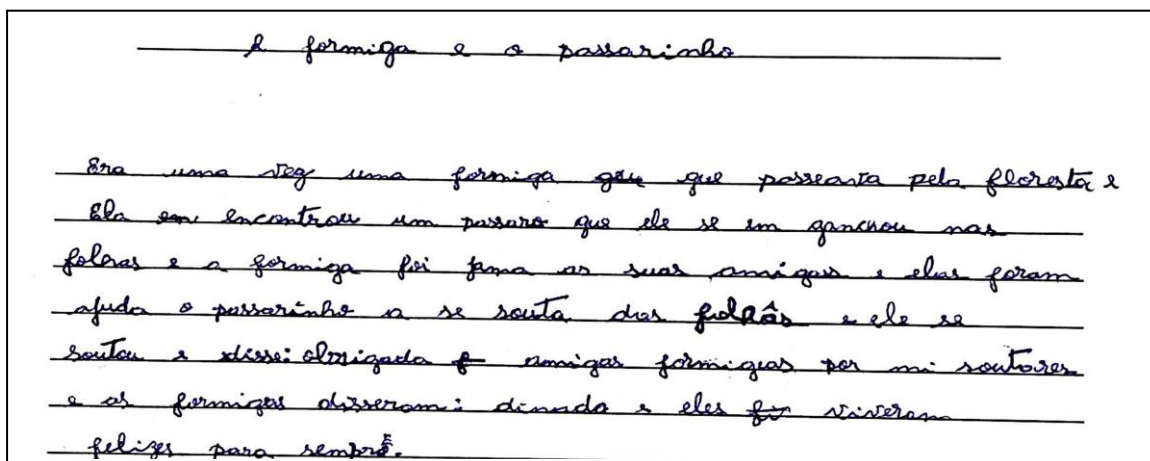


TC39 13:20 - 13:22	A	É. É melhor! É melhor! (Rindo)
TC40 13:22 - 13:22	L	No dia seguinte...
TC41 13:22 - 13:37	L	A formiga foi pegar uma folha... foi pegar uma folha...
TC42 13:51 - 13:56	A	... formiga foi pegar uma folha perto do riacho.
TC43 14:22 - 14:28	L	E sem querer a folha caiu e ela foi tentar pegar, mas não conseguiu... então...
TC44 14:27 - 14:42	A	Não, perafá L.! Perafá!... É tipo assim...é... ela foi tentar pegar... aí caiu no riacho e... é... e foi... (soletrando e procurando palavras para completar a história)
TC45 14:42 - 14:43	L	e foi levada pela correnteza.
TC46 14:43 - 14:43	A	Foi!
TC47 14:50 - 14:58	L	E... e sem querer... A folha caiu? (L escrevendo e rasurando “caiu”).
TC48 14:58 - 14:58	A	Calma!
TC49 15:00 - 15:00	A	A folha caiu e ela foi tentar pegar.
TC50 15:05 - 15:11	A	Caiu é com “u”, viu? Caiu. (Observando que L. fez “caio”)
TC51 15:11 - 15:13	L	É com “u”, viu?
TC52 15:13 - 15:16	A	Bote... rasura. É melhor rasurar. (Pedindo pra riscar a palavra)
TC53 15:19 - 15:31	A	Vai! Caiu... e foi levada pela correnteza, não foi?
TC54 15:58 - 15:58	L	E o passarinho...
TC55 15:59 - 16:02	A	Não. Ou... é... como é que tu ia fazer?
TC56 16:02 - 16:05	L	E o passarinho foi aju...
TC57 16:05 - 16:09	A	Não. E o passarinho viu... é, e foi ajudar.
TC58 16:38 - 17:02	A	Aí... aí..., aí... deixa eu ver... aí... aí... aí ele pegou, aí ele pegou ela e levou pra terra firme. Né? (Confirmando) pegou ela e levou pra terra firme).
TC59 17:02 - 17:02	L	(L. escreve “pegou”, rasurando) <del>pegou</del>
TC60 17:02 - 17:24	A	O “u”, é o “u”, viu L.? Rasura e faz. (Continua ditando) Pegou e levou ela pra terra firme...
TC61 17:26 - 17:29	L	E levou... levou ele?
TC62 17:30 - 17:42	A	Ele, L.?... Ele, L.? É o “a”. Faça o “a”. Pegou ela e levou. Levou. Acho que é com...
TC63 17:42 - 17:43	L	Mas eu fiz com “l”
TC64 17:43 - 17:45	A	É. Então bota assim mesmo.

TC65 17:46 - 17:58	A	Levou e-la pa-ra terra firme! (esperando L. escrever)...Dois “erres”. ( Rindo)
TC66 18:06 - 18:10	A	Terri? (Risos). Terra firme... Aí... deixa eu ver
TC67 18:10 - 18:15	L	E ela foi para casa e foram felizes para sempre. Fim.
TC68 18:17 - 18:18	A	É.
TC69 18:19 - 18:21	A	E ela foi para casa e foram felizes para sempre
TC70 18:21 - 18:45	A	eles viveram felizes para sempre. Fim!
TC71 18:50 - 18:56	A	Fim é com... “m”, viu L., no final!
TC72 19:08 - 19:32	A	Sempre... aí bota um ponto aqui... aí, deixa eu fazer aqui. (Referindo-se ao final da última linha da história, depois puxa a folha pra escrever FIM.) Pronto!

Agora, vejamos a relação deste diálogo com os fragmentos dos manuscritos a seguir:

Figura 28 - Fragmento do manuscrito “A formiga e o passarinho” – 1ª versão, linhas 1 a 7



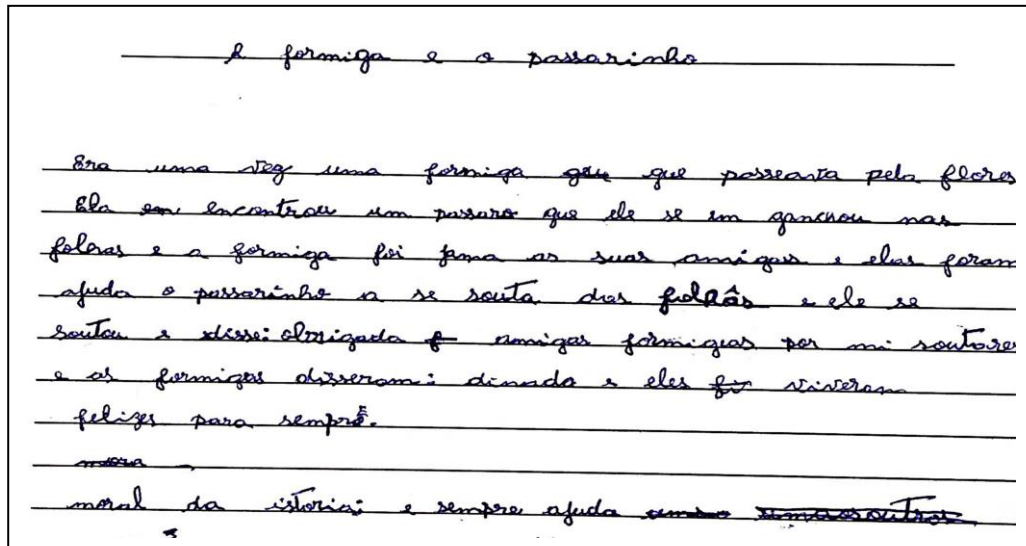
### ➤ A colaboração no planejamento do texto

No momento em que olharam e leram o manuscrito acima, começaram a planejar como fariam a 2ª versão: L. Vamos fazer a mesma ou quer fazer outra? (TC1). Sei não, (TC2), diz L. e A. sugere fazer a mesma, né? (TC3), L. concorda e A. olhando para a 1ª versão, Aí a gente vai aumentando... (TC5), L. confirma: É. (TC4).

Diante desses enunciados, é possível inferir que a ideia de mudança no texto partiria da possibilidade de ir “aumentando”, como bem frisa A. Se observarmos mais adiante, na 2ª versão, perceberemos que o início das duas versões são iguais e que a mudança passou a

existir a partir da palavra “dinada”, do fragmento acima. Após esta palavra, a frase “e eles viveram felizes para sempre” apareceu no final da 2ª versão. No lugar dela, a diáde começou a crescer a história, a partir da linha nove (observar as linhas na transcrição no início da análise). Veja:

Figura 29 - Fragmento do manuscrito “A formiga e o passarinho” – 2ª versão, linhas 1 a 10



### ➤ A composição do gênero textual.

O começo das duas versões é contemplado pela frase celebre inicial dos contos de fadas “Era uma vez...”. É possível que essa influência tenha se dado pela memória discursiva dos diversos contos de fadas, bem como filmes, desenhos, que contemplam essa forma de começar. Nesta pesquisa, todas as fábulas criadas pela turma tinha esse começo, como já se pode ter observado nas fábulas anteriores a essa. É importante salientar que as fábulas lidas pela turma não tiveram esse início, mas sim, outros como: “Um dia”, “Num dia”, “uma lebre”, “A cigarra”, “Numa casa”, “Houve uma jovem cigarra”, “Já houve uma formiga”, “Certo dia na floresta”, etc., expressões característica das fábulas tradicionais que servem para indeterminar o tempo em que ocorrera a história.

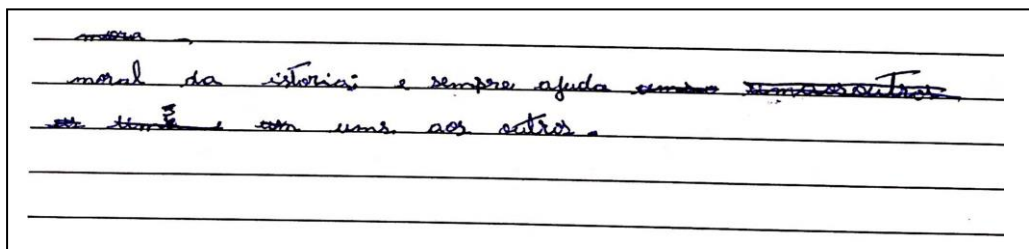
Para continuar a história, A. refletiu, pensativa, articulando as ideia e enunciou Aí L., queria... aí... aqui... tipo... “de nada, né? Aí... eles viveram felizes para sempre... aí ele disse “de nada” ... aí... tipo, eu queria colocar... tipo assim... é... se precisar... se precisar..., (TC25) neste momento L. completa É só chamar! (TC26), A. continua tentando completar a rima (...) É só chamar! (TC33), Pensativa, (...) Aí, deixa eu ver... (...), (TC35) de repente L. completa

que a gente vai te vai te regatar. (TC36). Sobre esse sentido, Bakhtin (1997, p.294), nos lembra que “[...] Esta relação específica que liga as réplicas do diálogo é apenas uma variante da relação específica que liga enunciados completos durante o processo da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 294)”.

Nestas misturas das rimas, de como começar a história, e de finalizá-la com “e viveram felizes para sempre”, leva-nos a pressupor que surge então uma memória discursiva, tanto dos contos de fadas, como das rimas poéticas que certamente a díade já tenha conhecido.

Depois das rimas, as alunas introduzem o novo desfecho da história com a expressão de tempo “no dia seguinte”, momento em que rendeu o seguinte diálogo (...) Aí deixa eu ver como a gente coloca... aí... no outro dia... não! Tipo, no outro dia... ou... deixa eu ver, viu. (..) (TC37), e L. ao vivenciar aquela indecisão, acrescenta (...) Que tal no dia seguinte? (TC38). A. concorda É. É melhor! (TC39). Na verdade, por meio do registro fílmico, percebe-se que a inquietude de A., não era só com o termo que introduziria a continuação da história, mas nas concatenações das ideias para dar sentido à história: No outro dia... porque... tipo assim... a formiga... é... foi pegar folha perto do riacho... (TC37). A expressão “no dia seguinte”, acima no diálogo, revela a nova sequência de fatos, dessa vez a formiga estava em apuros, ao cair na correnteza de um rio. Observe que o encandeamento das ideias foi construído de forma colaborativa, numa cooperação bem definida:

**Figura 30 - Fragmento do manuscrito “A formiga e o passarinho” – 2ª versão, linhas 10 a 14**



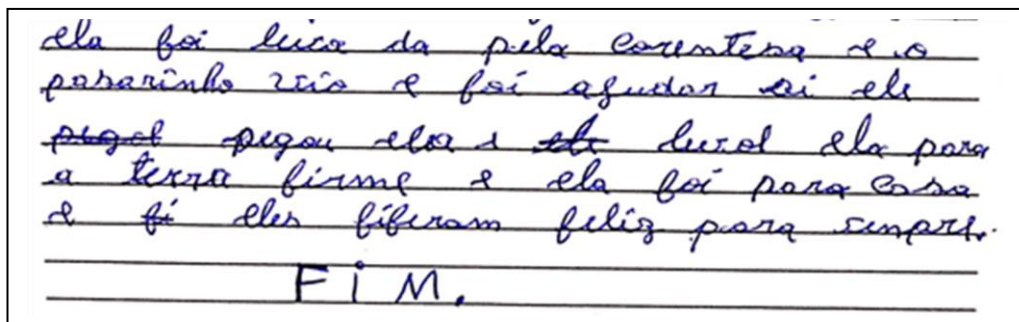
No momento em que planejam esta cena L. sugere a seguinte continuação: E sem querer a folha caiu e ela foi tentando pegar, mas não conseguiu... então... Neste momento, A. enuncia: Não, perai L.! Peraí!... É tipo assim... é... ela foi tentar pegar... aí caiu no riacho e... é... e foi... (TC44), e foi levada pela correnteza, completa L. (TC45), e... sem querer a folha caiu. (TC47). Nota-se a construção de uma história em colaboração, pela qual o enunciado de uma se completa no enunciado da outra.

Nesse contexto surge a criatividade, a reformulação de uma nova ideia que completaria o texto. Para Calil; Amorim; e Lira (2015, p. 21), a expressão “processo de criação”<sup>14</sup> exige a que compreendamos a partir de dois sentidos:

De um lado, a dimensão “genética”, relacionada aos caminhos, traços, pistas, rasuras deixadas ao longo do “processo” de escritura, tanto do ponto de vista sincrônico (aquilo que acontece durante o ato escritural), quanto diacrônico (relações entre manuscritos de um mesmo escrevente). Do outro, o sentido de “criatividade” suposto em “criação textual”. Neste momento, e em função de nossos propósitos, é suficiente dizer que “criatividade” seria o surgimento de uma nova ideia, a partir da combinação de diferentes elementos herdados.

Continuemos a observar essa continuidade:

**Figura 31:** Fragmento do manuscrito “A formiga e o passarinho” – 2ª versão, linhas 14 a 18

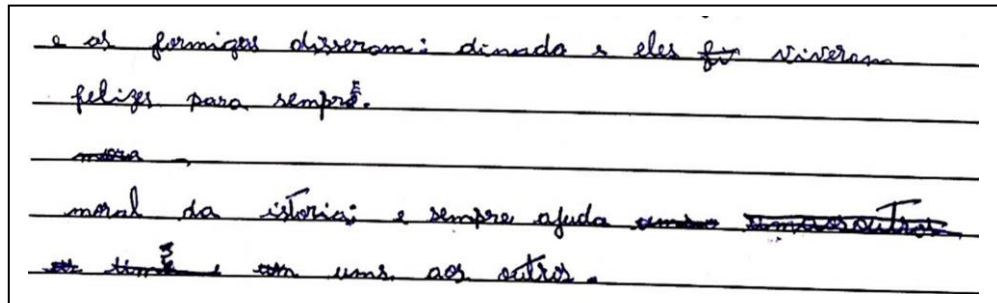


É a partir desse fragmento que percebemos que a história segue outro curso na 2ª versão, que é considerado o retorno de quem faz o bem, recebe-o de volta, pois a díade aumenta a história num “processo criativo” para nos apresentar essa ajuda mútua, dessa vez não por meio da moral implícita no contexto da narrativa. O que poderíamos pensar como lição, na lei desse retorno, seja ele para o bem ou para o mal. Aqui nesta narrativa, o passarinho viu a formiga sendo levada pela correnteza e foi ajudá-la, levando-a para a terra firme e salvando a amiga que em outro momento tinha salvado a vida dele. É com esse pensamento, de ajuda, que a díade introduz a expressão que tinha suprimido para ser

<sup>14</sup> Segundo Calil et al (2015, p. 22), “A escola efetivamente situa-se em uma posição pouco confortável em relação ao “trabalho reflexivo” necessário para o processo criativo. De um lado defende-se a “criatividade” ou a “imaginação”, mas do outro não se pode abrir mão do papel social e institucional da escola”. Para o pesquisador, esse papel social e institucional está voltado para o ensinamentos de normas, valores, atitudes e conteúdos validados pela sociedade que representa, e além disso, “a dificuldade imposta pelo “tempo” didático” (tempo para a realização de uma proposta de produção de texto, limite do período letivo e seus objetivos avaliativos, cronograma de conteúdo de cada ano escolar, etc.) e de se estabelecer critérios avaliativos para que seja criativo.” (IBIDEM).

contemplada no final: “e eles viveram felizes para sempre”. Na primeira versão, este termo introduz a moral. Veja:

Figura 32 - Fragmento do manuscrito “A formiga e o passarinho” – 1ª versão, linhas 06 a 10

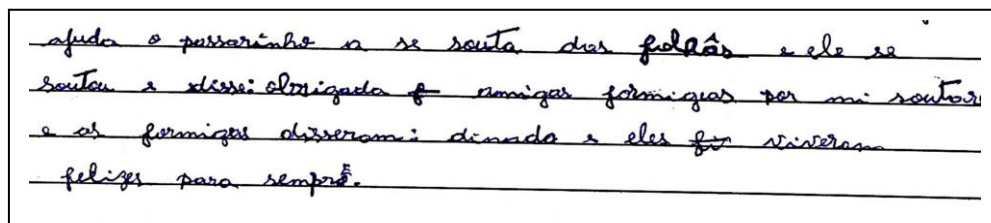


### ➤ A revisão das rasuras

A moral da 1ª versão resume todo o contexto da 2ª versão, de sempre ajudar uns aos outros. Nas duas versões fica bem evidente que as personagens assumem atitudes de reciprocidade. Outro fator importante, são as rasuras que surgiram nos manuscritos. Neste trabalho, temos acesso apenas ao produto, pois todos os manuscritos da 1ª versão não se deram como escritura em ato, ou seja, não registramos o processo colaborativo, no entanto, é possível inferir, sobre as reflexões, busca e retornos que a díade experimentou para que pudesse obter a grafia correta, como podemos ver no fragmento acima.

Os episódios de rasuramento dos manuscritos da 2ª versão foram registrados pelo processo de escritura. Vejamos alguns dos exemplos e os efeitos que essas rasuras causaram na díade:

Figura 33: Fragmento do manuscrito “A formiga e o passarinho” – 2ª versão, linhas 03 a 08



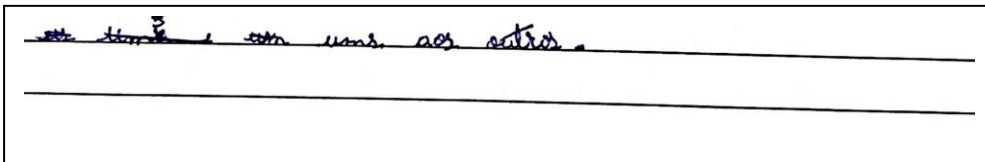
Aqui vemos as grafias “enganchou”, “dise” e “sal” apresentadas como rasuras. Com o registro fílmico podemos saber o que de fato resultou esses episódios. Quando A. observa que ao grafar enganchou, L. trocou o “g” por “s” retrucou “(...) oxe... é um g. E soletra en- gan...” E L. vai escrevendo, enquanto A. soletra o restante da palavra, “aí, c – h – o e, – u”, (TC17),

mostrando a grafia da 1ª versão. Embora também percebamos que A., na 1ª versão, separou a palavra dessa forma “em ganchou”, no entanto L., apesar de rasurar na 2ª versão, não separou a palavra. Na hora em que L. rasurou “~~disi~~”, A. alertou “é com dois “esses” mesmo! ... Bo...rasura. (TC17), e fazendo movimento de riscar a palavra, depois enuncia, rasura e faz embaixo (TC17). Nota-se também que a aluna usa o termo rasura, isso se deu por influência da professora que durante as intervenções ao longo das produção ensinava aos alunos que no caso de errar alguma palavra, pudessem rasurar (passar um risco) e fazer novamente. Sobre esses episódios de rasuras, podemos considerar que

O vestígio essencial é, evidentemente, o traçado de uma escrita manuscrita: traços que vemos correrem sobre uma folha, pararem, voltarem atrás, esboçarem rasuras, apertarem-se ou arejarem-se, recobrirem-se ou franzirem-se, sinais íntimos de uma mão, respirações inconstantes de um corpo [...]. (GRÉSILLON, 1994, p. 63-64).

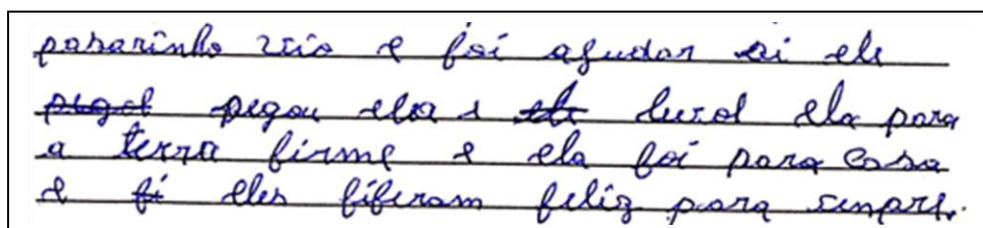
Ao grafar *soltarem*, de imediato L. percebe que rasurou e enuncia “eita” (TC24). De imediato A. pede que ela se acalme e diz novamente “Rasure aí, vai!” (TC25). É possível inferir que essa rasura tenha se dado, porque ao ditar para L. escrever, A. ditou a palavra “salvarem” (TC23). É importante entender que L. apenas escrevia o que L. ditava, e que não consultava o texto da 1ª versão.

Figura 34: Fragmento do manuscrito “A formiga e o passarinho” – 2ª versão, linha 12



Ao observar a grafia “caio”, dita por L., A. alertou “Caiu é com “u”, viu?” (TC50) e pede novamente pra L. rasurar e grafar corretamente.

Figura 35 - Fragmento do manuscrito “A formiga e o passarinho” – 2ª versão, linhas 14 a 17



Neste fragmento, temos as rasuras ~~pegol~~, ~~ela~~, ~~ele~~, ~~terri~~ e ~~fi~~. Assim que L. grafou ~~pegol~~, A. enuncia O “u”, é o “u”, viu L.? Rasura e faz. (TC60). Da mesma forma, ao escrever “ele”, mas que se tratava-se dela, “a formiga”, de imediato, A. fala “Ele, L.? É o “a”. (TC62). Pegou ela e levou ela pra terra firme. De imediato, L. faz um “a” em cima do “e”. O mesmo episódio aconteceu com a palavra “terra” que foi grafada com “i” e acrescentada o “a” por cima. No caso da rasura ~~fi~~, não houve nenhum indício na filmagem, apenas a rasura, mas sem qualquer reação acerca dela.

A partir dessas evidências, é notável a contribuição que a escrita colaborativa proporciona como também a metodologia do processo de escritura que torna mais confiável as análises desses manuscritos.

### ➤ Reflexões sobre a textualidade

Nas versões dos manuscritos “A formiga e o passarinho”, que mostram uma lição de ajuda das personagens formiga e o passarinho que nesta fábula não tem nada a ver com lição de conduta entre o que faz bem e o que faz mal, mas sim evidenciar um comportamento em que se aprende por meio do exemplo. Ajudar e ser ajudado. A ideia central do texto reside na ajuda mútua, no amor ao próximo. Esse encandeamento é apresentado por meio dos elementos de coesão: que, e, no dia seguinte, etc.

A progressão do tema que remete imediatamente a moral da 1ª versão se dá mais precisamente na 2ª versão em que se evidencia de que forma acontece essa ajuda entre “uns aos outros”. Há uma crescente informação de acontecimentos que revelam o perigo em que viveram as personagens e que nesses momentos puderam contar com o acaso de estarem por perto para ajudar na situação de perigo, como foi o caso da formiga, quando estava sendo levada pela correnteza do rio.

Na estrutura da 1ª versão encontramos um narrador observador que organiza a sequência da fábula por meio do discurso direto, com algumas dificuldades em organizar os diálogos na folha de papel. Na estrutura da 2ª versão, o narrador observador aparece bem mais narrando a história que a presença dos diálogos entre os animais. A floresta deu lugar ao espaço onde a história aconteceu, bem como vemos a moral da história explicitada na 1ª versão, mas na 2ª versão está distribuída em forma de narrativa.

Entre os diversos livros lidos pelos alunos, tinha uma fábula de Esopo, intitulada por “O leão e o Camundongo”, numa narrativa de imagem ilustrando uma situação de ajuda mútua entre as personagens do texto. Acreditamos que a grande influência da história de



bondade escrita pelas díades acima tenha vindo da memória das alunas frente a essa leitura, bem como a fábula da “formiga boa”, e “A formiga má” de Monteiro Lobato.

#### 5.4 DÍADE R e G: A formiga e a raposa

Para começarmos esta análise, observemos primeiro os manuscritos da 1ª e 2ª versões, bem como as suas transcrições a seguir:

Figura 36 - Manuscrito: A formiga e a raposa – 1ª versão

a formiga e a raposa

era uma vez um grupo de formigas que  
viviam na floresta e um dia resolveram  
~~ter~~ fazer uma festa e todos os  
animais foram convidados para a festa  
mas a raposa não foi convidada  
ela ficou muito brava por não ser  
convidada para a festa.  
então a raposa disse:  
- tenho que arranjar um jeito de ir para  
essa festa então ela arranjou uma forma-  
ta e foi para a festa e  
quando ela chegou lá todos os bichos  
fizeram muitas perguntas uma formiga  
tão grande.  
então a formiga falou:  
- nunca vi uma formiga ~~essa~~ tão grande  
assim.  
então a formiga mostrou a quem  
de formiga então a formiga sem querer  
falou em rimar na raposa e ~~isso~~ es-  
colheu que a formiga grande era uma  
raposa:  
mesmo na história:  
não vamos ao lugar que a gente não  
é bem vindo. fim

Figura 37 - Transcrição do manuscrito “A formiga e a raposa – 1ª versão”

- a formiga e a raposa**
1. era uma vez um grupo de formigas que
  2. veíam na floresta e um dia resolveram
  3. fazer uma festa de todos os
  4. animais foram convidados Para a festa
  5. mais a raposa não foi convidada
  6. ela ficou muito brava Por não ser
  7. convidada Para a festa.
  8. então a raposa disse:
  9. – tenho que arranjar um jeito de ir Para
  10. essa festa então ela arranjou uma fanta-
  11. zia sua de formiga e foi Para a festa e
  12. quando se chegou lá festa todos os bichos
  13. ficaram assustados Porver uma formiga
  14. tão grande.
  15. então a formiga falou:
  16. – nunca vi uma formiga tão to Tão grande
  17. assim.
  18. então a formiga estendeu a quele Tamanho
  19. de formiga então a formiga sem querer
  20. pulou em cima da raposa e desceu des-
  21. cobriu Que a formiga grande era uma
  22. raposa.
  23. moral da história:

Figura 38 - Manuscrito: A formiga e a raposa – 2ª versão

a formiga e a raposa

era uma vez um grupo de formigas  
que viviam na floresta e um dia  
resolveram fazer uma festa todos os  
animais foram convidados mas  
a formiga não foi convidada a raso-  
ra mais a raposa ficou muito  
brava.  
então a raposa disse:  
- tenho que arranjar um jeito de ir  
para essa festa.  
então a raposa baniu e baniu  
para que uma formiga se achasse  
uma fantasia de formiga quando  
a raposa chegou na festa a formi-  
ga baniu a quele tamanho de  
formiga.  
então ela falou:  
- nunca vi uma formiga tão  
grande como esta.  
então desceu a formiga pulou  
em cima da raposa e desceu  
que a formiga aquela formiga  
ficou era uma raposa então  
então a formiga mandou a raso-  
ra ir embora. fim

moral:  
não devemos ir a lugar que a  
gente não é bem vindo.

**Figura 39 - Transcrição do manuscrito “A formiga e a raposa – 2ª versão”**

a formiga e a raposa

1. Era uma vez um grupo de formigas
2. que vivim na floresta e um dia
3. resolveram fazer uma festa todos os
4. animais foram convidados mais
5. a formiga não convidou a rapo-
6. sa mais a raposa ficou muito
7. brava.
8. então a raposa disse:
9. – tenho que arangar um jeito de ir
10. Para essa festa.
11. então a raposa Procurou e Procu-
12. rou até Que uma hora ele achou
13. uma fantasia de formiga Quando
14. a raposa chegou na festa a formi-
15. ga estraiou a quele Tamanho de
16. formiga.
17. então ela falou:
18. – nunca vi uma formiga Tão
19. grande como você.
20. então direpente a formiga pulou
21. em cima da raposa e descobriu
22. Que aquelaformiga aquela formiga
23. gigante era uma raposa emtão
24. então a formiga mandou a rapo-
25. sa ir embora. fim.
26. –
27. moral:
28. não devemos ir a lugar que a
29. gente não e bem vindo.

As alunas R. e G. são colegas de sala de aula e sentavam uma ao lado da outra. G. é filha de professora e R. filha de doméstica. As duas têm comportamentos extremamente tímidos e falavam muito baixo ao longo do diálogo. Mesmo as duas estando a sós no momento da filmagem, demonstraram um certo receio com a filmadora que estava posicionada à frente delas. A timidez delas trouxe pouca informação a esta pesquisa, pois houve poucos momentos de interação, e na maioria do tempo a escrevente R. escreveu a história em silêncio, sem quase nenhuma intervenção de G. que esteve a grande parte do

tempo dispersa com a atividade, apenas aguardando sua colega finalizar o texto. Contudo, é possível obter alguns sinais de planejamento e revisão. Analisemos o diálogo a seguir:

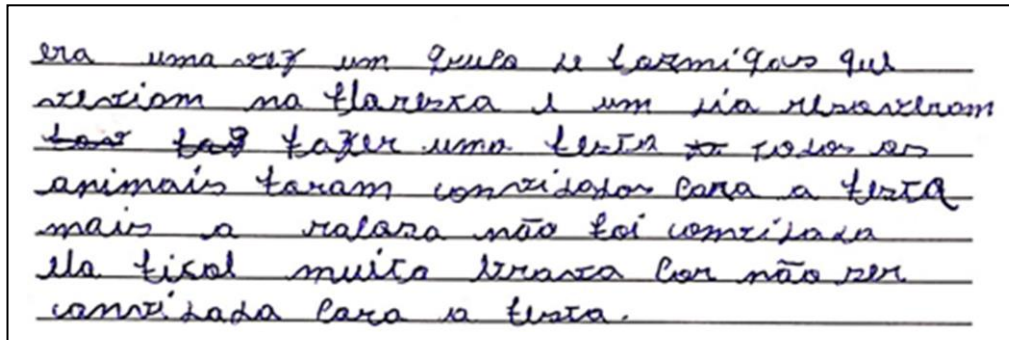
**Quadro 4 – texto dialogal 4**

Contexto: G. e R. receberam da professora o manuscrito da primeira versão e uma folha em branco para a reescrita.		
TC1 01: 54- 01:55	R	Eu escrevo ou tu escreve?
TC2 01:55 - 02:02	G	Tu né, que faz todas as vezes que ela vem. (Referindo-se a mim, pesquisadora)
TC3 02:02 - 02:35	R	Vai começando aí... (Leem juntas) Era uma vez... um grupo de formiga que vi...
TC4 02: 57 - 05:27	G	Não! Bora ler tudo pra depois nós faz aqui, né? Pra saber melhor. Era uma vez... (Começa a ler o texto até o final sob orientação da dñade 2 que escreveu a fábula)
TC5 05:29 - 05:33	R	(Pegando o texto) Vai mudar o quê?
TC6 05:33 - 05:34	G	Bora fazer... bora...
TC7 05:34 - 05:35	R	Mudar algumas coisas.
TC8 05:35 - 05:38	G	(Pensativa) eu vou olhando aqui a história...
TC9 05:39 - 05:41	R	(Começa a escrever) Então, bora... Era uma vez, né?...
TC10 05:41 - 05:41	G	É.
Q	R	(Soletando e escrevendo) E-ra... u-ma...vez...
TC12 05:54 - 06:05	G	(Ler devagar, enquanto R. escreve soletando) um... grupo de for-mi-gas...um grupo de formigas... que viviam... na floresta e... um dia resolveram... fazer... uma festa (Repete)
TC13 07:42 - 08:36	R	(Escreve soletando) to-dos os a-ni-mais fo-ram... con-vi-da-dos
TC14 08:47 - 08:51	G	Acho que assim tá melhor... convidados para a festa
TC15 09:05 - 09:16	R	Foram convidados... convidados... não precisa colocar mais “convidados para a festa”.
TC16 09:17 - 09:20	G	Mas não vai mudar quase nada, vai ser a mesma coisa.
TC17 09:22 - 09:25	R	Assim, ó, (Lendo para G. foram convidados... mas a formiga não convidou a raposa...
TC18 09:26 - 09:38	G	Onde você parou?... Aqui? (Apontando pro texto)... Ah... você mudou, né, porque você colocou “a formiga não convidou a raposa!”
TC19 12:47 -12:47	R	Brava ou braba?
TC20 12:48 - 12:49	G	O quê?
TC21 12:50 - 12:51	R	Boto brava ou braba?
TC22	G	Deixa eu ver... (Começa a ler o texto pra certificar-se da

12:52 - 13:13		resposta) “Era uma vez um grupo de formigas que... mas a raposa ficou muito...
TC23 13:13 - 13:15	R	Braba ou brava?
TC24 13:15 - 13:20	G	Brava... Brava. É melhor!
TC25 14:01 - 14:07	G	Então ela falou... você bota
TC26 14:07 - 14:08	R	Então, mas eu boto aqui? (Apontando pra mesma linha) Ou aqui? (Apontando a próxima linha)
TC27 14:10 - 14:13	G	Eis a questão! ... Eis a questão!
TC28 14: 18 - 14:19	R	Pois eu vou fazer aqui embaixo. (Apontando pra outra linha)
TC29 30: 32 - 30: 38		Então a formiga mandou ela ir embora... fim
TC30 30:39 - 30:41	G	Então a formiga mandou ela ir embora
TC31 32:25 - 32:27		Então, já terminou, foi?
TC32 32:36 - 32:37	R	E essa moral?
TC33 32:37 - 32:37	G	Já tá na moral, é?
TC34 32:39 - 32:40	R	Fazer assim: Moral ou moral da história?
TC35 32:40 - 32:41	G	Moral. É... moral mesmo.
TC36 32:48 - 32:54	G	E foi eu que inventei moral, não foi? ... Não vamos ao lugar que a gente não é bem-vindo. Né?
TC37 32:58 - 33:00	R	Mas é melhor assim... “Não vamos ao lugar que a gente não é convidado.
TC38 33:02 - 33:02	G	Mas tem que colocar um... mas tem que colocar moral igual.
TC39 33:03 - 33:04	R	Eu sei.
TC40 33:18 - 33:25	R	“Não vamos” ou “Não devemos?” (Apontando pro texto) Aqui... “Não vamos” ...
TC40 33:24 - 33:24	G	Não devemos...

Diante deste texto, podemos visualizar o momento em que planejam o que mudariam no texto. Vejamos:

Figura 40: Fragmento do manuscrito “A formiga e a raposa” – 1ª versão, linhas 1 a 7



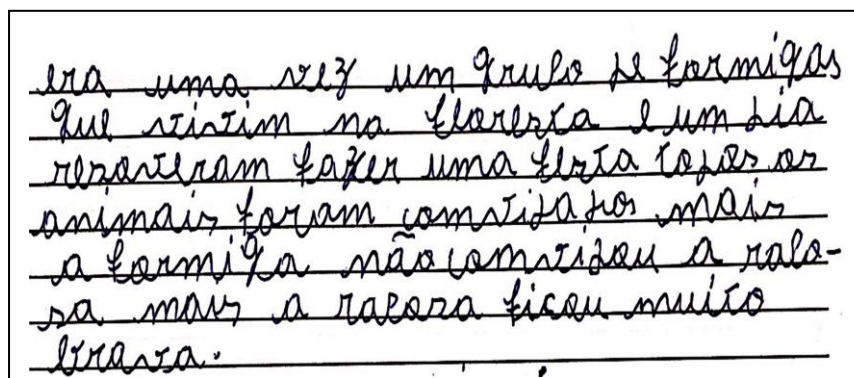
### ➤ A colaboração no Planejamento do texto

Após a consigna da professora e pelo fato de estarem com a 1ª versão em mãos, a diáde planeja como começar o texto. R.: Vai começando aí... Depois começam a ler juntas a história: Era uma vez... um grupo de formigas que vi..., (TC3), mas é interrompida por G. “Não! Bora ler tudo pra depois nós faz aqui, né? Pra saber melhor. Era uma vez...” (TC4).

Nota-se que a sugestão de ler todo o texto, possibilitaria um melhor entendimento para que pudessem planejar melhor a 2ª versão. Em seguida, R. pergunta: Vai mudar o quê? (TC5). Sem resposta R, diz: “mudar algumas coisas” (TC7). Enquanto G. pensativa, diz: eu vou olhando aqui a história (TC7).

Começam a ler novamente e a escrever paulatinamente. Ao passo que liam, avaliavam o que precisaria mudar, como no exemplo, G: Acho que assim tá melhor... convidados para a festa (referindo-se a 1ª versão), (TC14), e de imediato R., diz refletindo: “Foram convidados... convidados... não precisa colocar mais “convidados para a festa”. (TC7). No fragmento acima, podemos ver o uso da palavra “festa” por três vezes, nos dando a possibilidade de inferir que R. estivesse pensando em não repetir tanto a mesma palavra num parágrafo só, mas que se pode dizer a mesma coisa de maneira mais clara. Como podemos ver abaixo:

Figura 41: Fragmento do manuscrito “A formiga e a raposa” – 2ª versão, linhas,1 a 7

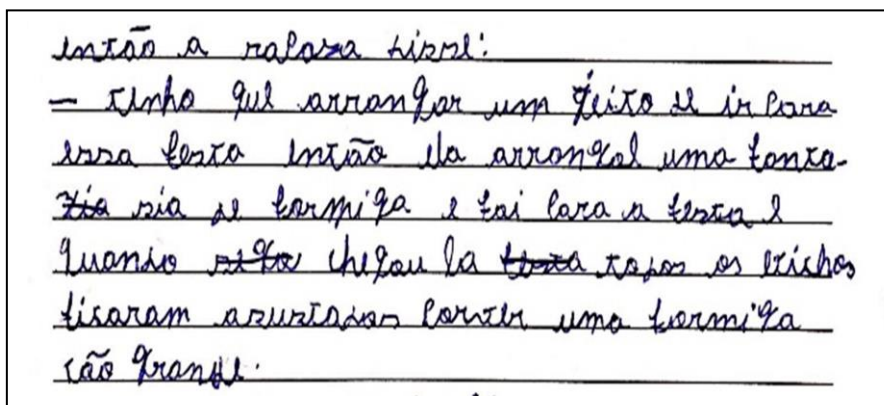


### ➤ A revisão das rasuras

No momento G. não percebeu a mudança sugerida por R. e enunciou “Mas não vai mudar quase nada, vai ser a mesma coisa”. (TC16), então R. explica “Assim, ó, foram convidados... mas a formiga não convidou a raposa...” e ao perceber a mudança G. comenta “Ah... você mudou, né, porque você colocou “a formiga não convidou a raposa! (TC18). Na verdade, não foi só essa questão de a formiga não ter convidado a raposa, mas a concisão do parágrafo. Neste contexto, G. segue lendo e R. vai escrevendo soletrando.

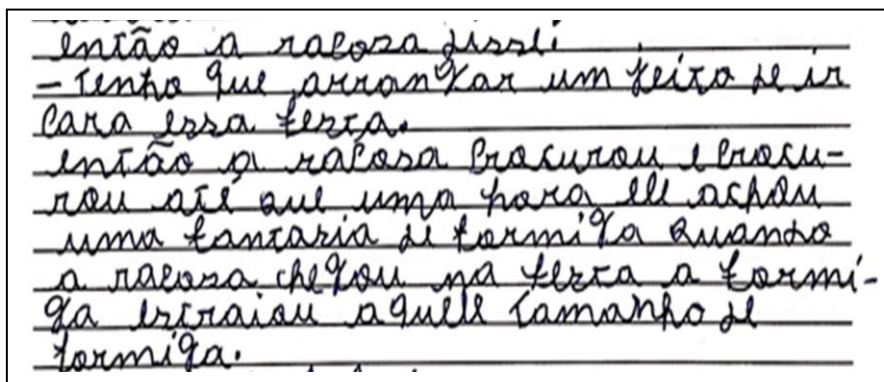
No momento em que R. vai grafar a palavra “brava”, surge a dúvida: “Brava ou braba?” (TC19), e G. diz: O quê? (TC20). Mas novamente R. repete “Boto brava ou braba?” (TC21), pensativa G. enuncia “Deixa eu ver...” e começa a ler ... mas a raposa ficou muito... (TC22), e R. completa insistindo “Brava ou braba?” (TC23), e G. responde “Brava... Brava. É melhor! (TC24). Depois dessas cenas R. começa a escrever sem muita intervenção de G., e muitas das vezes pega a 1ª versão das mãos da colega, lê e vai continuando a história em silêncio. Veja a mudança que foi estabelecida entre as duas versões:

Figura 42 - Fragmento do manuscrito “A formiga e a raposa” – 1ª versão, linhas 8 a 14



então a raposa disse:  
 - tenho que arrastar um feixe de madeira  
 essa festa então de arrastar uma caixa  
 de madeira e formiga e foi para a festa e  
 quando ela chegou lá ~~ela~~ ~~os~~ ~~crianças~~  
 ficaram admiradas com uma formiga  
 tão grande.

Figura 43 - Fragmento do manuscrito “A formiga e a raposa” – 2ª versão, linhas 8 a 16



então a raposa disse:  
 - tenho que arrastar um feixe de madeira  
 para essa festa.  
 então a raposa procurou e procurou  
 até que uma formiga lhe trouxe  
 uma fantasia de formiga quando  
 a raposa chegou na festa a formiga  
 trouxe a qual tamanho de  
 formiga.

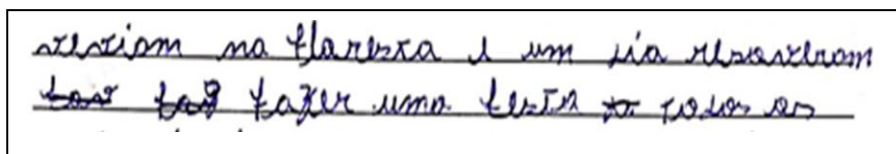


Apesar das alunas não terem enunciado as ideias que surgiram e foram postas no manuscrito, é possível visualizar mudanças de sentido no que se trata de objetividade no fragmento da 2ª versão acima. Percebe-se que a ideia é a mesma, mas com uma forma de dizer diferente. Veja:

- 1ª versão: a raposa arrangol uma fanta- ~~zia~~ sai de fromiga...
- 2ª versão: a raposa procurou e procurou até que uma hora ele achou uma fantasia de formiga...
- 1ª versão: ... foi para a festa e quando se-~~gø~~ chegou lá festa todos os bichos ficaram asustados porver uma formiga tão grande.
- 2ª versão: Quando a raposa chegou na festa a formiga estraiou aquele tamanho de formiga...
- 1ª versão: ... nunca vi uma formiga ~~taaa tø~~ Tão grande asim...
- 2ª versão: nunca vi uma formiga Tão grande como você...
- 1ª versão: então a formiga estanhou a quele tamanho de formiga então a formiga sem querer pulou em simar da raposa e ~~desere~~ des-cobriu Que a formiga grande era uma raposa.
- 2ª versão: então derepente a formiga pulou em cima da raposa e descobriu que ~~aquelaformiga~~ aquela formiga gigante era uma raposa ~~emtaø~~ então a formiga mandou a raposa ir embora. Fim.

Agora observemos que as rasuras da 1ª versão sumiram na 2ª:

**Figura 44:** Fragmento do manuscrito “A formiga e a raposa” – 1ª versão, linhas 1 e 2



Aqui, visualizamos a tentativa de grafar “fazer”, possibilitando uma rasura linear. É um tipo de rasura que “apresentadas em uma mesma linearidade, em que um elemento (letra, palavra, frase, parágrafo) pode ser riscado e imediatamente reescrito na continuidade da linha”. (CALIL, 2008, p.21). Neste caso, é possível inferir as tentativas de representar na escrita o som da palavra.

**Figura 45:** Fragmento do manuscrito “A formiga e a raposa” – 1ª versão, linhas 9 e 10

- tinha que arrastar um jeito de ir para  
essa festa então ele arrastou uma fantasia

Neste caso, é possível perceber a rasura da palavra “Jeito”, por meio do conflito entre o som igual entre as letra “g” e “j”.

**Figura 46:** Fragmento do manuscrito “A formiga e a raposa” – 1ª versão, linhas 10 a 12

essa festa então ele arrastou uma fantasia.  
~~Ela via a formiga e foi para a festa.~~  
Quando ela chegou lá tinha raposa os bichos

O mesmo aconteceu com a palavra fanta-~~zia~~ sia, pela aproximação do som, mesmo sendo grafada por letras diferentes. E quanto a rasura ~~se go~~, pode-se inferir que tenha sido pela questão do dígrafo “ch”, o som representado por duas letras distintas. Talvez tenha levado as alunas a tentarem se aproximar ao máximo do som da palavra.

➤ **A composição do gênero textual.**

Passemos a observar a moral da história nas duas versões:

**Figura 47 -** Fragmento do manuscrito “A formiga e a raposa” – 1ª versão, linhas 23 a 25

moral da história:  
não vamos ao lugar que a gente não  
tem direito. fim

**Figura 48:** Fragmento do manuscrito “A formiga e a raposa” – 2ª versão, linhas 28 e 29

moral:  
não devemos ir a lugar que a  
gente não tem direito.

É neste momento, depois de um silêncio que as alunas retomam o diálogo: “Então, já terminou, foi?”, pergunta G. (TC31), e R. enuncia: E essa moral? (TC32), G. pergunta: “Já tá na moral, é?” R. pergunta: “Fazer assim: Moral ou moral da história?” (TC34), e G. responde: Moral. É... moral mesmo. (TC35). G. bem satisfeita revela “E foi eu que inventei moral, não foi? ... Não vamos ao lugar que a gente não é bem-vindo. Né?” (TC36). Como vemos, esta declaração revela que G. criou a moral da 1ª versão, mas R. sugere uma mudança mais adequada “Mas é melhor assim... “Não vamos ao lugar que a gente não é convidado”. (TC37), e, acrescenta “Não vamos” ou “não devemos”? (TC40,) e G. completa “Não devemos”. (TC41). Assim finalizam a moral: não devemos ir a lugar que a gente não e bem vindo.

### ➤ Reflexões sobre a textualidade

Nos manuscritos “A formiga e a raposa”, que pelo título, percebe-se uma dualidade entre animais de estatura bem diferentes: a formiga e a raposa. Nesta história, ao fazer uma festa o grupo de formigas não contavam com a convidada intrusa que não ficou disfarçada, apesar da fantasia de formiga, por causa da sua estatura que a diferenciava dos demais convidados da festa. Com efeito, a moral revela que não se deve ir a lugares que não somos convidados, nem bem-vindos, caso contrário pode-se passar por constrangimento.

A ideia central se dá na dualidade e diferença de estatura dos animais, sem falar na característica que é própria de uma raposa, a que sugere um perigo para as formigas, por causa disso não seria bem recebida em sua festa. Os episódios seguem uma linearidade que dá coesão e coerência ao texto. Um grupo de formigas que dão uma festa, uma raposa que prepara um disfarce para ir a festa, um conflito que se revela no ataque da formiga à raposa e no desfecho que culmina com a moral. Esses acontecimentos são costurados por expressões como: Era uma vez, e um dia, mais, então, até que, quando, de repente. Toda essa construção se deu por meio de elementos que seguem na estrutura dessas sequências, como: que, no outro dia, quando chegou lá, já era tarde demais, quando ele chegou, e, etc.

As duas versões seguem a mesma progressão, as ações vão acontecendo num processo gradativo, como visto na unidade temática que se revela por meio de um ponto inicial, um clímax e um desfecho que se resume na moral: não devemos ir a lugar que a gente não e bem vindo. Na estrutura das duas versões, nota-se um cuidado com a disposição do discurso direto para introduzir as falas dos animais. Como é inerente das narrações de ficção, há presença significativas dos verbos no pretérito como: foram convidados, ficou, procurou, achou. E a construção de um tempo indeterminado na expressão “Era uma vez”, no início das fábulas. Os

personagens são todos animais, e o espaço onde aconteceu a história foi na floresta e há a presença de uma moral como um ensinamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar por meio do processo de escritura e dos manuscritos das duas versões, como o processo colaborativo em pares contribui para uma interação verbal, para o diálogo e a cooperação na revisão de um texto. Foi, principalmente, os registros fílmicos que nos revelaram situações experimentadas pelos escreventes nos momentos em que liam as fábulas e de imediatamente demonstravam interesse em mudar, seja por simples mudanças de nomes das personagens, ou por mudanças no sentido do texto.

Esses registros mostraram modificações tanto nos manuscritos, quanto por meio dos diálogos quando se tratavam do confronto de ideias, acréscimos, etc., no momento do planejamento, da construção do gênero e na revisão das rasuras, imprimindo diversas reflexões em relação a 1ª versão, bem como as possibilidades sugeridas para melhorá-las. É possível encontrar textos macros e micros na sua estrutura, e alguns cuidados com a pontuação quando se tratava de estabelecer os diálogos entre as personagens. Questões da estrutura da língua estiveram bastante presentes no processo de escritura, e na maioria das vezes puderam ser solucionadas na interação entre as díades.

Em linhas gerais, pode-se registrar uma construção das díades no que se refere aos aspectos da colaboração no planejamento do texto e composição do gênero fábula e na revisão das rasuras, que ficaram evidenciados nas muitas sugestões e soluções resolvidas entre os escreventes, mesmo acerca da disposição das falas das personagens no papel, na consciência da estrutura narrativa das fábulas, nas questões de pontuação e no uso do discurso direto e indireto. Houve um *feedback* nos questionamentos que revelou um grau significativo de avaliação da 1ª versão visto nos conceitos, sentimentos e emoções das díades que buscavam demonstrar por meio das personagens e traziam essa expressividade para dentro do texto.

É importante salientar que o processo colaborativo entre as díades 3 e 4 ficou um pouco comprometido pela timidez das alunas, mas não impediu que pudéssemos visualizar os efeitos significativos desse processo, pois ao revisarem a 1ª versão, as díades aumentaram a história de forma bastante significativa, e com uma maior objetividade narrativa, refletiram sobre algumas rasuras retirando-as da 2ª versão<sup>15</sup> após acharem a melhor maneira de deixar o textos sem muitas marcas. Mesmo não tendo diálogo numa boa parte da escrita da díade 4, é possível visualizar um texto mais inteiro. As rasuras cometidas na 2ª versão, na sua grande

---

<sup>15</sup> “(...) é o que Grésillon chama de forma imaterial, da rasura e que poderíamos ainda chamar, juntamente com Willemart, de “rasura branca” (1999, p. 130). Neste sentido o que foi escrito em uma versão, mas está ausente na versão seguinte é considerado como algo que foi rasurado”. (FELIPETO, 2015, p. 45).

maioria, eram notadas pelas expressões de lapsos, como “eita”, “errei”, “calma”, “rasura”, etc. Essas expressões vistas pelo processo fílmico revelaram momentos de tensões, reflexões e busca de uma melhor maneira de grafar as palavras dentro do sentido pelos quais estavam inseridos o manuscrito. As rasuras existentes na 1ª versão que foram suprimidas da 2ª versão deram lugar a forma que consideravam mais adequada para permanecer no texto.

Neste contexto, em muitos momentos, notamos a relação do texto que escreveram com outros textos, levando-os a uma intertextualidade, como as expressões “era uma vez” encontrada no início de “todos” os manuscritos, bem como em alguns, a expressão “e viveram felizes para sempre”, como também o uso de provérbios que circulam na sociedade “Não julgue o livro pela capa”.

Com efeito, foi por meio desse processo colaborativo de revisão a dois que nos permitiu investigar acerca de tudo que ocorreu, e assim como em Calil (2008, 2009, 2015), analisar os tipos de relações associativas os alunos fizeram, entender como surgiu o nome de um personagem e, no caso desta pesquisa, o porquê das mudanças de nomes, saber quanto tempo duraram para decidir acerca de ideias sugeridas pelos locutores, quanto tempo levaram para entrarem em consensos e consolidarem o pensamento, quais impressões manifestaram acerca das rasuras existentes na 1ª versão, que decisões tomaram em relação à elas e as que surgiram durante a escrita da 2ª versão, que ideia foi planejada, mas não se consolidou na escrita, que aprendizagens adquiriram ao escrever fábulas, quais aspectos deste gênero recebeu maior relevância, o que entenderam acerca da “moral” das histórias, etc.

De fato, a 2ª versão nos leva a entender que as crianças têm potencialidades e um olhar cuidadoso quanto ao que escrevem, partindo de uma 1ª versão, mesmo sem saber grandes regras, nem estabelecer critérios sobre o que e como devem escrever, mas que ao escrever vão se reformulando e se refazendo enquanto escreventes. As versões, como também o processo registrado por meio de recursos audiovisuais abre um leque de possibilidades de análises que talvez não tenha sido contemplado nesta pesquisa, mas que podem ser ampliado num outro momento.

Sobre a textualidade nas análises dos quatro processos e dos oito manuscritos, concordando com Calil et al (2015, p. 17) que o escrevente novato “é aquele que recém dominou o princípio alfabético, seu sistema gráfico e está produzindo seus primeiros manuscritos – não se encontra evidentemente, na mesma posição do escrevente experiente (...)” (IBIDEM), logo, não se pode exigir dele que conheça todas as propriedades do gênero textual a ser escrito, nem as particularidades de seus leitores. Com esse entendimento, não

queiramos aqui analisar textos que contemplem essas capacidades, mas sim, olhar com um olhar de alguém que está dando seus primeiros passos na língua escrita.

De todo modo, é possível encontrar nesses textos um sentido completo do que eles tentaram imprimir. Enfatizamos que essa visão global apresentada aqui serve de ponto de partida e chegada para uma análise do texto inteiro, tentando valorizar o sentido do texto como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete, FIAD, Raquel, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura (Orgs.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras, 1997.
- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. (Re)escrevendo: o papel da escola. In *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. (Coleção Leituras no Brasil). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- ALLAL, L; CHANQUOY, L; LARGY, P. *Revision: Cognitive. Instructional Process*. Springer Science + Business Media, LLC. 2004.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo. Parábola Editora, 2010.
- AURÉLIO, B. H. *O dicionário da Língua Portuguesa*. Editora Positivo. 2010.
- BIASI, Pierre-Marc de. *A genética dos textos*. Tradução Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – PCN*. Brasília: Mec/ SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1993.
- CALIL, Eduardo. *Processo de escritura na escola. Breve panorama de alguns estudos franceses e brasileiros*. Manuscrita, nº 14 – Revista da crítica genética. Vitória, ES. 2006.
- CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: Unesp, 2008a.
- CALIL, Eduardo & FELIPETO, Sonia C. *Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar*. In. Gelne. 2008b.
- CALIL, Eduardo. *A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série*. In: ZOZZOLI, R. M. D; OLIVEIRA, M. B. (organizadoras). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió, edufal, 2008c.
- CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2ª edição. Londrina: Eduel, 2009.
- CALIL, Eduardo. *Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set. 2012.



CALIL, Eduardo; AMORIM, Kall Anne; LIRA, Lidiane. Letramento e Processo de Escrita de alunos recém-alfabetizados. Cad. Cedes, v.33, n. 89, p.73-89. Campinas 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CALIL, Eduardo. FELIPETO, Cristina. 2014, p. 189). Rasuras Oraís Semânticas na Escrita a dois: A metaenunciação em histórias inventadas. Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais, ISSN: 1984-2406.

CALIL, Eduardo. BORÉ, Catherine. Criação textual na sala de aula. Maceió: Edufal, 2015.

CARPEDELA, I.; BRAGANÇA, A. Novo girassol: saberes e fazeres do campo. Letramento e Alfabetização. PNDL. São Paulo. FTD. 2014.

CHANQUOY, Lucile. How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3<sup>rd</sup> to 5th grades. British Journal of Educational Psychology, 71, 15–41 Printed in Great Britain. 2001.

CHANQUOY, Lucile . In: SPINILLO, Alina Galvão. “Por que você alterou isso aqui?” As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 32-39, jan.-mar. 2015.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? Cognition and Instruction, 10, 281–333, 1992.

DAIUTE, C., and others. “Young Authors’ Interactions with Peers and a Teacher.” Unpublished manuscript, Graduate School of Education, Harvard University, 1993.

DOLZ; J. NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii. Gêneros oraís e escritos na escolar. Trad. e org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. Études de Linguistique Appliquée (E. L. A.), n.62, p.59-79, 1986.

FELIPETO, Cristina. Rasura e equívoco no processo de escrita na sala de aula. Londrina: Eduel, 2008.

FELIPETO, Cistina. “Adeus sapinho”: quando a homonímia produz desordens e rasuras em um processo de escrita colaborativa. In Criação textual na sala de aula. Calil, Eduardo; Boré, Catherine. (orgs). Editora Edufal, Maceió, 2015.

FITZGERALD, J. Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, v. 57, p. 481-506, 1987. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543057004481>.

FLOWER, L; HAYES, J. R.; CAREY, L; SCHRIVER, K.; STRATMAN, J. Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition Communication*. Vol. 37, nº. 1, February, 1986.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 3-30.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor do texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M<sup>a</sup> da G. Costa; ROCHA, G. Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008, p. 53-67.

LEITE, Sylvania Cobucci Leite. Fábulas de Esopo. Ilustração de Fulvio Testa. São Paulo: wmfmartinsfontes, 2011.

LIMA, R. M. R; ROSA, L. R. L. *Ouso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. CIPPUS – Revista de iniciação científica do Unilasalle. v.1. n. 1. Maio, 2012.

MESQUITA, A (Coord.). *Pedagogia do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil*, Porto: Asa. 2002.

MOISÉS, Massaud. Dicionário de Termos Literários. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PORTELA, O. A Fábula. Revista Letras. Curitiba: IFPR, 1983. Disponível em: <://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/>.

SABINSON, M. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. (Coleção Leituras no Brasil). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo. Editora contexto. 2016.

SPINILLO, Alina Galvão. “Por que você alterou isso aqui?” As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 32-39, jan.-mar. 2015.

VASS, Eva. Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 102-110, 2002.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLEMART, Philippe. *Bastidores da criação literária*. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1999.

WILLEMART, Philippe. Do sentido ao corpo: a rasura. *Corpo e sentido*. São Paulo: editor UNESP, 1997. In *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. CALIL, Eduardo. São Paulo: Unesp, 2008.

**ANEXOS**

ANEXO A - CAPÍTULO 2 DO LIVRO NOVO GIRASSOL: SABERES E FAZERES DO CAMPO E PROPOSTA DE ATIVIDADES \_\_\_\_\_115

ANEXO B – FÁBULAS DE ESOPHO E MONTEIRO LOBATO LIDAS PELOS ALUNOS - \_\_\_\_\_117

## ANEXO A

Capítulo 2 do livro Novo Girassol: saberes e fazeres do campo e proposta de atividades.

# As histórias de que eu gosto

CAPÍTULO

# 2



## LEITURA

- Quais são suas histórias preferidas?
- Normalmente, qual inseto é considerado trabalhador: a cigarra ou a formiga? Por quê?

1. Acompanhe a leitura do professor.

### A cigarra e a formiga

O bosque parecia em festa naquela manhã. Uma brisa suave balançava os ramos das árvores, cobertas defolhagens verdes.

Animando todos os bichos do bosque com sua viola e a sua bela voz, a cigarra estava feliz:

— Pode haver coisa mais linda do que uma manhã de primavera tão bela e colorida? —

perguntou ela à formiga, que não parava de trabalhar, carregando enormes pedaços de folha e pequenos insetos para dentro do formigueiro.

— Sim — respondeu ela —, tudo é realmente muito bonito, mas não podemos deixar de trabalhar!

— Eu prefiro cantar: na primavera, para essa bela natureza; no verão, em homenagem ao sol; e no outono, para elogiar os frutos maduros...

Só no inverno é que não dá: faz muito frio e não há ninguém para ouvir minha viola... — disse a cigarra.

[...]

Um dia chegou o inverno: as árvores perderam as folhas e o vento tornou-se frio e cortante.

Não se via um único bichinho no bosque. Todos estavam recolhidos às suas casas.



As formigas, quentinhas e bem alimentadas, conversavam animadamente no formigueiro e faziam planos para a próxima primavera.

De repente, elas ouvem três tímidas batidas em sua porta:

— Socorro, amiga formiga, estou morrendo... Posso entrar?

Era a cigarra que já quase não podia andar, gelada e fraca de frio e de fome.

— Vá para sua casa! — respondeu a formiga, sem abrir a porta.

— Eu não tenho casa nem comida, porque fiquei cantando o tempo todo.

— Pois cante agora!

[...]

As fábulas são histórias curtas que transmitem um ensinamento. Os personagens, geralmente, são animais que falam e agem como se fossem humanos.



Suely Mendes Brazão. Fábulas de ontem e de hoje. São Paulo: Ave Maria Edições, 1991. p. 12-13.

Reinaldo Dantas  
Ilustração digital

**2.** Responda oralmente.

O que você achou da atitude das formigas? Justifique.

**3.** Responda.

**a.** De acordo com a fábula, para que as formigas guardavam comida durante o verão?

---

**b.** A cigarra fez o mesmo? Por quê?

---

**c.** E que consequência isso trouxe para ela?

---

**4.** Marque a resposta adequada. Essa fábula ensina que:

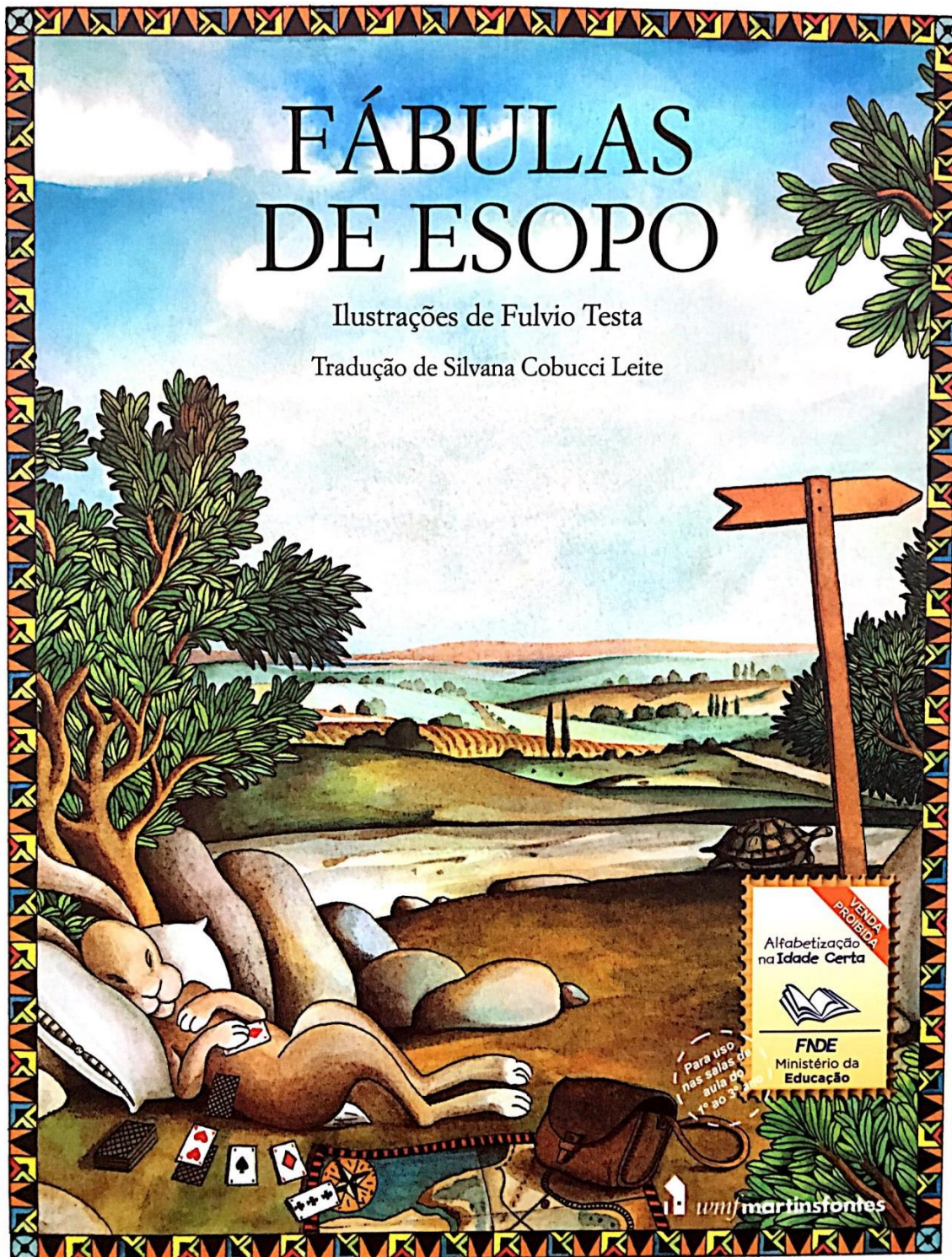
cantar não é importante.

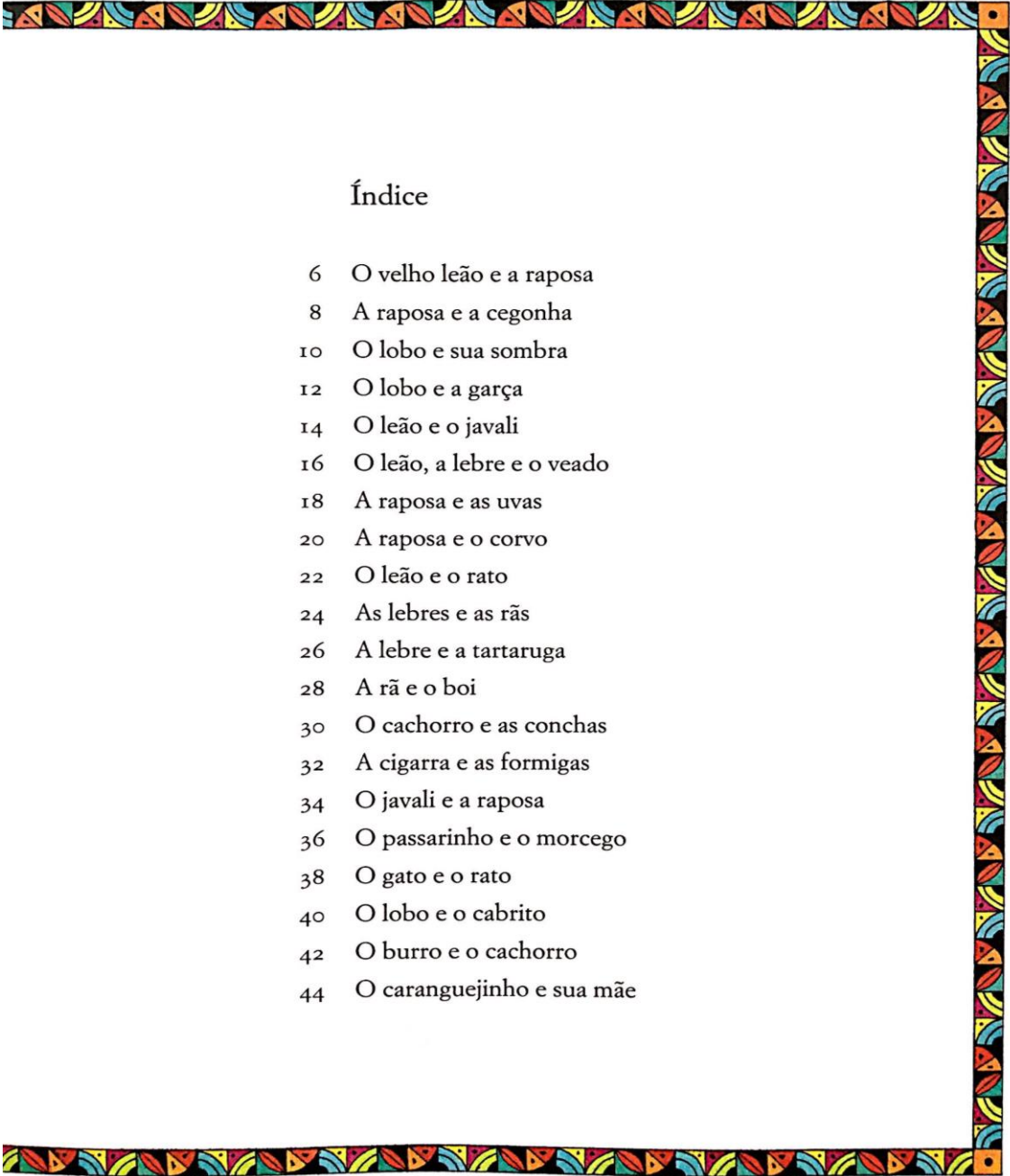
é importante trabalhar para garantir o próprio sustento.

às vezes, é preciso ser egoísta.

ANEXO B

FÁBULAS DE ESOPHO E MONTEIRO LOBATO LIDAS PELOS ALUNOS





## Índice

- 6 O velho leão e a raposa
- 8 A raposa e a cegonha
- 10 O lobo e sua sombra
- 12 O lobo e a garça
- 14 O leão e o javali
- 16 O leão, a lebre e o veado
- 18 A raposa e as uvas
- 20 A raposa e o corvo
- 22 O leão e o rato
- 24 As lebres e as rãs
- 26 A lebre e a tartaruga
- 28 A rã e o boi
- 30 O cachorro e as conchas
- 32 A cigarra e as formigas
- 34 O javali e a raposa
- 36 O passarinho e o morcego
- 38 O gato e o rato
- 40 O lobo e o cabrito
- 42 O burro e o cachorro
- 44 O caranguejinho e sua mãe

### O lobo e sua sombra



Um lobo andava por uma planície ao entardecer. Caminhando, admirava a própria sombra, cada vez mais alongada.

– Alguém como eu não precisa ter medo de leão! Vejam só! Sou maior que uma casa! – e, todo orgulhoso, acrescentou: – Logo serei o rei de todos os animais!

Justamente naquela hora chegou o leão, que, nem um pouco impressionado por aquela sombra gigantesca, abocanhou o lobo e o engoliu.

### O lobo e a garça



Depois de comer, um lobo ficou com um ossinho entalado na garganta. Então ele saiu procurando por todo lado alguém que pudesse livrá-lo daquele incômodo.

Acabou encontrando uma garça. Pediu que ela lhe tirasse o osso da garganta, prometendo em troca uma grande recompensa.

– Pronto! – disse a garça, depois de cumprir sua parte. – Agora entregue o que você me prometeu!

– Minha amiga, você enfiou a cabeça na boca de um lobo e saiu inteirinha! – replicou o lobo. – Como ousa pedir mais que isso?

### O leão e o javali



Num dia quente de verão, um leão e um javali foram beber água no mesmo lago.

Começaram a discutir sobre quem deveria beber primeiro e acabaram se desafiando para um duelo.

A luta tornou-se feroz, cada um levava mordidas e patadas do outro.

Por fim, exaustos, resolveram fazer uma pausa para tomar fôlego. Enquanto descansavam, o leão e o javali viram uns abutres que os observavam, com água na boca, esperando para ver qual dos dois iria ao chão sem vida.

Os dois adversários se entreolharam e decidiram parar com aquela batalha sangrenta.

– É melhor continuar amigos do que virar um delicioso lanche para os abutres – eles concluíram.

### O leão, a lebre e o veado



Um leão estava prestes a devorar uma lebre que dormia na beira de um campo, quando viu passar um veado.

O leão deixou a lebre dormir sossegada. Um segundo depois, ela acordou e, rápida como um raio, fugiu para bem longe.

Enquanto isso, o leão saiu em perseguição ao veado, mas, apesar de correr muito, não conseguiu agarrá-lo.

Exausto, voltou para procurar a lebre, mas ao chegar à beira do campo constatou que ela já não estava lá.

– Que isso me sirva de lição – disse o leão para si mesmo. – Quis ter algo melhor e acabei perdendo o que já estava ao alcance de minhas mãos.

### A raposa e as uvas



Uma raposa faminta perambulava pelos campos sem conseguir encontrar nada para forrar o estômago.

Finalmente, o colorido de alguns lindos cachos de uva que amadureciam ao sol chamou sua atenção.

A raposa parou embaixo da videira e ficou olhando fixamente para as uvas suculentas, certa de que tinha resolvido seu problema. Tentou agarrar um cacho com a pata, mas não o alcançou.

Começou a pular, tentando chegar cada vez mais alto para pegar as uvas. Mesmo assim não conseguiu alcançá-las.

Então a raposa desistiu. Enquanto se afastava, dizia para si mesma:

– Era só um cacho de uvas! Ora, quem disse que estou com vontade de comer uvas?

### A raposa e o corvo



Um corvo roubou um belo pedaço de carne e, segurando-o no bico, foi pousar no galho mais alto de uma árvore.

Uma raposa que ia passando viu o magnífico pedaço de carne vermelha. Postou-se embaixo da árvore e disse:

– Como você é bonito, corvo! Suas penas são negras como a noite e brilhantes como folhas molhadas! E que linda cauda! Uma verdadeira flor azul! E as asas? Quem diz que as asas da água são bonitas nunca viu as suas, caro corvo! Você poderia ser o rei dos pássaros... mais que isso, o rei dos animais. Só lhe falta...

E a raposa se calou.

O corvo inclinou a cabeça e olhou para baixo com ar impaciente. Queria perguntar o que lhe faltava, mas não podia abrir o bico.

– Só lhe falta a voz, meu caro!

Lá em cima da árvore, o corvo se angustiava, muito nervoso. Embaixo, a raposa continuava a suspirar, alisando a relva com a cauda.

Por fim o corvo abriu o bico e crocitou: – *Crás! Crás!* Quem disse que não tenho voz? *Crás! Crás! Crás!*

Na mesma hora a raposa abocanhou a carne que o corvo deixou cair e se afastou, gritando: – Voz você tem, meu caro corvo. Mas para se tornar o rei dos animais precisa de outra coisa: de cérebro!

### O leão e o rato



Um rato encontrou um leão adormecido, pensou que fosse uma montanha e se pôs a correr pelas costas dele. Sentindo alguma coisa lhe fazer cócegas, o leão acordou. Com uma rápida patada, agarrou o rato.

– Por quê? – disse o rato. – Sou tão pequeno que não mataria sua fome. Além disso, pense bem, se você não me comer, um dia talvez eu possa ajudá-lo!

– Você me ajudar? – disse o leão. – Ah, meu caro rato, como você é engraçado. Vou poupá-lo exatamente por isso.

E assim o leão deixou o rato ir embora e esqueceu o episódio.

Algum tempo depois, uns caçadores pegaram o leão e o amarraram com uma corda bem forte. Depois se afastaram em busca de ajuda para carregá-lo. O leão rugia, se debatia e puxava a corda, mas não conseguia se soltar. Por fim, deitou-se no chão, sem esperança de se salvar.

Foi então que sentiu alguma coisa lhe fazendo cócegas e, de repente, o rato pulou diante dele.

– Que linda corda para roer! – disse o rato. – Ainda bem que estou vivo e posso ajudar meu amigo!

Sem pensar duas vezes, o rato começou a roer a corda com os dentes afiados. Em alguns instantes a corda se rompeu e o leão ficou livre.

– Bendito o dia em que resolvi não devorar você! – disse o leão. E ele foi-se embora, levando o rato que pulava em meio à sua juba, rindo feliz.

### O leão e o rato



Um rato encontrou um leão adormecido, pensou que fosse uma montanha e se pôs a correr pelas costas dele. Sentindo alguma coisa lhe fazer cócegas, o leão acordou. Com uma rápida patada, agarrou o rato.

– Por quê? – disse o rato. – Sou tão pequeno que não mataria sua fome. Além disso, pense bem, se você não me comer, um dia talvez eu possa ajudá-lo!

– Você me ajudar? – disse o leão. – Ah, meu caro rato, como você é engraçado. Vou poupá-lo exatamente por isso.

E assim o leão deixou o rato ir embora e esqueceu o episódio.

Algum tempo depois, uns caçadores pegaram o leão e o amarraram com uma corda bem forte. Depois se afastaram em busca de ajuda para carregá-lo. O leão rugia, se debatia e puxava a corda, mas não conseguia se soltar. Por fim, deitou-se no chão, sem esperança de se salvar.

Foi então que sentiu alguma coisa lhe fazendo cócegas e, de repente, o rato pulou diante dele.

– Que linda corda para roer! – disse o rato. – Ainda bem que estou vivo e posso ajudar meu amigo!

Sem pensar duas vezes, o rato começou a roer a corda com os dentes afiados. Em alguns instantes a corda se rompeu e o leão ficou livre.

– Bendito o dia em que resolvi não devorar você! – disse o leão. E ele foi-se embora, levando o rato que pulava em meio à sua juba, rindo feliz.



### As lebres e as rãs



Um dia as lebres se reuniram em assembleia para discutir sobre sua vida incerta e cheia de temores.

– Todos nos caçam – diziam elas –, homens, cães, águias e tantos outros animais...

– É melhor acabar com isso do que viver sempre com tanto medo – elas decidiram.

E as lebres saíram correndo para o lago, para se afogar.

Em volta do lago, algumas rãs espreitavam acocoradas. Aterrorizadas com todo aquele alvoroço, todas pularam na água.

Então, uma lebre mais sábia que as outras disse:

– Parem! Esperem! Não cometam esse erro terrível! Vocês viram!

Alguns animais vivem com muito mais medo do que nós!

### A lebre e a tartaruga



A lebre sempre zombava da tartaruga.

– Como você é lenta! Como anda devagar! Olhe para mim: com um único salto chego mais longe do que você com dez passos!

E ela repetia isso o tempo todo.

Um dia a tartaruga disse à lebre:

– Nem sempre o mais rápido chega primeiro.

– Como assim? – disse a lebre, rindo. – Está querendo dizer que se apostássemos uma corrida você chegaria primeiro?

– Estou querendo dizer apenas o que eu disse – replicou a tartaruga. – Vamos apostar uma corrida e ver o que acontece.

Assim deram a largada. Em um segundo a lebre já estava longe.

Então ela parou, dizendo para si mesma:

– Não tem graça ganhar em tão pouco tempo. Vou parar e esperar a tartaruga. Quero desfrutar mais o sabor da vitória.

A lebre sentou-se embaixo de um arbusto. Esperou um tempão, e nada da tartaruga. Por fim, dominada pelo sono, fechou os olhos e adormeceu.

Então a tartaruga chegou. Diminuiu o passo para não acordar a lebre e continuou seu caminho. Um pouco depois, a lebre acordou com o barulho das folhas que balançavam com o vento. Lembrou-se da corrida, levantou-se e saiu correndo a toda para o ponto de chegada. Mas a tartaruga tinha chegado primeiro.

– Você é muito mais veloz do que eu – disse a tartaruga. – Mas, como pode ver, quem foi mais constante é que venceu a corrida.

### O javali e a raposa



Um javali estava afiando as presas no tronco de uma árvore.

Uma raposa que passava se pôs a observá-lo. Ele se empenhava tanto na sua tarefa, que sacudia a árvore inteira e os arbustos ao redor.

– Por que tanto esforço para afiar as presas? – perguntou a raposa. – Não estou vendo nem sombra de predador ou de outra ameaça por aqui.

– É simples – replicou o javali. – Se alguém fosse me atacar, certamente eu não teria tempo de afiar minhas presas. Mas, se já estiverem preparadas, poderei usá-las prontamente quando for preciso.

### A cigarra e as formigas



A cigarra estava sentada numa folha, cantando toda feliz.

Não conseguia entender por que as formigas trabalhavam tanto, em pleno verão.

– Carregar todo aquele trigo, debaixo de tanto calor! Que loucura!

Passou o tempo e chegou o inverno. Um dia, morta de fome, a cigarra foi até as formigas que estavam secando o trigo ao sol.

– Vocês têm tanto trigo! Podem me dar um pouco?

– Por que não se abasteceu no verão passado? – as formigas replicaram.

– Não tive tempo – respondeu a cigarra. – Precisava cantar.

– Já que você cantou no verão, por que não dança no inverno? – disseram as formigas, dando risada.

### O javali e a raposa



Um javali estava afiando as presas no tronco de uma árvore.

Uma raposa que passava se pôs a observá-lo. Ele se empenhava tanto na sua tarefa, que sacudia a árvore inteira e os arbustos ao redor.

– Por que tanto esforço para afiar as presas? – perguntou a raposa. – Não estou vendo nem sombra de predador ou de outra ameaça por aqui.

– É simples – replicou o javali. – Se alguém fosse me atacar, certamente eu não teria tempo de afiar minhas presas. Mas, se já estiverem preparadas, poderei usá-las prontamente quando for preciso.

### O passarinho e o morcego



Um passarinho estava em sua gaiola, ao lado da janela. Ao anoitecer, o passarinho começou a cantar.

Um morcego o viu e ouviu seu canto. Aproximou-se e perguntou por que ele não cantava de dia, mas só quando escurecia.

– Tenho meus motivos – replicou o passarinho. – Por cantar durante o dia, fui capturado e colocado na gaiola. Foi uma lição que jamais esquecerei.

– Mas de que adianta tanta prudência agora? – disse o morcego.

### O gato e o rato



Numa casa viviam muitos ratos. Sabendo disso, um gato mudou-se para lá e começou a devorá-los, um a um.

Assim, os ratos resolveram se esconder em suas tocas, onde o gato não podia alcançá-los.

Então o gato pensou em usar sua esperteza para fazê-los sair da toca. Subiu num muro e prendeu-se num gancho, fingindo-se de morto.

Um dos ratos que o espiava de dentro da toca lhe disse: – Não adianta, meu amigo. Eu não chegaria perto nem que você se transformasse numa bolsa vazia.

### O lobo e o cabrito



Um cabrito havia se desgarrado do resto do rebanho. Sozinho, percebeu que um lobo o seguia.

– Sei que você está pensando em me comer de uma só abocanhada – o cabrito disse ao lobo. – Mas, já que vou morrer, deixe-me expressar um último desejo, por favor. Queria que você tocasse flauta para eu dançar um pouco.

Enquanto o lobo tocava e o cabrito dançava, uns cães ouviram a música e saíram em perseguição ao lobo.

Fugindo em disparada, o lobo voltou-se por um momento para dizer ao cabrito: – Como fui tolo! Quis bancar o músico quando sou apenas um açougueiro!

### O burro e o cachorro



Um burro e um cachorro viajavam juntos quando viram um envelope no chão. O burro o apanhou, tirou uma carta de dentro e começou a ler para o cachorro.

A carta falava de feno, cevada e farelo. Mas o cachorro não se interessava por feno, cevada e farelo, e ficou muito entediado. Por fim, interrompeu o amigo.

– Mais depressa, por favor. Se você pular algumas linhas, talvez encontre informações sobre carne e ossos.

O burro passou os olhos por toda a carta, mas não encontrou nada sobre carne e ossos.

– Então jogue isso fora – disse o cachorro, impaciente. – Não vale nada!

Mas o burro adorava feno, cevada e farelo.

– Espere um momento – ele disse.

E leu a carta até o fim.

### O caranguejinho e sua mãe



A mãe caranguejo disse ao filho:

– Cuidado, querido. Não caminhe de lado na areia. E não se esfregue contra as rochas molhadas.

– Está bem, mamãe – replicou o caranguejinho. – Mas, se quiser que eu siga o seu exemplo, ande direito também. Estou fazendo tudo do jeito que você faz.

### A raposa e a cegonha



Um dia a raposa convidou a cegonha para almoçar.

Sentaram-se à mesa, só que, para infelicidade da cegonha, a sopa foi servida numa tigela rasa e larga. Com seu bico comprido, ela não conseguiu provar nem uma gota da sopa.

Depois de alguns dias foi a cegonha quem convidou a raposa. Ela preparou um almoço muito gostoso, cuidando de todos os detalhes.

Para infelicidade da raposa, a comida foi servida em pedacinhos, num jarro alto e de gargalo estreito. A cegonha comeu facilmente, enfiando o bico no jarro, mas a raposa só ficou olhando, faminta. Não conseguiu enfiar nem a ponta do focinho no bocal do jarro.

– Ora, eu só segui o seu exemplo – disse a cegonha à raposa.

E, com muito gosto, devorou até o último pedaço.

A Cigarra e a Formiga (A formiga boa)  
- Monteiro Lobato

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas.

Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E que fez durante o bom tempo que não construí a sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... Exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

Pois entre, amiguinha!

Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou.

Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho.

Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora!

Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

A formiga má (Monteiro Lobato)

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se nem folhinha que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

– Que fazia você durante o bom tempo?

– Eu... eu cantava! ...

– Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

**Moral:**

*Os artistas, poetas, pintores e músicos são as cigarras da humanidade.*

## A coruja e a águia

Monteiro Lobato

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenchos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenquinhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.