

JOCIMARA SCHINIGOSKI

**PRODUÇÃO TEXTUAL: A RELAÇÃO ENTRE O ENCAMINHAMENTO
METODOLÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, da linha de pesquisa Cognição e Aprendizagem Escolar da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Kirchner Guimarães

Co-orientadora: Prof^a. Ms. Verônica Branco

CURITIBA

2004

Dedico este trabalho ao meu esposo Valter e aos meus filhos Yago e Yohan, pela compreensão nos momentos em que estive ausente para a realização de minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Sandra Regina Kirchner Guimarães, minha orientadora, por ter acreditado na possibilidade da realização deste trabalho.

À professora Ms. Verônica Branco, pela disponibilidade e apoio para melhoria do trabalho. Também pelas palavras de incentivo e afeto, que me incentivaram nos momentos mais difíceis.

Às amigas Ana Flávia e Elizabeth, pelo ombro amigo e palavras de incentivo.

À amiga Sandra Polon, pelas contribuições que enriqueceram o trabalho.

À professora Dr^a. Rita de Cássia Stadler e Sônia M. C. Haracemiv, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação e no decorrer da pesquisa.

À equipe gestora e corpo docente da escola Municipal Prefeito José Hoffmann, pela amizade e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar.

Às professoras pesquisadas, pela disponibilidade e acolhida para que este estudo se concretizasse.

À professora Ms. Maria Beatriz Ferreira que, como leitora exigente, me fez rever vários pontos da dissertação.

Ao meu esposo, agradecer seria pouco, com ele compartilho a realização deste trabalho porque ele tem sido co-autor dos momentos mais importantes da minha vida.

ÀQUELE que me proporciona tudo, especialmente durante esta etapa da minha vida, que me socorreu espiritualmente, dando-me serenidade e forças para continuar.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRAT	vi
1 CAPÍTULO I	
1.1 JUSTIFICATIVA	01
1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA	03
1.3 HIPÓTESE DE PESQUISA	07
1.4 OBJETIVOS	07
2 CAPÍTULO II SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA	
2.1 A LINGUAGEM ESCRITA E SUA FUNÇÃO SOCIAL	08
2.2 CONCEPÇÃO DE TEXTO	09
2.3 CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM	13
2.4 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA	18
2.5 A RELAÇÃO ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA	20
2.5.1 A Influência da Leitura na Produção Textual	22
2.6 O CONFLITO ENTRE A LINGUAGEM DO ALUNO E DA ESCOLA	23
2.7 ENTRAVES DO ENSINO DA ESCRITA	26
2.8 A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS	29
2.9 ESCREVER PARA ALGUÉM LER: O PAPEL DA INTERLOCUÇÃO	32
2.10 CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA	33
3 CAPÍTULO III METODOLOGIA	36
4 CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	41
5 DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

RESUMO

A presente investigação caracteriza-se como um estudo exploratório e descritivo que objetivou identificar a influência de metodologias utilizadas na produção escrita dos alunos. O trabalho enfoca as práticas de produção textual desenvolvidas por professores de classes de alunos de segunda série, do ensino fundamental, de escolas municipais de Ponta Grossa, Paraná. Com base nos pressupostos teóricos pesquisados foram analisados, qualitativamente, vinte textos de quatro escolas diferentes, buscando-se encontrar indícios que demonstrassem a ligação entre as condições de produção e os textos produzidos pelos alunos. Constatou-se que os textos analisados foram marcados pela metodologia utilizada pelo professor, apesar de nem sempre ele precisar o tipo de texto e o objetivo da produção do aluno. Observou-se também que há uma lacuna entre as propostas textuais das escolas e as necessidades de escrita que os alunos encontram em seu contexto social. Verificou-se, ainda, que quando as situações propostas permitem que a criança escreva sobre suas experiências e vivências, todos os alunos são capazes de produzir textos utilizando a escrita de forma significativa.

ABSTRACT

The present investigation characterizes as an exploratory and descriptive study that aimed to identify the influence of the methodologies used in the written production of the students. The report focus the practices of the textual production developed by the teachers from the eight years old classes, from the municipal schools in Ponta Grossa, Paraná. Based in the theoretical presuppositions researched, were analysed, in the quality, twenty texts from four different schools, searching to find indiciums that showed the relations between the conditions of production and the texts produced by the students. It was verified that the analysed texts were marked by the methodology used by the teacher, in spite of not always the teacher let clear the type of text and the objective of the student' production. It was observed, too, that ther is a lacuna between the textualls proposals of the schools and the necessity of the writing that the students find in their social context. It was verified, yet, that when the proposed situations allow that the children write about their experiences and lives, all the students are able to produce texts using the writing in a significative way.

CAPÍTULO I

1.1 JUSTIFICATIVA

O interesse e a escolha do tema relacionado à prática textual de alunos do ensino fundamental como objeto de pesquisa, foram resultado de uma reflexão da pesquisadora sobre sua prática pedagógica, a qual desencadeou a disposição para realizar um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

Ao atuar como professora na quarta série do ensino fundamental, em suas atividades profissionais, a pesquisadora sempre se preocupou com o fato de muitas crianças chegarem a esse nível de escolaridade apresentando inúmeras dificuldades para produzir um texto.

Como a escrita está presente em tudo que nos cerca e todos precisam dela para se inserir na vida social, o fato de muitos alunos terem dificuldade para produzir algo escrito é preocupante, visto que a escrita é um instrumento necessário para a sobrevivência em uma sociedade que vem valorizando cada vez mais a leitura e a escrita.

A escrita tem uma função social intensa, por isso é de vital importância que o aluno faça uso do código verbal usado na cultura em que está inserido para se comunicar, ter acesso a toda informação que circula socialmente e expressar suas opiniões fazendo, assim, pleno exercício da sua cidadania, conforme nos apontam os Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa . (PCNs-LP BRASIL, 1997).

Para que isso aconteça, a escola precisa assumir sua responsabilidade de proporcionar condições para que os alunos tenham acesso aos saberes lingüísticos necessários para possibilitar o amplo domínio da linguagem escrita. Todavia, isso não significa que toda a experiência lingüística que o aluno traz do seu meio tenha que ser abandonada. Pelo contrário, essa experiência prévia vivida pelo aluno, antes de sua inserção formal na escola, não pode ficar fora da aprendizagem da leitura e da escrita, mas deve servir para orientar e direcionar o trabalho do professor.

A esse respeito, Matencio (1994, p.15) diz que: "... a vida está dentro e fora da escola! E freqüentemente o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno."

Portanto, cabe à escola aproximar esses dois mundos, o da escola e o da criança, na produção textual. Isso pode ser feito quando se trabalha com propostas que envolvam o uso real da escrita, nas quais o aluno perceba a função social que a escrita desempenha em sua vida.

Com essas inquietações em mente, a pesquisadora realizou o Curso de Especialização em Metodologia na Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde pela primeira vez teve contato com autores que discutiam a questão da produção textual.

Como trabalho final do curso, desenvolveu um estudo teórico e prático sobre práticas diversas de produção textual. Uma das estratégias utilizadas foi uma oficina de textos na qual, por meio de práticas diversificadas, os alunos de uma quarta série participaram ativamente de atividades de produção textual, mostrando grande entusiasmo. Os alunos encontraram nessa oficina incentivo e propósito para escrever. O envolvimento e o entusiasmo com a escrita cresceram a cada encontro, porque os alunos tinham bem definidos os propósitos e o uso da escrita em situações reais da vida. A oficina mostrou à pesquisadora, ainda que em pequena proporção, a importância de uma prática efetiva da escrita, em que o aluno consegue comunicar seus pensamentos e pontos de vista, por meio da linguagem escrita. Essa experiência serviu de estímulo para a continuidade de estudos referentes ao tema.

Na condição de professora, a pesquisadora verificou ainda que existe uma grande necessidade de aproximar do professor estudos que tratem especificamente da produção textual, numa linguagem acessível e que vá ao encontro de problemas que ele encontra no dia a dia de sua prática pedagógica, estudos que possibilitem uma maior aproximação do professor com as questões próprias do ensino da língua.

A falta de acesso a esse conhecimento pode gerar equívocos em relação ao modo de se trabalhar com a produção textual. Acredita-se, por isso, que os estudos e trabalhos realizados tanto na Pedagogia como nas áreas da Lingüística, da

Psicolingüística e da Sociolingüística, entre outras, que contribuem para o esclarecimento de muitas questões referentes ao ensino da língua, devam chegar ao conhecimento do professor de ensino fundamental. E uma das maneiras para que isso aconteça é a realização de trabalhos científicos que aproximem a teoria e a prática, numa linguagem que seja acessível ao professor.

Essa foi a perspectiva que orientou a formulação e execução da presente pesquisa.

1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA

Ao longo dos anos, diversas concepções de alfabetização vêm permeando a prática do professor. De um modo geral, pode-se dividir essas concepções em dois grupos: o primeiro concebe o processo de alfabetização como um domínio mecânico de letras e sílabas; e o segundo grupo considera a dimensão significativa da linguagem, levando em conta questões que procurem favorecer a compreensão e a utilização da escrita num contexto real de uso. (FERREIRA, 1996).

Uma metodologia mais tradicionalista identifica-se melhor com a primeira posição. Mas as pesquisas que vêm sendo feitas na área de alfabetização recomendam uma avaliação dessa metodologia e mostram a necessidade de se repensar o assunto e de procurar outros caminhos que levem o aluno a adquirir uma competência textual que dê conta de inserí-lo no mundo da escrita, fazendo uso dela com maior êxito.

Segundo Geraldi (1984), apenas a conquista do código alfabético não garante ao aluno a capacidade de produzir textos em que ele expresse significativamente suas idéias, de forma a manter uma interlocução clara com os possíveis leitores. Essa capacidade exige um trabalho mais intenso, em que a criança, aos poucos, vá se familiarizando com a organização e a escrita de vários gêneros textuais. Tal organização abrange desde a estrutura própria, o vocabulário adequado, até os recursos textuais que são característicos a cada gênero.

Nos PCNs-LP (BRASIL,1997,p.34), encontra-se a seguinte colocação referente ao ensino da produção textual:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Não se pode, portanto, conceber o ensino da língua sem o uso efetivo do texto na sala de aula. Por isso, a escola precisa oportunizar todas as situações possíveis para que os alunos usem a linguagem escrita como uma linguagem viva, dinâmica, que se preste de fato a momentos de interlocução. Dessa forma, a leitura e a escrita passam a ser incorporadas pelos alunos como atitudes de vida.

Segundo Barbosa (1994), tais atitudes são aprendidas através da prática. Assim, a escrita torna-se familiar e natural para o aluno como forma de expressar o seu pensamento.

Desse modo, como bem esclarece o mesmo autor, é preciso "... levar os alunos a descobrir pela própria prática de escrever sua capacidade de linguagem, suas possibilidades de criar textos livres, de escrever, narrar e dissertar..." (BARBOSA 1994, p.7)

Outra questão mencionada pelo referido autor, referente à produção textual, é a interação que o aluno faz de sua experiência com aquilo que está produzindo. Quando se produz um texto sempre se utilizam os dados e as relações estabelecidas com outras leituras guardadas na mente. Por isso, entre outros fatores, a leitura desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da produção textual.

Todo aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa se defrontar com as situações reais de uso das diferentes formas de linguagem, a fim de que a interação com essas linguagens o ajudem a construir o seu texto. Pode-se dizer que o conhecimento prévio advém da vivência de situações em que o escrever se torna

necessário. Daí a importância do professor valer-se de uma metodologia que ajude os alunos a encontrar essas situações para organizar a sua escrita.

A pesquisadora concorda com Geraldi (1984, p.160), quando o autor diz que “... ao produzir um texto é necessário apresentar condições necessárias, ou seja, é preciso que o aluno tenha o que dizer (...) e que sejam escolhidas estratégias adequadas...”

A produção textual representa, por conseguinte, o uso concreto e significativo da linguagem escrita, em uma dimensão de reflexão. Ela possibilita ao aluno pensar sobre a língua e as diferentes formas de organizá-la.

Quanto mais oportunidades o aluno tiver de escrever, maior será o desenvolvimento da escrita. Para que isso aconteça, o professor deverá oportunizar diversas situações em que a escrita esteja presente.

Assim como no desenvolvimento humano há sucessivos experimentos que vão sendo acumulados e transformados ao longo da vida, o mesmo ocorre com a produção textual. Quanto mais o aluno escreve e se relaciona com material escrito, ou seja, quanto mais lê, mais conhecimentos e capacidade de escrever desenvolve.

Segundo Orlandi (1996), ninguém escreve algo totalmente inédito, sempre baseia o seu discurso, oral ou escrito, em outros textos que já foram lidos ou ouvidos. Dessa forma, os textos possuem conteúdos já produzidos por outros que circulam no meio social; o sujeito se apropria deles e imprime-lhes uma marca pessoal, colocando neles suas experiências e vivências.

Com as crianças essa apropriação fica evidente em algumas características das suas produções textuais. Quando iniciam o texto de uma história que ouviram, elas sempre acrescentam ocorrências de suas vidas. No entanto, muitas vezes, os alunos são tolhidos em sua espontaneidade, quando a escola passa a cobrar a forma e se esquece de valorizar o conteúdo.

A forma deve ser aprendida primeiramente pela sensibilização e exposição aos textos já em circulação. Muito antes de aprender a escrever, o aprendiz precisa ouvir, através da leitura do outro, os diferentes tipos de textos. Assim ele poderá aprender, na interação, as características de cada texto.

A esse respeito Calkins (1989, p.100) afirma que “na terceira série, o desenvolvimento da escrita, para muitas crianças, lentifica-se até parar totalmente (...). Quando as crianças começam a produzir textos mais curtos, seguros e corretos, também encurtam suas oportunidades de aprendizado.” Isso acontece porque as crianças percebem que escrevendo menos, cometem menos erros. Dessa forma, seus textos são mais aceitos por professores mais tradicionalistas, cuja atenção está geralmente centrada nos aspectos ortográficos do texto.

Cabe à escola usar uma metodologia que leve o aluno a realmente apropriar-se da escrita para fazer uso dela quando for necessário. Para isso, deve permitir que o aluno se expresse produzindo textos, pois assim o professor poderá intervir proporcionando novas experiências e ampliando, com isso, suas possibilidades de aprendizagem.

Kaufman e Rodrigues (1995, p.3), ao tecerem comentários sobre a produção de textos na escola, asseveram:

se alguns alunos chegassem a ser escritores graças a intervenção escolar, a missão do professor estaria cumprida com lucro. Caso isso não ocorra, é dever indubitável da escola que todos que egressem de suas aulas sejam ‘pessoas que escrevem’, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia.

Portanto, a escola deveria possibilitar a todos os alunos condições para que eles pudessem aprender a utilizar a escrita em suas vidas.

Esses estudos e reflexões sobre o tema permitiram levantar a seguinte questão, que norteou o processo de investigação empreendido:

- Como a atuação do professor durante o encaminhamento de uma proposta de produção textual influencia a escrita dos alunos?

1.3 HIPÓTESES DE PESQUISA

1.3.1 A maneira como as crianças desenvolvem um texto parece ter uma estreita ligação com as condições de produção.

1.3.2 Conseqüentemente, as dificuldades apresentadas por alguns alunos podem ser decorrentes de problemas encontrados no processo pedagógico e não na aprendizagem.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Levantar metodologias de ensino de produção textual utilizadas por quatro professores de classes de segunda série de escolas da rede pública municipal de Ponta Grossa.

1.4.2 Analisar as produções textuais dos alunos, cujos professores foram selecionados para a pesquisa.

1.4.3 Verificar a existência de indícios que demonstram a relação entre as condições de produção e os textos dos alunos.

CAPÍTULO II

SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA

2.1 A LINGUAGEM ESCRITA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

A escrita surgiu a partir de uma necessidade do homem de criar símbolos e o fato de ele ter criado símbolos que possibilitam a comunicação, concedeu-lhe a liberdade de poder pensar e agir mesmo sem estar na presença do objeto.

É inegável que nas sociedades letradas as atividades de leitura e escrita estão na base de quase todas as outras atividades. Segundo Sérkez e Martins (1996), a leitura e a escrita só serão utilizadas e valorizadas pelas pessoas à medida que elas entenderem os usos e funções da linguagem escrita e conhecerem seu valor social.

Na escola esse fato tem grande importância, visto que “ser um usuário competente da escrita é cada vez mais, condição para a efetiva participação social”. (PCNs-LP BRASIL1997, p.22).

De acordo com Sérkez e Martins (1996), uma das maiores pedras na trajetória do ensino da língua tem sido a produção escrita do aluno. Todos os esforços empreendidos, até agora, parecem não ter sido suficientes para clarear a questão sobre o que escrever em sala de aula. Para as mencionadas autoras a realidade social seria uma excelente fonte de propostas para a produção textual, se a escola não continuasse a insistir, como parece que vem fazendo, numa produção vazia, desprovida de interlocutor e, portanto, artificial: “É como se, realmente, fosse impossível, no bojo da escola, utilizar a escrita para se comunicar com o mundo exterior a ela”. (SÉRKEZ e MARTINS 1996, p.32).

Afirmam essas autoras que a escola esvaziou a função da escrita em seu interior e criou situações artificiais para seu ensino. Logo, para reverter esse quadro é necessário que a escola quebre esse artificialismo do ato de escrever trazendo para os alunos propostas em que a escrita seja usada em situações reais, ou seja, situações

que realmente ocorrem na sociedade, porque fora da escola o aluno encontrará necessidade de fazer uso da escrita.

Como salienta Halliday (1989), no decorrer da vida de uma pessoa surgem certas situações nas quais é preciso fazer uso da escrita, por isso a necessidade é um fator motivador da escrita.

Landsmann (1998,p.41), usa uma expressão muito apropriada para descrever a importância da escola trabalhar com a escrita levando em conta a sua função social, quando cita que a criança deve “saber escrever além da escola“. Tal tarefa implica em levar para a sala de aula textos de diferentes tipologias, textos escritos com a intenção de veicular determinada idéia para outra pessoa.

De acordo com os PCNs-LP (BRASIL,1997), a escrita para ser real na vida da criança, precisa ter objetivo, destinatário e enquadrar-se em um determinado gênero, pois só assim cumprirá sua função de comunicação.

Diante disso, entende-se que a escrita apresentada na escola, muitas vezes desvinculada de um contexto real de uso e sem função social, passa a ser tomada como uma atividade que serve apenas para o trabalho escolar.

2.2 CONCEPÇÃO DE TEXTO

Quando se procura uma definição para texto, encontra-se uma diversidade de concepções, isto se deve à complexidade do objeto, que acaba sendo estudado sob diferentes pontos de vista.

De acordo com Marcuschi (1983, p.4), existem duas formas de abordagem para definir o termo texto;

- a) “ partindo de critérios internos, ou seja, considerando o texto do ponto de vista emanente ao sistema lingüístico”;
- b) “ partindo de critérios temáticos ou transcendentais ao sistema, o que significa considerar o texto como uma unidade de uso comunicativo”.

É a segunda perspectiva que será adotada neste trabalho.

Segundo Val (1994), texto pode ser definido como sendo uma ocorrência verbal (oral ou escrita) que cumpre uma função sociocomunicativa. Para a autora, é o contexto social e a necessidade comunicativa que determinam a variação de registro, ou seja dependendo da intenção do que se quer comunicar e da necessidade do momento, o texto assume diferentes formas, ou se enquadra em diferentes tipologias.

Para que o texto se configure, de fato, como um todo significativo, não basta colocar frases isoladas, umas ao lado das outras. É preciso que elas se constituam realmente uma unidade de sentido, ou seja, que cumpram sua função de comunicação.

Produzir um texto vai além do ato mecânico de decifração de códigos, uma vez que, escrever não é simplesmente um ato de grafar palavras e frases: é comunicar-se, expressar idéias, organizar e relacionar palavras sob a forma de mensagens que assegurem a comunicação. Sendo assim, um texto não é um amontoado de frases aleatórias; ele é constituído por palavras e/ou frases semanticamente ligadas e só se concretiza como texto se atingir o objetivo de comunicar uma mensagem para alguém.

Segundo os PCNs-LP (BRASIL,1997 p.25), “texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão.” A definição de texto não se baseia no seu tamanho, mas na sua intenção comunicativa. Assim uma lista de compras, a instrução de como montar um brinquedo, uma receita culinária constituem-se como textos quando funcionam para comunicar determinada mensagem em um determinado contexto.

Quando realmente constituído como tal, o texto é sempre significativo, sempre cumpre a sua função de comunicar. Por isso é um grande equívoco quando a escola apresenta, mesmo para crianças iniciantes na produção textual, textos curtos, com poucas frases, simplificados e sem sentido. Essa prática acaba dificultando o processo de desenvolvimento da produção textual.

Segundo Bilger (2002), as produções escritas que são solicitadas às crianças na escola geralmente requerem um conhecimento complexo e quase sempre fora de um contexto de uso real. Muitas vezes o aluno precisa imaginar, desenhar e descrever uma situação totalmente fictícia e ainda deve argumentar sobre tal situação.

Para a autora, fora da escola esse conhecimento não servirá muito ao aluno,

porque ele terá que escrever dentro de um contexto real, como por exemplo: escrever uma carta de apresentação, escrever relatórios, organizar informações, dentre outras situações de uso da escrita no cotidiano.

Se o objetivo da escola, de acordo com os PCNs-LP (BRASIL, 1997), é formar um escritor competente¹, capaz de adequar o seu texto, sabendo selecionar o gênero mais apropriado e capaz de planejar o seu discurso em função dos objetivos e do locutor a quem se destina, então a escola precisa propiciar condições para que isso aconteça.

Ainda de acordo com os PCNs-LP (BRASIL, 1997), para que um texto se configure como tal precisa se constituir por um conjunto de relações que se estabeleçam entre si. Assim sendo, para que um texto seja reconhecido como tal, há necessidade de alguns elementos de textualidade, entre os quais destacam-se a coerência, a coesão e a intertextualidade.

A coerência é o fator que permite, tanto ao autor como ao leitor, a atribuição de sentidos ao texto, que deve apresentar uma seqüenciação lógica. Num texto coerente todas as partes se articulam harmoniosamente, tornando-se compreensível para o leitor.

A coerência deve ser entendida, ainda, como um princípio de interpretabilidade, ou seja, dela depende a compreensão, o entendimento do texto, sem o qual não haveria a interação entre autor e leitor. E, ao compreender o texto, o leitor tem a possibilidade de concordar com os pontos de vista do autor ou deles discordar, posicionando-se criticamente.

Segundo Koch (1991), a coesão diz respeito a todos os elementos de ligação dentro do texto, isto é, pronomes, advérbios, conjunções e outros elementos que permitem a sua organização interna. É através da interligação desses elementos que o autor consegue expressar sua idéia de maneira clara, evitando repetições desnecessárias. A compreensão da importância do uso de elementos coesivos vai

¹ O termo escritor competente não está sendo utilizado para referir-se a escritores profissionais e sim pessoas capazes de escrever com eficácia.(PCNs-LP BRASIL,1997).

sendo adquirida pela criança no contato com textos significativos.

Muitas vezes, confunde-se essa prática e o ensino da língua é reduzido a meros exercícios gramaticais com a expectativa de que, através da memorização de conceitos e regras, os alunos passem a dominar o uso de elementos coesivos nas suas produções.

De modo geral, o aluno busca utilizar esses recursos coesivos na sua produção textual, fazendo tentativas. E é só a partir dessas tentativas que se vão levantar hipóteses a respeito de tais mecanismos. Por isso, o professor deve sanar-lhe as dúvidas no momento em que elas aparecem, sendo fundamental que esse trabalho seja feito na produção textual e não em exercícios isolados.

Os princípios de coerência e coesão serão aos poucos assimilados pelo aluno à medida que oportunidades de escrita e reflexão sobre os mecanismos da língua sejam a ele proporcionados, principalmente através da leitura de textos significativos.

Vê-se, então, que de modo geral o aluno teria uma competência textual² mínima se a leitura fosse bem trabalhada na escola e na produção escrita conseqüentemente, os resultados seriam também sentidos. Num primeiro momento, muitos textos dos alunos apresentam-se incoerentes, por falta de organização interna. Esse é um problema que, com a ajuda do professor, pode ser solucionado. É importante lembrar que esse processo faz parte da aquisição e desenvolvimento da escrita.

É através da prática de leitura e escrita que o aluno vai incorporando os mecanismos de coerência. De acordo com Kato (1988), a criança adquire a noção de coerência e coesão através do contato com material escrito, pois no início da aprendizagem da linguagem escrita ela precisa de pistas bem claras para ajudá-la a organizar o seu próprio texto.

O desenvolvimento humano é formado por sucessivos experimentos que vão sendo acumulados e transformados ao longo da vida. Com a produção textual é a

² A competência textual, segundo os PCNs-LP (BRASIL,1997), é compreendida como a capacidade de se produzir textos - orais e escritos – adequados às condições de produção, entre as quais: os interlocutores e relações que existem entre eles, o assunto ou tema, a intencionalidade, o contexto histórico-social.

mesma coisa: quando se escreve, quando se produz algo, sempre se remete a experiências vividas anteriormente, que fornecerão um valioso material para futuras produções. Portanto, ninguém escreve algo inédito. Sempre procura apoiar o discurso, oral ou escrito, em outros textos que já foram lidos ou ouvidos.

Logo, quando a criança desenvolve uma opinião apoiando-se em outra, ou quando escreve seu texto tendo como suporte outros textos, livros, narrações orais de seus colegas, está praticando a intertextualidade. Conforme Koch (1990, p.75), “a intertextualidade ocorre na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos”.

A criança pode basear sua produção textual em outros textos. Isso não significa que ela fique na mera reprodução de idéias, ou na simples cópia ou, ainda, que a sua criatividade seja sufocada ou tolhida. Na verdade, ela se sente mais segura ao construir o seu texto com base nos diferentes discursos que se entrecruzam no seu dia-a-dia, quer orais, quer escritos. Usa-os geralmente como alicerces de uma construção que é dela, em que o próprio dizer emerge repleto de criatividade, configurando uma interlocução que, além de significativa, pode ser muito prazerosa.

Daí a importância de se trabalhar com vários gêneros textuais, nos quais a criança encontrará subsídios e sugestões estruturais para a sua própria produção. Para chegar a essa produção, a leitura desempenha um papel fundamental, visto que, consciente ou inconscientemente, as pessoas costumam apoiar-se nos textos que lêem. Portanto, a leitura vai fornecer conteúdos e conhecimentos para a escrita. Não só a leitura, mas também o que se faz, o que se aprende com amigos, irmãos, parentes, enfim, tudo que acontece na vida pode constituir um valioso material para os textos.

2.3 CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo ensino-aprendizagem apoia-se em teorias que procuram explicar, através de diferentes abordagens, como os indivíduos aprendem.

Existem diferentes fatores que interferem na tarefa de ensinar, dentre as quais as concepções de ensino-aprendizagem nas quais os professores apóiam seu trabalho.

Seber (1995), salienta que toda prática pedagógica se fundamenta na maneira de explicar a evolução dos conhecimentos, os papéis reservados aos participantes do processo educacional, os objetivos a serem atingidos e a maneira como serão avaliados.

Por conseguinte, refletir sobre as concepções do processo ensino-aprendizagem contribui para a compreensão do que acontece em sala de aula, para melhor explicar a prática adotada pelo professor no seu cotidiano.

Neste trabalho, optou-se por destacar as concepções tradicionalista, comportamentalista e cognitivista.

a) Concepção tradicionalista.

Nessa abordagem, segundo Mizukami (1986), a escola tem como papel principal preparar intelectualmente e moralmente os alunos para assumirem sua posição na sociedade. Em relação aos conhecimentos, eles são repassados aos alunos como verdades prontas e acabadas. O método principal de ensino é através da exposição verbal, o que facilita ao professor exercer a sua autoridade, assim como facilita a receptividade por parte do aluno, já que ele é um receptor. A aprendizagem do aluno nessa abordagem tradicionalista é mecânica e receptiva, pois o repasse verbal pelo professor e o treino das atividades pelo aluno visam disciplinar a mente e formar hábitos que possam responder às novas situações de forma parecida com os modelos já apresentados anteriormente.

A esse respeito, Mizukami (1986, p.13,14) afirma que:

Uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e de demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que "aprendeu" apresenta, com freqüência, compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam.

Nessa abordagem, a aprendizagem do aluno, tem um fim em si mesma. O conhecimento transmitido tem de ser adquirido. Daí a ênfase nos modelos, os quais, após apresentados pelo professor, devem ser imitados. Ou seja: o professor apresenta situações e exemplos que, se seguidos, poderão solucionar os problemas. Assim, a ênfase recai no aluno, único responsável pelo seu sucesso.

b) Concepção comportamentalista

A aprendizagem nessa concepção é entendida como mudança de comportamento. A base do conhecimento, é a experiência. Segundo alguns de seus representantes, como por exemplo Skinner, a aprendizagem ocorre devido ao reforço. É a contingência do reforço que leva à aprendizagem.

Entre os principais representantes dessa concepção podem ser destacados Skinner, Bandura, Thorndike e Pavlov. Porém, para efeitos desta pesquisa, as considerações serão em torno de Skinner, por este ser o mais difundido no Brasil.

A teoria de Skinner tem por base o pressuposto de que o aprendizado tem a função de mudança no comportamento manifesto. O condicionamento operante é baseado na lei do efeito, segundo a qual o comportamento que produz efeitos positivos tende a se tornar mais freqüente, enquanto que o comportamento que produz efeitos negativos tende a se tornar menos freqüente. As mudanças no comportamento são o resultado de uma resposta individual a estímulos que ocorrem no meio; assim, reforçar os estímulos pressupõe fortalecer o comportamento. Tais premissas ocorrem do fato de que Skinner ocupou-se em estudar os comportamentos observáveis, não se preocupando com o que ocorre na mente durante o processo de aprendizagem.

Os estímulos positivos e negativos possibilitam, portanto, mudanças no comportamento justamente por pressupor que os estímulos reforçadores e os negativos ocorrem com o término de um estímulo aversivo. Observa-se que um reforçador positivo pode ser um elogio verbal, uma boa nota, ou um sentimento de realização ou satisfação crescente. Em relação a um reforçador negativo, entende-se que pode ser qualquer estímulo que resulte no aumento da freqüência de uma resposta, quando retirado. É importante notar que um reforçador negativo é diferente de um estímulo

desfavorável. Ou seja: a punição, por exemplo, apresenta-se diferente do reforço negativo, uma vez que, em termos conceituais, ela refere-se à aplicação de um desprazer após um determinado comportamento não pretendido por aquele que a aplica, enquanto que o reforço negativo caracteriza-se pela retirada do desprazer após a ocorrência de um comportamento pretendido por aquele que o promove.

O ensino baseado nessa abordagem dará ênfase aos métodos e técnicas, devido à crença de que o que não é previamente programado, não resultará em respostas adequadas.

Percebe-se que tanto a abordagem tradicional como a comportamental contemplam o produto, diferindo na maneira de apresentação. Ou seja, "a ênfase dada à transmissão de informações, à apresentação de demonstrações do professor ao ver e escutar do aluno na abordagem tradicional, é substituída pela direção mais eficiente do ensino fornecida pela programação. Em ambas as formas, no entanto, nota-se diretivismo e decisões tomadas para o aluno." (MISUKAMI, 1986, p. 36)

c) Concepção cognitivista ou construtivista.

A abordagem cognitivista ocupa-se dos processos mentais do indivíduo; portanto, a ênfase está no processo da cognição, compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação.

Nessa perspectiva, o ensino é um processo de construção que diferentemente organizado, prioriza as atividades do aluno. Observa-se que, em oposição às abordagens anteriores, a aquisição da aprendizagem é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações. Responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral, tais assimilações e acomodações não resultam de modelos prévios ou programados.

O principal representante da abordagem cognitivista é Jean Piaget, que através da Epistemologia Genética, contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento humano, permitindo reorientar a prática do professor. Também é oportuno lembrar que Piaget foi psicólogo e que ele não construiu um método piagetiano. Sua preocupação voltou-se para o processo de construção do

conhecimento. Ao tentar desvendá-lo, o epistemólogo contribuiu significativamente para o entendimento de como se processa essa construção e em que momentos ela acontece.

A teoria cognitiva parte do princípio de que a criança passa por fases distintas na aprendizagem. Segundo Piaget, os níveis de desenvolvimento cognitivo são: nível sensório-motor - de zero a aproximadamente 18 ou 24 meses, cuja característica principal é uma ação baseada na percepção e motricidade; nível pré-operatório, de 2 até cerca de 7 anos, no qual se observa que as questões relativas aos símbolos e à representação são iniciadas; nível das operações concretas, dos 7 aos 11 anos; e nível do pensamento formal, dos 11/12 aos 15 anos, sendo que a característica essencial dessa fase é a distinção entre o real e o possível.

Nota-se portanto que as estruturas operatórias da inteligência não são inatas, mas sim aprendidas. Elas se desenvolvem laboriosamente nos primeiros quinze anos. Essa descoberta de Piaget, leva a afirmar que existe um movimento contínuo da aprendizagem e que o processo ensino-aprendizagem precisa ser considerado como um todo articulado, no qual aluno, escola, métodos e outros fatores a eles relacionados sejam compreendidos para que haja uma aprendizagem significativa. Entende-se, nessa abordagem, que "conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que nos é apresentada e o que já sabíamos, e aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos." Pozo (1996, p. 48). Ou seja, a aprendizagem é sempre uma construção.

A criança constrói conceitos, quando ela é capaz de estabelecer relações. Nesse sentido, o ambiente escolar ativo possibilita à criança fazer suas descobertas, assim como desenvolver hipóteses cognitivas, as quais tornam a aprendizagem mais gratificante e significativa³. Tal aprendizagem torna-se possível pelas condições proporcionadas em sala de aula, pois como afirmam Coll e Solé (1996, p.19), "para a concepção construtivista aprendemos quando somos capazes de elaborar uma

³ Aprendizagem é significativa na medida em que determinadas condições estejam presentes, podendo sempre ser aperfeiçoada. (COLL e SOLÉ, 1996,p.21).

representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender".

Assim, as soluções encontradas pelas crianças na resolução de problemas permitem a futura transferência dessas descobertas para a resolução de problemas futuros. De acordo com Da Luz (1994, p.68), " a passagem de uma possível solução à seguinte é uma sucessão de equilíbrios, desequilíbrios e reequilíbrios, que abre novas possibilidades aos desenvolvimentos".

Nesse processo, o que ocorre é que não somente se modifica o já sabido, mas também se constroem novas elaborações.

Piaget explica que é através da assimilação e da acomodação que o organismo se adapta. Nessa perspectiva, a capacidade de adaptação a situações novas é a própria inteligência emergindo.

O acesso ao conhecimento possibilita a transformação, seja por parte do professor ou por parte do aluno. Desse modo, o resgate de alguns pontos das teorias que abordam o processo ensino-aprendizagem torna-se fundamental.

As concepções tradicionalista, comportamentalista e cognitivista, apresentam-se como norteadoras do fazer pedagógico, visto que, como já se mencionou anteriormente, expressa ou implicitamente vêm orientando a aprendizagem nas escolas. Ou seja, de acordo com o seu entendimento de como se dá a aprendizagem, o professor irá direcionando o seu trabalho, a sua ação pedagógica.

2.4 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA

A linguagem foi pensada, ao longo dos tempos, de diferentes formas. Essas diferentes visões orientaram as práticas sociais e entraram na escola consolidando práticas pedagógicas que, muitas vezes, tornaram-se entraves na verdadeira aprendizagem da produção textual.

Geraldi (1984) aponta três concepções fundamentais em relação à linguagem:

2.4.1 Concepção tradicionalista

Na antiga Grécia, alguns poucos cidadãos denominados “ pensadores “ é que faziam uso dos discursos para divulgar suas idéias; entre eles estavam Sócrates, Platão e outros. O povo pensava que usar a linguagem era repetir os discursos produzidos pelos pensadores.

Segundo Ferreira (1996), tal forma de conceber a linguagem vem influenciando, há muito tempo uma prática pedagógica em que o ensino da língua escrita é geralmente centrado em modelos. O aluno é levado a reproduzir o pensamento e as idéias do outro. Em decorrência disso, os textos são impessoais e sem originalidade.

Atividades bastante comuns e valorizadas dentro dessa concepção são a cópia e a leitura, que consistem geralmente na mera decodificação de sinais.

2.4.2 Concepção estruturalista:

Contraopondo-se à citada concepção surge uma outra visão da linguagem; ela passa a ser vista como instrumento de comunicação, que possibilita a transmissão de mensagens a possíveis receptores.

É valorizada, nesta visão, a função expressiva da linguagem. Segundo Geraldi (1984), pelo fato do código ser reconhecido como um conjunto de sinais cuja organização depende de uma certa estrutura, a língua é considerada em seu aspecto estrutural, cujas partes poderiam ser aprendidas mediante treinamento parcelado. Ou seja, dava-se ênfase a exercícios de repetição e modelos prontos, supondo-se que o aluno assim dominaria o uso da escrita.

Dentro dessa concepção deu-se ênfase ao escrever “ bonito “ , o texto tornou-se um amontoado de frases prontas que raramente seriam usados em uma situação real de comunicação.

2.4.3 Concepção Interacionista:

Uma terceira concepção vê a linguagem como forma de interação entre as pessoas, levando em conta o processo interlocutivo e as condições de produção do discurso. Essa concepção, baseada principalmente em Michael Bakhtin, considera a linguagem em diversas situações de interação que o sujeito vive no seu cotidiano, seja produzindo enunciados, seja interpretando-os de forma adequada à situação.

A linguagem não é considerada como um instrumento de comunicação, mas uma forma de relação entre as pessoas. Segundo os PCNs-LP (Brasil,1997 p.24), “ nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim aprendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais ... “.

Nessa concepção, a produção de um texto leva em conta o interlocutor a que se destina e se insere num determinado gênero, considerando o assunto, o propósito e o tempo em que se processa a comunicação.

De acordo com Geraldi (1984), o ensino da escrita ainda está centrado nas duas primeiras concepções, até mesmo pelo fato de terem ocorrido séculos de convivência com esse tipo de pensamento.

Atualmente, estudos em diferentes áreas como a Pedagogia, a Psicologia, a Lingüística e a Psicolingüística, entre outras, têm contribuído para um maior entendimento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita. Muitos autores têm se dedicado a pesquisas e estudos que constituem sólidas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

2.5 A RELAÇÃO ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA NA SALA DE AULA

A linguagem oral e a linguagem escrita são duas modalidades distintas com características próprias, mas que se interligam e se influenciam. A linguagem escrita surgiu como uma forma de representar a fala num estágio posterior à linguagem oral.

A linguagem oral acontece de modo natural e, conforme Gutierrez (1978), aparece bem cedo na vida das pessoas, consolidando-se pela interação da criança com o meio em que vive. É comum que, ao entrar na escola, a criança transfira para a escrita os conhecimentos e as hipóteses que já construiu na oralidade.

Na realidade, a fase de alfabetização é o momento em que os conhecimentos que a criança já adquiriu sobre a linguagem, na sua forma oral, entram em conflito com a forma escrita. Nela se inicia a diferenciação entre os usos dessas duas formas de comunicação.

Segundo Terzi (2001), a fala acontece por meio de uma representação sonora e possui uma intenção temporária. Ainda pode contar com recursos extra-lingüísticos como gestos, entonação da voz entre outros, para se fazer entender. O interlocutor geralmente está presente e pode intervir, tornando a comunicação mais eficaz.

Segundo a mesma autora, a escrita é determinada por marcas percebidas pela visão, possuindo maior durabilidade e exigindo maior precisão que a fala, porque há necessidade de se respeitarem regras da sua utilização, no âmbito contextual, para que haja compreensão baseada unicamente na expressão escrita e no contexto histórico, social ou geográfico do momento.

A fala apresenta ainda grande redundância, é espontânea e é reestruturada no momento de sua emissão, conforme afirma Matencio (1994). Quando alguém fala pode repetir as palavras ou mensagens para ser melhor entendido pelo interlocutor, sem que isso seja considerado errado ou desnecessário, o que não ocorre com a escrita.

Por isso, segundo Ramos (1997), a oralidade desempenha um papel fundamental na escola. Iniciar o trabalho escrito com a fala, a discussão ou a leitura, é iniciar por onde o aluno tem domínio e se sente seguro.

Talvez a grande diferença entre a fala e a escrita esteja no fato de que a fala é muito mais utilizada em contatos sociais, tendo por função a comunicação imediata, que exige um retorno também imediato do interlocutor. Já nas situações escritas o interlocutor se encontra distante, o que exige um maior planejamento e elaboração do

texto antes que ele seja lido. Por essa razão, a discussão oral de um determinado assunto é muito mais familiar para a criança do que a sua escrita.

No entanto, conforme Zaccur (2002), a escola parece cavar um “fosso” entre a oralidade e a escrita já no início da escolarização, impedindo essa interação tão valiosa entre o que a criança fala, discute em sala de aula e o que ela escreve.

Ramos (1997) salienta que o uso efetivo da linguagem oral na escola em diferentes situações torna-se uma atividade essencial, uma vez que os alunos terão a oportunidade não só de falar a respeito do que mais lhes agrada e interessa, como também de emitir opiniões. De acordo com a autora, reconhecer a escola como um espaço em que se pode falar sobre temas interessantes torna-se uma importante experiência para a criança e um valioso material para futuras produções.

2.5.1 A Influência da Leitura na Produção Textual

Apesar de apresentarem aspectos diferenciados, a leitura e a escrita são práticas que se relacionam e se completam.

De acordo com os PCNs-LP (BRASIL,1997), a relação entre a leitura e a escrita não é mecânica. Assim sendo, alguém que lê muito não é automaticamente alguém que também escreve bem, mas com certeza, a leitura é um dos fatores que contribuem para a formação de bons produtores de texto, porque ela funciona como uma fonte de intertextos que servirão de referência para a escrita.

Ao contrário da escrita, que é uma atividade na qual se busca exteriorizar o que se pensa, a leitura é uma atividade de interiorização e reflexão.

Ler, portanto, conforme os PCNs-LP (BRASIL,1997), não é uma atividade passiva, pelo contrário, é um trabalho ativo de construção de significados. Não se realiza apenas pela decodificação da escrita, é uma atividade que envolve relação com todos os conhecimentos que a criança possui.

O leitor ideal e competente que a escola deve buscar é aquele capaz de compreender, relacionar e selecionar materiais diversos de leitura. Além disso, um bom leitor é aquele que lê e entende além do que está escrito, o que está implícito ou oculto,

conseguindo assim estabelecer sentido para o texto escrito.

Segundo os PCNs-LP (BRASIL,1997, p.54), “um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”. Sendo assim, a escola precisa trazer para a sala de aula, como materiais de leitura, textos variados que a criança encontra na vida real e que terá necessidade de interpretar e entender para que possa interagir socialmente.

Não se formam leitores apenas com a solicitação de leituras do livro didático em atividades de sala de aula. Se a escola tem como objetivo formar pessoas capazes de compreender os mais variados textos com os quais se defrontam, é preciso organizar um trabalho que inclua essa diversidade de textos. Isso se torna ainda mais necessário quando os alunos não têm contato com materiais de leitura e não participam de práticas em que a leitura é usada. A escola, muitas vezes, é a única a oferecer oportunidades de leitura e, portanto, deve oferecer textos que a criança encontra no seu dia a dia, que possuam significados e propósitos reais.

Para ler, a criança deve ter uma relação com materiais de leitura, ou seja, é preciso interagir com uma grande variedade de textos e participar de “atos de leitura” ou atividades que se mostrem interessantes e desafiadoras utilizando para isso textos de uso real da língua portuguesa.

2.6 O CONFLITO ENTRE A LINGUAGEM DO ALUNO E DA ESCOLA: A QUESTÃO DAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS.

Uma questão referente à linguagem que tem fortes implicações na sala de aula e que se apresenta como um verdadeiro conflito tanto para o professor como para o aluno, é a questão das variedades linguísticas.

Segundo Ferreira (1996), a variação lingüística se apresenta, como se sabe, em múltiplas direções: de lugar para lugar (variedades geográficas), de grupo social para grupo social (variedades sociais), de contexto para contexto (variedades

comunicacionais). Portanto, podem coexistir no tempo e no espaço variedades diferentes. No entanto, as variedades determinadas pelo contexto sócio-cultural dos alunos são as que têm se manifestado de maneira mais intensa no contexto escolar, especialmente quando essas variedades são bastante diferentes daquela que se instituiu como norma ou padrão.

As crianças têm, sem dúvida, sentido muitas dificuldades quanto à apropriação de uma variedade da língua que é, em alguns aspectos, muito diferente das que elas usam no seu dia-a-dia.

Se o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita acontece pela interação verbal, e a linguagem empregada pela maioria dos alunos não é aceita na escola, essa interação estará comprometida e o aluno continuará empregando a linguagem que é usada no meio em que vive. Essa diferença aparecerá não só quando ele se expressar oralmente, mas também quando o fizer por escrito.

Conforme Ferreira (1996), no momento em que a escola abre suas portas para o grande contingente de crianças das mais variadas camadas sociais, mais do que nunca se sente a necessidade de uma atitude mais compreensiva e coerente do professor em relação às variedades lingüísticas empregadas por seus alunos. Compreensão que vem do fato de que do ponto de vista comunicativo, todas as variedades cumprem o seu papel e dão conta das necessidades de comunicação daqueles que as empregam.

Na escola, o discurso dos alunos é geralmente censurado e não aceito. Na realidade, na maioria das vezes, esses alunos nem chegam a se expressar porque prevendo a não-aceitabilidade de seu modo de falar, optam por ficarem calados. Na produção escrita os textos são lidos pelo professor, que simplesmente aponta erros e falhas. Essa atitude acaba desestimulando a escrita de futuras produções.

De acordo com Ferreira (1996), a não-apropriação do código escrito por muitos alunos têm, entre outras causas, a forma como algumas escolas e professores tentam substituir de uma hora para outra a linguagem dos alunos pela modalidade padrão, ao mesmo tempo em que discriminam e desvalorizam as variedades empregadas por eles.

Na verdade, essa dificuldade seria mais rapidamente superada se a escola trabalhasse com a leitura de textos verdadeiros, em situações reais de uso na vida do aluno.

Segundo Franchi (1993), a escola pode sensibilizar os alunos para outros usos lingüísticos, sem excluir as possibilidades de interlocução dos alunos nas variedades lingüísticas por eles usadas, desmistificando os preconceitos sociais que privilegiam algumas variedades e marginalizam outras. Para que isso aconteça, o professor deve estabelecer em seu trabalho pedagógico alguns objetivos apropriados, buscando despertar nos alunos a sensibilidade para os diferentes empregos da linguagem, mas, ao mesmo tempo, levando-os à compreensão de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções.

Isso acontece em situações nas quais o aluno vai percebendo que muitas vezes a sua maneira de falar ou escrever não é a mais adequada para certas ocasiões. E é claro que a leitura desempenha um papel fundamental para que isso aconteça, pois por meio dela, o aluno vai confrontando a sua maneira de se expressar com outras possibilidades de uso da língua e, com isso, vai percebendo os diferentes empregos e propósitos sociais atribuídos a cada variedade.

Segundo Ferreira (1996), é função da escola levar a criança à apropriação da língua padrão, dando-lhe assim condições de apreensão das exigências do texto escrito. Mas, para tal, não precisa discriminar a linguagem coloquial dos alunos.

Não é sendo reduzida ao silêncio em sala de aula que a criança vai apropriar-se da norma culta da língua, mas sim, lendo, interagindo com outras variedades orais e escritas é que ela irá adequando a sua linguagem. Ou seja, quando assumir seu papel de sujeito enunciativo, o aluno estará se constituindo como sujeito do processo comunicativo e, gradativamente, desenvolvendo sua competência textual.

2.7 ENTRAVES NO ENSINO DA ESCRITA

Matencio (1994), aponta algumas variáveis determinantes para a crise no trabalho com a escrita na escola. Uma delas seria a metodologia ultrapassada que, na escrita, valoriza um trabalho de mera reprodução e, na leitura enfatiza basicamente a retirada de informações explícitas.

Segundo a mesma autora, “esse fato, acrescido de uma cultura de utilização do livro didático como referencial básico na escola, facilita um trabalho que se resume ao uso do livro como único material de apoio.” (MATENCIO,1994, p.22).

Dessa forma, o livro didático termina por impor um único modelo lingüístico aos alunos e professores, a ponto de muitos alunos conhecerem as mesmas passagens das poucas histórias existentes nos livros mais adotados de norte a sul do país. Isso acontece não só com o livro didático, mas também com a literatura, que explora basicamente os contos de fadas.

Matencio (1994, p. 17) ainda salienta que :

O senso comum resiste às mudanças e baseando-se em uma visão já tradicional de leitura e escrita, continua a ver o aprendizado dessas práticas como o acesso às primeiras letras, que seria acrescido linearmente do reconhecimento de sílabas, palavras e frases, que, em conjunto, formariam os textos, após o conhecimento dos quais o aprendiz estaria apto a ler e escrever (...)

Essa prática, centrada no código escrito, parece ser comum em sala de aula, talvez por falta de uma base teórica sólida que dê ao professor condições de romper com o ensino tradicional e de ter a necessária segurança para modificar sua prática.

Freqüentemente, o trabalho com textos significativos e de uso real na vida da criança é introduzido bem mais tarde, quando se supõe que ela já tenha dominado letras e sílabas e esteja preparada para ler textos maiores.

Na verdade, durante a aprendizagem da escrita os professores utilizam textos que se caracterizam por amontoados de frases com palavras que repetem a letra ou sílaba explorada, do tipo:

Vanessa viu um pássaro no pessegueiro.

O pássaro bicou um pêssego.

Vanessa assobiou para o pássaro.

O pássaro voou, voou.

No entanto, segundo Cagliari (1990), estudos na área da lingüística salientam que a construção textual, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de escolarização. É com o contato e o trabalho construído em situações em que a escrita é explorada dentro de uma concepção real do seu uso na vida, que os sujeitos desenvolvem tanto a leitura como a escrita.

Conforme Matencio (1994), outro entrave no trabalho com a produção textual é o fato da escola trabalhar com livros didáticos em que é predominante o uso de fragmentos de textos, ou de textos curtos ou desprovidos de sentido real, que impedem que as crianças tenham a oportunidade de interagir com outros tipos de materiais escritos que circulam socialmente.

Segundo as autoras Pizani; Pimentel; Zunino (1998), outro fator que aponta para uma crise no ensino da escrita nas escolas é o fato de que existe uma grande lacuna entre as atividades de linguagem escrita propostas na escola e as atividades que envolvem escrita no contexto social em que a criança está inserida.

Fora da escola, a escrita é usada para desempenhar funções reais: registros, pesquisas, comunicações, informações, entre outras. As pessoas usam a escrita nas mais elementares e corriqueiras atividades, como fazer uma lista de compras, escrever no diário, elaborar um bilhete, até naquelas de maior valor estético ou científico, entre as quais escrever poesias, comunicar trabalhos e pesquisas, mas sempre com um significado importante para o sujeito que as realiza.

Já na escola, a linguagem escrita é geralmente desprovida de função social. Muitas vezes são propostas atividades em que as crianças lêem frases soltas e fora de contextos significativos, com a única finalidade de detectar erros. A mensagem transmitida implicitamente é que a leitura e a escrita são atividades abstratas,

aleatórias e preparatórias para situações futuras, depois da escolarização. Na produção textual, os temas propostos são geralmente descontextualizados e fantasiosos.

Sendo assim, a escrita deixa de ser um objeto de estudo e conhecimento e um instrumento da comunicação, passando a “tornar-se um elemento cuja validade fica restrita ao ambiente escolar porque serve somente para ‘aprender’, para receber uma nota ou para passar de ano.” (PIZANI; PIMENTEL; ZUNINO, 1998, p.24).

Bettelheim e Zelam, (apud PIZANI; PIMENTEL; ZUNINO, 1998), argumentam que a diferença entre as crianças que aprendem a ler em casa e as crianças que aprendem na escola é que em casa as crianças aprendem utilizando-se de materiais escritos que as fascinam, enquanto que as crianças que chegam à escola sem nenhuma vivência com a escrita aprendem em textos sem conteúdo e sem significado.

Os alunos geralmente têm poucas oportunidades de desenvolverem a sua capacidade de expressão escrita e isso evidencia a necessidade de se criarem na escola situações nas quais possam agir como verdadeiros produtores de textos, situações que lhes permitam apropriar-se de diferentes tipos de discurso e que gerem a necessidade de revisão do texto produzido e a reflexão sobre as informações e organização das idéias.

Segundo Pizani; Pimentel; Zunino (1998), quando as crianças participam de situações autênticas de leitura e escrita, descobrem-se como leitoras e produtoras de textos e, dessa forma, preocupam-se mais em organizar seus escritos de forma que pareçam mais compreensível para quem os lê.

As autoras comentam ainda que, quando atividades do tipo “vamos escrever o que fizemos no final de semana” são propostas às crianças, elas perdem o interesse porque não existe propósito real no que vai ser escrito. E quando a criança encontra dificuldades para escrever diante de tais propostas, é muito mais fácil encontrar “falhas” na criança do que rever a proposta pedagógica e torná-la clara e interessante. Dessa forma, “o diagnóstico de uma problemática global é ignorado e a criança é a única avaliada, e obviamente, aquela que precisa de um tratamento. “ (PIZANI; PIMENTEL; ZUNINO, 1998, p. 39)

Muitas vezes o problema não se encontra na criança, mas na maneira como

as propostas de produção textual são encaminhadas. Matencio (1994), assegura que trabalhar com uma gama variada de tipos de textos, ou seja, informativos, publicitários, literários, jornalísticos, entre outros, contribui para o desenvolvimento da escrita infantil.

A autora ainda ressalta que valorizar a escrita no que diz respeito ao seu processo de desenvolvimento, implica também focalizar as diferentes etapas de produção: plano de organização, rascunho, reestruturação e revisão, dando à criança a oportunidade de refletir sobre o seu próprio processo de escrita. Dessa forma, a ênfase do trabalho estaria no processo de produção e não no produto final.

2.8 A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com Teberosky (2002), toda proposta de produção textual deve entrar em um determinado gênero. Os diversos gêneros constituem-se como formas de enunciados inseridos em uma determinada cultura, possuindo uma temática, um estilo e uma estrutura.

O gênero insere o texto em uma “família” que possui certas características comuns entre si. (PCNs-LP BRASIL,1997). O gênero textual dá forma ao texto, porque o enquadra em um determinado estilo de produção.

Não significa isso que a criança irá seguir modelos prontos, mas que irá conhecer as diversas formas de comunicar o que deseja e que, para isso, existem certas normas que variam, dependendo da intenção do escritor e do seu interlocutor.

Teberosky (2002, p.87), acredita que “desde o começo do ensino deve-se relacionar os textos com os gêneros a que pertencem ...”. E isso não é difícil, uma vez que quando a criança chega à escola, já tem um modelo mental de organização textual, embora esse modelo não lhe forneça todos os recursos para produzir uma diversidade de textos.

Geralmente o gênero mais conhecido, pela criança, é o conto de fadas, pela experiência que tem em ouvir alguém contando histórias para ela. Se a escola não lhe

mostrar outros gêneros, ela continuará iniciando seu textos com o padrão dos contos de fadas: “era uma vez ... “.

Conforme afirma a mesma autora, a atitude de apoiar o texto em outros, permite à criança usar os diversos gêneros textuais como uma espécie de consulta com instruções e sugestões de como adequar a sua escrita.

As formas de expressão socialmente estabelecidas nos oferecem sugestões para expressarmos nosso próprio pensamento. Com o tempo a criança vai percebendo que existem princípios opcionais e princípios que se mantêm e que são características de cada gênero.

Ainda segundo Teberosky (2002), o escrever com base em determinado gênero é uma das situações que mais condiz com as condições de produção em sala de aula. Considera a autora que o desenvolvimento da escrita é bastante enriquecido quando se trabalha com uma grande diversidade de gêneros na escola.

Para essa autora, os gêneros são determinados historicamente conforme a necessidade comunicativa. Ressalta ela o fato de Bakhtin insistir no caráter comunicativo dos gêneros, pois para o teórico russo os gêneros organizam a linguagem dentro de uma determinada modalidade de comunicação e cada época e cada grupo social possuem o seu repertório de discursos.

A autora ressalta que são os acontecimentos sociais que determinam os propósitos da comunicação e por isso todo texto que esteja incluído num ato de comunicação pertence a um determinado gênero, com suas características próprias.

Por essa razão é tão importante a escola trabalhar com propostas de produção textual que levem em conta situações onde a comunicação seja verdadeira, orientando os alunos em relação às características dos gêneros nos quais seus textos se enquadram.

Dessa maneira, segundo Teberosky (2002), a tarefa que a criança deveria realizar fica mais clara e ela lança mão de certos conhecimentos que a ajudarão a realizá-la.

Um outro ponto que a autora ressalta como sendo importante na composição de textos é que: “os pequenos escritores deverão ser primeiro leitores (quer dizer, estar

em contato com leitores, ouvir leituras em voz alta dos adultos). Deverão além disso, e essa é a segunda idéia, consultar os objetos escritos (os livros, os jornais), ou seja, deverão conhecer modelos convencionais de textos”. (TEBEROSKY, 2002, p.99).

O trabalho com a diversidade de gêneros ajuda os alunos a se apropriarem das normas, vocabulário, estrutura e organização própria de cada discurso, visto que, existem diferenças muito significativas entre os textos, de acordo com os conteúdos que expressam: alguns explicam, discutem, comentam; outros narram acontecimentos; alguns descrevem, caracterizam; outros transcrevem diretamente a comunicação dos personagens, são os diálogos. O aluno precisa conhecer essas diferenças para organizar seu texto dentro da opção que melhor sirva aos seus propósitos.

Segundo Kaufman e Rodrigues (1995), a palavra *texto* provém do latim *textum*, que significa tecido, tela, trama, entrelaçamento. Sendo uma trama, combina diversos fios que se entrelaçam entre si para transmitir diferentes intenções. Assim temos os textos nos quais predomina a trama narrativa, que apresentam fatos ou ações em uma seqüência temporal e causal. O interesse desses textos reside na ação e nos personagens que a realizam.

Os textos com trama argumentativa comentam, explicam, ou confrontam idéias. Geralmente se organizam em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os textos de trama descritiva apresentam as especificações e caracterizações de objetos, pessoas ou processos através de uma seleção de seus traços distintivos.

Na trama conversacional aparece a interação linguística que se estabelece entre os diferentes participantes de uma situação comunicativa.

Segundo Curto; Morillo; Teixidó (2000), cada texto tem suas características próprias, que devem ser mostradas à criança. Os autores enfatizam que, se o professor quer que seus alunos aprendam a manejar a linguagem escrita, deve proporcionar a eles momentos de intensa relação com variados textos que pertençam também a variados gêneros.

De acordo com os mesmos autores, é a intenção do escritor que parece determinante para organizar um conjunto de textos possíveis de serem trabalhados na

escola. Por isso, o professor deve conhecer as características dos vários gêneros textuais e comunicá-las aos seus alunos.

2.9 ESCREVER PARA ALGUÉM: O PAPEL DA INTERLOCUÇÃO

A interlocução – relação que se estabelece entre o autor do texto e seu leitor - é um outro fator que faz parte da prática textual, levando-se em conta que escrever tendo uma finalidade e um propósito é fundamental para que a produção de textos aconteça e se desenvolva entre as crianças. “Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele?” (GERALDI, 1994, p. 54 e 55).

A falta de um interlocutor verdadeiro e de uma real proposta de escrita faz com que a criança, a princípio, sintam-se desestimulada e não encontre propósito que a leve a escrever.

Kaufman e Rodrigues (1995, p. 51), ao se referirem a essa interlocução, afirmam que, se “os únicos destinatários dos materiais escritos das crianças são seus professores e seus pais, (...) as crianças não têm um real incentivo para melhorar suas produções”.

Isso certamente acontece quando o professor propõe a elaboração de textos nos quais simplesmente irá denunciar erros e imperfeições. Contudo, não se quer dizer com isso que o professor não possa ser o interlocutor dos textos da criança: o que ele não deve é ser o único interlocutor. Quando a criança sabe que seus textos irão para um mural e com isso irão a público, ou chegarão às mãos de alguém que tem interesse em seus escritos, a tendência é que se preocupe em escrever melhor.

As referidas autoras salientam ainda: “quando os textos escritos pelas crianças tomam parte de um projeto que transcende estes limitados destinatários e os potenciais leitores não estão presentes para que se explique o que não foi possível

entender, a correção, a adequação e a pertinência passam a ser requisitos que se tornam naturalmente indispensáveis”. (KAUFMAN e RODRIGUES, 1995, p. 52).

Proporcionar situações nas quais o aluno tenha a oportunidade de expor seus trabalhos para serem lidos por outras pessoas, estabelece ampla interlocução, valorizando assim o ato de escrever.

2.10 CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

A prática de produção de textos precisa levar em consideração as condições de produção, ou seja: para que, para quem, onde e o que se escreve. (PCNs-LP BRASIL, 1997). Seja para cumprir um exercício escolar, para se fazer anotações ou para redigir um bilhete, a escrita precisa de um objetivo.

O que ocorre normalmente nas salas de aula é que a linguagem deixa de cumprir qualquer função real e é usada apenas em situações artificiais, nas quais o aluno, geralmente e contra sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, num momento em que ele mesmo não se propôs a isso.

Como argumenta Brito (1997), a produção textual dos estudantes já é marcada, em sua origem, por uma situação totalmente artificial que compromete o resultado final, quando o professor propõe a escrita de textos que estão fora da realidade e também de uma contextualização.

Segundo Jolibert (1994), torna-se essencial que toda criança durante o período de escolarização seja informada da utilidade e das diferentes funções da escrita, que serve para reivindicar, informar, emocionar, inventar, sonhar, fazer rir ou chorar.

É necessário que o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, mas que traga à mente da criança atividades reais de escrita (fazer um cartaz, fazer um relatório de visita, escrever poemas). Enfim, é preciso que a criança possa brincar e se divertir com as palavras, para ir percebendo, aos poucos, como a escrita lhe dá autonomia e lhe permite plena participação social.

Para que isso ocorra, é necessário que condições adequadas sejam oportunizadas aos alunos. Dentre essas condições, ao produzirem um texto, eles precisam saber qual o objetivo de sua produção, a quem se destina, e que tipo de texto irão utilizar dentro de uma variada gama de gêneros (que deverão ser conhecidos pelas crianças). Como esclarece Jolibert (1994, p.21), “é preciso que tenham consciência, como leitoras mas também como produtoras de textos, que existe uma grande variedade de possibilidades tipográficas de gêneros, de papéis, de dimensões de escritas, e que o mundo real da escrita não se limita nem à folha ofício mimeografada (...) do professor, nem à página impressa do manual”.

As crianças só terão essa consciência mencionada pela autora se, nas salas de aula, o material escrito utilizado no trabalho com a leitura e a produção textual vá muito além do livro didático e dos fragmentos de textos. É preciso que a maior variedade possível de textos que circulam socialmente façam parte do rol de leitura da classe.

A experiência pedagógica vem mostrando que é o contato constante com textos significativos e a prática de escrita que possibilitam ao aluno desenvolver uma competência textual. Como explicita Jolibert (1994, p.37), “... é escrevendo que se aprende a escrever”. É a prática textual que possibilita ao aluno apropriar-se das estruturas da língua, inclusive das estruturas lingüístico-gramaticais.

Segundo Cassany (1988), para escrever bem o autor precisa conhecer e usar algumas estratégias de composição de texto que o ajudarão durante todo o processo. Para esse autor, ao contrário da oralidade, a escrita precisa ser reelaborada e revisada constantemente antes de ser levada a público, ou seja, antes que outras pessoas possam lê-la.

Durante o processo de escrita os bons escritores fazem planos, esquemas e anotações, levando em conta a situação de comunicação e o interlocutor envolvido. Eles também relêem seus escritos diversas vezes, o que os ajuda a manterem o sentido geral do texto, tornando-o coerente.

Portanto, a escola precisa deixar de passar para os alunos a falsa idéia de que um bom texto surge por inspiração. Como bem ressalta Souza (1991, p.13), “um texto tem muito mais de transpiração do que inspiração”.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1 CAMPO DE ESTUDO

Num levantamento feito na Secretaria de Educação de Ponta Grossa verificou-se que no município existem oitenta e duas escolas de ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada em quatro dessas escolas, que foram selecionadas pela distribuição geográfica no município, sendo escolhida uma de cada região.

As quatro instituições onde o estudo aconteceu possuem as seguintes características.

Instituição A

Essa escola situa-se na região sudeste do município, que atende a uma comunidade de baixa renda familiar situada na periferia da cidade. Atende a crianças do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, num total de trezentos e vinte alunos. O nível de escolaridade dos pais é baixo, não passando das séries iniciais. A escola possui três classes da segunda etapa do primeiro ciclo (de ora em diante denominadas segunda série), uma no período da manhã e duas no período da tarde.

Segundo dados fornecidos pela escola, os professores que trabalham com essas classes têm a sua formação em nível de ensino médio (Magistério).

O tempo de atuação em sala de aula desses professores é variado: cinco, dez e dezoito anos de experiência no magistério.

Nessa escola, foi selecionada aleatoriamente a turma A, com vinte e cinco alunos, quinze meninas e dez meninos. A professora tem dez anos de experiência em sala de aula e possui formação no Curso de Magistério.

Instituição B

A escola situa-se na periferia, na região oeste da cidade. Tem trezentos e noventa e nove alunos no ensino fundamental, sendo quatro turmas de segunda série. Segundo informações fornecidas pela diretora da escola, os alunos são de famílias de baixa renda, cujos pais freqüentaram apenas as séries iniciais. Duas das professoras que atuam nessas classes têm formação superior, uma no curso de Letras e outra em Pedagogia. As outras duas estão cursando o Normal Superior. A turma selecionada por sorteio nesta escola foi denominada turma B. Possui vinte e três alunos, sendo treze meninos e dez meninas. O tempo de atuação em sala de aula da professora é de quinze anos.

Instituição C

Escola situada num núcleo habitacional longe do centro, na região nordeste da cidade, com duzentos e cinqüenta e dois alunos provenientes de famílias com nível sócio-econômico médio. De acordo com informações da escola, a maioria dos pais possuem escolaridade média ou superior e acompanham com interesse a aprendizagem escolar de seus filhos. A escola tem duas classes de segunda série, uma no período da manhã e outra à tarde. As professoras têm sua formação no Magistério (ensino médio). Foi selecionada por sorteio a turma C com vinte e seis alunos, quatorze meninos e doze meninas. A professora responsável por essa classe tem vinte anos de experiência.

Instituição D

Escola situada na região norte da cidade, atende a crianças do ensino fundamental. Tem duzentos e vinte alunos, sendo duas turmas da segunda série. As famílias são de nível sócio-econômico médio, e os pais têm escolaridade correspondente ao nível de ensino médio, alguns com curso superior. Uma das professoras que atua na classe de segunda série tem curso superior (Pedagogia) e especialização, possuindo doze anos de experiência em diversas classes. A outra tem sua formação no curso de Magistério (ensino médio) e tem vinte e quatro anos de

experiência profissional. A turma selecionada por sorteio foi a D com vinte e quatro alunos, treze meninos e onze meninas. A professora é graduada em Pedagogia e possui especialização. Atua há doze anos em sala de aula e cinco anos como pedagoga.

3.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Nas quatro escolas selecionadas para a pesquisa, optou-se por centrar o estudo nas classes de segunda série por ser nesse período que as professoras iniciam um trabalho mais sistematizado com a produção de textos, possibilitando assim coleta de um vasto material para análise.

Foram investigadas as produções escritas de quatro classes, duas do período da manhã e duas do período da tarde. Foram coletados no total noventa e oito textos. Foram selecionadas, aleatoriamente, cinco produções de cada classe para a análise. As produções em questão serão apresentados com nomes fictícios, a saber:

Turma A - textos dos alunos : Ana, Luis, Lucas, Pedro e Keila.

Turma B - alunos: João, Carlos, Maria, Flávia e Rita.

Turma C - alunos: Camila, Igor, Janaina, Alex e Paulo.

Turma D - alunos: Evelyn, Mateus, Vera, Gabriela e Jéssica.

3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.

Os dados da pesquisa foram coletados, no final do segundo semestre de 2003, nos meses de novembro e dezembro. Foram escolhidos os textos do final do ano porque o interesse da pesquisa era relacionar o texto produzido pelo aluno com a metodologia utilizada pela professora. Sendo assim, os alunos já teriam passado todo o período letivo sob a influência metodológica do professor e possivelmente seus textos

apresentariam essa influência e revelariam como a produção textual havia sido trabalhada.

A coleta dos dados foi realizada nas turmas selecionadas , em horários e datas marcados antecipadamente com as professoras.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O encaminhamento metodológico foi descrito e analisado para verificação das condições de produção.

Os textos coletados também foram analisados à luz do referencial teórico levantado, procurando-se identificar indícios que demonstrassem a relação do encaminhamento metodológico e o texto produzido. Em seguida foi efetuada a comparação entre as principais características encontradas nas quatro turmas.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise deste trabalho é apresentada em quatro blocos, conforme a turma onde o estudo foi realizado. Em cada turma foi descrito o encaminhamento metodológico observado durante a coleta de dados. Após, foi feita a transcrição e a apresentação dos textos selecionados, apresentação de quadros sintetizando as principais características das produções e, por fim, análise dessas características.

4.1 TURMA A

4.1.1 Encaminhamento Metodológico

A professora mostrou a gravura de uma fada, perguntou quem conhecia alguma história de fadas e pediu para uma das crianças contar aos demais colegas a história que conhecia. Uma menina foi voluntária e contou a história que havia escutado da irmã mais velha.

A história falava de uma fada que tinha uma varinha mágica e realizava os desejos das crianças. Logo após a menina ter relatado a sua história, a turma se entusiasmou e todos queriam falar de fadas, mas a professora não permitiu. Distribuiu folhas, passou um enunciado no quadro e pediu para que todos produzissem um texto.

O enunciado era : “ dizem que as fadas são criaturas lindas e bondosas, que com suas varinhas só praticam o bem. Imagine que você é uma fada e conte tudo o que você faria com a sua varinha.”

O desânimo foi geral, ninguém queria escrever, queriam contar histórias.

A professora disse às crianças que precisava do texto escrito para levar para casa, disse-lhes, também, que poderiam fazer o texto como quisessem, não dando qualquer outra orientação.

A partir desse momento, ela exigiu silêncio e os alunos escreveram seu texto. A produção foi realizada em torno de 30 minutos.

4.1.2 Transcrição e Apresentação dos Textos Seleccionados

Texto n 1 – Ana

A Fada Encantada

Era uma vez uma fada muito bonita simpática e que ajudava todas as pessoas nos hospitais e que estava doentes ela tinha uma varinha mágica e um dia um homem estava muito doente e ele ia morrer mas a fada fez ele melhorar e ele ficou feliz e ele nunca mais iria morrer e assim todas as pessoas não iria passar fome e nem morrer porque a fada vai ajudar a todo as as cidades ficar bem felizes para sempre.

FIM

O texto apresenta o início clássico dos contos de fada: “era uma vez”. Em seguida, o aluno descreve as ações que a fada realiza com sua varinha mágica.

O desfecho do texto é também típico dos contos de fada: “feliz para sempre”.

Texto nº 2 – Luis

A Fada

Era uma vez uma fada muito boa. Ela era muito atenciosa.

Ela ajudava todo mundo e um dia um menino queria ser cachorro e a fada ajudou o menino só que ele não gostou e a fada fez ele ficar um menino de novo.

FIM

O início é clássico, o aluno usa a descrição para falar da fada, de suas boas ações e do atendimento do pedido do menino. Não satisfeito com o resultado obtido, ele pede para a mesma desfazer a ação antes solicitada.

Texto nº 3 – Lucas

A Fada Verde

Era uma vez uma fada muito boa, eu queria ser muito rico, e eu fiquei muitas vez chamando o nome dela, até que ela veio e falou:

- Três desejos, eu pedi os desejos ela fez e falou:

- Boa sorte, qualquer coisa pode fazer o tipo que você fez aí ela foi embora e eu falei:

- Fada você voltou!

- Você me chamou eu falei

Sim eu pedi para as crianças usar água limpa e boa, e pedi para usar sabão, e pedi para quando lizar a mão lavar bem e depois pegar nas comidas, mandei lavar as mãos com sabão, para daí pegar nas comidas.

A introdução também é canônica: “era uma vez”. O aluno utiliza o diálogo para falar dos seus desejos que queria que a fada realizasse.

Nesse texto, o aluno aproveita o diálogo para reproduzir informações provavelmente obtidas na família ou na escola sobre a importância de se lavar as mãos antes das refeições.

Para finalizar, o aluno usa a repetição das mesmas ordens, como que para reforçar a idéia inicial da importância de se lavar as mãos antes de pegar nos alimentos.

Texto nº 4 – Pedro

A Fada Violeta

Era uma vez um pobre menino e seu pai, ele tava lá na rua e encontrou uma fada e ele falou:

- *Como é seu nome?*
- *Meu nome é Violeta.*
- *Você me ajuda?*
- *Ajudar por que?*
- *Por que eu sou pobre, eu e meu pai nós moramos na rua.*

A fada deu um jeito ela deu uma casa, um monte de brinquedos eles viveram felizes para sempre.

Fim

O aluno inicia o texto também com a forma clássica “era uma vez”, introduz o diálogo entre o personagem da história com a fada. O personagem faz um pedido, argumenta sobre sua necessidade e é atendido pela fada. O texto finaliza com a forma tradicional dos contos de fada “viveram felizes para sempre”.

Texto nº 5 – Keila

A Fada Violeta

Era uma vez uma fada que era amorosa e boa com todas as pessoas do mundo.

Dava brinquedos no aniversário ou Natal e para os adultos dava roupas etc...

A Fada é sempre atenciosa com as crianças e adultos para que eles lembrem da boa e atenciosa fada que eles ainda não conhecem.

Um lindo dia, uma linda menina lhe perguntou:

- *Como você se chama?*

A fada respondeu:

- *Me chamo fada Violeta.*

A fada perguntou:

- *Por que?*

A menina respondeu:

- *Por que te achei linda.*

Respondeu a menina.

“ F I M “

A introdução é canônica, como nos demais textos do gênero conto. O aluno descreve a fada e estabelece um diálogo entre ela e o personagem. Termina seu texto elogiando a fada e acrescenta a palavra fim.

4.1.3 QUADRO 1 - SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DA TURMA A

Alunos	Início Clássico do Conto	Uso do Diálogo	Desfecho Clássico do Conto	Descrição	Narração	Reprodução	Mensagem Final	Texto Informativo
Ana	X		X		X			
Luis	X				X			
Lucas	X	X			X			
Pedro	X	X	X		X			
Keila	X	X			X			

4.1.4 ANÁLISE

Todos os textos dos alunos da turma A que foram analisados iniciam com o tradicional “era uma vez”, ou seja, apresentam o início clássico dos contos de fada. O mesmo acontece com o final de dois dos cinco textos que apresentam o desfecho canônico “felizes para sempre”. Essa constatação fez com que a pesquisadora voltasse a atenção aos textos que não tinham sido selecionados para averiguar se o mesmo

acontecia com as demais produções. Verificou-se que, dos vinte e cinco textos coletados, dezenove iniciaram com o clássico “era uma vez” e dezesseis terminaram com o tradicional “felizes para sempre”.

Iniciar e terminar os textos como nos contos de fada é um fato bastante comum nas produções textuais dos alunos, devido ao uso desse tipo de texto ser bem freqüente como material de leitura, reforçando o que Matencio (1994) pensa, quando ressalta que alguns livros são tão usados nas escolas que acabam por impor um único modelo lingüístico aos alunos. A mesma autora assegura que para contribuir com o desenvolvimento da escrita infantil, o professor precisa trabalhar com uma gama variada de tipos textuais. Com isso o aluno irá percebendo que para cada forma de comunicação, existe uma modalidade de texto diferente. Essa seria uma forma de trabalho indicada para ajudar o aluno a adequar o seu texto em relação à estrutura, à seqüência lógica e aos fatores mais comuns de textualidade.

O discurso direto através do diálogo aparece com bastante freqüência nos textos analisados; três dos cinco textos apresentam essa característica.

Texto nº 3 - Lucas

... Até que ela veio e falou:

- Três desejos, eu pedi os desejos ela fez e falou:

- Boa sorte ...

Texto nº 4 - Pedro

... - Como é seu nome?

- Meu nome é Violeta.

-Você me ajuda?

-Ajudar por que? ...

Texto nº 5 - Keila

... - Como você se chama

A fada respondeu:

-Me chamo fada Violeta ...

O diálogo aparece com frequência nas produções das crianças devido ao fato desse tipo de texto ser bastante vivenciado em sala de aula. Além disso, os textos literários lidos na escola são geralmente repletos de personagens que conversam e interagem entre si.

Os livros didáticos também apresentam textos onde o diálogo é bem explorado, por isso essa modalidade textual é tão familiar para o aluno.

Quanto ao desfecho do texto, o que chama atenção é o aparecimento da palavra fim em quatro das cinco produções analisadas. Nesses casos, os alunos tinham dado por encerrado os seus textos e foram mostrar para a professora que sugeriu que dessem um fim ao texto e foi o que eles fizeram. Faltaram maiores esclarecimentos para ajudar os alunos a entenderem como poderiam dar um desfecho àquilo que haviam escrito.

Pronunciando-se a esse respeito, Calkins (1989), comenta que é ineficaz a prática do professor sugerir às crianças que escrevam um pouco mais, sem dar maior atenção ao texto do aluno. Sentindo-se pressionados a realizar a tarefa indicada, eles acabam apenas acrescentando algo que muitas vezes não é pertinente ao que já produziram. No caso dos textos analisados, os alunos usaram a palavra FIM, como se apenas essa palavra pudesse encerrar os seus textos.

O aluno Lucas, autor do texto nº 3, interrompe a história da fada para falar de um assunto completamente diferente, mas que possivelmente tem mais sentido para ele: lavar as mãos antes de comer. A criança parece querer fugir da escrita artificial que está fazendo, ao tentar usar no texto um conhecimento que adquiriu em outra situação, provavelmente em uma aula de Ciências.

As autoras Pizani; Pimentel; Zunino (1998) acreditam que uma das causas da crise no ensino da escrita nas escolas é o fato de existir uma grande lacuna entre as propostas de escrita da escola e aquilo que a criança sente necessidade de escrever em sua vida fora da escola.

Esse fato é constatado no texto nº 3, em que o aluno sente a necessidade de transmitir algo importante e significativo que aprendeu, ao invés de falar de uma fada imaginária.

Durante o encaminhamento da proposta para a produção do texto da turma A os alunos se entusiasmaram e todos queriam falar de fadas, todos tinham uma história para contar, mas a professora não permitiu. Depois do relato de uma única aluna, mandou que todos produzissem seus textos.

Essa foi uma oportunidade perdida que, segundo Ramos (1997), poderia fornecer um valioso material para a produção escrita. A autora ressalta que o uso da linguagem oral torna-se uma atividade essencial em sala de aula, porque permite a exploração e a troca de idéias entre as crianças.

De acordo com Zaccur (2002), parece que a escola cria um muro separando oralidade e escrita, impedindo essa interação tão valiosa.

Talvez se a discussão tivesse sido levada adiante, os alunos não se sentiriam tão desanimados para escrever. como já foi relatado, o desânimo foi geral, ninguém queria escrever. Escreveram para cumprir uma tarefa imposta pela professora. Isso reforça o que se encontra nos PCNs-LP (BRASIL, 1997): a escrita quando apresentada pela escola desvinculada de um contexto de uso real, passa a ser uma atividade que serve apenas para o trabalho escolar, isto é, deixa de ser a produção de texto para ser simples exercício de escrita.

Na verdade, as instruções fornecidas pela professora não foram suficientes para que as crianças produzissem um texto que correspondesse ao enunciado, “Imagine que você é uma fada e conte tudo o que você faria com sua varinha”.

A maior parte dos alunos não conseguiu colocar-se no lugar de uma fada e escrever o que faria se fosse essa criatura mágica. Nos cinco textos selecionados para análise, os alunos narraram ou descreveram ações praticadas por uma fada, o que era possível para o seu nível de desenvolvimento.

A pesquisadora verificou os demais textos da turma e observou que, dos vinte e cinco alunos, apenas seis entenderam o enunciado e fizeram seus textos imaginando-se como fadas, escrevendo o que fariam se tivessem varinhas mágicas; dezenove alunos não conseguiram entender a proposta. Esses alunos narraram a história de uma fada, mas não se colocaram no lugar do personagem.

Essa dificuldade pode ser explicada pelo que Piaget chama de egocentrismo cognitivo, que se caracteriza pelo fato da criança não conseguir enxergar o mundo do ponto de vista dos outros. Essa característica, própria da idade, dificultou a realização da proposta textual que a professora apresentou.

Segundo Bee (1986), o termo egocêntrico refere-se à tendência da criança de ver as coisas a partir de sua própria perspectiva, não aceitando que existam outros pontos de vista possíveis. Piaget notou isso não só no pensamento, mas também na linguagem. A criança sente dificuldade em compreender que as outras pessoas vêem e conhecem as coisas de modo diverso, ou seja, é particularmente difícil para ela compreender que as idéias ou os sentimentos dos outros são diferentes dos seus.

Ana e Luis foram os alunos que mais se aproximaram das instruções fornecidas pela professora pois conseguiram descrever as ações praticadas por uma fada. No entanto, não fizeram o texto imaginando-se como tal porque não conseguiram enxergar a situação sob a perspectiva desse personagem.

Nos cinco textos selecionados para análise, as crianças não usaram o início da forma solicitada “se eu fosse uma fada...”, pelo contrário, todas usaram a forma clássica dos contos de fada “era uma vez”, narrando o acontecido como espectadoras e não como sujeitos da ação.

4.2 TURMA B

4.2.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A professora pediu para que os alunos desenhassem livremente sobre o tema que escolhessem. Podia ser sobre uma brincadeira favorita, um livro lido, um episódio de suas vidas.

As crianças participaram da atividade com muito entusiasmo. Trocaram entre si idéias e materiais. Todos queriam mostrar o seu desenho para os colegas. Em seguida, a professora entregou uma outra folha para que escrevessem sobre o que haviam desenhado. Nesse momento, todos reclamaram muito. A professora explicou, então, que os textos que eles escrevessem seriam dados para a pesquisadora. Depois desse comentário, as crianças demonstraram um pouco mais de interesse. Perguntaram o que a pesquisadora iria fazer com os textos, se os mostraria para outras pessoas, se os colocaria em algum lugar especial, ou se os guardaria.

A resposta dada foi que os textos seriam lidos com muita atenção e também mostrados para outras pessoas.

Merece destaque o fato de que muitas crianças não queriam escrever sobre o desenho, mas escreveram bilhetinhos, endereçados à pesquisadora, sobre suas vidas e suas coisas.

Dos vinte e três alunos da turma, dez fizeram o desenho e produziram um texto, sete desenharam e escreveram um bilhetinho e os outros seis fizeram apenas o desenho. Dos dez alunos que realizaram a tarefa integralmente, foram selecionados por sorteio para a análise os cinco textos apresentados.

4.2.2 APRESENTAÇÃO DOS DESENHOS, TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS SELECIONADOS.

Texto nº 1 - João



O ar livre

O ar é muito importante sem ele não conseguimos respirar.

Um fogo feito acidentalmente pode matar animais pequenos.

como: lagarticha, borboletas, abelhas e etc.

Vou contar uma coisa: Sábado de noite meu pai foi fazer umas linguiças e como

E como disse acidentalmente eu acordei e vi aquela fumaceira e eu perdi o ar.

e era em ambiente fechado. É assim que animais pessoas e seres vivos morrem, quando alguém mexe co fogo.

Fim

O aluno fez um desenho sobre um acampamento, onde as pessoas se divertem jogando bola, mas no texto escrito não relata esse acontecimento. Ele justapõe pequenas informações sobre o ar, sobre um incêndio e relata um acontecimento vivido por ele quando o pai fez um churrasco e a fumaça tomou conta do quarto em que ele dormia, sufocando-o.

Encerra o texto falando do perigo de mexer com fogo, acrescentando a palavra fim.

Texto n 2 - Carlos



O Lobo e o chapeuzinho Vermelho.

A mãe de chapeuzinho Vermelho chamou ela leva essas frutas para sua vovó a chapeuzinho Vermelho falou mas porque, porque a sua vovó está doente respondeu a chapeuzinho Vermelho a bom mamãe.

Ela saiu de casa e foi logo ela está andando quando apareceu o lobo e disse o que tem nessa Sexta tem alguns frutos para a minha vovó.

O lobo deu um atalho para chapeuzinho Vermelho e ele correu para a casa da vovó e escondeu a vovós embaixo da casa e chapeuzinho Vermelho chegou na casa da vovó. Vovó que olhos grandes você tem é para incher gar melhor, que boca grande você tem é para comer você é chapeuzinho Vermelho correu e encontrou a vovó e o lobo morreu e o chapeuzinho Vermelho viveu feliz par sempre com a vovó

Esse aluno havia inicialmente desenhado a sua casa, mas como a professora pediu que escrevessem um texto a respeito do desenho, ele acrescentou o lobo, a menina e a vovozinha para poder desenvolver o que queria, a reprodução do clássico infantil “Chapeuzinho Vermelho”.

O aluno relata o que lembra da história. Coloca vários detalhes do conto que tentou representar no desenho, inclusive os diálogos do personagem principal com a mãe, com o lobo no caminho e com o lobo no lugar da vovó.

Texto nº 3 – Maria



Perdidas na ilha

Em um dia duas meninas de 20 anos e 27 anos foram passear

E se perderam uma delas que se chamava Carolyn disse:

_ E agora papai vai ficar nervoso é mesmo a outra disse Franciele.

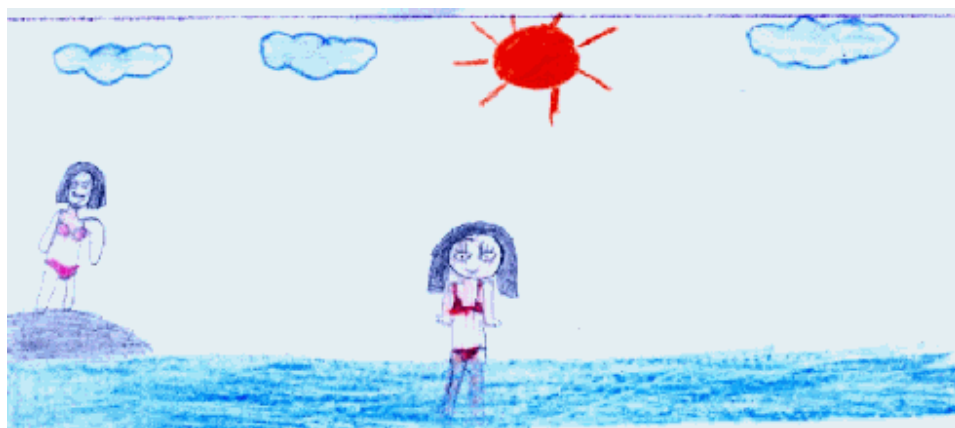
_ Você troce alguma coisa para nos comermos?

Sim e você/ Também então saía da água para nós comermos na hora que estavam comendo viram um navio e lá estava seu tio elas o chamaram ele disse pegem suas muchilas e entrem no navio vou leválas para casa depois contem aos seus pais.

FIM

A aluna fez um desenho no qual aparecem duas meninas numa ilha. No texto, a idade atribuída à meninas não corresponde à faixa etária de uma criança. Em seguida relata que essas meninas estavam passeando e se perderam. Estabelece um diálogo entre os personagens, encerrando-o com o resgate feito pelo tio de uma das meninas, que chega em um navio. Acrescenta a palavra fim, em letra tipo caixa alta, colorida.

Texto n 4 - Flávia



As férias

A Raísa foi passear nas férias com a prima.

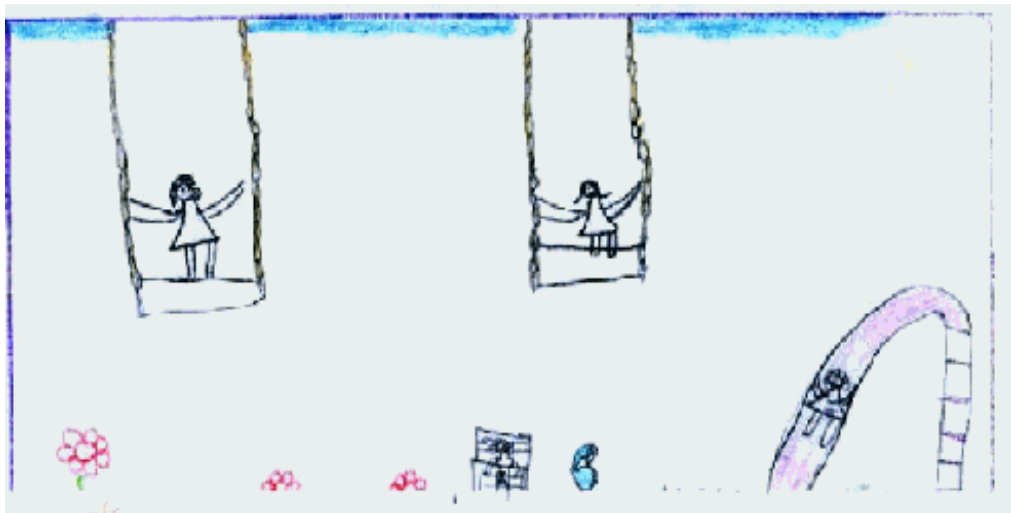
As meninas foram para o rio que ficava perto da casa da mãe da prima dela.

E as meninas colocaram os bequines e a Raísa pulou na água e depois elas pegaram as toalhas e se enxugaram e a mãe da Raísa veio buscar as duas meninas e elas tiraram os biquines molhados e foram tomar banho.

FIM

A aluna desenhou uma situação na qual duas meninas brincam em um rio e fez um relato do que aconteceu na cena representada. Conta que as meninas colocaram biquínis, pularam na água, se enxugaram e foram para casa com a mãe de uma das personagens. Encerra contando que elas tiraram os biquínis molhados e foram tomar banho. Acrescenta ainda a palavra fim, em letras tipo caixa alta.

Texto nº 5 - Rita



O parquinho cheio de crianças

No parquinho é gostoso de ficar muitas crianças adoram

Esse aqui tem um menina que se chama Priscila e mais uma menininha que se chama Ana Paula elas estão brincando na balancinha e no escorregador é muito divertido no parquinho é fresquinho, gostoso e bonito elas foram embora mas elas foram contentes para suas casas e contaram que foi divertido brincar no parquinho e viveram felizes para sempre.

Fim / Feliz

A aluna fez o desenho de um parquinho e escreveu sobre ele, relatando as brincadeiras e o divertimento de duas meninas. A autora inicia o texto declarando que o parquinho é um lugar agradável, onde muitas crianças gostam de ficar. Apresenta os dois personagens representados no desenho, dizendo em que brinquedo estão. Dá sua opinião positiva sobre o parque, talvez como justificativa do contentamento dos personagens ao voltarem para casa e encerra com a frase “viveram felizes para sempre”, clássica dos contos de fada. Acrescenta ainda em destaque as palavras “fim feliz”.

4.2.3 QUADRO 2 - SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DA TURMA B.

Alunos	Início Clássico de Conto	Uso do Diálogo	Desfecho Clássico de Conto	Descrição	Narração	Reprodução	Mensagem Final	Texto Informativo
João					X			X
Carlos		X	X			X		
Maria		X			X			
Flávia					X			
Rita			X	X				

4.2.4 ANÁLISE

Nessa proposta, o que dificultou a atividade para as crianças foi o fato da professora ter pedido para que fizessem o desenho antes da produção escrita.

Como os alunos não sabiam que teriam que escrever sobre o que desenhassem, eles não se preocuparam e deixaram a imaginação fluir. Como já foi citado, essa atividade entusiasmou a turma, mas no momento de produzir o texto eles sentiram dificuldade porque estavam presas ao desenho prévio. Essa dificuldade foi contornada pelo aluno Carlos. Inicialmente ele havia desenhado a sua casa, mas, como naquele momento, não tinha idéia do que escrever sobre a ilustração, ele acrescentou os personagens do clássico infantil “Chapeuzinho Vermelho” e reproduziu essa história. Esse aluno se saiu bem diante da proposta e completou a tarefa, o que não aconteceu com a maioria dos seus colegas. Como já foi mencionado anteriormente, somente dez alunos dessa turma fizeram o texto escrito conforme a proposta lançada pela professora.

Algumas crianças reclamaram muito quando a professora pediu para que fizessem o texto. Queriam continuar desenhando e conversando com os colegas porque falavam e eram ouvidas.

PONDÉ (1980), diz que a criança se interessa por qualquer atividade onde exista um interlocutor interessado no que está fazendo.

Os alunos da turma B estavam participando de um momento interlocutivo enquanto desenhavam e demonstravam interesse nessa atividade. Quando a professora pediu para que produzissem o texto, o entusiasmo acabou e as crianças reclamaram muito.

Como já foi destacado, a partir do momento que a professora explicou que a pesquisadora precisava do texto deles, alguns se entusiasmaram e passaram a escrever, porém outras crianças preferiram escrever somente um bilhetinho ao invés de produzirem o texto solicitado pela professora.

Segundo os PCNs-LP (BRASIL 1997), a prática de produção de textos precisa levar em consideração as condições de produção e uma dessas condições é saber para quem se escreve, ou seja, ter um interlocutor.

Escrever para alguém, ter um motivo, um objetivo é importante na produção textual, mas que nem sempre é levado em consideração na hora de se propor um texto.

De acordo com os PCNs-LP (BRASIL, 1997), o que acontece geralmente nas salas de aula é que o aluno é obrigado a escrever contra a sua vontade sobre um assunto com o qual não tem familiaridade e, principalmente, não tem um interlocutor real. JOLIBERT (1994), acrescenta que o trabalho passa a ser então enfadonho e artificial, pois que graça tem escrever algo que não será lido por ninguém?

Sete crianças quebraram a artificialidade da produção textual sugerida pela professora escrevendo os seguintes bilhetinhos.

Eu fiz só um desenho porque eu não gosto de faser texto eu desenhei minha casa. Eu gostei de você. (Priscila)

Eu tenho um cachorro o nome dele é peludo eu fis um desenho dele (Fábio)

Oi profesora eu fiz um desenho de flores espero que você goste volte sempre aqui na nossa sala. (Luíza)

Professora desculpe eu não fiz o texto mais fis o desenho bem bunito pra você é o meu gato ele branco e preto e é um filiotinho o nome dele é Tom. Tíau (André)

Meu nome é Gustavo eu gosto de escrever texto de animais porque eu tenho um monte de bicho e quero ser veterinário. tchau volte aqui amanhã.

Qual o seu nome mesmo eu não lembro mas gostei de você vim aqui na nossa sala volte sempre. (Mariana)

Você é bunita e boasinha eu queria que você ficase mais aqui na escola pra conversa co agente tíau (Lia)

A escrita dos bilhetinhos foi a solução para os alunos que não conseguiram produzir o texto conforme as exigências da professora e dentro do modelo tradicional por eles interiorizados. Escreveram alguma coisa mais significativa, no caso os bilhetes nos quais falaram de coisas importantes para eles.

Ao que parece, as crianças tiveram a oportunidade de colocar livremente suas idéias nos bilhetes o que confirma as palavras de Calkins (1989), que as crianças gostam de escrever sobre temas que envolvam sua própria vida. Gostam de escrever sobre o cachorro com o qual brincam, a chegada do irmãozinho, o brinquedo novo...

Na verdade os alunos preferem escrever sobre assuntos já vividos por eles. O conteúdo dos bilhetes reforça essa idéia, porque os assuntos abordados são bem corriqueiros e pessoais.

A pesquisadora resolveu incluir os recados recebidos das crianças por considerá-los importantes dentro do tema desenvolvido nessa pesquisa e também por se constituírem como textos. Segundo os PCNs-LP (BRASIL,1997), texto é um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão.

Os bilhetinhos demonstram uma intenção comunicativa por parte dos alunos, o que reforça a importância de um destinatário para quem as crianças escrevem e o professor pode ser esse destinatário, desde que valorize tudo o que o aluno produz e que a situação de interlocução seja criada antes da produção textual.

4.3 TURMA C

4.3.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Durante toda a semana a turma havia trabalhado atividades natalinas, incluindo histórias, músicas, dobraduras.

No dia em que a pesquisadora esteve na escola, a professora fez a dobradura de um anjo, utilizando materiais de sucata: rolinho de papel higiênico e restos de papéis coloridos. Essa atividade demorou cerca de quarenta minutos e foi bastante estafante

para a professora, porque ela teve que dar atenção especial a cada um dos alunos, explicando a maneira correta de confeccionar o anjinho.

Depois pediu para os alunos relatarem a realização do trabalho por escrito, falando do material utilizado, da cor, de como fizeram, mas as crianças não conseguiram entender a proposta e fizeram muitas perguntas para as quais a professora não deu maiores esclarecimentos. Mandou que todos sentassem e produzissem o texto.

Houve um momento de silêncio e em seguida os alunos começaram a conversar baixinho entre si, procurando entender o que deveriam fazer. Perguntavam para a pesquisadora que não quis interferir na atividade. Os alunos levaram em torno de cinquenta minutos para produzir o texto.

Enquanto as crianças escreviam, a professora relatou que não fazia muitas produções textuais porque dava muito trabalho para corrigir.

4.3.2 TRANSCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS SELECIONADOS

Texto nº 1 – Elaine

Rafael

Certo dia um anjinho Rafael foi convidado para um aniversário de natal e ele foi pra casa mas um dia a noite ele montou o pinheirinho e daí ele quebrou um pezinho da árvore de natal.

Certo dia a tarde ele foi comprar pisca-pisca.

Uma vez o Ariel conheceu um anjinho chamado Gabriel.

O Ariel falou com ele lá no céu.

- *Oí anjinho como que é seu nome*
- *Gabriel!*

A aluna começa a narrar a história de um anjinho, mas não finaliza a trama. Na verdade, ela parece iniciar outro texto no qual introduz um diálogo entre dois personagens diferentes daqueles do início da história.

Texto nº 2 - Jorge

O anjinho Ariel

Certo dia um anjinho chamado Ariel ele foi escondido para uma festa de Natal lá na anjolandia.

Um dia Aril conheceu um anjo chamado Rodrigo eles brincaram o dia inteiro.

Até que o Ariel quebrou uma asa os outros anjos levaram ele correndo ao hospital e perguntaram:

- *Ele vai ficar bem e o doutor respondeu:*
- *Sim ele vai.*

Ele sarou e foi feliz para sempre.

Esse texto é uma narrativa em que o aluno conta um acidente que acontece com o anjinho. Um pequeno diálogo é introduzido e o final é clássico dos contos “felizes para sempre”.

Texto nº 3 - Luciana

O anjinho Gabriel

Gabriel o anjinho morava no céu.

Um dia Gabriel Perguntou para Deus:

- *Posso ir para a terra para conhecer o Natal? SIM*
- *Sim pode ir.*

Gabriel deseou para a Terra e todo o mundo comesou a viver uma aventura e tanto com ele e todos ficaram felizes para sempre.

A aluna faz uma narrativa, introduzindo o personagem e estabelecendo um diálogo entre o anjo e Deus, em que ele pede para conhecer o Natal na Terra. Conseguida a autorização o anjo desce para a Terra e vive uma aventura da qual a criança não dá maiores detalhes, apenas reforça que foi uma aventura e tanto. Encerra com final próprio dos contos de fada “felizes para sempre”.

Texto nº 4 - Igor

O anjinho

Eu fiz um anjinho de papel. Ele é azul e tem asas brancas. É bonito e bondoso. Eu usei rolinho de papel higiênico.

Tem cabelo escuro e gosta de cantar. Ele é amigo das crianças. Eu gostei de fazer esse anjinho.

Esse texto é o único que tem características de um relatório no qual o aluno conta como fez o anjinho e os materiais que usou para confeccioná-lo, possivelmente para aumentar o texto, a criança acrescenta algumas qualidades ao anjo, transformando-o em um personagem, que segundo ela, é bonito, bondoso e gosta de cantar. Acrescenta sua opinião sobre a atividade ao dizer que gostou muito de confeccionar o anjinho.

Texto nº 5 - Felipe

O anjinho Gabriel e seu pinheirinho

Serto dia o anjinho Gabriel estava emfeitando sua casinha para o Natal e a casinha dele era linda linda linda ele era muito caprichoso. O anjo Gabriel estava emfeitando o seu pinheirinho mas não tinha enfeite então ele chamou as estrelinhas e enfeitou o seu pinheirinho e quando enfeitou tudo ficou mais linda a casa do anjinho Gabriel. Lá no céu a casinha do anjo Gabriel era a mais linda de todas. O anjinho Gabriel comeu bastante depois de arrumar a casa dele. e viveu para sempre feliz com sua casinha..

O texto narra a história de um anjinho, personagem em torno do qual toda a trama é desenvolvida. O autor faz a apresentação do personagem, e cria um problema para o ele resolver: arranjar enfeites para o seu pinheirinho. Encontra uma solução original que é utilizar as estrelas do céu. Encerra com o fecho tradicional “viveu para sempre feliz”.

4.3.3 QUADRO 3 - SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DA TURMA C.

Alunos	Início Clássico de Conto	Uso do Diálogo	Desfecho Clássico de Conto	Descrição	Narração	Reprodução	Mensagem Final	Texto Informativo
Elaine		X	X		X			
Jorge		X	X		X			
Luciana		X	X		X			
Igor				X				
Felipe			X		X			

4.3.4 ANÁLISE

A proposta da professora da turma C era para que os alunos relatassem todo o procedimento da confecção do anjinho de papel. Ela insistiu que não queria personagens e nem uma história sobre eles.

Somente uma das crianças conseguiu entender a proposta, porém como o texto ficou muito pequeno, ela acrescentou algo mais criando um personagem.

A pesquisadora tomou o cuidado de olhar todos os vinte e seis textos da turma, não somente aqueles selecionados para análise. Apenas o aluno Igor, autor de um dos cinco textos selecionados, acabou aproximando sua produção textual do que a professora queria.

Ele descreveu o material, a cor e outros aspectos do anjinho confeccionado com rolinho de papel higiênico. Os demais alunos da turma, demoraram para produzir o

texto, ficaram confusos diante da proposta, o que sugere que a professora nunca havia trabalhado esse tipo de texto com eles.

A esse respeito Curto; Murillo; Teixidó (2000), ressaltam a importância do professor trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais para que os alunos se apropriem da estrutura de cada discurso. Segundo os autores se o professor trabalha sempre com uma única modalidade textual, não pode cobrar que os alunos façam aquilo que não conhecem. Todavia, cada tipo de texto tem que ser explorado diversas vezes para que as crianças possam compreender a sua estrutura. Se vinte e cinco alunos da turma acabaram, depois de muitas dúvidas e indagações, produzindo um texto narrativo, podemos inferir que esse gênero foi o mais trabalhado, ou talvez o único em sala de aula.

Segundo Kaufman e Rodrigues (1995), é indiscutível que para se formar leitores e produtores de textos é necessário o trabalho com a diversidade textual em circulação na sociedade, a fim de que os alunos não fiquem limitados a uma única forma de escrever. Porém, a prática de produção textual deve ser freqüente e não esporádica, como a própria professora afirmou.

É preciso que as crianças tenham consciência, como leitoras e como produtoras de texto, de que existe uma variedade muito grande de gêneros nos quais elas podem enquadrar seus escritos, e que essas diversas possibilidades se relacionam conforme a necessidade e o objetivo que se deseja alcançar.

Segundo Teberosky (2002), quando as crianças chegam à escola, muitas delas já têm um modelo mental de organização textual e geralmente o gênero mais conhecido é a narração, pela experiência que têm de ouvir alguém contando histórias para elas. Se a escola não lhes mostrar outras possibilidades, essas crianças continuarão utilizando sempre o mesmo gênero para qualquer situação, mesmo não sendo o mais adequado.

Segundo Pizani; Pimentel; Zunino (1998), quando acontecem problemas assim é comum a criança ser a única avaliada e ser considerada problemática. Entretanto, muitas vezes, o problema encontra-se na maneira como a proposta foi encaminhada; portanto, é um problema de ensino e não de aprendizagem.

Alguns alunos fizeram uso do diálogo, que é bastante encontrado em livros didáticos e também muito presente em textos narrativos. Portanto, é natural que apareça com tanta frequência nas produções textuais. Três dos cinco textos analisados apresentam diálogo: os textos número 1, 2 e 3.

O texto número um, da aluna Elaine, apresenta problemas de entendimento, dificultando a interação entre autor e leitor. Ela inicia várias idéias entrecortadas sem explicar ou concluir qualquer delas. Ela não esclarece se a festa é um aniversário ou uma comemoração de Natal e também não diz se o personagem aceitou o convite ou não. Ela inicia outra idéia, escrevendo que o anjinho foi para casa montar sua árvore de Natal.

A escrita apresenta incoerências, pois introduz um diálogo entre o anjo e outro personagem que não foi apresentado no texto anteriormente.

Segundo Koch (1991), a coerência é um fator que permite ao autor apresentar uma sequenciação lógica dos fatos que deseja comunicar. Assim todas as partes se articulam harmoniosamente, tornando o texto compreensível ao leitor.

De acordo com a mesma autora, essa noção de coerência vai sendo adquirida pela criança à medida que produz textos e é levada a refletir sobre a questão. No entanto, segundo Cagliari (1990), a escola privilegia os exercícios gramaticais deixando o trabalho com a produção textual em segundo plano.

Uma certa falta de estrutura interna faz parte do desenvolvimento da escrita; mas, com a ajuda do professor, a criança vai adquirindo as noções de coerência e coesão, necessárias para uma boa organização textual.

De acordo com Kato (1988), a criança desenvolve melhor a estrutura interna do seu texto quando está sempre em contato com material escrito, pois no início da aprendizagem da escrita, o aluno precisa de pistas bem claras para ajudá-lo a organizar o que escreve. Sendo assim, é a prática constante de produções textuais que leva o aluno a desenvolver a escrita.

Apesar disso, a professora comentou que não faz muitas produções nessa turma porque leva muito tempo e é muito difícil de corrigir. Com essa prática esporádica as crianças não têm como aprender a produzir textos.

Desenvolver a atividade artística de confeccionar o enfeite de Natal, foi uma tarefa demorada e cansativa. Associar essa atividade manual à produção textual foi um equívoco da professora, pois tanto ela quanto as crianças despenderam muitos esforços na atividade manual que durou cerca de quarenta minutos. Assim, não se justifica o comportamento da professora em gastar tanto tempo com a atividade artística e depois encaminhar de forma tão aligeirada a produção textual. Ou seja, a metodologia foi falha no momento de instrumentalizar as crianças para a produção de seus textos. Em suma, pode-se dizer que o trabalho da professora ao encaminhar a produção textual deveria ter merecido, senão mais atenção, pelo menos a mesma atenção oferecida na explicação da atividade manual, para que não restassem dúvidas aos alunos e eles tivessem um melhor desempenho na escrita.

A atividade criada pela professora para ensejar a produção textual possivelmente era ambígua para a própria professora, pois um tipo de texto condizente com a situação poderia ser a “receita”. Nela o aluno relacionaria o “material necessário” e o “modo de fazer”. Porém, como tal tipo de texto é pouco utilizado na escola, é provável que a professora não tenha pensado nele ou sequer tenha tido idéia do tipo de texto que a situação pedia. Outra possibilidade seria o “relatório”, no qual se descreve uma seqüência ordenada de procedimentos. Na verdade, a professora precisa conhecer os diversos gêneros textuais para poder orientar a produção escrita dos seus alunos.

4.4 TURMA D

4.4.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A professora iniciou discutindo oralmente as seguintes questões:

- O que é o Natal para vocês?
- Vocês gostam do Natal? Por quê?
- Como vocês comemoram o Natal?

Antes dos alunos darem suas opiniões, a professora destacou as suas idéias a respeito da questões. Enfatizou o sentido religioso da festa, os sentimentos de solidariedade e o que ela fazia com a sua família na época do Natal. Um outro ponto bastante destacado por ela foi o de que o Natal é uma festa de comemoração do aniversário de Jesus e que todos se esquecem do aniversariante.

Depois desses comentários, ela pediu que os alunos se reunissem, formando grupos de três alunos e conversassem sobre as questões.

As crianças falaram bastante sobre o assunto, principalmente das experiências vividas com a família. Descobriram que tinham algumas experiências em comum e outras bem diferentes. Sob a orientação da professora, um debate foi estabelecido: cada um dos grupos expôs as idéias anteriormente discutidas. Ao voltarem para seus lugares, a professora entregou aos alunos uma folha mimeografada com o seguinte enunciado:

Nesta época do ano, a maioria das pessoas só pensam em comércio. Compras e mais compras, presentes, enfeites, ...

Não que isso seja errado, realmente é muito bom ganhar presentes e melhor ainda é escolher algo especial para as pessoas que amamos.

Mas será só isso o Natal?

Qual o significado dele para você e sua família?

Que mensagem você deixaria para as pessoas?

Explicou às crianças que elas deveriam escrever um texto, procurando colocar nele as próprias opiniões. Poderiam também relatar como o Natal era comemorado em suas casas, não esquecendo de deixar uma mensagem no final.

Os textos foram produzidos em 25 minutos, depois foram lidos para os colegas e entregues para a professora.

4.4.2 TRANSCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS SELECIONADOS

Texto nº 1 – Evelyn

O Natal

O natal não é só ganhar presente comer bastante e beber bastante e sim é o nascimento de Jesus.

O Natal para minha família é uma mensagem de paz amizade, amor e muita esperança.

E depois os presentes, a festa ficam em 2º lugar.

As pessoas tem que ser mais boas o mundo tinha que ser melhor. Isso aconteceria se as pessoas não fossem tão egoísta só pensan em ganhar presentes no natal mas o aniversariante não é Jesus? Então porque as pessoas é que querem presente? Não esta certo.

Eu espero que nesse Natal as pessoas pensem um pouquinho nas outras pessoas.

Nesse texto, a aluna seguiu a orientação proposta e desenvolveu as questões. Iniciou o texto explicando o significado religioso do Natal, depois explicou o que a festa significava para a sua família. Em seguida expôs sua opinião sobre solidariedade, repetindo o discurso da professora, e encerrou com uma pequena mensagem.

Texto nº 2 – Mateus

O Natal

O Natal é uma época muito boa para ganhar presente.

Mas tem outras coisas muito boas para se fazer também.

Como lá na minha casa todos se reúnem para fazer várias coisas.

Como montar o pinheirinho montar o presepinho.

Nós também aproveitamos para rezar esquecer as coisas erradas que fazemos e prometer a Deus nunca mais fazer o que fizemos de errado.

Depois aproveitamos para nos divertir comer brincar sair para ver os enfeites das outras casas e para se distrair um pouco.

O aluno coloca sua opinião sobre o Natal, em seguida expõe como a festa é comemorada em sua casa, descrevendo as atividades realizadas pela família, como a decoração, a parte religiosa da festa e a parte alegre, descrita como comer, brincar, ver os enfeites das outras casas e se distrair.

Texto nº 3 – Gabriela

O Natal

O Natal é época de paz, amor com Jesus!

Na minha casa é assim todo o natal eu fasso apresentação e me visto de Maria, e meu primo de pastor.

Aí a minha tia vai lá e nós jantamos e vamos buscar o bolo.

Depois vamos ver os fogos é um mas lindo do que o outro.

Então nós vamos fazer uma atividade muito importante amigo secreto todo mundo começa a dar risada e dar lembrancinhas.

Neste Natal eu quero que o mundo pare de brigar, que ninguém passe fome e que todo mundo viva em paz.

Gabriela inicia seu texto com uma frase bem tradicional que geralmente é encontrada em cartões de Natal. Depois descreve as atividades que a família realiza, destacando uma que para ela é muito importante, a do amigo secreto.

Encerra com uma mensagem que expressa seus desejos em relação ao que as pessoas deveriam fazer na época do Natal.

Texto nº 4 – Vera

O Natal

O Natal para mim é tudo de bom eu gostaria mesmo que todas as pessoas fossem muito felizes neste Natal!

No Natal sempre devemos estar reunido com as pessoas que nós amamos.

O Natal não é só ganhar presentes mas sim a felicidade de todos.

Nesse Natal eu quero que todos os seus sonhos se realizem e você seja muito feliz.

A aluna também organizou seu texto com base nas questões levantadas pela professora. Elas não estão exatamente na ordem em que foram colocadas, mas todas fazem parte do seu texto.

Expõe sua opinião sobre o Natal, informa sobre o significado dessa festa em sentido mais amplo e encerra deixando uma mensagem para o interlocutor.

Texto nº 5 – Jessica

O Natal

O Natal significa o nascimento de Jesus o Natal não é só presente e nem compras tem pessoas que passa o Natal na casa dos parentes e de amigos.

O Natal não é só bagunsa o presente que Jesus quer é a nossa felicidade que ajente seja amigos dos outros o Natal é o aniversário de Jesus e quem tenque que ganhar presente? Ir na casa de algum necessitado dar um presente para ele que ele seja feliz dar um presente para amigo que não tenha dinheiro para comprar e até uma comida para alguém isso é presente para Jesus.

Por isso não pensem só en festas e comidas o Natal não é só isso

Jessica inicia seu texto explicando o sentido religioso do Natal. Faz alguns comentários pessoais sobre a data, em seguida escreve algumas atitudes que, na sua opinião, deixariam o aniversariante ,Jesus Cristo, feliz.

Ao encerrar o texto chama a atenção do interlocutor, transformando sua mensagem em um conselho.

4.4.3 QUADRO 4 - SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DA TURMA D.

Alunos	Início Clássico de Conto	Uso do Diálogo	Desfecho Clássico de Conto	Descrição	Narração	Reprodução	Mensagem Final	Texto Informativo
Evelyn							X	X
Mateus				X				X
Gabriela				X			X	X
Vera							X	X
Jessica							X	X

4.4.4 ANÁLISE

A professora dessa turma se empenhou para que a proposta textual encaminhada por ela fosse entendida pelos seus alunos.

Para que isso acontecesse, ela discutiu o tema com os alunos: primeiro coletivamente, orientando e direcionando o debate; depois deixou que as crianças conversassem em grupos de uma maneira bem descontraída, trocando idéias, falando como o Natal, tema da produção, era comemorado em suas casas. Essa troca ajudou os alunos a organizarem suas idéias, porque eles puderam compartilhar experiências pessoais uns com os outros.

A discussão em grupo, apesar de ter sido descontraída, se manteve dentro do tema, mesmo tratando-se de uma turma na faixa etária de oito anos. Os alunos pareciam saber como proceder naquelas circunstâncias, pois se comportavam com naturalidade.

Depois do trabalho em grupo, os alunos apresentaram o que haviam discutido, e ouviram com atenção a opinião de cada colega.

Quando a professora propôs que registrassem todas aquelas informações e opiniões diferentes, ninguém reclamou. Essa atitude das crianças reforça o que pensa Pondé (1986), quando diz que o momento que as crianças passam juntas conversando, trocando idéias ou simplesmente brincando pode tornar-se um valioso material a ser explorado pelo professor.

A oralidade foi bastante trabalhada nessa turma, o tema foi amplamente discutido e os alunos tinham o que registrar. Segundo Ramos (1997), quando o aluno discute oralmente um tema, ele emite opiniões e ouve opiniões diferentes dos colegas. Com isso consegue ordenar e ampliar suas idéias.

Iniciar o trabalho escrito pela discussão oral é muito produtivo, porque é um campo no qual a criança se sente mais segura. Além disso, ela domina melhor a oralidade do que a escrita.

A discussão oral feita antes da escrita, principalmente quando envolve a troca de experiências entre os próprios alunos, fornece subsídios para a criança desenvolver seu texto. As idéias fluem com mais naturalidade porque, segundo KOCH (1990), todo material discutido, lido ou vivido pelo aluno serve como intertexto que estará presente em futuras produções escritas.

O texto poderia ter sido mais espontâneo e original, se a professora tivesse aproveitado a discussão em grupo, no qual as crianças falaram sobre como o Natal era comemorado em suas casas. Os textos seriam bem mais significativos para as crianças, porque poderiam falar de suas experiências pessoais. Isso seria trabalhar com um tema real, aproximando a escola da vida real. No entanto, a professora direcionou a produção dos alunos para aquilo que desejava que fosse escrito, ou seja, os alunos acabaram reproduzindo o discurso dela sobre solidariedade e deixaram de relatar as experiências pessoais de como o Natal era comemorado em suas casas, tema que foi discutido em grupo.

Essa proposta foi a melhor das quatro classes analisadas, pois o trabalho oral realizado antes da produção textual contribuiu para o desenvolvimento dos textos. No entanto, faltou maior objetividade à professora, porque, pelas questões levantadas no encaminhamento, foram propostos três temas diferentes:

- a) O que é o Natal como festa religiosa.
- b) Como o Natal é comemorado em família.
- c) A proposta de redação de uma mensagem de Natal.

Na verdade, cada uma das propostas merecia um encaminhamento diferente. Se a intenção era produzir cumprimentos ou mensagens natalinas, o melhor tipo de texto seria a confecção de cartões de Natal, onde as crianças poderiam expressar suas felicitações e desejos para o interlocutor. Poderia ter sido explorada a discussão em grupo, na qual os alunos trocaram idéias a respeito das comemorações realizadas em suas casas. O texto seria rico em vivências pessoais e os alunos expressariam opiniões próprias a respeito do tema.

No entanto, como a produção foi conduzida, apenas dois alunos incluíram em seus textos experiências pessoais vividas com a família, o aluno Mateus e a aluna Gabriela. Os demais acabaram reproduzindo o discurso da professora, marcadamente de fundo religioso.

4.5 SÍNTESE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM FUNÇÃO DO ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.

Nas quatro turmas analisadas verificou-se que o encaminhamento metodológico influenciou a produção textual dos alunos.

Assim, temos:

- Na turma A, uma proposta na qual os alunos tinham que se imaginar como fadas e escreverem o que fariam com suas varinhas mágicas. Como as instruções não foram suficientes, as crianças descreveram as ações praticadas por uma fada.
- Na turma B, uma proposta textual apoiada em um desenho feito previamente pelos alunos. Quase todos os alunos fizeram seus textos dentro do que lhes parecia mais familiar: narração, reprodução e descrição. Alguns deles, porém, escreveram bilhetes dirigidos à pesquisadora, que se constituíram como verdadeiros textos: eles tiveram intenção comunicativa e destinatário.
- Na turma C, a proposta foi a de um relatório de trabalho manual elaborado em classe. Nessa turma a professora deu bastante ênfase ao trabalho artesanal e não fez o mesmo com a produção textual. A proposta foi falha no momento de instrumentalizar as crianças para a escrita dos seus textos.

Na verdade, a atividade manual recebeu destaque e a escrita dos textos foi deixada de lado pela professora. Conseqüentemente, os alunos não conseguiram fazer o que a proposta previa por falta de um melhor acompanhamento.

- Na turma D, uma proposta na qual a professora trabalhou a oralidade, mas não soube aproveitar esse momento rico em experiências pessoais que as crianças poderiam relatar em seus textos. Ela direcionou o texto para aquilo que desejava que fosse escrito, ou seja, o discurso religioso de solidariedade, que as crianças reproduziram pela insistência da professora.

Apesar disso, essa proposta foi a melhor das quatro turmas, no sentido que a professora procurou orientar o trabalho dos alunos, direcionar a produção e ajudar os alunos a organizarem seus textos.

Enfim, pode-se dizer que falta ao professor determinar melhor o que quer com a produção do aluno; talvez lhe falte, também, conhecer melhor os diferentes gêneros textuais, para orientar com mais segurança o seu trabalho. Constatou-se, ainda, a necessidade de maior valorização da oralidade antes da produção escrita, assim como a necessidade de que o professor seja mais objetivo em seu encaminhamento, pois o aluno não deve adivinhar e sim compreender a proposta textual.

Assim, verifica-se que os textos produzidos pelos alunos das quatro turmas foram, em grande parte, marcados pela metodologia utilizada e que o trabalho com a produção textual precisa ser melhor orientado nas escolas. Para que isso ocorra é preciso que os professores estudem e apliquem o que a literatura esclarece a respeito do assunto, só assim haverá uma mudança para melhor na prática pedagógica e consequentemente os alunos poderão aprender a fazer uso da escrita como uma forma de interação social.

CAPITULO V

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a questão de pesquisa levantada no primeiro capítulo, o presente trabalho pretendia investigar como a atuação do professor durante o encaminhamento da produção textual influencia a produção escrita dos alunos.

O objetivo do trabalho era identificar metodologias de ensino de produção textual em turmas de segunda série e analisar, à luz de um referencial teórico apropriado, os textos produzidos pelos alunos procurando identificar neles indícios que demonstrassem a relação entre o que o aluno produz e as condições de produção propiciadas pelo professor.

A princípio, a hipótese levantada foi a de que algumas das dificuldades que os alunos apresentam quando fazem um texto se encontram nas condições de produção propiciadas pelo professor. Como destacam Pizani; Pimentel; Zunino (1998), a escola acha mais fácil encontrar falhas na criança quando ela não consegue realizar uma produção textual, do que rever o encaminhamento metodológico do professor. Dessa forma, segundo as autoras, o diagnóstico de uma problemática bem mais abrangente é ignorado e o aluno passa a ser o único avaliado, e obviamente, aquele que precisa de tratamento.

A pesquisa levantou dados que mostram que muitas vezes o problema não se encontra nas crianças, mas principalmente na maneira como as propostas textuais são encaminhadas nas escolas.

A importância do desenvolvimento dos textos na oralidade foi um dos pontos destacados nos PCNs-LP e na literatura sobre produção textual estudada, vários autores falam da importância do trabalho oral antes da produção escrita, porém verificou-se que, geralmente, os professores não oferecem espaço para que a criança

fale, discuta ou troque idéias com os colegas. É importante ressaltar que, segundo Pondé (1986), esse trabalho com a oralidade constitui-se em um momento valioso e rico que pode ser explorado pelo professor.

Geralmente a escola cria um muro que separa a oralidade e a escrita, transformando a produção textual num trabalho solitário e silencioso. Dessa forma, dificulta ainda mais o desenvolvimento da prática relativa a produção de textos.

Na literatura encontram-se autores como Teberosky (2002), que defendem a idéia de que toda proposta textual deve estar inserida em um determinado gênero, para que o aluno construa o seu texto em cima de um determinado estilo de produção. Todavia, a análise permitiu constatar que as professoras não se preocupam com isso, talvez por não terem ainda entendido que a estrutura e organização do texto dependem, fundamentalmente das características de cada gênero textual.

Não tendo orientação em relação ao caminho que devem seguir, as crianças acabam misturando ou alternando vários gêneros dentro de um mesmo texto.

Constatou-se também que essa falta de orientação em relação ao gênero acaba tornando a proposta artificial e desinteressante, prejudicando a apropriação do escrever como busca de interlocução e expressão pessoal. O aluno não sabe para quem escreve, ou seja, desconhece o possível interlocutor e nessa circunstância a produção textual se transforma em um simples exercício de escrita que não contribui para que os alunos adquiram competência para escrever.

Se o objetivo da escola é formar um escritor competente, capaz de adequar o seu texto, sabendo selecionar o gênero mais apropriado, e capaz de planejar o seu discurso em função dos objetivos e do locutor a quem se destina, a escola precisaria propiciar condições para que isso aconteça.

Na verdade, existe uma grande lacuna entre as propostas textuais da escola e as necessidades que os alunos encontram no contexto social em que estão inseridos. Segundo Jolibert (1994), a escrita, fora da escola, serve para reivindicar, informar, emocionar, inventar, fazer rir ou chorar. É necessário, pois, que na escola ela também seja usada com esse propósito, para que não seja sinônimo de trabalho enfadonho. É preciso que o aluno, ao usar a linguagem escrita, assuma a sua condição de sujeito que

constrói o seu texto para atingir determinados objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação, tendo assim uma melhor participação social.

Apesar de encontrarmos autores que defendem a idéia da escola trabalhar com temas nos quais a escrita seja utilizada para situações reais que o aluno encontrará no seu dia-a-dia, verificou-se que as propostas de produção textual se centram quase sempre em situações fantasiosas, ou aleatórias, quase sempre são mal preparadas e pouco valorizadas.

Para que a criança se torne produtora de textos, a escola precisa dar-lhe oportunidade e condições para que isso aconteça. Jolibert lembra que no momento de produzir textos os alunos deveriam lembrar de atividades como: fazer um cartaz, preparar convites, relatar experiências, passeios, enfim, comunicar idéias e emoções para que a escrita não fosse sinônimo de trabalho controlado e condicionado, em que a produção textual tem hora e dia marcados e as situações propostas são quase sempre desinteressantes e sem propósito real.

Alguns professores revelaram durante a pesquisa que trabalhar com a produção textual é muito difícil, porque exige muito tempo para orientar e corrigir. Na verdade, o desconhecimento de como orientar o trabalho da escrita de textos é que torna a atividade difícil, não só para os alunos, mas também para os professores.

Quando as situações propostas permitem que a criança escreva sobre suas experiências, a atividade torna-se significativa. Foi o que aconteceu em uma das turmas pesquisadas, em que alguns alunos não quiseram fazer o texto da maneira como a professora havia orientado, mas escreveram bilhetes que se constituíram como verdadeiros textos, plenos de significado e comunicação.

A pesquisa também mostrou que o processo de escrita mencionado por Cassani (1988), não é levado em consideração. O autor diz que a produção textual precisa considerar um plano de organização, rascunho e reescrita porque dificilmente alguém dá por acabado um texto já na primeira versão. Há um processo de reescrita por trás de um bom texto. Assim se quebra o mito de que a escrita depende de inspiração. Como afirma Souza (1991), um texto não é feito por inspiração, mas sim por transpiração.

Todos os alunos são capazes de utilizar a escrita de forma significativa se a escola lhes proporcionar condições para isso. Esse foi o principal ponto defendido neste trabalho.

Estabelecidas as necessárias considerações, chega o momento de destacar o quanto esse estudo contribuiu para o crescimento profissional e pessoal da pesquisadora. Um dos motivos que a levaram a empreender um estudo mais aprofundado sobre o tema foi exatamente a busca de conhecimento na área de produção textual, para entender e melhorar o seu trabalho em sala de aula. Nesse aspecto as leituras, os autores pesquisados contribuíram para suas reflexões e crescimento como pessoa e também como profissional.

Ao iniciar esse trabalho faltava à pesquisadora clareza de como conduzir a produção textual com alunos das primeiras séries do ensino fundamental. Também desconhecia a fundamentação teórica sobre os gêneros textuais que adquiriu na revisão de literatura desse estudo.

Espera-se que este trabalho possa trazer benefícios também para outros professores que buscam estudos que aproximem a teoria e a prática no campo da escrita porque acredita-se que só o constante exercício de reflexão do professor pode contribuir para o seu crescimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. Trad. de Michel e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BARBOSA, S.A. **Redação: Escrever é desvendar o mundo**. Campinas: Papyrus, 9. ed. 1994.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3. ed. Trad. Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harbra Ltda, 1986.

BILGER, M. Escrever melhor: a técnica da redação. In. TEBEROSKY, A; TOUCHINSKY, L. (org.) **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**, trad. Stela Oliveira, São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL, MINISTÉRIO de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: **O texto na sala de aula**. GERALDI, J.W. (org). São Paulo: Ática, 1997.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. 2.ed. São Paulo: Ed. Scipioni, 1990.

CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CASSANI, D. **Describir el escribir**: cómo se aprende a escribir, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S/A,

COLL, C. ; SOLÉ, I. **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996

CURTO, L.M.; MORILLO, M.M.; TEIXIDÓ, M.M. **Escrever e ler**, vol.1: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler, Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DA LUZ, J. L. A imaginação e a criatividade na Teoria Piagetiana do desenvolvimento da inteligência. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

FERREIRA, M.B. **A linguagem discursiva**: uma possibilidade ou uma realidade na alfabetização? Ponta Grossa, 1996. (Dissertação de Mestrado)

FRANCHI, E.P. **E as crianças eram difíceis** – a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula**. 2. ed., São Paulo: Assoeste, 1984.

GUTIERREZ, F. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HALLIDAY, M.A K. **El lenguaje y el orden natural**. In La Lingüística de la escritura; debates entre lengua y literatura. Madri, Visor, 1989.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria M.F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4 ed. São Paulo, Ática, 1993.

KAUFMAN, A M; RODRIGUES, M.E. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 3 ed., 1991.

KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L.C. **A Coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LANDSMANN, L.T., **Aprendizagem da Linguagem Escrita**, processos evolutivos e implicações didáticas, Trad. Cláudia Schilling, São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife; Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MATENCIO, M.L.M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

ORLANDI, E.P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIZANI, A.; PIMENTEL M.M.; ZUNINO, D.L. **Compreensão da leitura e expressão escrita**: experiência pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 7. ed., 1998.

PONDÉ, G.M.F. Poesias para crianças: a mágica da eterna infância. In: **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2.ed., 1986.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, J.M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo; Martins Fontes, 1997.

SEBER, M. da G. **Psicologia do pré-escolar**: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

SÉRKEZ, A.M.B.; MARTINS, S.M.B. **Trabalhando com a palavra viva**, Curitiba, Renascer, 1996.

SOUZA, C. **Redação ao alcance de todos**. São Paulo: Contexto, 1991.

TEBEROSKY, A. Compor textos. In. TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L.(orgs) **Além da Alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual de matemática, trad. Stela Oliveira, São Paulo: Atica, 2002.

TERZI, S.B. **A construção da escrita**. São Paulo: Pontes, 2. ed., 2001.

VAL, M.G.C. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZACCUR, E. **Uma experiência de diálogo entre oralidade e escrita**. In: HENRIQUE, C.C.; PEREIRA, M.T.G. (Org) **Lingua e interdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo; Contexto, 2002.