

INTERAÇÃO, LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL (1º E 2º CICLOS)¹

Ana Maria da Silva (G-PIC-UEM)
Renilson José MENEGASSI (Orientador-UEM)

Resumo: O processo de escrita engloba basicamente três etapas respectivas: leitura, produção textual e análise lingüística. Embasada nesses pressupostos teóricos, esta pesquisa teve por objetivo investigar os procedimentos empregados com a leitura e a escrita em sala de aula do Ensino Fundamental, contribuindo com os estudos sobre a cultura escrita em contextos de ensino, identificando as características da leitura e escrita trabalhadas pelo professor, observando se as propostas teóricas do socioconstrutivismo, que subsidiam essas práticas, estão sendo implementadas e efetivadas na sala de aula do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: interação, leitura, escrita, Ensino Fundamental.

Introdução

A perspectiva interacionista de linguagem vem alicerçando várias propostas pedagógicas na maioria das Instituições de Ensino – públicas e privadas. No entanto, ainda é difícil para muitos professores manter uma prática docente puramente fundamentada nessa concepção, já que trazem consigo, consciente ou inconscientemente, uma carga sócio-histórico que influencia nas ações e relações com os alunos.

No Ensino Fundamental (séries iniciais – 1º e 2º ciclos), enquanto campo de pesquisa, a criança apropria-se do sistema de escrita, o que não significa que desenvolverá as habilidades de produção do texto escrito (SOARES, 2001) porque tudo dependerá do processo de medição que subsidiará toda articulação da aprendizagem (ensino). No entanto, a prática docente e os recursos que auxiliam o aprendizado estão sendo suficientes para mediar o conhecimento e a co-produção de textos para que haja desenvolvimento da escrita?

É o conjunto de concepções (sujeito-linguagem-ensino-escrita) que determina o processo de aprendizagem e será verificando a prática na sala de aula que poderemos

¹ Publicado como capítulo de livro em *Interação e Escrita*. Maringá: Departamento de Letras Ed., 2007. 1 CD-ROM : 4 pol.

constatar se essas concepções coincidem com a teoria proposta pela escola, já que a prática reflete os verdadeiros conceitos.

1. Pressupostos teóricos

1.1 Interação e escrita: caminhos paralelos

Ao propor-nos a discorrer sobre interação e escrita, estamos tratando de um eixo de dupla face. A interação verbal, normalmente, é sustentada pelo discurso oral, isto é, pela fala, que é constituída de maneira simples, menos estruturada, informal e concreta. Enquanto a escrita é formal, abstrata (por ter o interlocutor ausente) e complexamente estruturada, ela consiste em ser uma função superior da mente porque requer um esforço intelectual maior (BAQUERO, 2001). Uma em oposição à outra, porém cúmplices no processo da real produção de textos. De acordo com Cavalcanti (2002), a conversação é a marca vital para o processo de interação humana e a troca de informações entre os interlocutores que dela participam é o que caracteriza o ambiente interativo. A interação, nesse sentido, está mais presente e à mostra na comunicação oral do que na comunicação escrita, porque os interlocutores têm um acesso maior à dinamicidade discursiva. Por meio da linguagem de cada pessoa, que participa de um discurso oral, ocorre a “construção dos sujeitos da conversação”, na qual, se cria uma linguagem individual, sendo o indivíduo fonte de seu dizer e tendo consciência do que diz. Por ser assim caracterizado, não significa que não se utilize em sua fala heranças lingüísticas culturais. Ser sujeito da própria linguagem significa posicionar-se autenticamente diante do discurso do outro.

A interação, portanto, é uma ação que se realiza através da linguagem (escrita ou oral). Conceituá-la de tal modo implica assumir que o ensino da Língua Portuguesa é um processo de interação social, já que diz respeito à língua e, conseqüentemente, à linguagem.

Se há interação, há sujeitos para interagirem. Na escrita, esta interação se realiza entre Professor-texto/aluno-texto. É a partir do conceito que o mediador tem de sujeito que ocorrerá ou não um aprendizado que possibilite o desenvolvimento da escrita. De acordo com Geraldi (2001), surgiram, a partir da década de 60, duas concepções de sujeitos. Na primeira o sujeito é considerado fonte de seu dizer, quem diz sabe o que diz e tem consciência de seu ato. A segunda defende um sujeito assujeitado às condições que lhe impuseram historicamente e socialmente. O relevante, no que diz respeito à

primeira concepção, é que a consciência do ato de escrita na pode ser vista como algo que ocorre naturalmente, porque a formação de um escritor/sujeito linguisticamente competente não ocorre repentinamente. É imprescindível que, desde o momento inicial da alfabetização, haja um trabalho com textos. O que ocorre – não em todos os casos, mas em uma parte suficiente para levar os alunos ao fracasso na escrita – é a acomodação por parte docente em função de não saber como trabalhar a escrita ou por ser menos trabalhoso considerar o indivíduo um assujeitado e até mesmo assujeitá-lo.

Os estudos bakhtinianos, que prevêm o sujeito tornando-se espontâneo a partir da interação verbal, indicam uma perspectiva que aponta uma junção desses conceitos e concebe o sujeito como “produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela” (GERALDI, 2001 p. 20). Neste sentido, quando se instaura o diálogo mediante a prática de produção de textos, obtemos vários sentidos e uma discussão sobre o assunto. Isto faz com que se recupere a história cultural de cada um e, conseqüentemente, as ações sobre ela.

Percebe-se, portanto, que a sala de aula é lugar de diálogo entre os indivíduos que se sujeitam ao processo de ensino aprendizagem (professor e aluno) – cada um com seu saber e uma história; uma bagagem diferente para compartilhar. O diálogo é o requisito básico para que haja a interação nesse ambiente. A aquisição e a aprendizagem de conteúdos sistematizados só ocorrerão se o aluno encontrar relação entre o que lhe está sendo ensinado e alguma experiência por ele vivida, neste tocante, é necessário que haja consciência e respeito à polissemia.

É certo que a sistematização de conteúdos é necessária para organizá-los, mas o interessante é a forma como serão trabalhados, já que alguns professores realizam atividades sem objetivos, como por exemplo, a criação de textos soltos. Conforme Geraldi (2001) “a produção de um texto deve emergir de um processo”, redigir um texto e produzi-lo são ações que se diferem, ao passo que para produzir um texto escrito precisa-se redigi-lo, mas nem sempre redigir exige que se produza. Neste sentido, quando um professor propõe uma produção textual aos seus alunos é interessante que saiba o que vem a ser o produto “texto”. O processo, do qual a atividade de escrita deve ganhar vida, consiste no desencadeamento e seleção de atividades que permitam, através da interação, que o aluno seja o sujeito de seu texto, aquele que sabe o que diz e tem consciência. A linguagem possui, portanto, dupla importância na construção do saber no sentido em que permite a relação do professor com o aluno.

1.2 A leitura

Apesar de a leitura ser um ato que se realiza freqüentemente fora da escola, os alunos não conseguem, muitas vezes, suprir a necessidade de compreender o texto. Ler é aprender. No entanto, para ler e entender o que está lendo é preciso que o indivíduo traga para o texto o que já se sabe.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a consequência natural dessa ação (...). É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam (...). Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. (BRASIL, 1997, p. 55 e 57)

Neste sentido, para que haja uma boa leitura, ou seja, uma boa compreensão e interpretação, é necessária uma analogia do que está sendo lido com o que já sabe sobre o assunto para o preenchimento das lacunas que o texto traz, fazendo inferências. O ponto negativo está no fato de que, como é realizada uma leitura por cada aluno e cada indivíduo tem um conhecimento distinto, há leituras distintas e não se considera essa variedade. O sentido do texto não existe por si só, ele é atribuído pelo leitor no ato de leitura a partir do sentido que sua experiência/conhecimento prévio do assunto lhe permitir. Ler é dialogar com o texto, estabelecendo interlocução significativa, ou seja, não apenas decodificação de letras, já que se espera que o aluno faça uma leitura completa. A esse respeito Menegassi (1995) explica que a leitura é um processo que pode ser dividido em quatro etapas que se inter-relacionam: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Nenhuma fase existe sem a outra. Se não se decodifica não se pode compreender, se não há compreensão, não há interpretação e conseqüentemente não há a retenção do que foi lido. O que acontece é que, para que um leitor atinja a maturidade necessária para reter (armazenar informações) do que foi lido, é necessário que primeiramente o professor tenha, mesmo que inconscientemente, um conhecimento sobre o processo de leitura. Na verdade, esses conceitos – principalmente compreensão e interpretação – ainda são muito confusos para alguns professores.

Dell'Isola (1996) define três enfoques de leitura que se complementam: a leitura como habilidade fundante do ser humano (a leitura enquanto habilidade inerente à

constituição do ser humano); a leitura como prática social (atividade inevitável a quem está inserido num meio interlocutivo); a leitura como ato de co-produção do texto. Sobre a leitura co-produtiva, a autora considera que

O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada ad infinitum e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro (...) Através do processo de interação sujeito/linguagem gerado pela leitura, o leitor será co-produtor do texto, completando-o com sua bagagem histórico-cultural . (p.73)

Isso significa que o sentido do texto é atribuído a partir da perspectiva do leitor e dos fatores pragmáticos envolvidos num diálogo contínuo entre texto-leitor/aluno, já que, quem lê sempre tem um conhecimento previamente adquirido a respeito do assunto abordado no texto. Quando não há essa analogia, o leitor fica num nível superficial de leitura. Alguns professores forçam a interpretação, ou melhor, interpretam por ele. Ao falar de co-produção, ela refere-se a um processo no qual o professor participa da produção semântica textual tanto quanto o aluno e o próprio texto, todos na mesma proporção, em um diálogo que se caracteriza por ser flexível e polissêmico.

Independente de como se focalize o ler, é imprescindível a existência de três elementos: texto, autor e sujeito. Entende-se, desta forma, o texto como uma produção que se veicula certo significado por meio de significantes e que a atribuição de sentido só se completa a partir da leitura do outro. Nota-se o caráter complexo da unidade textual, que instaura uma relação interlocutiva dependente de um contexto e de outros textos, ou seja, “o sujeito leitor (assim como o texto) se constrói em um contexto social. Ao se expressar, o emissor do texto revela marcas de sua individualidade, produto de suas características psicológicas e socioculturais” (DELL`ISOLA, 1996 p. 72).

Na leitura, há uma interação entre sujeito e linguagem constante em detrimento das lacunas do texto que o leitor precisa preencher, tornando-se co-produtor. A compreensão ocorre a partir das inferências efetuadas. Neste sentido, ele passa a interagir com a matéria lingüística escrita e é impossível desconsiderar o meio sócio-cultural e a formação histórico-psíquica do indivíduo. Assim, “é necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos ao texto” (BRASIL, 1997, p. 57)

No entanto, esses sentidos são, muitas vezes, silenciados. Para Mendonça

(2001), a língua é uma atividade que constitui os sujeitos e constitui-se por eles por meio da historicidade deles. A autora explicita ainda que

Interpretar um texto é investigar não só seu conteúdo - estar atento a sua “semântica” -, mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar emerso em um processo histórico, sendo constituído por “realidades” e constituindo outras. Em consequência, é necessário atentar para a *polissemia* do discurso: as suas condições de produção que lhe restringem os sentidos (isto é, só é possível dizer ou ler algumas coisas em determinados contextos), e, ao mesmo tempo, ampliam suas possibilidades, porque os sujeitos e os contextos sociais em que se inserem são heterogêneos. Isso quer dizer que, ao internalizar a palavra do outro e lançar uma *contrapalavra* (nesse caso: ao produzir uma interpretação do texto), o sujeito está produzindo, necessariamente, uma nova palavra.

Portanto, a interpretação implica em uma abertura para novos conhecimentos que serão adquiridos pela interação dos sujeitos com os textos. Ainda, ao refletir sobre os aspectos pragmáticos, ocorre um processo analógico entre a realidade e a escrita, isto torna o produto verbal mais concreto. Subseqüente a isso, observam-se as várias interpretações decorrentes do dialogismo “texto-sujeitos”. É perceptível, desta forma, que a interação e a leitura são caminhos paralelos.

Neste sentido, ao sufocar as múltiplas leituras que os alunos fazem de um mesmo texto, sufoca-se também toda uma história de conhecimento e cultura que eles trazem para o que lêem. O fechamento para os sentidos ocorrem em outros aspectos, como o livro didático, que também é um mediador o processo de aprendizagem.

À respeito da leitura, Cagliari (1994) considera que, embora a leitura não seja uma das atividades mais desenvolvidas em algumas escolas, é o melhor que pode-se oferecer aos alunos. Ela é a extensão da escola na vida das pessoas. O que se presencia é a restrição da leitura às aulas de Língua Portuguesa (à literatura e ao noticiário), quando na verdade a leitura é necessária em todas as matérias, é preciso ensinar, portanto, o português que outras disciplinas utilizam. “Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver” (CAGLIARI, 1994, p. 149). A leitura é o elo do indivíduo com a cultura. Ao contrário da escrita, que exterioriza o conhecimento, a leitura interioriza-o, assimila-o.

1.3 A escrita

Sercundes (2001), afirma haver três concepções de escrita: a escrita como dom;

a escrita como consequência; escrita como trabalho. Ao conceber a escrita como dom, o professor não considera o processo pelo qual o aluno deve passar para escrever, não relaciona a produção com o trabalho pedagógico já desenvolvido ou que desenvolverá. Geralmente, o “exercício de criar” textos se faz por competição, para repor uma aula ou qualquer preenchimento de tempo, na qual o aluno não é orientado e não há proposta de diálogo. A autora afirma que para essa concepção

é necessário simplesmente ter um título, um tema e os alunos escrevem, praticamente não há atividade prévia para se iniciar um trabalho de produção. É uma concepção hoje ausente, só ocorrendo para ocupar um espaço de tempo e manter a disciplina, quando há adiantamento de aulas ou substituições. (p. 95)

A escrita como consequência tem por característica a homogeneização do saber, que não valoriza o que cada indivíduo tem por conhecimento prévio. Geralmente, nessa concepção de escrita, a produção é proposta a partir de alguma outra atividade no intuito de avaliar o conhecimento do aluno sobre o tema, por exemplo, uma visita a um museu.

Utilizam-se as atividades como pretexto para redigir um texto, não há tempo para a maturação do assunto, algumas vezes a produção é precedida de leituras de outros textos; diálogo curto e interpretação.

A escrita como trabalho é aquela precedida de outras atividades que constituem um processo contínuo de aprendizagem. A partir de um diálogo, oportunizado conscientemente pelo professor, se constrói o conhecimento em função da interação, que ocorre naturalmente entre professor-aluno-texto. Percebe-se novamente a relevância do diálogo no processo. Sem troca de informações a escrita não se desenvolve. O texto não é considerado pronto, o sentido dele se faz a partir de inferências, ou seja, é no ato de leitura que o significante ganha significado e se completa, já que ler, enquanto processo completo é trazer para o texto os conhecimentos que já foram retidos para uma nova interpretação. Por esse motivo que o texto é visto, nessa concepção, como passível de mudanças e não como mero trabalho avaliativo. Nesta perspectiva de produção textual, é possível a realização da reescrita para que o aluno tenha a oportunidade de rever o que não usou adequadamente no seu texto. É avaliado tanto o conteúdo quanto a forma, de maneira que ambos são valorizados, assim como a subjetividade do escritor. “Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 1997 p. 83), ou seja, antes de virem para a escola, os alunos já possuem uma história cultural que permitiu o contato com as letras,

leitura, enfim, com textos, e esse conhecimento é aproveitado e/ou integrado em um novo conhecimento. Isso ocorre de maneira semelhante a uma reciclagem de conhecimento que, a cada momento cresce mais, desenvolvendo-se.

É nesse sentido, que se busca a não desconsiderar os erros dos textos dos alunos, pelo contrário, os erros devem ser vistos como parte do processo de aprendizado, eles são objetos de reflexão que serão superados no momento de reescrita. Contudo, para chegar neste estágio, é preciso que o aluno já tenha internalizado a idéia de que ele pode registrar suas idéias livremente.

Sabe-se que a escrita é uma função superior do cérebro e que, portanto, requer um esforço maior por parte de quem a realiza. Baquero (2001) considera que a língua escrita exige que o escritor idealize um interlocutor para quem escrever, isto é, ao produzir um texto, um aluno imagina que o professor seja o leitor de sua produção e isso já pode ocasionar uma certa insegurança. O ideal é que, por meio da interação, o professor estabeleça uma relação de mediação, na qual o aluno tem liberdade de recorrer a alguém que possa ensiná-lo a escrever, sendo co-produtor, não apenas facilitador ou auxiliador.

Soares (2001), entende que o aluno aprende a escrever “agindo e interagindo com a língua escrita” (p53), ou seja, é praticando a escrita que se aprende a escrever, assim, adquirir a escrita e desenvolvê-la são faces diferentes. A autora ressalta que o aprender a escrever engloba a aquisição e o desenvolvimento da habilidade de produzir texto, no entanto, não são atividades indissociáveis. Considera ainda que “apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender e escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito” (p.57).

Segundo Cagliari (1994), o ensino da Língua Materna tem sido fortemente dirigido para a escrita, mesmo alguns professores de alfabetização sabem muito pouco sobre a natureza dela. Ensinar a escrever é um dos objetivos da alfabetização, assim como a leitura. No entanto, preocupa-se mais com a aparência da escrita do que com o ato da leitura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a finalidade da produção de textos é tornar o aluno capaz de “produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p.65). A escrita não deve ser vista como um exercício, a escola é o lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo algum. Os interesses dos alunos contam muito para a decisão de planejar o que será ensinado, a maneira como se trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em conseqüência a leitura.

A atividade de produção textual torna-se artificial a partir do momento que o escritor não encontra um interlocutor à quem dirigirá sua escrita. Desta forma, a atividade de produção não apresenta um objetivo aparente, o que ocasiona em apenas o preenchimento da folha de papel em branco. Deve-se entender que esse tipo de atividade consiste em um trabalho dialógico, no qual o escritor dirige-se ao leitor (mesmo que imaginário) para expor suas idéias e receber uma contrapalavra. Como Geraldi menciona, a produção de textos tem um caráter extremamente interlocutório.

A função do professor é colocar-se como leitor interlocutor de forma a não ser apenas um avaliador do texto. Quando se coloca nessa função, corrige a forma do texto (erros ortográficos, gramaticais etc.), preocupando-se com a “higienização” (MENDONÇA, 2001p. 251). Se o aluno não encontra no professor - que é, inevitavelmente, seu interlocutor no ambiente escolar - alguém que possa receber o seu texto para co-produzi-lo e ajudar no processo de escrita, há o silenciamento do sujeito/autor e do seu próprio texto. Esse fechamento ocorre, mesmo quando o professor é visto claramente como alguém para quem se escreve, pois é autoridade e exerce influência sobre as produções dos alunos. A partir da interferência que o professor efetua, o sentido que o aluno atribuiu à sua própria escrita é afetado. É nesse sentido que a releitura tem papel protagonista no processo de escrita. Ao passo que o escritor coloca-se no lugar do outro para ler seu próprio texto, a possibilidade de poder reconhecer as falhas sem mudar o sentido real do texto é maior.

Sobre isso, Garcez (1998) explicita

que a releitura é um procedimento recorrente, ela é o tecido de fundo sobre o qual toda a ação de comentário e aperfeiçoamento do texto se realiza. É o primeiro gesto em direção a responsividade, no sentido que Bakhtin dá a esse termo. (p. 112).

O professor, ao propor a releitura, cumpre o verdadeiro papel interacionista, ao passo que não diz a resposta, mas, a provoca, amenizando o caráter artificial da escrita. Se o aluno for capaz de reconhecer os problemas da sua produção, poderá desenvolver a autonomia necessária para solucioná-los. O professor abandona, dessa forma, a função ultrapassada de ser apenas um corretor de textos e passa a ser co-produtor, atingindo um caráter “mobilizador, encorajador impulsionador e construtor muito claro” (GARCEZ, 1998, P. 159).

1.4 A produção textual no ensino fundamental

As dúvidas em torno da questão da aquisição da escrita e seu desenvolvimento são muitas. Algumas pesquisas realizadas recentemente na área de Linguística Aplicada procuram saná-las. Mediante a necessidade de introduzir-me nos assuntos da área de produção textual escrita, busquei, em artigos e livros, experiências que se aproximassem - tanto na teoria, quanto em descrições de situações vivenciadas em sala de aula - da prática que pretendo exercer e pesquisar. Para tanto se faz necessário descrever algumas das experiências mais significantes.

Grandini (2003), em seu artigo “A produção escrita e o aluno como leitor do texto do outro, em sala de aula”, expõe os trabalhos de leitura e escrita de alunos de uma quinta série, fazendo uma reflexão sobre sua própria formação e prática pedagógica. Durante alguns anos exercendo a profissão, a professora percebeu que apenas corrigir os textos dos aprendizes não poderia manter o caráter interlocutivo do processo da escrita. As produções analisadas procuravam atender a um projeto de escrita que propiciasse o contato, o reconhecimento, bem como o uso de diferentes gêneros do discurso. A autora explicita que, na escola, os gêneros deixam de ser apenas uma ferramenta de comunicação para se transformarem em objeto de ensino/aprendizagem. No artigo é apresentada apenas a última parte da análise das atividades, que faz referência à atividade que envolveu a produção de acrósticos e à que resultou na troca de cartas entre os colegas. No entanto é o suficiente para demonstrar que os textos produzidos pelos alunos despertam um grande interesse de leitura para seus colegas.

Santos (2001), em “O conceito de gênero discursivo e seus desdobramentos para os estudos em aquisição e ensino da escrita”, apresenta sua pesquisa realizada com “alunos escreventes” da 2ª série do Ensino Fundamental com o objetivo de caracterizar os modos de circulação de textos na sala de aula. Ao relatar o evento designado “Recontando Histórias”, o autor menciona que, ao propor este tipo de atividade, o gesto inicial é do professor, que motiva os alunos, lendo a história. Em seguida há uma troca de informações e comentários sobre a história lida. Neste momento os alunos são estimulados a pensarem em um outro final para a narração. A ação posterior é do aluno, que deverá, por escrito, recontar a história. Por último o autor lê o texto para os colegas. Dentre os gestos apresentados opta-se por apenas dois: o gesto inicial do professor e do aluno (recontar). O mais importante neste dois gestos, segundo o pesquisador, é a reversibilidade de papéis. A partir da liberdade que o aluno se apropria de “contar” o objetivo é alcançado: a produção de um texto escrito por eles. De acordo com a

pesquisa, o trabalho de pesquisa possibilitou “traçar reflexões relevantes sobre a possibilidade de tomar o conceito de gênero discursivo na investigação de processos de produção escrita” (p.551).

Segundo Besen (2002), a linguagem na sua manifestação geral (oral e escrita) é de extrema importância para aquisição de todos os conhecimentos, porém o compromisso de ensinar a expressar o pensamento através da linguagem recai quase sempre sobre o professor de Língua Portuguesa. No artigo “O movimento do texto numa experiência interdisciplinar”, Besen relata a prática de uma professora de Língua Materna, que propôs, em 1998, aos seus colegas e alunos um trabalho interdisciplinar enfocando A COPA DO MUNDO. Baseada na teoria de Piaget, que prevê o desenvolvimento como estágios mentais de seqüência fixa, a autora classifica a experiência relatada como uma proposta de trabalho interdisciplinar importantíssima para o desenvolvimento de uma escrita alternativa, na qual o aluno percebe uma continuidade maior e uma relação mais consistente entre os conteúdos. Conclui ainda

“... a construção do texto é o mecanismo gerador de conhecimentos: lingüísticos na medida em que escreve, corrige, reescreve; temáticos na medida que pesquisa, lê, interpreta, discute, ouve; e de gênero textual na medida que organiza as idéias de acordo com o objetivo, com o interlocutor e com as condições de produção”.

Silva (2004), em “Interação e Interdisciplinaridade: pilares da produção textual no Ensino Fundamental”, também apresenta o resultado de um trabalho interdisciplinar. A sala de aula, ambiente de pesquisa, pertencia a uma escola particular, na qual a própria autora-pesquisadora estava ministrando as aulas de Geografia, História e Língua Portuguesa na 4ª série. A pesquisadora desenvolveu seu trabalho pautado numa perspectiva pedagógica interacionista, considerou o conceito de Bakhtin sobre a interação verbal e o diálogo como a manifestação mais importante, porque é o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. A pesquisadora buscou respaldo em História e em Geografia, já que a proposta de sua pesquisa foi trabalhar interdisciplinarmente. Para começar seu trabalho, pediu para que os alunos pesquisassem o conceito de “o que é história” para as pessoas (exteriores ao ambiente escolar). Assim que, por meio de outros textos, a professora conseguiu fazer com que cada um tivesse seu conceito sobre história, ela aplicou um poema sobre o assunto. O objetivo foi despertar o interesse pelo gênero, porém de forma interdisciplinar. Desse modo, ela pôde mostrar a diferença entre um texto poético e outros textos, suas funções e configuração.

Interagindo, construiu uma compreensão coletiva, expôs seu conhecimento, instigou os alunos a compartilharem os deles, já que haviam lido outros textos sobre o assunto. Quando percebeu que estavam íntimos do gênero, propôs novas leituras para uma nova fase: aprofundá-los no texto poético e finalmente explorar os aspectos sonoros, gráficos e semânticos. O resultado foi positivo. Segundo a pesquisadora, houve um entusiasmo imenso, tanto que quiseram dramatizar um dos poemas.

No entanto faltava atingir mais 50% para fazer valer sua proposta: a produção escrita. Mais uma vez a professora alicerçou a prática discente futura com o auxílio de textos lidos em geografia e história. Os alunos já conheciam previamente os conteúdos relacionados à história da escravidão, colonização, etc. A leitura proposta foi o livro “O rei preto de Ouro Preto” que trata de questões raciais, especificamente da luta pela liberdade dos escravos africanos. A temática escolhida pela professora, para a produção textual poética, foi de cunho social. Os textos foram produzidos, corrigidos, reproduzidos dentro da sala de aula e com a intervenção mínima da professora. Alguns temas abordados foram: desigualdade social, meninos de rua e preconceito.

A produção só foi propiciada em função dos contatos que tiveram com outros textos que tratavam do mesmo assunto. Comprova-se, então, a partir das análises feitas pela professora em seu trabalho, a interação aluno/texto/professora e a interdisciplinaridade. Resultado: a professora fez com que leitores se tornassem produtores.

Para a realização deste trabalho a autora partiu do pressuposto de que ao produzir um texto, o aluno organiza e o concebe sob influência da situação de comunicação verbal na qual está contextualizado.

Após receber os textos produzidos, a professora lia-os e, no intuito de dar continuidade ao diálogo escrevia bilhetes estimulando, pedindo que acrescentassem mais informações e que os reescrevessem. Nos bilhetes, pediu que considerassem um roteiro e um texto da disciplina de História. O resultado da reescrita foi satisfatório.

Depois de analisar os textos, a professora-pesquisadora concluiu que a interação e a interdisciplinaridade fizeram a diferença. Confirmou, ainda, sua crença de que o aluno deve ler primeiro determinado gênero textual para depois ter um contato mais profundo com ele. Portanto, o ensino do gênero pelo gênero não faz com que o discente o apreenda e posteriormente o produza. Os objetivos foram alcançados: delineou-se como as interações de disciplinas subsidiam a produção de texto em sala de aula, contribuindo para o ensino em sua totalidade.

Francischini (2000), no texto “As operações cognitivas discursivas na produção do texto escrito em séries iniciais de escolarização”, objetivou apresentar e discutir os principais problemas que as crianças, em processo de aquisição da escrita, encontraram ao estruturar o texto na modalidade escrita da linguagem. Fundamentada numa teoria Vygotskyana, que parte da influência que a mediação exerce sobre as atividades reguladas pelo signo, a autora afirma que um texto pode ser analisado sob a perspectiva de um professor de séries iniciais, que atentaria provavelmente para os erros gráficos; de um pesquisador, que poderia se deter à análise da tipologia do texto. No entanto, segundo Francisquini, os elementos de coesão: nominal e verbal, utilizados pelos alunos, são de extrema importância e possíveis de serem analisados. Estes textos foram produzidos por crianças em um processo de aquisição da escrita, alunos de uma escola pública de Campinas – SP. As crianças foram expostas à livros de histórias sem texto escrito apenas com gravuras. Foi solicitado que produzissem uma história para os livros e teriam como interlocutores outras crianças as quais não teriam acesso ao livro.

Verificou-se a dificuldade de estabelecimento da coesão nominal mais recorrente que a verbal em decorrência de que o trabalho com esses recursos serem de alternância entre anáforas pronominais e anáforas nominais.

Em “A interlocução na sala de aula”, Bortolotto (2001) relata experiências que vivenciou como pesquisadora em duas escolas da Rede Pública de ensino em salas de aula de 1ª série durante um ano letivo em Florianópolis e São José –SC. Uma escola desenvolvia uma proposta de ensino tradicional e a outra uma proposta alternativa. Foi observado como cada professora encaminhava o processo de produção textual, comparando-os posteriormente. As análises foram feitas em momentos distintos, primeiro foi observado a escola tradicional, na qual o trabalho com a escrita procedeu-se da seguinte forma:

- 1 A produção coletiva numa perspectiva tradicional;
- 2 A produção individual numa perspectiva tradicional;
 - Introdução aos temas;
 - Preparação para a escrita;
 - Condução oral para a organização discursiva do texto;
 - Condução oral para a escrita;

Em seguida, a autora descreveu a prática alternativa, na qual a escrita foi

concebida como processo. A professora era menos autoritária e mais polêmica, ou seja, permitia uma interação mais consistente entre texto/professor/aluno. Na produção textual individual o aluno selecionava e organizava a própria idéia para registrá-la sem a intervenção do professor. Na produção coletiva a professora colocou-se apenas como escritora do texto que os alunos construíram coletivamente a partir de informações que já estavam coletando há algum tempo sobre o tema ÁGUA.

A pesquisa apresenta, portanto, em linhas gerais, diferentes trabalhos pedagógicos desenvolvidos, cada um, sob uma perspectiva de mediação entre aluno e texto. Enfim, o resultado foi claro, de acordo com a autora, um professor ao pautar-se numa concepção tradicional, que pressupõe que o processo de aprendizagem deve partir da relação professor detentor do saber e aluno receptor, sufoca as experiências socioculturais dos alunos, desconsiderando-as e excluindo-as das discussões em sala. Enquanto o professor da escola alternativa partiu justamente dessas experiências para a assimilação do conteúdo e aquisição da escrita simultaneamente.

As pesquisas realizadas em torno da escrita – considerando-a um processo que envolve leitura, produção textual e análise lingüística – são indiscutivelmente imprescindíveis para uma ampliação de horizontes em todas as áreas de ensino. Os resultados de pesquisas que abordam a questão da interdisciplinaridade são uma prova disso. Assim como as reescrituras de textos, as aberturas para discussões e reflexões coletivas da língua escrita são pontos semelhantes na maioria das experiências. A importância das contribuições destas pesquisas deve-se ao fato de que, na medida em que a busca por uma prática de ensino mais adequada aumenta, os pontos em comum e divergentes aparecem entre elas, o que faz surgir mais interesses e enquanto há interesse, há progresso.

Portanto, descrever algumas pesquisas foi de grande valia para obter um panorama geral do que vem sendo realizado, à luz da interação, com o trabalho da escrita nos últimos anos. Neste sentido, pretende-se dar continuidade aos estudos que procuram contribuir para uma aquisição e desenvolvimento da escrita adequados para o aluno.

2. Descrição geral do campo de pesquisa e coleta de registros

Para investigar como se processa a prática pedagógica de leitura e produção de texto em uma sala de aula do Ensino Fundamental, disponibilizei-me a assistir as aulas

de Língua Portuguesa em uma sala de quarta série de uma escola pública do Município de Paiçandu - Noroeste do Paraná. As aulas foram ministradas por um professor de 27 anos, que havia sido recentemente formado em Pedagogia por uma Faculdade da rede particular da região, que assumiu a turma em julho de 2006 e ainda estava se adaptando. O tempo de aula foi igualmente dividido por ele entre todas as matérias: três horas semanais. Desta forma, as aulas de Língua Portuguesa, que interessavam a essa pesquisa, aconteciam nas terças e quintas-feiras antes do intervalo das 13h às 14h45min. Durante dois meses, foi observada a interação entre os vinte e nove alunos, professor e textos.

A princípio, fui rapidamente apresentada pelo professor à classe e, em seguida, escolhi a última carteira para observar melhor, sem chamar atenção dos alunos, já que o objetivo era justamente registrar o momento em que eles estivessem mais naturais ao discutir sobre o conteúdo, enfim, interagindo naturalmente. Apesar de todos os registros serem de situações de diálogo e atividades relacionadas à leitura e análise lingüística, algumas aulas não foram terminadas ou não houve produção após a leitura de alguns textos, fato que as fizeram ser descartadas, pois não havia possibilidade de analisá-las integralmente, em função dos objetivos desta pesquisa. Portanto, escolhi para analisar aulas que envolvessem leitura, discussão e produção textual, diante das quais os alunos demonstraram maior interesse no assunto e resultados positivos e negativos.

Assim como a maioria das escolas da região metropolitana de Maringá, as Instituições Públicas do município de Paiçandu estão alicerçadas em pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Esta perspectiva de ensino acredita na construção de um saber novo a partir da bagagem cotidiana que o aluno é capaz de apreender em um universo exterior à escola e utilizá-lo dentro desta.

É preciso considerar, no entanto, que a clientela da escola, na qual a pesquisa foi efetivada, é de classe baixa, as crianças moram em um bairro desprovido quanto a saneamento, asfalto, posto de saúde, igreja e a escola é o único prédio público no local. Os alunos estudam meio período (à tarde ou de manhã) e, no resto do dia, geralmente ficam sozinhos ou com outras pessoas que se responsabilizam, mas não são seus pais, já que estes trabalham para manter o sustento da família.

No começo, houve a possibilidade de coletar os dados em áudio para transcrevê-los, porém, com este recurso os alunos se inibiam muito mais – já que não havia tempo o bastante para uma familiarização profunda, assim acabei por registrar em forma de relatório e fotocopiar os textos produzidos semanalmente. Durante a aula, transcrevi

todas as falas relevantes dos alunos e professor em um diário de campo e, ao término de cada dia, levava para fotocopidora o caderno de cinco alunos escolhidos por mim e indicados pelo professor, para realizar cópias do material produzido, para posterior análise.

Ao término do acompanhamento das aulas, mais especificamente no fim do mês de novembro de 2006, foi preciso retomar a base teórica para eleger um dos textos trabalhados pelo professor, como exemplo de análise, uma vez que não conseguiria fazer isto em todos os textos produzidos. Este texto e todo o processo de diálogo e interação em sala de aula desenvolvido a partir dele deve representar todas as etapas assistidas e registradas, para demonstrar o mais adequadamente a situação de linguagem e produção que presenciei durante todo o período de coleta e observação.

A proposta inicial desta pesquisa, que pressupõe o processo de escrita fundamentado em três etapas respectivas, leitura, produção textual e análise lingüística, é investigar os procedimentos empregados com a leitura e a escrita em sala de aula. Para tanto, selecionamos uma seqüência de aula para análise, que engloba a leitura de um poema e a produção de texto de um outro gênero baseada no tema do primeiro: uma carta. Em uma aula, o professor trabalhou com os alunos o texto poético “Os carteiros”, de Roseana Muray; em outra aula, solicitou que os alunos redigissem uma carta para um Deputado, pedindo uma caixa de lápis de cor. De acordo com o professor, o texto possibilitaria a verificação dos pontos a serem sanados em relação à escrita e trabalharia com dois gêneros: carta e poesia em dois dias, numa evidente visão de que a quantidade deve se sobrepor à qualidade do trabalho com o gênero discursivo na sala de aula.

Em princípio, é descrito como o texto para leitura foi trabalhado com os alunos, bem como os resultados dessa leitura. Em seguida, é apresentado como ocorreu a condução oral e escrita do professor para que os alunos finalmente pudessem redigir seus textos. Por último, são transcritos e analisados (desde o rascunho à versão definitiva) cinco textos da classe. Tanto os textos, quanto a transcrição das falas de alunos e professor relatam a realidade de escrita em sala de aula de uma quarta série do Ensino Fundamental.

As transcrições das falas dos interlocutores são representadas pelas letras P (professor), A (aluno[a]), A_s (alunos). Já na correção dos textos por parte do professor, é utilizado o seguinte critério:

- contorno para a correção de palavras não acentuadas corretamente;

- grifado para palavras que o professor riscou e posteriormente escreveu a palavra correta;
- sobrescrito para a correção do uso inadequado de letras.

3. Procedimentos didáticos no trabalho de leitura em sala de aula

Antes de qualquer palavra que transcreva ou descreva como ocorreu a leitura do texto “*Os Carteiros*”, em sala de aula, faz-se necessário abordar ou até mesmo retomar a idéia de concepção interacionista de leitura. Na perspectiva interacionista, o professor, os colegas e o próprio texto são instrumentos no processo de leitura e os resultados provenientes da relação entre sujeitos e textos determinarão na boa produtividade ou não do ato de ler.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), ler não é simplesmente decodificar letras, transformá-las em palavras e sons. Se assim fosse, o ato de ler também não precisaria ocorrer em sala de aula com a co-produção de sentidos entre sujeitos. A leitura é um processo que transcende conceitos muitas vezes limitadores da polissemia e do conhecimento de vida, que a camada docente traz à escola. A função da leitura é, ao contrário do que muitos pensam, socializar o saber comum, enfim, o que cada um pode doar de si para contribuir na construção de um saber mais apropriado: um saber científico.

Assim que se aprende a ler, pode-se fazê-lo em qualquer momento, em qualquer lugar, ou seja, fora da escola. No entanto, ler é uma atividade, assim como escrever, que exige do aluno alguns requisitos, que não são apenas o reconhecimento e a transmissão das letras. Para ler e apreender um texto é preciso que, acima de tudo, o leitor traga significados exteriores para o que se pretende compreender, isto é, faça uma analogia.

A função do professor, desta forma, é auxiliar os alunos a fazerem essa relação, que pode ser feita por meio de questionamentos relacionados à vida cotidiana dos alunos, que envolva o conteúdo, buscando respostas na prática dos alunos para as questões feitas em sala para amenizar a artificialidade da atividade. Se a série for inicial, a atenção do professor nesse tipo de auxílio ou mediação precisa ser maior, já que a internalização do conteúdo só ocorrerá a partir da relação do que já se sabe com o novo conhecimento.

Diante da necessidade de analisar o trabalho com a leitura, foram observados todos os procedimentos didáticos utilizados no trabalho com o texto *Os carteiros*, de Roseana Murray:

[26.09.2006]

(sinal soa às 13h)

1 P: “Quarta série, senta! Pega o caderno.”

2 As: “Todos falando ao mesmo tempo”

3 P: “Hoje é dia de quadra, agora a gente vai fazer português e, depois do recreio, o trabalho de ciências.”

O quadro da sala se encontrava em péssimas condições de uso, com uma rachadura grande que o traça de cima a baixo; o professor o divide e passa o cabeçalho, como faz religiosamente todos os dias. O texto foi registrado no quadro para que os alunos copiassem:

“Os carteiros”

Abrir uma carta,
O coração batendo,
É precioso ritual
O que terá dentro?
Um convite, um aviso,
Uma palavra de amor
Que atravessa oceanos
Para sussurrar em seu ouvido?

São como conchas as cartas,
Guardam o barulho do mar,
O ar das montanhas.
Para mim os carteiros
São quase sagrados,
Unicórnios ou magos
No meio dessa
Vida barulhenta.

Roseana Murray

Após gastar trinta minutos para transcrever o texto no quadro, o professor se pronunciou:

4 P: *“terminaram?”*

5 A: *“Não, não!!!”*

Com a resposta dos alunos, o professor sentou-se para fazer a chamada. Em seguida:

6 P: *“Oh, pessoal!!! Vamos ler? Quem já terminou pegue e leia bem baixinho a poesia.”*

7 P: *“Já leu Rafael? Do que fala a poesia Leonardo? Lê rapidinho que já nós vamos conversar”.*

8 A: *“Eu já “to” conversando....”*

9 P: *“Eu estou vendo Patrícia. Terminou? Terminaram? Bom, essa poesia quem fez foi a Roseana Murray. Lembra dela? A gente já leu um monte de poesia dela! Patrícia, agora nós vamos ler, tá bom?”*

O professor começa a ler em voz bem alta para chamar atenção, mas não vence as vozes da classe e interrompe a leitura por alguns segundos, recomeça e pára novamente.

10 P: *“Patrícia, lê aqui pra gente essa estrofe”.*

A menina começa a ler e todos se acalmam.

11 P: *“Fabrício, agora você, esse pedaço”.*

O menino termina e o professor faz uma leitura integral do poema, sem interrupções.

12 P: *“Agora, falem pra mim, o que está falando esse poema?”*

13 A^s: *“Carteiro, amor, conchas”.*

14 P: *“Na segunda parte, o que são os carteiros pra elas?”*

15 A: *“Unicórnio.”*

16 P: “Alguém já viu um mago ou unicórnio? O Unicórnio e mago são sagrados. Para vocês verem a importância que tem o carteiro. Olha, próxima aula a gente vai precisar do endereço de vocês. Tragam eles escritos no caderno: o nome da rua, número da casa, cidade, CEP, bairro.”

Após esse comentário, o professor registrou questões no quadro de giz para que os alunos copiassem. As questões se baseavam em construções de frases com palavras do texto e em questionamentos sobre a leitura de cartas:

1) *Qual o ritual que se segue, quando recebemos uma carta?*

R As: Abrimos, lemos e guardamos; Recebi, abrir e lê.

2) *As cartas guardam coisas misteriosas como o barulho do mar. O que e mais elas podem guardar?*

R As: Amor, convite, contas, recados, poesias...; O ar das montanhas, amor e poesia.

3) *O poema diz também que os carteiros são magos. Em vez de cartolas, o que eles carregam?*

R As: Capacete ou boné; Capacete.

4) *Em vez de pombos, o que eles tiram?*

R As: Cartas

5) *Leia esta mensagem:*

“Os carteiros exigem: vacine seu cão”.

Qual é a diferença entre pedir e exigir?

R As: Exigi é uma orde e pedir só faz se quiser; A diferença é que a exigir é mandar e pedir só faz se quiser.

6) *Construía uma frase:*

Eu pedi... As: Eu pedi para meu professor olhar meu caderno;

Eu pedi para o padeiro 10 pães.

Eu implorei... As: Eu implorei um real para meu pai;

Eu implorei para minha mãe deixar eu ir na casa de uma amiga

Eu exigi... *As: Eu exigi que vacinarem meu cachorro;*
Eu exigi que minha irmã dormise.

Os alunos reclamaram muito por terem que copiar as questões. Contudo, antes que alguns terminassem de responder as últimas questões, o sinal para o intervalo soou e, mais que depressa, os alunos se levantaram para formar a fila para o intervalo. Então o professor deixou que levassem o exercício como tarefa.

3.1 Discussão sobre a prática de leitura

Ao iniciar a aula, o professor, na tentativa de acalmar os alunos, anunciou que eles iriam à quadra de esportes e que fariam o trabalho de Ciências após o intervalo “*Hoje é dia de quadra, agora a gente vai fazer português e, depois do recreio, o trabalho de ciências*” (turno 3). A quadra é um lugar que as crianças adoram, já que podem brincar e correr. A aula de Ciências, naquele dia, consistiria na construção de um painel sobre árvores do Paraná, fato que os deixou ansiosos, ou seja, o professor instigou os alunos equivocadamente à prática externa à sala de aula, que naquele momento não precisava ter sido mencionada, já que a atividade que seria efetivada em sala precisava de uma atenção maior. A leitura de um poema, assim como a de qualquer texto, necessita de concentração e a quadra, assim como as atividades diferenciadas, despertam um interesse maior, em função da idade das crianças.

Os alunos não conseguiram se concentrar de imediato na atividade que estava sendo desenvolvida naquele momento, porque não foi provocada esse tipo de reação nelas. Durante o registro do texto no quadro, o professor manteve-se calado, o que propiciou as conversas paralelas dos alunos. O ideal seria ter trazido o texto impresso ou mimeografado para ser feito somente a leitura e não a cópia do quadro, copiar cansa os alunos, ocupa tempo e não é necessário este tipo de atividade para séries mais avançadas. O objetivo real de se exigir que o aluno copie o texto do quadro é fazê-lo adquirir a escrita, mas, no caso de alunos completamente alfabetizados, foi apenas perder ou ganhar tempo. Os alunos perderam, pois não aprenderam nada de novo, já o professor ganhou, pois os alunos demoraram a copiar e sobrou menos tempo para o trabalho com o texto e com as questões escritas, que, conseqüentemente, tiveram que ser respondidas em casa, sem a mediação de alguém especializado.

Como se observa no turno 6, o professor sugere que os alunos, que haviam terminado de copiar, leiam *“bem baixinho a poesia”*, isto é, que se faça a leitura silenciosa do texto. No entanto, os alunos não o atenderam e continuaram conversando. Isso ocorre porque eles já executaram suas leituras ao copiarem do quadro e naquele momento eles precisavam que alguém lesse para eles com entusiasmo para dar vida às palavras escritas no quadro. Forçar a leitura em voz baixa foi tornar a aula de Língua Portuguesa um pouco mais desprazerosa.

A tentativa de estabelecer um diálogo em seguida à leitura silenciosa (turno 7: *“já leu Rafael? Do que fala a poesia Leonardo? Lê rapidinho que já nós vamos conversar.”*) – que não foi feita em sua plenitude – foi equivocada, já que o objetivo foi chamar a atenção do aluno e não iniciar uma conversa sobre o conteúdo. Na segunda tentativa (turno 9: *“...Bom, essa poesia quem fez foi a Roseana Murray. Lembra dela? A gente já leu um monte de poesia dela! Patrícia, agora nós vamos ler, tá bom?”*), o professor fez um breve comentário sobre a autora, mas não levou o livro de literatura para os alunos visualizarem.

O diálogo que se estabelece nos turnos 12 ao 16 poderia ter sido elaborado e adaptado para acontecer antes mesmo de os alunos terem conhecimento do tema do texto que seria trabalhado. Consistiria em um recurso para voltar a atenção e curiosidade deles para a atividade. De qualquer forma, seria uma prática de pré-leitura, já que há uma necessidade de saber a opinião da turma sobre o tema, isto é, o que eles já sabem sobre o assunto? Segundo Dell’Isola (1996), a co-produção do sentido de textos ocorre a partir da interação sujeito/linguagem, que consiste em um processo no qual o leitor utiliza sua bagagem sócio-cultural para atribuir sentido ao texto.

No turno 12, o professor pergunta do que o texto trata em princípio: *“Agora, falem pra mim, o que está falando esse poema?”*. Os alunos se manifestam, expondo palavras do texto, mas nada que se possa concretizar o sentido que o texto teve para eles: *“Carteiro, amor, conchas”* (turno 13). Independente das leituras que os alunos apresentassem, todas deveriam ser compreendidas pelo professor, pois estas leituras são fruto da formação histórico-psíquica do indivíduo (BRASIL, 1997). Assim também ocorre com a segunda pergunta lançada pelo professor *“Na segunda parte, o que são os carteiros pra elas?”* (turno 14). A resposta de um dos alunos não demorou *“Unicórnio”* (turno 15), porque era um dado transparente no texto, isto é, qualquer um que fizesse uma leitura superficial, responderia. Para encerrar foi feita a seguinte pergunta, que não teve resposta: *“Alguém já viu um mago ou unicórnio? O Unicórnio e mago são*

sagrados. Para vocês verem a importância que tem o carteiro". As respostas das poucas questões que foram feitas oralmente são transparentes e se reduzem à cerca daquilo que o professor permite que seja. O texto não trata apenas de "*Carteiro, amor, conchas*" (turno 13), o texto pode se tratar de vários assuntos e temas que cada um interpreta da forma que seu conhecimento sobre o assunto lhe permite. Essas leituras poderiam ter sido levantadas em um espaço maior de tempo e ter seguido uma ordem adequada, na qual, primeiro, aconteceria à pré-leitura, em seguida, a leitura do poema e, por último, uma conversa sobre o que cada um entendeu do texto.

Em síntese, o trabalho de leitura elaborado pelo professor seguiu as seguintes etapas:

1^a - Cópia do texto do quadro;

2^a - Leitura silenciosa pelos alunos, enquanto copiavam do quadro;

3^a - Leitura em voz alta (alunos, professor, respectivamente);

4^a - Questão oral realizada pelo professor:

- Do que o texto fala?

5^a - Cópia das questões do quadro.

Está claro que, na concepção deste professor, o trabalho com a leitura consiste em somente ler e saber do que o texto "fala". Se o objetivo era trabalhar com o gênero poético, por que não houve nenhuma questão relacionada ao tema, estilo e construção composicional²?

Saber do que o texto trata é possível só pelo "passar de olhos" em sua estrutura, como se pode observar pelas respostas dos alunos à pergunta (turno 13: "*Carteiro, amor, conchas*"). São palavras soltas, pronunciadas por um ou outro na sala. Este recurso, que é muitas vezes utilizado por alunos de todas as séries e de todas as idades, indica que ele não tem certeza do que está respondendo, é, portanto, uma tentativa de resposta que não se concretiza porque se espera que o professor a complete adequadamente.

²

Aspectos que caracterizam o gênero textual (Bakhtin, 1992).

O gênero do texto trabalhado (poético) possui características peculiares, como, por exemplo, a linguagem subjetiva. Para que esse tipo de texto fosse compreendido seria necessário fazer muitas inferências³, podendo ou não ter ocorrido o preenchimento de todas as lacunas ao decorrer da leitura (VAL, 2004). Cada aluno possui um conhecimento distinto, conseqüentemente, pode ter sido que cada um tenha feito uma leitura diferente, mesmo com um tempo insuficiente e uma leitura superficial. No entanto, essa polissemia foi abafada devido a não abertura para uma real discussão coletiva, que poderia ter começado antes do registro do texto.

O sentido do poema não pôde existir por si só, porém, também não se propagou pela linguagem coletiva, emergiu-se, portanto, o sentido que o professor atribuiu ao texto como pode ser evidenciado no seguinte fragmento do turno 16:

“... O unicórnio e o mago são sagrados. Para vocês verem a importância que tem o carteiro...”

Desta forma, o sentido do texto foi atribuído conforme a experiência e o conhecimento prévio do professor. Certamente, além do ponto do texto destacado por um dos sujeitos, haviam outros que foram desconsiderados ou esquecidos, como, por exemplo, a expectativa que se tem ao receber uma carta, a transformação de sentimentos (saúde, amor, amizade) em palavras etc.

Pode-se dizer que a atividade atingiu apenas um nível superficial, pois não relevou os fatores pragmáticos⁴ que deveriam ter sido envolvidos no diálogo entre texto-leitor/aluno. O sujeito leitor, assim como o texto se constrói em um contexto social (DELL'ISOLA, 1996). No caso, não houve preocupação entre quem estava lendo e a situação de leitura. Não foi dada atenção suficiente para dados sobre o nível de informação prévia sobre o assunto tratado, bem como não houve nenhum questionamento sobre a possível intenção da autora ao produzir determinado texto.

A leitura como ato de co-produção poderia ter acontecido, se os alunos tivessem participado da interpretação, tanto quanto o professor. Instaurou-se, portanto, um silenciamento de leituras e histórias de conhecimento e da cultura dos alunos. De acordo com Mendonça (2001), a interpretação textual não se limita à investigação do conteúdo

³ Inserção de informações externas ao texto.

⁴ Intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, coesão e coerência. (VAL, 2004)

do texto, pois este é construído por aspectos pragmáticos que necessitam de reflexão. A heterogeneidade do sujeito deve ser relevada, para o não acarretamento de restrições de sentidos e conseqüentemente o silenciamento destes.

4. Procedimentos didáticos no processo de produção textual em sala de aula

Para refletir sobre os procedimentos didáticos para o exercício de produção de textos, foi necessário acompanhar a aula seguinte à leitura do texto “Os Carteiros”, na qual o professor havia pedido que trouxessem anotados no caderno todos os dados referentes ao endereço de cada um, para a escritura de uma carta.

Segundo o professor, além de trabalhar o gênero poético, o texto de Roseana Murray, apresentado na seção anterior, estimularia os alunos a produzirem o texto da aula seguinte:

[28-09-2006]

17 P: “*Óh, peguem o caderno de português. Peguem o caderno de português, abram! Não precisam copiar o cabeçalho, só terminem a atividade daquele dia.*”

18 A: “*O que é pra fazer?*”

19 P: “*O que eu falei que a gente ia fazer hoje?*”

20 A: “*A carta!!!*”

21 A: “*Eu nem trouxe o endereço!*”

22 P: “*Pessoal, vocês vão escrever no caderno, oh!*”

(registra no quadro)

*Irineu Colombo
Praça dos três poderes
Anexo 3 – Gabinete 384
Brasília _ DF
CEP: 70160-900*

23 P: “*Esse homem aqui, ele é um deputado, as crianças da outra escola escrevem pra ele e ele sempre manda livro, caneta para as crianças. Por isso precisa do endereço de vocês.*”

24 A: “*Sem a gente pagar nada?*”

- 25 P: “É. Eu trouxe selo e envelope. Vocês vão escrever no caderno e eu, ou a professora Ana Maria vamos corrigir. O roteiro é esse, que eu vou passar no quadro agora. É isso aqui que tem que ser a carta: primeiro o nome, idade, onde mora e com quem mora, onde estuda, série, o que faz de manhã e a tarde.”
- 26 A: “Não! Mas eu não sei fazer . (a sala se alvoroça).”
- 27 P: “Pode começar.”
- 28 A: “O que é pra fazer por primeiro professor?”
- 29 P: “Mas tem que fazer silêncio pra começar! É pra fazer no caderno”
- 30 A: “onde que eu moro?”
- 31 P: “Qual cidade que você mora?”
- 32 A: “Como que começa?”
- 33 P: “Você vai escrever: “meu nome é...”.
- 34 A: “O que é pra fazer?”
- 35 P: “Deixa eu falar de novo, porque eu acho que a Patrícia não me entendeu! Vocês vão escrever uma carta no caderno, com essa estrutura aqui, respondendo essas perguntas aqui! Aí vocês trazer pra mim ou pra professora corrigir e nós vamos entregar uma folha pra passar a limpo.”
- 36 A: “O que eu vou pedir?”
- 37 P: “No final, você vai pedir uma caixa de lápis de cor pra ele.”
- 38 A: “Pra quê?”
- 39 P: “Pessoal, não vai dar grande, vai dar pequeno!”
- 40 A: “Então eu vou fazer com cinco linhas. Dá professor?”
- 41 P: “Eu vou saber?”
- 42 A: “Eu vou pedir um play-station II!”
- 43 P: “É pra fazer no caderno.” (13:42)

Assim que terminaram de escrever, cada aluno levou seu texto para o professor, que os lia e corrigia. Ajudei na correção de alguns, que rapidamente formaram uma fila no fundo da classe. Alguns textos já haviam sido vistos pelo professor à caneta, mas não foram feitas mudanças em sua estrutura interna. As correções foram superficiais, por erros de grafia, troca ou uso inadequado de letras. Dentro de quinze minutos, a maioria já estava em suas carteiras com o texto “corrigido”.

44 P: “Agora nós vamos passar a limpo nessa folha! Pessoal, essa folha que vocês pegaram precisa que vocês façam uma margem e, em seguida, escrevam o seguinte:

Paiçandu, 28 de setembro de 2006

Senhor Deputado,

Depois de escrever... e depois aqui em baixo pôr o nome de vocês.”

O professor continuou corrigindo o caderno de algumas crianças e pediu para que eu distribuísse os envelopes.

45 P: “Agora vocês vão escrever atrás isso aqui oh! E na frente o nome de vocês ta!”

46 A: “o nome?”

47 P: “É. Espera. Desse jeito, oh! (passa no quadro)”

REMETENTE: aluno (nome)

RUA:

BAIRRO:

CEP:

CIDADE:

4.1 Discussão sobre a prática de produção de textos

Na aula anterior de Língua Portuguesa, já descrita, o professor havia pedido para que todos trouxessem seus endereços anotados no caderno (turno 16). Poucos trouxeram e, por esse motivo, optou-se por preencher o remetente com o endereço da escola.

Como é observável, os alunos vieram para escola sabendo que escreveriam uma carta, no entanto, não sabiam para quem e muito menos o quê e por quê escreveriam. Para Geraldi (2001), no ato de produção de textos em sala de aula, é preciso ter em mente para quem se escreve, porque se escreve e para quê se escreve. São condições elementares para a efetivação da real produção de texto e não da mera “criação” de textos. Mesmo precedida de leituras de outros textos, a atividade de produção pode adquirir um caráter artificial em muitas situações, como, por exemplo, quando não há possibilidade de o aluno fazer a maturação sobre o assunto ou quando outras atividades são utilizadas como pretexto para que se redija um texto (SERCUNDES, 2001). A escritura do texto foi consequência da atividade de leitura do poema, fato que nos permite pressupor também que a leitura antecedente serviu de pretexto para se “criar” um texto. Sercundes (2001) afirma que ao não conceber a escrita como trabalho, o

professor não relaciona ou não permite que o aluno relacione a produção de textos com o trabalho pedagógico desenvolvido ou não anteriormente.

Este tipo de exercício, possivelmente baseado em uma concepção de escrita como consequência, prejudicou a forma como o aluno se expressou por escrito. Observa-se, que alguns pontos foram delimitados, como, por exemplo, o que a produção deveria conter (turno 25)

“...é isso que tem que ser a carta: primeiro o nome, idade, onde mora e com quem mora, onde estuda, série, o que faz de manhã e a tarde”.

Não houve oportunidade de o aluno produzir uma carta a partir do que tinha aproveitado do conteúdo. O fragmento de um dos turnos de conversação transcrito é um índice da quebra da autenticidade discursiva do sujeito (aluno). Mesmo não tendo sido explicitamente marcado, observa-se que o turno 25 consiste em um comando para a produção textual. Menegassi (2004), em “Procedimentos de Leitura e escrita em sala de aula”, faz uma reflexão a partir de análises de uma pesquisa realizada com professores de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, sobre a construção de comandos – um dos pontos destacados dentre outros envolvidos no processo de leitura e escrita. A reflexão indica que é necessária a elaboração e apresentação de texto “que se aproximem de uma escrita com finalidade” (p.123). O que se evidencia são comandos que conduzem o aluno a redigir um texto a partir de uma perspectiva pré-determinada pelo professor. A sugestão de um modelo de escrita pode contribuir com a produção do aluno, desde que o professor explicita que não é um modelo que deve ser obrigatoriamente seguido. O professor apresentou um modelo de texto proto, isto é, não explicou a construção composicional do gênero carta coletivamente e determinou o tema do texto, não possibilitando outro.

Nota-se que, a partir do momento que se apresentou o interlocutor à turma, abriu-se um espaço para discussão: *“Esse homem aqui, ele é um deputado, as crianças da outra escola escrevem pra ele e ele sempre manda livro, caneta para as crianças. Por isso precisa do endereço de vocês.”* (turno 23). Em seguida, o questionamento de uma criança evidencia que elas têm um potencial de criticidade para ser desenvolvido *“Sem a gente pagar nada?”* (turno 24), no entanto, a manifestação é silenciada: *“É. Eu trouxe selo e envelope”* (turno 25), a pergunta é apenas respondida, sem esclarecimento nenhuma ao aluno. Ao questionar se teria que pagar pelo que receberia do deputado, o

aluno poderia ter sido esclarecido de que o produto já estava pago pelos impostos e que, inclusive, a escola recebia materiais escolares do governo.

A dificuldade que os alunos encontraram para iniciar a escrita se deve ao imediatismo da situação de produção. Não houve tempo para o amadurecimento do conteúdo textual. Talvez se os alunos tivessem tido algumas informações na aula anterior, como para quem e porque escreveriam na aula seguinte, o desespero não teria sido tão grande (turnos 26 a 43).

O professor, na tentativa equivocada de acalmar os alunos, disse que o texto não ficaria grande (turno 39), mas acabou embutindo a concepção de que a extensão do texto não era importante.

É preciso que o professor tenha consciência de que, por mais que pareça simples para ele, a escrita é uma atividade extremamente difícil para o aluno executar, pois é uma função superior da mente (VYGOTSKY, 1988) e, acima disso, ela está quase sempre camuflando uma situação avaliativa, isto é, artificial. A artificialidade da situação de escrita observada implantou-se na situação de ter que escrever para o professor corrigir, mesmo sabendo que a carta se destinaria ao interlocutor deputado, as crianças preocuparam-se por saberem que o professor leria antes. Portanto, havia um interlocutor virtual (deputado) a quem enviariam a carta, porém, o interlocutor real era o professor, já que seria ele quem corrigiria os textos. Esse tipo de situação poderia ter sido amenizada, desde que o professor tivesse a preocupação de desenvolver estratégias para que os alunos não o encarassem “como para quem se escreveria”.

Ao passo que os alunos terminavam, o professor corrigia, rapidamente, com uma caneta azul os textos. Depois de ter passado em torno de vinte minutos, pediu que alguém distribuísse a folha de versão definitiva e os envelopes.

Pode-se dizer que houve uma falha relevante ao não ter sido explicado em nenhum momento a distinção entre os gêneros textuais carta e poema, bem como suas características. A preocupação com a forma dos textos foi outro ponto a ser ressaltado. Em todo momento, desde o início do processo de escritura dos textos (turno 22) até o preenchimento dos dados na parte externa do envelope (turno 47), foi observável que a preocupação maior do professor foi para que nada fugisse de seu controle e do tempo que ele determinou à atividade.

A realização da correção da escrita foi um momento visivelmente atropelado. Reescrever um texto é, para o aluno, uma possibilidade de poder encarar suas falhas, pensar sobre elas e corrigi-las. Para isso, o professor também poderia ter feito

apontamentos nos textos com mais calma, para verificar o seu trabalho e principalmente atentar para o conteúdo do texto. Isto significa buscar, nos erros formais, oportunidade de um novo aprendizado, lembrando-se sempre que o erro acontece em função do desconhecimento. Mas para entender que os erros são objetos de reflexão para um novo aprendizado, seria necessário que o aluno fosse orientado a registrar suas idéias livremente no papel sem a preocupação de errar.

4.2 Produção textual: o produto da interação

Ao propor aos alunos que produzam um texto, é imprescindível que o professor saiba no que consiste essa produção. O texto é o resultado do processo de interação e atividades produzidas e desenvolvidas pelos alunos com o acompanhamento de um mediador. Este deve ter plena consciência de que o aluno escritor tem o direito de ser o sujeito de seu texto.

Sabe-se que a escrita é uma função superior do cérebro e que, portanto, requer um esforço maior por parte de quem a realiza. Muitos alunos encaram a situação de escrita como um obstáculo difícil de se superar, primeiro por se tratar de uma atividade que exige criatividade imediata e por se tratar de uma situação muitas vezes avaliativa. O que dificulta a produção textual por alunos é a concepção de escrita inadequada que subsidia esse tipo de trabalho com textos.

A análise e reflexão mostram que os textos são o produto da interação que foi estabelecida nas atividades antecedentes. A partir deles é possível encontrar indícios para verificar se os procedimentos com o trabalho de leitura e escrita foram adequados e positivos às contribuições para a formação de sujeitos mais autênticos em suas escritas.

Para a análise foram escolhidos cinco textos como mostra representativa do todo, que depois de corrigidos pelo professor, foram passados a limpo para a versão definitiva para serem enviados ao Deputado Irineu Colombo.

De acordo com as orientações do professor, a carta deveria se constituir por: *“...primeiro o nome, idade, onde mora e com quem mora, onde estuda, série, o que faz de manhã e a tarde”* (turno 25). Por último, os alunos deveriam pedir uma caixa de lápis de cor para o Deputado: *“...No final, você vai pedir uma caixa de lápis de cor para ele”* (turno 37).

São exemplos dos textos produzidos:

Texto 1

Versão rascunho:

*Meu nome é W.R. eu tenho 10 anos eu moro com os Meus pais.
Eu estudo na escola X Na 4ª série.
De manhã eu fico assistindo TV e atarde eu venho para escola.
Eu gostaria que o senhor memandace uma caixa de lápis de cor da
Faber ~~castel~~.
Castell*

Versão definitiva:

*Paiçandu, 28 de setembro de 2006
Senhor Deputado*

*Meu nome é W. R eu tenho 10 anos eu moro com meus pais.
Eu estudo na Escola X Na 4ª série.
De manha eu fico assistindo TV e atarde eu venho para escola.
Eu gostaria que o senhor me mandasse uma caixa de lápis de cor da
Faber Castell.*

Texto 2

Versão rascunho

*Meu nome é A. tenho 11 anos moro com a minha mãe e meu irmão.
Eu estudo na escola Municipal X.
De manha eu ajudo minha mãe e atarde vou para a escola, chego da
escola, faço minha tarefa e de pois de fazer a tarefa faço um pouco de servisso e
depois vou brincar.
Eu queria pedir uma caixa de lápis de cor Aquarela.
A eu já ia esquecendo a série 4ª série B.*

Versão definitiva:

*Paiçandu, 28 de setembro de 2006.
Senhor Deputado*

*Meu nome é A. tenho 11 anos moro com a minha mãe e meu irmão.
Eu estudo na escola Municipal X.
De manha eu ajudo minha mãe e atarde vou para a escola, chego da
escola, faço minha tarefa e de pois de fazer a tarefa faço um pouco de servisso e
depois vou brincar.
Eu queria pedir uma caixa de lápis de cor Aquarela.
A eu já ia esquecendo a série 4ª série B.*

Texto 3

Versão rascunho

Oi meu nome é D., eu tenho dez anos e moro em Paiçandu, eu moro com meu pai, minha mãe e minha irmã.

Eu estudo na escola municipal XI, e eu estou na 4ª série.

Na parte da manha eu faço ^scerviço e de tarde eu estudo.

Eu quero uma caixa de lápis de cor.

Versão definitiva

Paiçandu, 28 de setembro de 2006

Senhor Deputado

Oi meu nome é D., eu tenho dez anos e eu moro em Paiçandu, eu moro com meus pais e a minha irmã.

Eu estudo na escola Municipal X, e eu estou na 4ª série.

Na parte da manha eu faço serviço e de tarde estudo.

Eu quero uma caixa de lápis de cor.

Daniele Caroline Pereira da Silva

Texto 4

Versão rascunho:

Meu nome é G. ~~eu~~ tenho 11 anos e moro no Paiçandu, moro com meu pai minha mãe e ~~com os~~ meus três irmãos e eu estudo na ^E escola X. A série que eu estudo é a 4ª série B eu faso^C de manhã ~~como~~ café e a tarde: vol brincar com minhas amigas.

Pedir para o ^Ssenhor ma^Ndar uma caixa de lápis de cor par eu ~~levar~~ na escola. Muito obrigada pela sua atenção. USAR

Versão Definitiva

Paiçandu, 28 de setembro de 2006

Senhor Deputado

Meu nome é G. tenho 11 anos e moro no Paiçandu, moro com meu pai e minha mãe, e meus três irmãos e eu estudo na Escola X. a serie que eu estudo é a 4ª serie B eu faço de manha Café e a tarde vou brincar com minhas amigas pedir para o senhor mandar uma caixa de lápis de cor. Para eu usar na escola. Muito obrigado pela sua atenção.

Nome: G. A. S

Texto 5

Versão rascunho

Meu nome é V., ~~eu~~ tenho 10 anos, ~~eu~~ moro com meu pai e minha mãe e com os meus irmãos.

Eu estudo na escola X..

De manhã eu ajudo minha mãe fazer serviço e de tarde eu vou para escola e ^{quando} vem tarefa eu ^{faço} logo que chego em casa e depois vou brincar.

E queria que você me mandasse ^{uma} caixa de lapis de cor Irineu Colombo.

Eu já ia esquecendo de te contar eu estudo na 4ª sere B.

Versão definitiva

Paiçandu, 28 de setembro de 2006

Senhor Deputado

Meu nome é V. tenho 10 anos. Moro com meu pai e minha mãe e com meus irmão.

Eu estudo na Escola Municipal X. De manhã eu ajudo minha mãe fazer serviço e de tarde eu vou para escola quando vem tarefa eu faço logo que chego em casa e depois vou brincar.

Eu queria que você me mandasse uma caixa de lápis de cor Irineu Colombo. Eu já ia esquecendo de te contar estudo na 4ª sere B.

Todos os alunos redigiram a carta, que foi lida e corrigida pelo professor, e passaram a limpo. Alguns aspectos podem ser observados nos textos produzidos:

- Os rascunhos não apresentam vocativo e saudação inicial;
- Todas as versões definitivas apresentam o mesmo vocativo: *Senhor Deputado*;
- Cinco informações são idênticas em todos os textos: idade, onde mora, com quem mora, onde estuda e série;
- Duas informações são apresentadas de forma diferente pelos alunos no texto sobre o que fazem durante o dia (todos os alunos apresentam atividades diferentes) e ao fazerem o pedido (dois alunos estipulam a marca do lápis de cor);
- Todas as características solicitadas pelo professor são seguidas pelos alunos.

Ao iniciar o trabalho de preparação para redigir o texto, o professor falhou ao não explicar que uma das características do gênero carta é ter um vocativo em primeiro lugar. Ao entregar as folhas para a versão definitiva, depois que os textos dos alunos já

havia sido corrigidos, o professor explicou o que era pra ser feito: “*Agora nós vamos passar a limpo nessa folha! Pessoal, essa folha que vocês pegaram precisa que vocês façam uma margem e, em seguida, escrevam o seguinte: Paiçandu, 28 de setembro de 2006. Senhor Deputado*” (turno 44). Este fato pode ser observado pelos textos dos alunos, porque todos os rascunhos não apresentam vocativo, assim como não apresentam saudação inicial e final.

Mesmo pelo fato de o professor não ter explicado sobre a questão do vocativo enquanto característica do gênero, todas as crianças utilizaram o mesmo vocativo “Senhor Deputado”. Isso ocorreu porque o interlocutor a quem se escrevia é uma autoridade e deve ser tratada como tal, no entanto, os alunos não tiveram a possibilidade de fazer uso de outro vocativo que se encaixaria na situação, como, por exemplo, Vossa Excelência. Isto é, a oportunidade de aprender pronomes de tratamento aconteceu, mas não foi pensada pelo professor e, conseqüentemente, foi perdida.

A idade das crianças, com quem moram, onde estudam, a série, localização e data são informações que se repetem nos cinco textos expostos. Estas características fizeram os textos tomar formas estereotipadas do gênero. Contudo, o fato é que a padronização da escrita não consiste apenas na homogeneização de textos (MENDONÇA, 2001), é também uma atitude que indica uma concepção de sujeito que o concebe como alguém que não tem consciência do que diz, não sabe para quem e por quê diz (GERALDI, 2001).

Duas informações solicitadas pelo professor (o que faz durante o dia; pedido da caixa de lápis de cor) foram apresentadas nos textos de forma diferente. Durante o dia, as meninas brincam, ajudam nos afazeres domésticos e fazem tarefas. O menino assiste televisão. Para o pedido da caixa de lápis de cor não foram utilizados argumentos, em nenhum texto. Apenas dois textos determinaram a marca do lápis de cor, aspecto que demarca a capacidade de autonomia discursiva que os alunos têm, porque, em nenhum momento da condução oral para a escrita, o professor sugeriu que escolhessem a marca ou colocassem nos textos algum motivo que convencesse o Deputado a “presentear-los” com a caixa de lápis de cor.

A artificialidade na atividade de produção de textos em sala de aula é um problema que interfere na forma como o aluno se expressa. No caso da produção analisada, o professor determinou um meio de circulação para a carta (correio), bem como um interlocutor (deputado). Estas características no trabalho com a produção são positivas, na medida em que amenizam o referido caráter artificial nesse tipo de

procedimento para a atividade. Contudo, pode-se considerar que a finalidade de se produzir a carta (pedir uma caixa de lápis de cor) foi artificial.

Desta forma, percebe-se que a artificialidade residiu nos seguintes fatos:

- Os alunos já tinham suas caixas de lápis de cor que foram compradas por seus pais no começo do ano ou doadas pela escola;
- A idéia do pedido não partiu da necessidade dos alunos, foi apenas uma imposição do professor;
- Não houve discussão a respeito de prestação de serviços por parte de deputados, isto é, da real função dos deputados.

O que se observa, portanto, é que a finalidade está solta e se perde, pois não existe um motivo maior para que se escreva ao Deputado. Um ponto relevante à observação diz respeito às marcações feitas pelo professor nos textos dos alunos. Em todos os textos, é notório que houve uma correção superficial, ou seja, o professor corrigiu erros explícitos da superfície do texto, como, por exemplo, uso inadequado de letras e erros gramaticais. A estrutura textual em si (paragrafação, agrupamento de idéias) não sofreu mudança.

Todas as características solicitadas pelo professor (nome, idade, onde mora, com quem mora, onde estuda, série, o que faz durante o dia, pedido) estão presentes em todos os textos. Estas informações compõem basicamente todo o texto. Nenhum aluno transcende os tópicos delimitados pelo professor, fato que implica na não utilização de argumentos para solicitação da caixa, bem como na pouca originalidade textual.

A pressa com que o professor procedeu todo seu trabalho se reflete na correção que ele fez dos textos. Muitos não sofreram alteração alguma, como exemplo, pode-se observar o texto 2, que tanto possui erros superficiais, quanto na sua estrutura interna e externa e estes são passados em branco. A aluna apresenta marcas lingüísticas de oralidade em seu texto “*A eu já ia esquecendo a série 4ª B*”, tanto no rascunho quanto na versão definitiva, também faz uso incorreto de letras “*servisso*”, que se evidencia nas duas versões, isto significa que não houve correção. A intervenção do professor nas produções dos alunos é imprescindível para o desenvolvimento da habilidade de escrita. No entanto, a interferência deve ser bem dosada para não excluir as marcas da individualidade dos alunos do texto.

O professor, ao corrigir o texto dos alunos, utilizou o seguinte critério:

- Contorno para correção de palavras não acentuadas adequadamente;

- Grifados para palavras riscadas e posteriormente escritas em sua forma adequada;
- Sobrescrito para a correção do uso inadequado de letras

Tabela 1- Levantamento de dados relevantes para análise das intervenções:

TE XT O	Palavras que sofreram intervenções	Forma de intervenção	Idéias/ palavras que marcam a individualidade
1	- faber - castel	1 sobrescrito 1 grifado	“...gostaria que o senhor me mandace uma caixa de lápis de cor da <u>Faber Castell</u> ”
2	- nenhuma intervenção	Nenhuma	“Eu queria pedir uma caixa de lápis de cor <u>Aquarela</u> ”
3	- lapis - cerviço	1 contorno 1 sobrescrito	“ <u>Oi</u> meu nome é Daniele...”
4	-senhor, madar, escola, faso - eu, com os, como, levar	4 sobrescrito 4 grifado	“...uma caixa de lápis de cor <u>pra eu usar na escola. Muito obrigada pela sua atenção...</u> ”
5	-eu, eu; - serviso, faso, mandase	2 grifado 4 sobrescrito	“Eu queria que você me mandasse uma caixa de lápis de cor <u>Irineu Colombo</u> ”

No texto 1, o professor fez dois apontamentos, o primeiro a respeito do uso da letra minúscula “ f ” no nome próprio “*Faber*”; o segundo, pelo mesmo motivo, na palavra “*Castell*” . O professor não fez uso de nenhum recurso – como, a explicação oral, por exemplo – além de riscar a palavra e escrevê-la em sua forma correta em seguida. Outros erros não foram levantados, como a palavra “*mandace*” e a paragrafação que, como é perceptível, está mal produzida. O aluno intuitivamente “joga” cada item requisitado pelo professor em um parágrafo diferente. Isto porque, em nenhum momento, foi explicado para ele como deveria proceder com este tipo de organização no seu texto. O aluno deixou a marca de sua imaginação e criatividade, ao sugerir a marca do lápis de cor “*Faber Castell*”, assim como a aluna do texto 2, que pediu outra qualidade de lápis “*Aquarela*” , mas que não teve qualquer intervenção do professor em seu texto. Este texto apresentou algumas inadequações como “serviso” e marca de oralidade, que podem ser corrigidas e atentadas, desde que se começa a produzir textos.

No texto 3, o professor também faz alguns apontamentos sobre grafia, acentuação, contudo não alerta a aluna para a questão da paragrafação e a marca de informalidade que não pode se apresentar nesse tipo de gênero “*Oi*”. O texto é o único

que foi assinado em baixo, como o professor havia solicitado. O número maior de intervenções (oito) ocorre no texto 4, no entanto, todas superficiais. Foi o único texto que apresentou uma divisão de parágrafos adequada, assim como o “para quê ” pedir uma caixa de lápis de cor: “...*pra eu usar na escola*”. A aluna também se preocupou em agradecer o Deputado “*Muito obrigada pela sua atenção*”. Da mesma forma, a aluna escritora do texto 5 se preocupou em demonstrar um pouco de informalidade ao fazer seu pedido, mencionando o nome do Deputado e não Senhor Deputado, como o professor impôs inicialmente: “ *Eu queria que você me mandasse uma caixa de lápis de cor Irineu Colombo*”. Neste, texto, o professor interferiu seis vezes, também para fazer adequações superficiais.

5. Reflexão final

Ao investigar os procedimentos empregados com a leitura e escrita em sala de aula do Ensino Fundamental, a partir da análise da interação constituída entre professor e aluno, é perceptível que algumas características ainda são incompatíveis na prática docente com as teorias em vigor, que concebem o ensino enquanto processo de interação entre sujeitos ativos e dinâmicos na sociedade, na qual constitui uma história e bagagem de conhecimento que precisam ser inseridos na sala de aula enquanto ponto de partida para a aquisição de um saber científico.

Como pôde ser evidenciado na análise de exemplo da situação atual com o trabalho de leitura e escrita na sala de aula, os procedimentos didáticos não se enquadram numa concepção tradicional de ensino, contudo, não são integralmente subsidiados pela concepção sócio-interacionista, que prevê uma relação de diálogo mútuo sobre um determinado assunto, sobre o qual professor e aluno têm uma contribuição à acrescentar. Esta concepção, embora alicerceie teoricamente vários trabalhos em sala de aula, ainda é de difícil implantação prática, já que a classe docente traz arraigada a concepção e o exemplo de outros professores de forma sócio-histórica.

É observável a existência de dois eixos que precisam ser refletidos: o eixo da mediação do conhecimento e o eixo da postura de quem medeia este conhecimento. Embora pareça o mesmo, a ação de mediar o conhecimento de forma eficaz só se aprimora a partir da mudança da postura do mediador. Se o professor ainda ensina de forma inadequada, mesmo tendo conhecimento de uma teoria que propõe o contrário, este fato se justifica pela não incorporação de uma postura que se permite adequar. Desta forma, a prática docente não possibilita a readequação da forma como o

conhecimento é encarado e absolvido pelo aluno. Por exemplo, no trabalho com a leitura do texto, a atribuição do sentido é instituída pelo professor, que não permite ao aluno expor seus sentidos. Em alguns momentos, o professor procura instituir diálogo, os quais ele mesmo abafa com comentários a partir da sua própria perspectiva, isso aponta para a suposição de que os professores sabem da existência das teorias que visam o diálogo como fonte de todo o aprendizado, porém apresentam muitas dificuldades na aplicação em sala. Para que haja uma boa leitura, ou seja, uma boa compreensão e interpretação, é necessária uma analogia do que está sendo lido com o que já sabe sobre o assunto para o preenchimento das lacunas que o texto traz, fazendo inferências.

O ponto negativo está no fato de que, como é realizada uma leitura por cada aluno e cada indivíduo tem um conhecimento distinto, há leituras distintas e não se considera essa variedade. Ao não se considerar essa variedade, a prática docente evita a assimilação por parte dos alunos que todos podem ter uma opinião diferente sobre um determinado assunto e essa diferença deve ser respeitada.

Ao ser desenvolvida a prática de produção de textos em sala de aula, alguns procedimentos também ainda destoam do que seria o ideal para um verdadeiro trabalho de produção de textos e não apenas de criação de textos. O que se percebe é que, ao propor que se consolide o trabalho de escritura de textos, há uma preocupação com algumas características que fazem parte da consistência de um trabalho fundamentado em uma concepção de ensino enquanto resultado de interação (determinação de um interlocutor, de um meio de circulação). No entanto, estas características não são suficientes para a efetivação de um trabalho válido, já que é necessária a existência de um sujeito escritor autêntico e autônomo que sabe para quem diz, por que diz e a função do que se diz na sociedade e o que se evidencia é a determinação do que dizer, para quem dizer, como dizer.

Oportunizar que um aluno seja autor de seu texto e que exponha neste texto seu conhecimento de vida, fazendo um elo com o que se internaliza, é considerá-lo um sujeito ativo na sociedade e respeitar uma historicidade, que se faz imprescindível para a aquisição de qualquer saber científico.

Enfim, alguns pontos precisam ser repensados na prática de ensino do Ensino Fundamental:

- a artificialidade da escrita;
- a estereotipação da escrita;

- a não realização da pré-leitura;
- a leitura enquanto pretexto para se escrever um texto;
- a atribuição de sentidos realizada de forma unilateral.

As propostas teóricas não estão sendo implementadas e efetivadas de forma satisfatória no Ensino Fundamental. Sabemos que os professores buscam pela aprimoração da prática docente, contudo, inconscientemente, instauram em suas práticas procedimentos didáticos que não contribuem para o aprendizado de seus alunos.

6. Referências

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BESEN, T.B. O movimento do texto numa experiência interdisciplinar. *Revista de divulgação cultural* – ano24, n. 76, p. 91-95 janeiro/abril de 2002.

BORTOLOTTI, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: 1º e 2º. ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1994 .

CAVALCANTI, E.S. O estudo dos turnos conversacionais em aulas do Ensino Fundamental. In: SANTOS, M.F.O. ; ZOZZOLI, R.M.D. *Pesquisas Linguísticas- A interatividade da sala de aula*. Maceió: UFAL, 2002.

DELL`ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org). *As múltiplas facetas da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75

FRANCISCHINI, R. As operações cognitivo-discursivas na produção do texto escrito em séries iniciais de escolarização. *Temas em Psicologia da SBP* – 2000, vol. 8, n º 1, p. 67-77.

GRANDINI, M. R.F. A produção escrita e o aluno como leitor do texto do outro, em sala de aula. *Leitura: Teoria e Prática* ano 21 – n º 4, p. 17-27, setembro 2003.

MARINHO, J.H.C. A produção de textos escritos. In: DELL`ISOLA, R.L.P.; MENDES, E.A.M (orgs) *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, p. 87-95.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: Políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F; BENTEGA. C. (org). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, 233-264

SANTOS, S.N.G. O conceito de gênero discursivo e seus desdobramentos para os estudos em aquisição e ensino da escrita. *Letras Hoje*. Porto Alegre. V.36, n ° 3, p. 545-552, setembro, 2001.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J W.; CITELLI B. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, 75-97 .

SILVA, M. P. Interação e Interdisciplinaridade: pilares da produção textual no Ensino Fundamental . 2004.

SOARES, M.B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org). *A magia da linguagem*_ 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001, p.49-73

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1988.