

Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

A ESCRITA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ângela Francine FUZA (G-PIC-UEM)
Renilson José MENEGASSI (Orientador-UEM)

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq) e ao projeto de pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas” (Processo nº 0418/04), na perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, tem como objetivo verificar como as abordagens de ensino de leitura e produção de texto, propostas a partir dos princípios teóricos da Lingüística da Enunciação e da Lingüística Aplicada, através da concepção interacionista de linguagem, estão sendo implementadas e efetivadas na sala de aula do Ensino Fundamental. Assim, foram analisadas as práticas de leitura e produção textual de uma escola particular de Maringá-PR, observando os elementos responsáveis pelo ensino e aprendizagem da escrita: o material didático; as aulas do professor e as produções dos alunos, a fim de verificar se a prática de sala de aula condiz com a teoria que a subsidia, identificando as ocorrências de internalização da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os resultados demonstram que, embora haja uma pré-disposição para um trabalho interativo, com base na perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem de leitura e de produção de texto, o que se observa é que a leitura foi trabalhada artificialmente, não possibilitando sua internalização, uma vez que a atividade foi realizada com a finalidade artificial de ler para realizar a seção de interpretação oral. Sendo assim, no momento da escrita, os estudantes viram no texto de apoio um modelo a ser seguido, fazendo com que a autoria fosse difusa, haja vista que a produção, em sua maioria, foi constituída pelo discurso do texto entregue pela professora e não pelas idéias dos alunos. Desse modo, constata-se que, de modo geral, as aulas se caracterizaram por um ensino e uma aprendizagem da leitura e da escrita para a escola.

Palavras-chave: escrita; produção textual; internalização; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Nas escolas atuais de Ensino Fundamental, geralmente, as abordagens que embasam o ensino e a aprendizagem da língua materna amparam-se em uma concepção interacionista de linguagem que vê o aluno como sujeito do seu discurso. Todavia, muitos pesquisadores afirmam que, embora existam essas teorias, os professores não as traduzem em suas práticas (MENEGASSI, 2005), fazendo com que haja uma homogeneização da escrita em sala de aula. Os textos dos alunos demonstram a internalização realizada pelo professor, resultando, assim, textos para a escola, nos quais o aluno não responde ativamente ao enunciado (BAKHTIN, 1992), uma vez que não se desenvolveu como sujeito ativo de seus textos (GERALDI, 1993).

Geraldi (1993, p. 135) considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. A produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo. Embora a escrita seja algo de extrema importância, no contexto atual, o que se tem nas escolas é o fracasso e a dificuldade dos alunos para a elaboração de textos e para a exposição de suas idéias através da língua escrita.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹ (INEP, 2003), muitos estudantes brasileiros chegam à 4ª série do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades básicas de leitura, fazendo com que, conseqüentemente, o trabalho com a escrita seja afetado, uma vez que é a partir da leitura que se adquirem informações e se desenvolve o senso crítico dos sujeitos. Estudos são desenvolvidos com o intuito de auxiliar os educadores em sua tarefa de ensinar a escrita, todavia, segundo Menegassi (2005), os textos dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental demonstram que há uma homogeneização dos enunciados, advinda do fato de que a internalização da escrita é baseada no que a cultura escolar determina, “construindo, assim, essa atividade psicológica superior de maneira própria, tradicional ao ensino brasileiro” (MENEGASSI, 2005, p. 12).

¹ Dados retirados do *site*: <http://www.inep.gov.br>

Em virtude do fato de demarcar esses problemas e mostrar que vários estudos e teorias são realizados para a melhoria do Ensino Fundamental, este projeto de pesquisa, vinculado ao projeto maior “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas” (Processo 0418/04-UEM), teve o propósito de verificar se as teorias de leitura e produção textual estão chegando à sala de aula da 3ª série do Ensino Fundamental. Para tal, foram analisados os elementos que propiciam o ensino e a aprendizagem da escrita: material didático; as aulas do professor e a produção textual dos estudantes, a fim de observar se as teorias estão presentes na prática.

Com o intuito de atingir esse objetivo e contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da língua materna, primeiramente, a pesquisa fez a escolha de uma escola particular de Maringá-PR e da turma da 3ª série, uma vez que, neste período, as crianças já estão com a formação de leitura e produção textual incorporadas, iniciando-se o processo de desenvolvimento da escrita. Em seguida, têm-se os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa baseados na perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem, fundamentada nos pressupostos de Bakhtin e Vygotsky e na concepção interacionista de linguagem. Após essa seção, tem-se a descrição da sala e das aulas observadas; em razão do grande número de aulas, fez-se a escolha de uma amostra representativa das aulas de leitura e de produção de texto, a fim de realizar a análise das atividades, atentando para o modo como as teorias de leitura e produção textual estão sendo levadas e desenvolvidas em sala de aula.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Nas salas de aula de Língua Portuguesa, a prática de produção textual tornou-se algo indispensável para o ensino e aprendizagem da língua materna, uma vez que é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135). Esta visão também é adotada pelos PCN (BRASIL, 1997, p. 35), pois a partir do texto o aluno tanto pode aprender a escrever palavras e frases, como ordená-las de modo a produzir algo com conteúdo e qualidade. Todavia, o que se constata é que os textos destinados aos alunos iniciantes apresentam uma “confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever do próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos e simplificados” (BRASIL, 1997, p. 36). Acredita-se que o aluno terá mais facilidade para entender e interpretar um texto pequeno e simples, porém, quando estudado, apresenta uma pobreza de conteúdo e de palavras, influenciando as crianças a escreverem de modo semelhante.

Diante do fato de que o texto é um elemento indispensável na aprendizagem da escrita e da interpretação em leitura, faz-se necessário observar as várias maneiras de concebê-lo, ou seja, verificar os diferentes modos de escrita dos textos. Geraldi (1993, p. 135) propõe existir duas concepções distintas de escrita: uma que determina que se escreve “para a escola”, pois o aluno produz uma redação, para o professor ler e atribuir nota, sem demonstrar o seu ponto de vista e outra denominada “na escola”, responsável pela produção de texto, na qual o aluno atribui-lhe o seu ponto de vista, que pode contribuir na construção de novas produções ou até mesmo no trabalho da reescrita .

Geraldi (1993) e os PCN (BRASIL, 1997) buscaram em Bakhtin (1997) as questões centrais de produção de texto: “se tenha o que dizer”, isto é, o emissor deve possuir um conteúdo para ser desenvolvido e explicado; “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, ou seja, deve haver uma intenção para se escrever; “se tenha para quem dizer”, o texto deve possuir um interlocutor que irá lê-lo. Com base nessas questões, Geraldi (1993) demonstra dois exemplos muito interessantes de uma atividade dada às crianças: “Solicita-se às crianças que inventem uma história a partir da gravura

existente na cartilha...”. A expectativa do professor, ao aplicar essa atividade, era de que os alunos relacionassem as gravuras e construíssem uma história, utilizando-as. Entretanto, o objetivo da atividade não foi alcançado, como se pode ver no exemplo a seguir, que se refere a uma produção textual de um aluno da 1ª série:

O macaco e vovô
Vovô é o macaco de boneca.
A boneca menina:
-Vovô, menina a boneca
O macaco vovô a boneca.
Menina dá boneca a vovô.
(GERALDI, 1993, p. 138)

O objetivo da produção textual era fazer com que o aluno escrevesse uma história a partir das gravuras, mas o que se percebe é que ele apenas realizou uma mera descrição das ilustrações (boneca-vovô-macaco). Logo, o estudante escreveu uma redação, visto que seu texto foi realizado com o intuito de atender ao pedido da professora e para demonstrar que sabe escrever. A maioria dos textos produzidos pelos alunos, estejam eles em um nível mais adiantado de estudo, como na 5ª série ou na 1ª série, possuem a mesma finalidade da escrita: demonstrar ao professor que sabem escrever e cumprir a atividade. Baseando-se no fato de quem escreveu o texto: “*O macaco e vovô*” foi uma criança da 1ª série, os fatores relevantes a serem observados, principalmente nos textos das crianças, são os exemplos e a influência que os textos de livros didáticos exercem sobre os estudantes. Demonstrou-se, anteriormente, a visão dos PCN (BRASIL, 1997) a respeito dos textos dados aos alunos iniciantes: “Ao aluno são oferecidos textos curtos e simplificados que apresentam uma pobreza de conteúdo e de palavras”. Desse modo, a criança, ao se deparar com palavras e frases isoladas, isto é, sem um contexto, inicia seu processo de escrita utilizando como modelo de melhor escrita esses exercícios que lhe foram apresentados, como resultado, constrói o texto aqui exemplificado.

No texto exemplo, observou-se que o aluno escreveu as palavras corretamente (pelo padrão ortográfico) e até utilizou elementos de textos narrativos, como o travessão e os dois pontos, por exemplo: “– *Vovô, menina a boneca.*” Embora a criança tenha feito uso desses recursos, sua escrita não deixa de ser artificial, pois ela somente expôs alguns recursos que não atribuem sentido de diálogo ao texto (provavelmente esses elementos foram vistos em outro texto e reportados pelo aluno) e preencheu o espaço

em branco com palavras isoladas que não se relacionam para a construção de um texto com sentido e coerência. O estudante poderia ter relacionado o desenho/ilustração com sua experiência, isto é, lembrar-se de seu avô e de seus brinquedos. Na verdade, o aluno escreveu “para a escola”, produzindo uma redação.

Além desse texto, Geraldi (1993, p. 140) apresenta outro e afirma: “penso que aqui estamos, de fato, diante de um texto embora se constatem de imediato as dificuldades de seu autor no manuseio de estratégias para realizar seus intentos.” Eis o texto:

A escola

A secola é bonita e lipa e não pede trazechiclete e não pede traze ovo naora do lache tem mutascoza no lache e não pode repiti e tem mutajeteque epétenoloch e trazemateriau na secola e senão a profesora da chigo.

O aluno articulou suas idéias mesmo demonstrando dificuldade na escrita. Percebe-se que ele mostrou ter conteúdo para dizer (o estudante relaciona sua visão da escola e experiências vividas nela), sendo um fator muito importante, pois, nas redações, seja de vestibulares ou dos colégios, o que se percebe é que os alunos possuem uma grande dificuldade para expor e articular suas idéias, além dos problemas que surgem, em razão do desconhecimento da gramática. O ensino de língua portuguesa estuda apenas a estrutura da frase, observando somente a função do vocábulo dentro do período. Caso o ensino das normas fosse aplicado, a partir da produção de texto, talvez o aluno guardasse melhor as regras e conseguisse construir um texto coerente e rico em informações, pois o estudante poderia expor e discutir várias idéias antes da produção e, posteriormente, teria a chance de reescrever sua produção com o intuito de corrigir seus erros e aprender novas estruturas. Entretanto, essa dificuldade, ou desconhecimento da gramática, pode ser resolvida com o passar dos anos de estudo do aluno e seu amadurecimento, porém, aquele que não consegue construir um texto coerente, com conteúdo e que desde pequeno não é incentivado pelo mestre a escrever textos, que tem algo a dizer ou transmitir, terá dificuldades no futuro.

Pode-se afirmar que o texto “A *escola*” é considerado uma produção de texto visto que foi produzido na escola e tem o que dizer: “o aluno articula sua visão de escola e experiências nela vividas...”; o texto tem uma razão para ser realizado: “...a razão primeira do aluno é executar uma tarefa...[esta] não é assumida como mero

preenchimento de espaço em branco porque o aluno tem a dizer se sobrepõe à razão artificial, criando outras razões (...); se tenha para quem dizer: “o professor” (GERALDI, 1993, p. 141).

Kleiman (2000, p. 70) destaca em texto a “concepção escolar”, que vê a escrita “como um conjunto de atividades para o domínio do código”. Busca-se o domínio do código escrito para se produzir o que é pedido na escola; essa concepção escolar enquadra-se na idéia de Geraldi (1993) de escrita para a escola, pois o texto é produzido para que o professor leia e atribua a nota (redação), não há a preocupação do aluno em expor o seu ponto de vista. Segundo Britto (1997, p. 120), “na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado”. Logo, o aluno vê a escrita como um meio de adquirir um código e seu texto acaba sendo visto como um material que valerá nota (há a escrita para a escola e, conseqüentemente, a produção de uma redação). A autora também ressaltou algumas concepções de escrita que podem se inter-relacionar com a escolar: a) “concepção de linguagem que assume a transparência dos sentidos na comunicação”, que está relacionada à concepção de linguagem como expressão do pensamento. O indivíduo tem as idéias em mente, mesmo que estas sejam do discurso do professor, ele tenta expressá-las da maneira mais clara possível. A autora afirma que “em vez de co-construídos e negociados, os sentidos estariam dados universalmente e a clareza e objetividade estariam garantidas no discurso institucional” (KLEIMAN, 2000, p. 73); b) concepção de “justificativa moral de leitura”, o aluno deve escrever seguindo a idéia do professor que é enfatizar uma moral ou lição certa no final de um texto; c) concepção “acadêmica de aquisição da escrita”, que concebe a “escrita como prática” (KLEIMAN, 2000, p. 70), escreve-se para alcançar um status social (direcionada para o social) e pode haver nesse texto opiniões do emissor. De acordo com Britto (1997, p. 125), “a escrita achou-se e acha-se profundamente marcada pela sua assimilação por parte de camadas sociais que, por condições de privilégio, mais a manipulam (...) escrever é assim, ascender socialmente. Dá status.” Desse modo, o aluno, no momento da escrita, faz uso de termos que acredita estar enquadrado na modalidade formal da língua, com o intuito de agradar o professor.

No texto “*Ensinando a escrever*”, Sercundes (1997) buscou verificar a metodologia escolar que leva os alunos à produção de texto. Destacaram-se dois grandes tipos de práticas, que correspondem a diferentes concepções sobre o ato de escrever. São elas: a escrita “sem atividade prévia” e “com atividade prévia”. No

primeiro caso, a produção do texto aparece desvinculada e sem nenhuma ligação com trabalhos anteriores e posteriores, ou seja, não há nenhuma atividade antes da escrita. Entretanto, quando há uma produção com atividade prévia, o professor traz para sala de aula outros textos que podem se relacionar com o tema discutido.

Assim como vários autores, Sercundes (1997) delimitou algumas concepções de escrita, como “a escrita vista como dom”. Quando o aluno não participa de nenhuma atividade prévia antes da escrita, sente dificuldades no momento da produção, pois, não é levado, pelo professor mediador, a despertar e desenvolver seus conhecimentos prévios e não sabe o que escrever, passando apenas a preencher a folha de papel em branco, com o objetivo de ganhar uma boa nota, logo, ela é produzida “para a escola - redação” (GERALDI, 1993). A partir da dificuldade que o estudante sente para escrever, ele passa a pensar que o ato da escrita é simplesmente articular informações e mostrar para o professor que sabe escrever. Mas, a escrita é um processo que auxilia tanto na aprendizagem do vocabulário como na organização e coerência entre as idéias do autor. O aluno que possui em sua mente o conceito de escrita como dom, considera aqueles que conseguem realizar um bom texto como pessoas que têm dom e inspiração para a escrita.

A atividade prévia que ocorre antes da produção do texto refere-se a um estudo, uma pesquisa, uma leitura ou até mesmo uma brincadeira sobre o assunto que será desenvolvido. O professor que realiza um trabalho prévio antes da produção consegue, na maioria das vezes, ampliar o arcabouço de conhecimentos do aluno e despertar o seu lado crítico. Segundo Sercundes (1997, p. 77), a partir dessa atividade podem aparecer duas linhas metodológicas de produção: “escrita como consequência” e “escrita como trabalho”.

Sercundes (1997, p. 78) propõe que a “escrita como consequência são produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra (...), enfim cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito”, isto é, a escrita será a consequência de um emaranhado de atividades que ao se realizarem poderão ajudar na produção do texto. Outro tipo de atividade prévia são as discussões de questões abertas em sala de aula, que podem se relacionar ao tema do texto e a experiência dos estudantes, além de proporcionar uma discussão entre eles, provocando, assim, uma enorme troca de informações entre os estudantes e até mesmo com o professor. A partir disso, o que é possível se observar é uma heterogeneidade de vozes

que são necessárias para a execução de um texto, pois os indivíduos constroem seus discursos utilizando a fala do outro.

Embora a concepção de escrita como consequência apresente a atividade prévia, um problema que surge é fato de que mesmo havendo a troca de idéias entre as pessoas, o professor acaba na maioria das vezes impondo o seu ponto de vista, provocando, assim, a desestruturação das informações construídas no momento da interação entre os alunos (a heterogeneidade de vozes é mascarada, pois a idéia ou leitura que se sobrepõe as outras é a do professor). Com base nisso, Sercundes (1997, p. 86) afirma: “porém em alguns casos, a heterogeneidade de vozes passa por uma triagem, ou seja, há uma homogeneização e higienização das “falas”, já que o professor acaba sendo o único detentor do saber e da oralidade.” A característica principal dessa concepção é que o texto é visto como um registro que valerá nota e como um produto que leva à premiação, por exemplo, um bom texto pode garantir ao aluno uma ótima nota e proporcionar sua aprovação.

A terceira concepção de escrita apresentada por Sercundes (1997, p. 83) é a “escrita como trabalho”. Nesta, “o trabalho escrito é reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma contínua construção do conhecimento (...) porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que adquirem a possibilidade de serem reescritas.” A partir disso, observa-se que o aluno produz seu texto e tem a possibilidade de interagir com seu professor para tirar dúvidas, para continuar escrevendo outros textos que se relacionem com o anterior e até mesmo de reescrever sua produção.

Quando o aluno escreve seu texto para a escola, há uma produção de redação, visto que ele segue a metodologia e as idéias do professor e da escola, de maneira tradicional. A redação é lida pelo mestre que atribui a nota, faz a correção e realiza alguns apontamentos. O que é muito comum acontecer no momento em que o professor entrega os textos é o estudante “jogá-lo” de lado e não observar as anotações dadas pelo professor. Se um aluno age desta forma, ele não vê os erros que cometeu e pode continuar realizando-os. Mas, se o professor ao devolver os textos faz com que seus alunos o reescrevam, observando os apontamentos realizados por ele, o estudante acaba refletindo e amadurecendo suas idéias e, conseqüentemente, produzindo um texto muito melhor.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 77-78),

a refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto (...) os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo (...). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção.

Desse modo, o professor atua como um mediador entre o texto e o aluno. Ele busca encaminhar o indivíduo, através de apontamentos, a uma escrita mais elaborada e, ao mesmo tempo em que o estudante realiza a autocorreção de seu texto, ele está ampliando e melhorando a construção de seu material e amadurecendo como produtor do texto. O estudante ao reescrever o texto vê a escrita como um trabalho que exige esforço e a própria conscientização do estudante de que ao escrever está promovendo o seu próprio desenvolvimento como autor e leitor do texto, uma vez que escreve e posteriormente lê o enunciado.

No texto “Concepções de língua, sujeito, texto e sentido”, Koch (2002) afirma que “a concepção de sujeito varia de acordo com a concepção de língua que se adote”. É a partir das três concepções de linguagem: “linguagem com expressão do pensamento”, “linguagem como instrumento de comunicação” e “linguagem com forma de interação”, que Koch desenvolve e demonstra as concepções de sujeito, texto e escrita.

Quando um indivíduo escreve um texto adotando a concepção de linguagem como expressão do pensamento, é possível se deparar com o seguinte tipo de sujeito e texto:

na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...].
(KOCH, 2002, p. 16)

Nesse caso, o texto é constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto. A partir disso, não cabe ao ouvinte questioná-lo, mas sim, exercer um papel passivo diante dele (texto → receptor). É possível relacionar essa

concepção de linguagem como expressão do pensamento e com a “concepção escolar” (Kleiman, 2000), pois, ela tem como objetivo o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar da escrita; também pode ser vista como um dom e como uma conseqüência (SERCUNDES, 1997), porque o professor de produção de texto impõe um tema e o aluno obriga-se a escrever sem ter, muitas vezes, conhecimento do assunto e sem realizar uma atividade prévia. O único objetivo desse aluno é escrever o texto para conseguir boa nota. Diante dessa situação, produz-se uma redação, isto é, uma produção para a escola e que terá como provável e único leitor o professor. O aluno que produz é um assujeitado que está “assujeitado às condições e limitações históricas, produto do meio (...) fazem dele mero preenchimento de um lugar social reservado pela estrutura ideológico (GERALDI, 1997, p. 19).

Segundo Koch (2002, p. 16), quando há o uso da linguagem como instrumento de comunicação, o texto é visto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando, a este, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito (...) o papel de “decodificar é passivo””. Nesse caso, a língua é vista como um código, ou seja, signos que se combinam segundo regras e que obedecem a uma convenção, possibilitando a transmissão de informações através do texto. Ela permite a um emissor a transmissão de uma determinada mensagem a um receptor, desde que ambos tenham domínio do código. Não há a troca de informações entre os interlocutores, uma vez que agem passivamente diante do enunciado, concordando e não discutindo as informações nele contidas.

Tem-se como última concepção a linguagem como forma de interação, na qual os sujeitos são visto como construtores sociais, pois é através da interação de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. Segundo Koch (2002, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos ...”. O texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações. Enquanto estudante e mestre lêem o texto e tentam melhorá-lo, dialogam e constroem novos conhecimentos (professor e aluno ou texto e leitor são vistos como participantes de um jogo interlocutivo, o que significa que são sujeitos construindo conhecimentos). O leitor desse texto tem um papel ativo, visto que dialoga e questiona o seu autor; ele demonstra uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997) diante do enunciado do outro e responde ativamente colocando-se como um sujeito que concorda ou discorda do material lido e

que possui argumentos para defender seu ponto de vista. Essa concepção interacionista relaciona-se com a “escrita como trabalho” (SERCUNDES, 1997), porque o texto é reconhecido e trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é vista como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor e aluno, pois cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas. Nesse processo de revisão e reescrita do texto, o professor é visto como mediador, pela razão de que tem a chance de encaminhar e conduzir seus alunos para a melhor construção do texto, para a aprendizagem e prática da produção. O texto que é produzido, a partir da interação entre professor e aluno ou texto e aluno, é realizado na escola e, conseqüentemente, é classificado como uma produção de texto, porque o aluno tem liberdade para realizar apontamentos individuais e sua produção não fica restrita apenas à leitura do professor, como também pode ser lida por outros colegas de sala de aula e, até mesmo, ser exposto na escola. O produtor desse texto é um sujeito ativo/agente “que enuncia o que diz e tem consciência absoluta de seu dizer, pois sabe o que diz. Trata-se de um sujeito pronto que, apropriando-se da língua, atualiza-a no seu dizer...” (GERALDI, 1997, p.19).

1.2 A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Segundo Marinho (1997, p. 87) e Britto (1997, p. 117), o fracasso da escola e do ensino de língua portuguesa são os responsáveis pela péssima qualidade dos textos escritos que apresentam problemas tanto em sua forma (organização, regras gramaticais), quanto em seu conteúdo. Sabe-se que o ensino de português nas escolas dá prioridade ao estudo da teoria gramatical que é vista como “um conjunto de regras que devem ser seguidas para se falar e escrever corretamente. Muito tempo e esforço eram gastos com o ensino da metalinguagem e não com o ensino da língua” (MARINHO, 1997, p. 87). O que se ensina na escola é a estrutura da língua e não como ela deve ser utilizada. Uma pessoa, no momento de um diálogo, não pensa na estrutura gramatical para formular seu enunciado, ela apenas utiliza conscientemente os conhecimentos que possui da língua, como o vocabulário.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 87), a criança inicia seu processo de alfabetização aprendendo a unir elementos, por exemplo, ao juntar as palavras formam-se frases. Entretanto, uma pessoa que aprendeu apenas a escrever frases terá

dificuldades, no momento em que precisar utilizar a escrita, para formar um texto e acaba construindo um texto sem coerência. A partir das inúmeras críticas realizadas contra esse ensino do português “normativo”, começaram a surgir novos caminhos para um melhor aproveitamento do ensino da língua portuguesa. Os professores, em muitas escolas, não estão mais atribuindo tanta ênfase ao ensino de metalinguagens (estudo da língua através da língua), mas, nas práticas de produção de texto.

Geraldi (1993, p. 135) considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas (...) quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva...”. Isso acontece porque, ao usar o texto para o ensino, o indivíduo pode aprender as regras gramaticais de forma contextualizada, observar a coerência entre as frases, as informações e as marcas/idéias pessoais do autor (subjetividade). Segundo Geraldi (1993, p. 64), o educador deve agir como um interlocutor de seus alunos, que questiona, sugere e testa o texto do aluno, como leitor. Ele “constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu”. Assim, o professor, no momento da leitura da produção, não despreza as idéias do autor (estudante), completando e sugerindo novos caminhos para o aluno.

Segundo Evangelista (1998, p. 47-48), a subjetividade está sempre presente na escrita do indivíduo, seja através de um tipo de linguagem, de vocabulário, do modo de se expressar etc., embora, muitas vezes, ela seja limitada por condicionantes sociais, como a escola. Se, por exemplo, o professor solicitar aos alunos que escrevam sobre o tema a amizade, eles devem seguir os parâmetros e métodos de escrita desejados pelo professor e, na maioria dos casos, se vêem obrigados a escrever segundo o ponto de vista dele e não os seus. Um indivíduo, ao produzir um texto, expressa nele os seus conceitos, seus valores, suas idéias; entretanto, o que muitas pessoas não sabem é que a atitude de escolher um vocábulo ou uma determinada frase no contexto de produção são os elementos que marcam a subjetividade do sujeito em seu texto. Diante do fato que todo texto é constituído por escolhas do autor, “muitos professores sentem-se incomodados na posição de avaliadores das redações dos alunos, por saberem que qualquer leitura ou avaliação estará marcada pela subjetividade ou por decisões pessoais” (EVANGELISTA, 1998, p. 48). Assim, do mesmo modo que o aluno realiza as suas escolhas em um texto, um professor ao lê-lo pode interpretá-lo de outro modo e, no momento da avaliação, ele estará utilizando sua posição pessoal para criticar ou

elogiar o texto. Segundo Evangelista (1998, p. 48), existem dois tipos de correções, uma relaciona-se à forma do texto e a outra ao seu conteúdo. Muitos professores ao lerem as redações “optam por fazer uma leitura detalhada, assinalando os erros para que os alunos não errem mais”. Esta primeira posição defende a interferência do professor nos aspectos formais do texto, isto é, como é a sua organização, verifica os erros gramaticais e de pontuação. Outros professores “acreditam que bastaria uma leitura globalizante para captar o sentido geral da redação e valorizar o que o aluno tem a dizer” (EVANGELISTA, 1998, p. 48). Nesse caso, ressalta-se o “respeito” à produção do aluno, ou seja, o mestre considera o conteúdo do texto o aspecto mais importante, ao invés de se incomodar com os erros gramaticais.

Bakhtin (1992, p. 111) afirma que a expressão, que pode ser um texto escrito, é constituída de dois fatores que devem dialogar: o conteúdo e a forma. É importante ressaltar que os dois elementos destacados devem caminhar juntos, pois é necessário que em um texto haja tanto um aspecto formal quanto conceitual, não havendo, assim, a desconsideração de um dos fatores. Geraldi (1993) é um exemplo de autor que enfatiza a necessidade do conteúdo da produção, não se importando exclusivamente com a forma do texto porque não há a preocupação com regras gramaticais e grafias corretas, visto que esses fatores o aluno aprende com o passar dos anos, mas há maior atenção com o que o estudante quer passar em seu texto (conteúdo).

Em *Portos de Passagem* (1993, p. 137), Geraldi destaca algumas questões que são fundamentais no momento da escrita, como: “ter o que dizer” (conteúdo); “uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Entretanto, é preciso ressaltar que esses fatores foram baseados na teoria de Bakhtin (1992, p. 112), que afirma:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação [por exemplo, a escrita] será determinado pela *situação social* mais imediata (...) [sendo a enunciação produto da interação entre indivíduos] a *palavra* dirige-se a um *interlocutor*, [ela] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não (...) é preciso supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social. [Grifos nossos]

Observa-se que a produção escrita, por exemplo, é determinada pela situação social, pelo contexto histórico e valores ideológicos da sociedade. Quando um aluno produz um texto “para a escola” (GERALDI, 1993), ou seja, uma redação, ele está utilizando e cumprindo as regras da escrita impostas por padrões sociais, como uso de

normas gramaticais. Além disso, o estudante demonstra os conhecimentos adquiridos com o passar dos anos, visto que as informações que o homem obtém no decorrer de sua vida são ampliadas e não ignoradas. Segundo Garcez (1998, p. 52), a língua é um produto do trabalho coletivo e histórico, sendo assim, um meio de interação entre os indivíduos, pois eles trocam idéias e as utilizam coletivamente, mas sempre colocando o seu ponto de vista.

Diante do fato de a língua promover a interação entre os indivíduos, Bakhtin (1992, p. 113) afirma que a responsável em lançar a “ponte” entre o emissor e o interlocutor é a palavra (texto) que comporta duas faces, pois está determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pela razão de que se dirige para alguém. Logo, a palavra é o produto de interação entre dois interlocutores que variará de acordo com o tipo de interlocutor, pois, dependendo do receptor, as escolhas vocabulares, o uso de informações e o objetivo da escrita serão diferentes porque a situação que exige a produção, como uma aula, tem papel fundamental no objetivo da escrita.

Ao partir da noção de que o centro organizador de toda enunciação está situado no contexto social do indivíduo, é possível se pensar que o representante oficial da sociedade dentro da escola é o professor. No momento da produção escrita, o mestre pode agir como um mediador que conduz a situação da escrita, respeita o ponto de vista do aluno e desperta a sua criticidade através de discussões e trocas de idéias (atividades prévias antes da produção, gerando a interação). Entretanto, muitos professores, no momento da escrita, trazem para a sala de aula o seu subjetivismo individualista, fazendo com que os alunos produzam textos de acordo com a sua imposição social, seu ponto de vista.

Pode-se perceber que a palavra chave da teoria bakhtiana é o diálogo, pois é através dele que se consegue a interação entre os indivíduos, com o uso da palavra (mediador). Segundo Garcez (1998, p. 60), a orientação da palavra em função do interlocutor e da cadeia dialógica sócio-histórica faz com que a questão do destinatário seja destacada. Garcez (1998) afirma que Bakhtin não se recusou a estudar o destinatário que tem tanto a função de quem recebe a mensagem como também a de quem permite ao locutor perceber seu próprio enunciado. Sendo o discurso produto direto da enunciação, Bakhtin (1997, p. 115) distingue dois pólos na relação com um ouvinte/interlocutor: “atividade mental do eu”, que se refere às decisões que o indivíduo realiza para corresponder às “atividades mentais do nós”, que são idéias e ideologias

sociais que a pessoa deve preencher no momento da escrita. Garcez (1998, p. 61) buscou explicar e exemplificar da melhor maneira possível as noções de interlocutores expostas por Bahktin (1997), chegando à seguinte conclusão: o diálogo é uma interação social entre um locutor (eu/sujeito) e um interlocutor (outra pessoa) que podem trocar idéias, sugestões e criticarem atitudes, através de um mediador, que pode ser um texto. O “outro” sobre quem Bahktin (1997) se refere pode ser três diferentes interlocutores: o real, o ideal e o supraindividual. Para se entender essas classificações, faz-se necessário exemplificar, por exemplo, se um aluno (locutor/sujeito) produzir um artigo acadêmico, certamente, ele terá que enquadrá-lo dentro dos padrões estabelecidos pelos interlocutores. No caso do interlocutor real, esse aluno teria um professor mediador, com o qual tem contato e que o apóia nas tomadas de decisões e encaminhamentos para novos conhecimentos. O aluno também pode se deparar com um interlocutor virtual ou “ideal” (GARCEZ, 1998) que seria a academia que impõe as regras de produção. Há, também, o interlocutor supraindividual ou “superior” (GARCEZ, 1998) que se refere ao sistema ideológico brasileiro, ou seja, uma instituição ideologicamente muito maior que rege as idéias que estarão no texto e possibilitam dizer se o texto é bom ou não.

Segundo Britto (1997, p. 119), “a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo, sem valor. Ao contrário em alguma medida está sempre interferindo no discurso do locutor (...) um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida, é preciso que ele tenha sua imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem”. Bakhtin (1997, p. 113) afirma que a escrita se dirige para alguém e, por isso, o indivíduo ao escrever deve ter em mente que seu texto será lido por diferentes sujeitos que podem apresentar níveis de conhecimentos maiores e menores. Na escola, o aluno escreve sabendo que o seu leitor/interlocutor real será o professor e, por essa razão, ele tenta preparar o texto de acordo com o que o mestre quer, para conseguir boa nota, não expressando, assim, o seu próprio ponto de vista e produzindo uma redação “para a escola” (GERALDI, 1993).

1.3 A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

O panorama atual do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no Brasil, é alarmante. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira² (INEP, 2003), cerca de 59% dos estudantes brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem desenvolver competências e habilidades básicas de leitura. No Sul do país, região que concentra a maior parte da riqueza nacional, cerca de 50% dos alunos estão em situação crítica para seguir adiante no 2º ciclo do ensino fundamental. Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 35-37), “o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que poderia ser chamada de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (...) juntar frases para formar textos”, isto é, a criança inicia seu processo de alfabetização aprendendo a unir elementos com o intuito de construir outros, por exemplo, são escritas várias frases que unidas formam um texto, no caso, sem coerência.

Diante desse panorama, muitos estudiosos realizam suas pesquisas com o intuito de auxiliar na melhoria do ensino e aprendizagem da língua escrita por parte dos alunos. Segundo Soares (2001, p. 51), a partir da década de 1980, ocorreram mudanças nas concepções de aprendizagem e ensino da língua, fazendo com que a imagem do sujeito aprendiz passasse a ser concebida, não mais como um indivíduo que aprende a escrever por imitação, mas como aquele que aprende a escrever, agindo e interagindo com a língua escrita, ousando escrever e considerando os seus erros como uma forma de construção do seu sistema de escrita. Embora haja o discurso de que o aluno deve aprender por meio de seus erros, o que se continua ensinando na escola é que não se deve errar, que o texto deve enquadrar-se nos padrões gramaticais, demonstrando, assim, um desinteresse com o conteúdo do enunciado. Bakhtin (1997) afirma que todo enunciado é constituído de forma e conteúdo, sendo assim, será que os professores de Língua Portuguesa consideram esses aspectos? Será que priorizam apenas um deles? Será que levam para a prática de sala de aula aquilo que aprendeu durante sua formação?

Soares (2001, p. 54) demonstra, por meio de seus estudos, que muitos alunos continuam sendo ensinados a escrever redações para deixar claro ao professor que sabem escrever segundo as regras ensinadas em sala:

O gato e a menina
Gugu é o gato da menina.
A menina dá água pro gato
O gato mia...mia...
A menina é fofa...fofa...
O gato não gosta de água

² Dados retirados do site: <http://www.inep.gov.br>

(SOARES, 2001, p. 54)

Há neste caso, uma concepção de que a escrita é uma ação que visa imitar, repetir e escrever frases já conhecidas, já treinadas. A criança não erra, não há o levantamento de hipóteses para que o professor possa auxiliar a criança. Vê-se que o aluno adquiriu a escrita, mas não se desenvolveu como sujeito de seu discurso, ele não internalizou a escrita, uma vez que fez somente a cópia da realidade expressa nas figuras que foram o apoio para a produção, não desenvolvendo sua consciência e reflexão no momento da escrita. Silva e Spinillo (2000, p. 12) afirmam que “as gravuras [expostas para a produção textual] deveriam incluir uma situação-problema, metas a serem alcançadas e obstáculos a serem superados”, uma vez que, por meio de pesquisas, os autores observaram que as crianças da primeira e da segunda séries escrevem textos mais elaborados a partir de um apoio (gravura). Caso o professor apenas demonstre as gravuras sem realizar um trabalho prévio com seus alunos através delas, eles provavelmente irão descrevê-las, não criando uma estória com conteúdo.

Embora haja atividades que controlam a produção do aluno, existem outras que geram uma escrita espontânea, que possibilitam que o próprio aluno descubra o sistema de escrita. Segundo Soares (2001, p. 55) “não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever”. É preciso se apropriar do sistema de escrita para que conseqüentemente haja o desenvolvimento das habilidades de produção do texto.

Quando o processo interativo ocorre no contexto escolar, têm como participantes do diálogo aluno e professor e como resultado desta interação um texto escrito que deve corresponder às questões de escrita elaboradas por Bakhtin (1992) e retomadas, no Brasil, por Geraldini (1993, p. 137) que afirma que para produzir um texto é preciso que se atente para as seguintes questões: “ter o que dizer” (conteúdo); “uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Todavia será que essas questões estão presentes nas atividades de escrita presentes na sala de aula? Silva (2005), por meio de sua pesquisa, demonstra que é possível trazer essas questões para o contexto escolar, trabalhando com a interação e com a interdisciplinariedade que, muitas vezes, não acontece na sala de aula. Segundo a autora:

a interação e a interdisciplinaridade foram realizadas por meio da integração de conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa, História e Geografia. As análises das condições de produção dos textos e das

produções textuais obtidas evidenciaram que a interação e a interdisciplinaridade atuaram no processo de construção de textos, no ambiente escolar, em diferentes níveis: a) marcas de interação e de um nível de interdisciplinaridade menor; b) marcas de interação e de nível médio de interdisciplinaridade; c) marcas de interação e de maior nível de interdisciplinaridade; d) marcas de interação e de interdisciplinaridade equivalentes. (SILVA, 2005, p.10).

Silva (2005) observou que a mediação realizada por ela em sala de aula resultou em uma produção de texto que respondeu as questões discutidas por Geraldi (1993), possibilitando a escrita na escola e fazendo com que os alunos visem a escrita como um processo complexo que exige reflexão e tempo para ser internalizada e expressa no papel.

Vygotsky (1988, p. 63) concebe a internalização como “a reconstrução interna de uma operação externa”. No caso da escrita, é possível concebê-la como “o resultado de procedimentos sociais de internalização, pois é a partir do uso de signos escritos que, na escola, se expõe o pensamento e se estabelecem relações sociais com o outro, no caso específico, o professor e os alunos” (MENEGASSI, 2005). Para que um indivíduo internalize os seus conhecimentos e as informações adquiridas através da interação, ele deve passar por três processos: pela reconstrução interna de uma operação externa, pela incorporação das idéias externas e pela transformação da reconstrução. Vygotsky (1988, p. 64) afirma sobre a reconstrução: “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”. A reconstrução pode ser observada, por exemplo, quando um grupo de estudos discute e troca idéias sobre um texto e, posteriormente, cada indivíduo reconstrói em sua mente as informações vindas dos colegas, demonstrando o seu ponto de vista sobre o assunto. Na escola, é possível encontrar um momento tradicional e um interacionista. Quando há uma atividade tradicional, observa-se, por exemplo, a leitura de um texto, uma discussão dirigida e a produção logo em seguida; na atividade interacionista, tem-se a leitura, a discussão interacionista entre os alunos e a produção não é realizada de imediato.

Quando um estudante é conduzido a atividades que promovam a interação, ele inicia uma reconstrução de seu modo de pensar, visto que ele é convidado a dar sua opinião ou criticar o assunto. A interação social é um dos fatores que promove a reconstrução interna do indivíduo e esse amadurecimento do aluno como sujeito é observada na escrita, pois ele passa a ter uma inteligência prática, isto é, a ter um resultado rápido em suas atividades. Além disso, ele desenvolve sua atenção voluntária

e sua memória porque o aluno é conduzido a fazer seus trabalhos e refletir sobre a atividade (discute o assunto) e, com isso, ele aprende a parar para pensar (reflexão) no que irá escrever (uso do conhecimento) de forma voluntária, sem necessidade de ter alguém para ajudar, construindo um processo interno de interação.

O segundo elemento da internalização é a “incorporação das idéias” que se refere a “um processo interpessoal [relação social] que é transformado num processo intrapessoal [idiossincrático]” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). É possível observar que as funções no desenvolvimento da criança passam, em um primeiro momento, por um nível social, pois é o momento no qual há a relação social entre os indivíduos (interpessoal) para depois haver o desenvolvimento do nível individual (intrapessoal), no qual a criança incorpora o que aprendeu no social. Um exemplo de incorporação de idéias ocorre com as crianças, porque as atitudes sociais de interação, como uma conversa familiar, são imitadas por elas que, com isso, crescem e se desenvolvem de acordo com padrões sociais de discurso.

O modo como são divididos os processos da internalização: reconstrução, incorporação de idéias e transformação faz com que se pense que essas partes ocorram de forma rápida. Entretanto, a transformação, que diz respeito a conversão da expressão social para algo individual, demonstra que esse processo não ocorre de uma hora para outra, mas que precisa de tempo de sedimentação antes dos conhecimentos serem internalizados definitivamente e promoverem o desenvolvimento do sujeito. Na escola, por exemplo, o professor propõe um tema e promove uma discussão, para depois, solicitar imediatamente a escrita de um texto. O que se observa é que a produção foi pedida logo após a atividade de interação e, com isso, não houve tempo de o aluno incorporar as novas idéias e pensar sobre elas. A atividade de produção deve ser realizada após um período de tempo suficiente para que os alunos sedimentem as informações adquiridas durante o processo de interação.

Para que se tenha a internalização, é preciso passar pelos estágios de reconstrução, incorporação das idéias e transformação, pois, no momento em que são atingidos, promovem o desenvolvimento do indivíduo. Existem muitas pessoas que pensam que a criança só aprende quando está desenvolvida sua linguagem, entretanto, Vygotsky (1988, p. 95) afirma que é através da aprendizagem que o indivíduo se desenvolve. Segundo Vygotsky (1988, p. 95-96), existem diferentes níveis de desenvolvimento, como “desenvolvimento potencial” (individual), “zona de desenvolvimento proximal” (social) e “desenvolvimento real”. O desenvolvimento

potencial é aquele em que a criança consegue realizar atividades sozinha, como ler um texto. Para Vygotsky (1988, p. 97), “a zona desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão [com ajuda do mediador]”. Esse nível de desenvolvimento é aquele que tem o professor como mediador e que encaminha o aluno ao ensino. O professor mediador tem seus objetivos de ensino bem definidos e age de modo a promover a interação entre seus alunos, fazendo com que haja a aprendizagem do conteúdo e desenvolvimento dos estudantes. Logo, a zona de desenvolvimento proximal é caracterizada pela presença do mediador que ensina e promove a interação em sala de aula para que ocorra a aprendizagem do assunto e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sujeito. Caso o aluno tenha realmente aprendido os conceitos passados pelo professor e consiga realizar suas atividades, produzindo algo que mostre o seu desenvolvimento, ele estará no estágio de desenvolvimento real. Segundo Vygotsky (1988, p. 101), “o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento”. Quando há realmente um ensino organizado e que propicia a aprendizagem do aluno, observa-se o seu desenvolvimento; se, por exemplo, o mestre faz uma atividade bem organizada e interessante para os alunos sobre a confecção de cartões e os ajuda a prepará-los, com certeza as crianças irão gostar e produzirão os cartões com vontade e demonstrarão o que gostam e pensam na mensagem que será escrita neles. Após essa atividade, o aluno terá aprendido como se faz um cartão e, quando for preciso, ele será o primeiro a confeccionar um.

Vê-se que o princípio organizador da escrita, não está no mundo externo, mas sim, no interior do aluno. É ele o responsável por interagir com os “outros” (BAKHTIN, 1997) presentes no contexto social e com o outro de si mesmo, reconstruindo internamente as ações advindas da interação. Todavia, segundo Menegassi (2005, p. 1):

É possível verificar que o conceito de internalização de escrita no ensino fundamental ainda está apregoado por raízes tradicionais, em que o professor é referência externa, “o centro organizador e formador” do interior (da escola e do aluno), nas palavras de Bakhtin (1988, p. 112) que determina o que escrever, para que escrever, para que escrever e como escrever (GERALDI, 1993).

Os alunos produzem, no contexto escolar, textos que demonstram o posicionamento do professor e não sua opinião diante do texto. Há a homogeneização do discurso na sala de aula, uma vez que os alunos expõem no texto as mesmas opiniões discutidas em sala, não demonstrando seu próprio posicionamento diante do texto. Observa-se que a criança não é incentivada, desde os primeiros anos escolares, a desenvolver uma internalização de escrita que promove seu desenvolvimento como sujeito do discurso “capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação” (SOARES, 2001, p. 62). Este problema acontece porque muitos professores em sua formação não receberam informações sobre o processo de aquisição da escrita e de ensino e aprendizagem, fazendo com que nem mesmo ele se conheça como leitor e escritor de seus textos. Como conduzir os estudantes das séries iniciais à internalização, se nem mesmo o educador conhece esse processo?

Soares, no manual da coleção didática “*Português: uma proposta para o letramento*” (2002, p. 5), afirma que uma criança se torna alfabetizada quando se apropria da escrita, isto é, faz uso de práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora não basta estar alfabetizado - aquisição do sistema convencional de escrita – é preciso atingir o letramento - desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. É importante que o ensino e aprendizagem da língua escrita:

se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; [reconheça que] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias; [desperte] a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2003).

O trabalho com a língua escrita, em sala de aula, deve ser desenvolvido de modo que auxilie o crescimento e o desenvolvimento do aluno como sujeito de seu discurso. É

preciso que o professor tenha internalizado a sua escrita para que consiga levar seus alunos a desenvolver tal atitude. Além disso, o educador deve ter em mãos materiais de apoio que promovam uma escrita na escola e que favoreça o desenvolvimento do estudante como sujeito.

Embora haja diversas teorias sobre o ensino e aprendizagem da escrita, será que essas teorias estão presentes em sala de aula? Será que os educadores e os materiais didáticos conseguem transpor a teoria expressa no papel para a prática em sala de aula? Estas questões serão objeto de discussão desta pesquisa.

3. A SALA DE AULA OBSERVADA

3.1 DESCRIÇÃO DA SALA E DAS AULAS

Esta pesquisa tem o intuito de investigar os procedimentos realizados com a escrita (leitura e produção textual) em uma sala de aula da 3ª série do Ensino Fundamental, apresentando como concepção norteadora aquela que vê a escrita e a leitura como construção social, promovendo o diálogo interativo do indivíduo com o outro, a fim de produzir conhecimentos.

Segundo Cardoso (2002), nos dizeres de Vygotsky, a escola é o contexto desencadeador do desenvolvimento dos processos e das funções intelectuais. Sendo assim, faz-se fundamental traçar uma descrição do local da pesquisa. Trata-se de uma instituição privada, no centro de Maringá-PR, que atua na Educação Infantil, ensinos Fundamental e Médio. O colégio possui dois edifícios para atender seus alunos, o primeiro para os alunos dos Ensinos Fundamental (5ª a 8ª séries) e Médio e o segundo para os Ensinos Infantil e Fundamental (1ª a 4ª séries). O colégio busca desenvolver várias atividades com os alunos, como exposição literária e campeonato esportivo, envolvendo várias brincadeiras. No mês de outubro, por exemplo, as crianças estavam se preparando para o campeonato esportivo e, em algumas aulas de língua portuguesa, elas deixaram a sala para participar dos ensaios de abertura dos jogos.

A turma escolhida para a realização do trabalho foi a 3ª série C, turno vespertino, composta por 24 alunos, com média de 9 anos de idade. Neste estágio de ensino e aprendizagem, referente ao início do segundo ciclo, as crianças já estão com as formações de leitura e produção de texto incorporadas, iniciando-se o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita. Elas demonstraram envolvimento e participação durante as aulas, realizavam leituras espontâneas de livros e gibis, enquanto a professora não iniciava as atividades e tinham interesse em aprender. Durante a observação, constatou-se que os pais dos alunos eram, na grande maioria, graduados - médicos, dentistas, advogados, professores - enquanto outros trabalhavam

no comércio. Estes dados foram levantados a partir das conversas dos alunos com a professora. Provavelmente, por esse motivo as crianças estavam predispostas à leitura, à interação e à escrita, haja vista que em casa recebiam auxílio dos pais na realização das tarefas e na leitura dos textos.

A classe era composta por vinte e cinco carteiras, nas paredes havia cartazes sobre reciclagem e alguns trabalhos das crianças. Havia uma estante com os cadernos dos alunos e seus livros e outra com alguns livros de literatura infantil, além de caixas com gibis e revistas para serem lidos nos intervalos das aulas ou quando as crianças finalizavam alguma atividade. Nesta turma, foram observadas trinta e cinco aulas de língua portuguesa, no período de onze de setembro a dez de novembro de 2006. As observações, registradas em diário de campo, não foram gravadas e filmadas, uma vez que exigiria um tempo ainda maior de coleta.

A professora da turma mostrou-se disposta a contribuir para esta pesquisa, pois sabia da importância do estudo das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem em sala de aula. Graduiu-se em Letras – Português/Inglês, na Universidade Estadual de Maringá, trabalhando há 6 anos na escola. Durante as aulas, o principal instrumento de ensino foi o livro didático: *Português: uma proposta para o letramento*. 3ª série. Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 1999, de Magda Soares.

A pesquisadora iniciou sua observação no mês de setembro, sendo recebida, em sala de aula, pela professora e pelas crianças. A educadora, então, pediu aos alunos para que se apresentassem, dizendo o nome e a idade, posteriormente, ocorreu a apresentação da pesquisadora, que agradeceu a oportunidade e demonstrou sua satisfação em trabalhar com a turma. Para realizar a observação, a pesquisadora posicionou-se no fundo da sala, na última carteira, para que tivesse uma visão geral dos acontecimentos. As primeiras aulas foram mais agitadas, pois as crianças queriam conversar com a pesquisadora, porém, com o passar dos dias, a curiosidade foi diminuindo e a presença do novo indivíduo, em sala, não era mais novidade.

No início de suas atividades, a pesquisadora apenas realizou observações, posteriormente, a educadora solicitou seu auxílio durante as aulas, fazendo com que o vínculo entre pesquisador, alunos e professora fosse ainda maior. O primeiro auxílio dado a duas crianças da turma, que apresentaram maiores dificuldades na produção, foi quanto à reescrita do texto *A Água*, produzido anteriormente em sala. O segundo texto reestruturado foi uma narrativa, construída a partir de quadrinhos da *Turma da Mônica* - enquanto a professora adiantava um conteúdo no quadro para a próxima aula, os alunos

reescreviam suas produções e a pesquisadora auxiliava um número maior de crianças, que apresentaram dificuldades na escrita. O último texto reescrito foi a respeito do nome e, mais uma vez, a pesquisadora pode conversar com os alunos, verificando o que poderia melhorar nos textos. Desta vez, enquanto a professora acabava de corrigir alguns textos em sua carteira, a pesquisadora auxiliou todos os alunos da turma, que pediam sua ajuda e dialogavam a respeito de seus textos.

Além da interação alcançada durante a reescrita, a pesquisadora pode ter contato com os cadernos dos alunos, uma vez que leu várias atividades e atribuiu um conceito (bom, ótimo, parabéns) para os exercícios. Todos os trabalhos desenvolvidos, no período da observação, foram fundamentais para o desenvolvimento e crescimento da pesquisadora como educadora, além de propiciar a relação da teoria, adquirida em sua graduação e em seus projetos de pesquisa, com a prática em sala de aula. Uma das atividades de grande importância para a pesquisadora foi a de preparar uma aula para as crianças e ministrá-la. O material de apoio, neste dia, foi o livro didático dos alunos (SOARES, 1999, p. 35-38), além do livro infantil *Diário de classe*, de Bartolomeu Campos Queirós. Realizou-se a pré-leitura do texto - estudo a capa do livro, levantando-se hipóteses - partiu-se para a leitura dos poemas e, finalmente, como tarefa, solicitou-se a escrita de um poema, usando o próprio nome. Essa atividade foi gratificante para a pesquisadora, pois os alunos demonstraram atenção e interesse durante a aula, mantiveram uma interação com os próprios colegas e com a professora.

Muitas atividades foram realizadas durante os dois meses de observação – leitura coletiva; exposição oral das tarefas; produções textuais; avaliações – esta pesquisa, a fim de investigar quais os procedimentos realizados na leitura e na produção textual, apresenta dois momentos do processo de ensino e aprendizagem. As atividades foram escolhidas porque davam início ao quarto bimestre, que tratou da temática identidade, fazendo com que a pesquisadora pudesse observar as aulas de forma contínua. Além disso, era o momento propício para a coleta e análise do material, uma vez que os estudantes e a professora já estavam habituados com a presença da pesquisadora em sala, facilitando seu contato com as crianças e possibilitando uma aula espontânea.

O primeiro processo realizado em sala enfoca o trabalho com a leitura, considerando a temática estudada pelas crianças – identidade – um dos textos lidos em sala, presente no livro didático, foi selecionado e os procedimentos de leitura analisados, atentando para a presença ou ausência das teorias de leitura em sala de aula.

No segundo momento, a produção textual ganha espaço, haja vista que as leituras realizadas, geralmente, aconteciam para auxiliar no instante da escrita.

4. O TRABALHO COM A LEITURA

Para a análise do processo de ensino e aprendizagem da leitura, realizou-se a seleção da aula vinte e três (18.10.2006), como uma mostra representativa das outras aulas assistidas. A escolha aconteceu, uma vez que, nesse período, os estudantes e a professora já estavam habituados com a presença da pesquisadora em sala. Antes de iniciar a descrição e análise da aula mencionada, é verificado o caminho percorrido pela professora e pelas crianças até chegarem à aula de leitura, propriamente dita. Sendo assim, na aula de número dezesseis (04.10.2006), iniciou-se o quarto bimestre, com a temática *identidade* e a professora pediu aos alunos para que fizessem a abertura, no caderno, desenhando uma carteira de identidade. Antes de partir para o material didático, a professora iniciou um diálogo com seus alunos, trazendo questões que elaborou:

[04.10.2006]

P1: Por que você tem esse nome? Você gosta dele?

A2: Meu nome é Mateus, ele é bíblico e eu gosto dele.

Após todos se apresentarem, inclusive a professora e a pesquisadora, ela questiona:

P1: Por que o nome da gente é importante? [silêncio]

P2: Porque nós vamos carregá-lo para o resto da vida. É o nosso cartão de apresentação, por isso, é dever dos pais dar um nome ao filho. Vocês sabiam que existem pessoas com nome bem diferente?

A3: Eu já vi um homem que chama Dino! (...) Mas agora a gente pode mudar de nome, né?

P4: É verdade. Se a pessoa for ridicularizada por causa de seu nome, ela pode entrar com um processo na justiça para mudá-lo.

Observa-se, neste início de aula, o diálogo a respeito do assunto identidade, fazendo com que o conhecimento seja construído, pois o sujeito-aluno expõe o que sabe (história de seu nome) e o outro-professor amplia o conhecimento através de novas questões. Todo esse diálogo ocorreu como uma maneira de introduzir a nova temática para as crianças, constituindo-se como uma pré-leitura do assunto, não havendo, ainda, a utilização do material didático. Após a discussão em sala, a professora escreveu no quadro algumas questões, trazidas por ela, relacionadas ao que haviam discutido anteriormente:

“Iniciando a unidade 1-Qual é o seu nome?”

Para iniciarmos essa unidade sentamos em círculo e conversamos sobre a história do nome de cada um. Alguns alunos não sabiam a história do nome, já outros sabiam até o significado.

Tarefa:

1. Pergunte para os seus pais porque você recebeu este nome e registre”.

A tarefa, levada para casa pelas crianças, fez com que aquelas que não sabiam a origem e a história de seus nomes, tivessem a oportunidade de recuperá-los, dialogando com seus pais e tendo-os como interlocutores de seu diálogo. Na aula posterior, os alunos trouxeram suas respostas para a sala e leram para os colegas, como uma forma de compartilhar sua própria história de vida. Todo esse processo aconteceu sem o auxílio do livro didático, contudo, é importante ressaltar que a atividade proposta pela professora no quadro, de certo modo, antecipou a primeira parte da seção de produção textual apresentada no livro didático:

“O que você e seus colegas pensam dos nomes que têm?”

Prepare-se para conversar com o professor e seus colegas:

- 1. O texto diz que não somos nós que escolhemos nosso nome. Converse com sua família e descubra: como foi escolhido seu nome? Faça um pequeno texto com este título: ‘Meu nome: como foi escolhido’.*
- 2. ...Pense: você gosta de seu nome? Sim ou não? Por quê?. Escreva um pequeno texto com este título: ‘Por que gosto (ou não gosto de meu nome’.” (SOARES, 1999, p. 16).*

A antecipação dessa atividade fez com que os alunos discutissem e partilhassem suas histórias com os outros, presentes em sala, colega, professor e pesquisadora, e em

casa, pais e amigos, favorecendo o diálogo e a troca de informações. Os alunos sentiram-se motivados e animados a realizar a tarefa, primeiro, porque gostam de dividir suas histórias e conhecimentos com seus colegas, segundo porque era um meio de pesquisar sua própria vida e trazê-la para o contexto escolar.

Após a leitura oral das respostas dos alunos, a professora, a fim de ampliar o repertório enunciativo de seus estudantes, trouxe para a aula de número dezessete (05.10.2006) uma reportagem do jornal *O Diário do Norte do Paraná*, periódico local, que apresentava alguns nomes esdrúxulos. Deste modo, ela promoveu a entrada de um novo gênero e de um novo material “na sua forma de origem” (CARDOSO, 2002, p. 99), no contexto escolar. Ela realizou apenas a leitura da reportagem, não aconteceu um trabalho com o jornal, contudo, esta já é uma maneira de fazer com que esse gênero seja concebido como um “instrumento de comunicação”, que pode se relacionar com as discussões já realizadas e com aquelas que virão. O que se percebe nas escolas é que o gênero adquire, geralmente, a função de objeto de ensino sistematizado, fazendo “com que as práticas de linguagem sejam fictícias, descoladas das situações comunicativas comuns do dia-a-dia” (CARDOSO, 2002, p. 96), fato que não ocorreu em sala, pois a professora, ao ler os nomes, deixou claro aos alunos que se tratavam de pessoas reais, que receberam aqueles nomes e que se desejassem poderiam mudá-los, uma vez que eram estranhos.

Após essa atividade, na aula dezenove (09.10.2006), a professora iniciou o trabalho com o livro didático, pedindo às crianças a leitura silenciosa e oral do texto *Marca registrada que não escolhemos* (SOARES, 1999, p. 08) e juntos realizaram a *Interpretação Oral*. Na página 10, fizeram a questão 4:

“Quais dos nomes abaixo vocês consideram: Históricos? Esdrúxulos? Poéticos? Comuns? Carlos Magno; Roberto; Magnólia; Amor de Deus; Samurai; Rosa; Podalírio; Napoleão; Lúcia; Anchieta; Iperpina.” (SOARES, 1999, p. 10).

Este exercício é apenas um meio de classificação dos nomes (Históricos; Esdrúxulos; Poéticos; Comuns), realizado com o intuito de estudar os nomes, uma vez que, na aula seguinte (17.10. 2006), solicitou-se a produção de uma lista de nomes estranhos de “A” a “Z”, que os alunos jamais dariam a seus filhos. Além disso,

deveriam colocar no caderno cinco nomes que gostariam de ter, antecipando a segunda parte da seção de produção textual:

“Se você pudesse escolher um outro nome (mesmo que goste de seu nome), qual escolheria? Escreva um pequeno texto com este título: ‘Que outro nome eu gostaria de ter e por quê?’”. (SOARES, 2002, p. 17).

Para a investigação e análise do modo como é conduzida a leitura em sala, optou-se pelo trabalho realizado, na aula vinte e três (18.10.2006), com os trechos do capítulo *O caderno de ‘por ques’ do Zequinha*, presentes no livro *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca*, proposto pelo livro didático (SOARES, 1999, p. 18-21). Diante da observação realizada, é possível dividir a aula em três momentos: a) discussão a respeito da capa do livro e levantamento de hipóteses; b) leitura oral realizada pela professora e leitura silenciosa dos alunos; c) realização da seção *Interpretação Oral* (p. 21).

A aula é iniciada com a pergunta presente no livro didático (SOARES, 1999, p.18) feita pela professora:

[18.10.2006]

P1: *Não somos nós que escolhemos nosso nome. Por quê?*

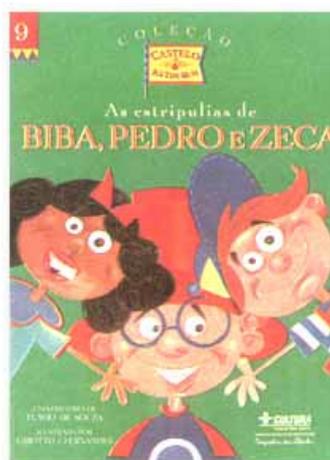
A2: *Porque são os pais que escolhem os nomes.*

A3: *Porque a gente não tinha nascido ainda.*

Após esse primeiro diálogo, têm-se os três momentos do trabalho com a leitura:

a) Estudo da capa do livro e levantamento de hipóteses: a Pré-Leitura

A professora inicia a aula com o estudo da capa do livro:



[18.10.2006]

P1: Qual o nome do livro?

A2: As estripulias de Biba, Pedro e Zeca.

P3: Quero que vocês olhem só o desenho. Quem é a Biba, o Pedro e o Zeca?

A4: Pedro está no meio, a Biba do lado esquerdo e o Zeca do lado direito.

P5: Eles são crianças ou bonecos?

A6: Crianças.

P7: Será que forma eles que escolheram seus nomes?

A8: Não!

P9: Qual o nome deles? Coloque em cima das personagens (...)

P10: O que vocês imaginam que tem nesse 'Caderno de 'por ques' do Zequinha'?

[esse é um dos capítulos do livro, *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca*, segundo se constata no material didático: “A primeira parte deste livro é **O Caderno de 'por ques' do Zequinha.**” (SOARES, 1999, p. 18).].

A11: As perguntas que o Zequinha faz.

A12: Ele gosta de perguntar sobre tudo para seus colegas.

O trabalho com a capa do livro possibilitou a participação das crianças, que responderam oralmente e depois realizaram a escrita das respostas. Um dos alunos, diante dos questionamentos da professora e do livro didático, disse: “*Como o Zequinha criou um caderno, se ele não sabe escrever?*”, demonstrando sua atenção à imagem de Zequinha, que é ainda muito jovem. Ele gostaria de entender como um menino, que aparenta ter cinco anos de idade, consegue escrever suas dúvidas, a professora afirmou

que talvez o Zequinha já tivesse idade de estar na escola, assim como ele e seus colegas e que eles também poderiam criar um caderno com suas questões. Após esse diálogo sobre a capa do livro, a professora e alunos passaram para a leitura; é possível observar que todas as questões realizadas pela professora foram extraídas do livro didático:

- “1. *Como se chama o livro?*
2. *Tente identificar: qual é a Biba? O Pedro? O Zeca?*
3. *Você consegue ler, nesta cópia reduzida da capa do livro, o nome do autor? E os nomes dos ilustradores?”* (SOARES, 1999, p. 18).

Essa fase de primeiro contato com o material que será lido é denominada pré-leitura (SOLÉ, 1998). É nesse instante que o aluno é levado a construir hipóteses, considerando aquilo que está na superfície textual, relacionando com o seu conhecimento de mundo. As questões presentes no livro didático são apenas de extração de sentido, pois as respostas estão claramente expostas na capa. Leffa (1996) acredita que a extração leva à compreensão, constituindo-se como a primeira fase que conduz à construção adequada ao texto. O que se tem é uma compreensão literal que não ultrapassa os limites do texto. A professora buscou fazer com que os alunos levantassem hipóteses a respeito do capítulo, referente ao Zequinha, e as crianças responderam ativamente, expondo o que acreditavam: “*As perguntas que o Zequinha faz; Ele gosta de perguntar sobre tudo para seus amigo*”. É possível dizer que essas respostas foram dadas, considerando o conhecimento prévio dos alunos: as crianças Biba, Pedro e Zeca fazem parte de um seriado infantil chamado “*Castelo Rá-Tim-Bum*”.

b) Leitura oral da professora e leitura silenciosa dos alunos

Segundo Solé (1998, p. 116), a maior parte da compreensão ocorre durante a própria leitura do texto, que se configura como “um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão”. É no momento da leitura do texto que se tem a “atribuição de significado” (LEFFA, 1996), pois sua origem está no leitor. O que se constatou em sala de aula, em um primeiro momento, foi a leitura oral dos trechos do capítulo, feita pela professora:

“O Caderno de ‘por ques’ do Zequinha

- *Que culpa a gente tem se todas as perguntas que a gente quer fazer começam com um ‘por que’?*
- *Por que se a gente não pergunta, como é que a gente fica sabendo das coisas?*
- *Por que os adultos e as crianças maiores têm a mania de não ter paciência com a mania que a gente tem de fazer perguntas sobre tudo o tempo todo?*
- *Depois de ouvir muitos ‘Porque sim, Zequinha’, e perguntar até conseguir boas respostas, eu resolvi ir anotando tudo num caderno!”. (SOARES, 1999, p. 19-20).*

Percebe-se que a atitude da professora, ler oralmente, fez com que os alunos agissem como sujeitos passivos diante da leitura. Esta foi dirigida pelo professor, que atribuiu ao texto seu conhecimento de mundo, sua forma de leitura, não possibilitando a interação dos estudantes com o enunciado. Embora cada leitor leve para o texto seu conhecimento prévio, que pode ampliar a informação apresentada no papel, o que se vê na escola, de um modo geral, é uma homogeneização do discurso lido, fato incoerente, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 28): “a heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estranguladora na homogeneidade de tratamento didático”. A leitura, em sala, como prática social “é sempre um meio, nunca um fim” (BRASIL, 1997, p. 57), deve fazer com que o aluno vá além do que está dito no papel. Segundo Solé (1998), deve acontecer uma “leitura partilhada”, onde ocorre a transferência da responsabilidade e do controle da tarefa de leitura das mãos do professor para as mãos do aluno.

A professora leu os trechos e comentou apenas quanto à afirmação de que o Zequinha recebia como resposta de suas questões: *Porque sim, Zequinha*. Diante disso, afirmou:

[18.10.2006]

P1: *Eu nunca respondi ‘porque sim’ para vocês porque é uma resposta que pode corta o modo da criança pensar. Ela pode perder a vontade de questionar.*

O questionamento é uma das principais características da leitura partilhada, pois é por meio da indagação que o aluno amplia seu conhecimento, dialoga com o outro e se vê como participante ativo do diálogo.

Após a leitura da professora, solicitou-se aos alunos a *Leitura Silenciosa* do trecho:

“Leitura Silenciosa

POR QUE a gente não pode escolher o próprio nome?

PORQUE quando uma criança nasce, os pais têm que registrar essa criança no cartório, para ela existir como cidadã, como moradora oficial da cidade, do país, do mundo. A certidão de nascimento é o primeiro documento que a gente tem. E os pais têm que pôr o nome e o sobrenome da criança na certidão de nascimento, e não adianta perguntar para um bebê que nome ele quer ter, adianta?”. (SOARES, 1999, p. 20).

Os alunos sozinhos leram o texto e já iniciaram a seção *Interpretação Oral* (SOARES, 1999, p. 21). Vê-se que a fase da leitura, vista como um momento de avaliar as previsões feitas anteriormente; relacionar o novo trazido pelo texto com aquilo que o aluno carrega; realizar auto-questionamento (SOLÉ, 1998), não foi contemplada, segundo esses aspectos. Professor e alunos leram seus textos sem dialogar, de forma mecanizada, não havendo a construção do conhecimento. Segundo Solé (1998, p. 130): “Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto”. Com base na literatura, vê-se, então, que a leitura silenciosa desenvolveu-se com o intuito escolar de realizar a seção *Interpretação Oral*, que não tratará dos aspectos lidos no início da unidade, enfocando apenas a questão da identidade.

c) A seção de *Interpretação Oral*

Na seção de *Interpretação Oral*, têm-se as questões de interpretação do trecho lido silenciosamente pelas crianças na seção anterior: *Leitura Silenciosa* (SOARES, 1999, p. 20). Elas se referem estritamente ao trecho, presente no livro didático, não questionando nenhum outro aspecto da unidade discutida em sala de aula:

“Discuta com o professor e seus colegas:

1. *O que significa ser cidadão, cidadã? Leiam o verbete do Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum:*

Cidadão: *s.m. Habitante de uma cidade, que tem direitos e deveres individuais e políticos: Nino sabe que um de seus deveres de cidadão é manter a cidade limpa.*

- O verbete cita um exemplo de **dever** de cidadão. Citem outros exemplos de deveres de cidadão.
 - O cidadão tem também **direitos**. Citem exemplos de direitos do cidadão.
2. *Quais de vocês têm outros documentos além da certidão de nascimento? Que documentos são e para que servem?*
 3. *Os pais têm que pôr o nome e sobrenome na certidão de nascimento. O nome, vocês já sabem como é escolhido. E o sobrenome, como é definido?'*. (SOARES, 1999, p. 21).

A professora e os alunos responderam a estas questões oralmente:

[18.10.2006]

P1: Qual um dever de cidadão?

A2: Votar, deixar a cidade limpa, pagar impostos.

P3: Quais os direitos dos cidadãos?

A4: Liberdade, igualdade.

P5: Vamos para a questão 3, o sobrenome é constituído por meio do sobrenome dos pais. (...)

As questões buscavam discutir o significado de ser cidadão, desvirtuando a leitura em relação aos questionamentos exagerados do Zequinha. Elas surgiram como um modo de lembrar que o assunto de importância da unidade é identidade, nome etc., deixando de propiciar uma discussão a respeito dos 'por quês', presentes no cotidiano das crianças.

Bakhtin acredita que todo enunciado, após ser compreendido ativamente, espera uma atitude responsiva ativa de seu leitor. Desse modo, ele pode ser visto como um sujeito ativo, haja vista que "o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o...". (BAKHTIN, 2002, p. 272). A prática de leitura em sala de aula fez com que os alunos apenas lessem a atividade, de acordo com a leitura oral da professora, não promovendo uma resposta ativa dos alunos e uma possível interpretação. O que aconteceu, na realidade, foi a extração do sentido do texto, pois os alunos, durante a leitura, não foram incentivados a trazer sua realidade e seu posicionamento para o texto. Diante da prática de leitura exposta, pode-se afirmar:

Se o aluno lê sem prazer, sem exercício da crítica, sem imaginação; se ele lê e não faz disso uma descoberta ou um ato de conhecimento; se ele só reproduz nos exercícios, a palavra dita do outro, não há nisso nada que lhe possibilite uma intervenção sobre aquilo que historicamente está posto. (SUASSUNA, 2004, p.52).

A leitura deve ser um local de produção de sentido, espaço de construção de significado, a partir da relação entre o leitor e um texto (DELL'ISOLA, 1996). Ela deve possibilitar a experiência do prazer estético, do ler sem cobranças, sem a preocupação de atender ao objetivo escolar de ler para demonstrar que leu. Sendo assim, “Eu me perguntaria sobre o discurso que tem fluído de nossas práticas educativas, do jardim da infância às pós-graduações (...) Que amores têm sido inflamados? Que horizontes utópicos têm sido propostos?”. (ALVES, p. 84 *apud* ANTUNES, 2003, p. 72).

Ao se pensar nas outras aulas observadas, é possível afirmar que seguem um mesmo padrão de trabalho – leitura silenciosa, leitura do professor, interpretação escrita ou oral. Os alunos, durante as aulas, participaram, gostaram de ler em voz alta os textos, responderam as perguntas do professor e fizeram comentários, trazendo sua realidade para o ambiente escolar.

Além da leitura de textos do livro didático, foram realizadas também leituras coletivas de livros infantis, como *O cantor prisioneiro*, de Assis Brasil, lido antes do início do quarto bimestre (aula 16; 04.10.2006). A professora levou as crianças para o pátio e começou a leitura da obra para que eles ouvissem, na aula seguinte, em sala, sentados em semicírculo, responderam, no caderno, às questões de interpretação. Esse tipo de leitura foi a que mais agradou aos alunos, uma vez que foram levados para fora do ambiente escolar e também porque, no instante de realizarem as questões, puderam dialogar com o colega ao lado para encontrarem a melhor resposta. A leitura dessa obra apresentou a mesma conduta vista nos outros textos, pois ocorreu a pré-leitura, observando-se a capa do livro, nome do autor, ilustração, passou-se para a leitura, realizada pelo professor, chegando às questões de interpretação, que auxiliaram na compreensão do texto e na interpretação de algumas imagens e assuntos.

Esta pesquisa parte do princípio de que o trabalho com a escrita (leitura e produção textual) deve promover o desenvolvimento e crescimento do aluno como sujeito leitor e escritor de seus textos. Sendo assim, a partir do processo de leitura apresentado anteriormente, é importante verificar se ocorreu o desenvolvimento dos

estudantes e se houve uma mudança em seu comportamento no decorrer do estudo, ou seja, se aconteceu a internalização da escrita, considerando a teoria de Vygotsky (1988). Para que um indivíduo internalize os seus conhecimentos e as informações adquiridas através da interação, ele deve passar por três processos: pela reconstrução, pela incorporação das idéias e pela transformação. Vygotsky (1988, p. 64) afirma sobre a reconstrução: “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”. A reconstrução pode ser observada, por exemplo, no momento em que as crianças iniciaram, em sala, a discussão a respeito do assunto identidade: “P1: *Por que você tem esse nome? Você gosta dele?*; A2: *Meu nome é Mateus, ele é bíblico e eu gosto dele.*”. É possível observar que a professora busca dialogar com seus alunos, fazendo-os pensar a respeito do assunto que será abordado, com base em sua própria realidade: “1. *Pergunte para os seus pais porque você recebeu este nome e registre*”. O aluno inicia, assim, a reconstrução do assunto identidade em sua mente, pois pensa a respeito de seu próprio nome e divide com o outro a sua história. Após a discussão em sala, a professora inicia o processo de leitura do texto presente no livro didático, realizando a pré-leitura do texto, destacando, por meio da capa do livro *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca* e de um de seus capítulos, *O caderno de por ques do Zequinha*, aquilo que os alunos pensam que o texto irá tratar: “P1: *O que vocês imaginam que tem nesse ‘Caderno de ‘por ques’ do Zequinha’?*”. Quando um estudante é conduzido a atividades que promovam a interação, ele inicia uma reconstrução de seu modo de pensar, visto que ele é convidado a dar sua opinião ou criticar. A interação social é um dos fatores que promove a reconstrução interna do indivíduo e esse amadurecimento do aluno como sujeito é observada na escrita, pois ele passa a ter uma inteligência prática, isto é, a ter um resultado rápido em suas atividades.

Além disso, ele desenvolve sua atenção voluntária e sua memória porque o aluno é conduzido a fazer seus trabalhos e refletir sobre a atividade (discute o assunto) e, com isso, ele aprende a refletir sobre o que irá escrever (uso do conhecimento) de forma voluntária, sem necessidade de ter alguém para ajudar, construindo um processo interno de interação. Viu-se que em sala, a professora foi responsável por ler os fragmentos do capítulo oralmente, não acontecendo um diálogo sobre eles, partindo-se para a interpretação oral.

O segundo elemento da internalização é a “incorporação das idéias” que se refere a “um processo interpessoal [relação social] que é transformado num processo intrapessoal [idiossincrático]” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). É possível observar que as

funções no desenvolvimento da criança passam, em um primeiro momento, por um nível social, pois é o momento no qual há a relação social entre os indivíduos (interpessoal) para depois haver o desenvolvimento do nível individual (intrapessoal), no qual a criança incorpora o que aprendeu no social. A incorporação das idéias não ficou evidente, em sala, a não ser pelas participações dos alunos quando havia algum questionamento da professora. Não aconteceu um diálogo a respeito dos trechos do capítulo, somente as leituras oral da professora e silenciosa dos alunos.

O modo como são divididos os processos da internalização: reconstrução, incorporação de idéias e transformação faz com que se pense que essas partes ocorram de forma rápida. Entretanto, a transformação que diz respeito a conversão da expressão social para algo individual demonstra que esse processo não ocorre de uma hora para outra, mas que precisa de tempo, de sedimentação antes dos conhecimentos serem internalizados definitivamente e promoverem o desenvolvimento do sujeito. A atividade de produção textual é que demonstra de forma nítida, se aconteceu a transformação do aluno após a leitura, uma vez que é no texto que o aluno apresenta o que aprendeu, expondo o que pensa sobre o assunto, mostrando-se como sujeito ativo. A próxima seção da pesquisa trabalhará a produção de texto e a partir dela, o leitor poderá concluir se a internalização dos assuntos estudados foi realizada, observando a a escrita o o posicionamento dos alunos nos textos produzidos.

A partir do exposto, verifica-se que o processo de leitura apresentado na aula vinte e três (18.10.2006) fez com que os alunos, em um primeiro momento, participassem da aula e da leitura da capa do livro, contudo, no momento da leitura, propriamente dita, percebe-se que a voz do aluno não aparece, dando espaço somente para a da professora, não acontecendo uma interpretação dos trechos. Diante disso, os alunos realizaram a leitura com a finalidade apenas de realizar os exercícios presentes na seção de interpretação oral, que estão relacionados somente com o trecho do capítulo do *Caderno de por ques do Zequinha*, exposto na seção de leitura silenciosa (SOARES, 1999, p.20), deixando de contemplar os outros trechos apresentados nas seções anteriores.

5. O TRABALHO COM A ESCRITA

A escrita é um processo complexo que deve ser ensinado, a fim de que a criança o internalize e produza com autonomia: “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1978, p. 87). Geraldi (1993, p. 135) considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas (...) quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva...”. Isso acontece porque, ao usar o texto para o ensino, o indivíduo pode aprender as regras gramaticais de forma contextualizada, observar a coerência entre as frases, as informações e as marcas/idéias pessoais do autor (subjetividade).

A partir disso, a pesquisa, com o objetivo de verificar o processo de produção do texto escrito, na 3ª série do Ensino Fundamental, selecionou amostras representativas dos textos produzidos pelas crianças, ou seja, produções textuais de estudantes, durante o período da observação, buscando investigar não só o produto final, acabado, mas também, o processo que originou o texto.

Os alunos iniciaram o trabalho com a temática identidade, na aula vinte e três (18 de outubro, 2006), com os trechos do *Caderno de por quês do Zequinha*,

apresentados no livro didático. Após essa atividade, outros textos foram contemplados, através do livro didático (SOARES, 1999, p. 28- 41):

- “*Carteira de identidade; Impressão Digital; Identifique-se*”;
- “*Marca registrada que não escolhemos*”;
- trechos do livro *Diário de Classe, de Bartolomeu Campos Queirós*.

Após a leitura, os textos foram estudados por meio das questões de interpretação oral e escrita, presentes no livro didático e trazidas pela professora. Depois da leitura dos trechos do livro *Diário de Classe, de Bartolomeu Campos Queirós* (SOARES, 1999, p. 41), a professora solicitou às crianças a produção individual de um texto narrativo, que tratasse da temática identidade, mais especificamente sobre nomes, em sala, para ser entregue no final da aula. Além disso, entregou o texto *Que nome!* aos alunos, como uma forma de auxiliá-los no processo de produção do texto. O comando de escrita, trazido pela professora, foi exposto no quadro:

[01.11.2006]

“Produzindo texto

Nesta aula, produziremos um texto narrativo, em que os personagens deverão ter nomes estranhos e passarão por momentos que os ridicularizarão. Leia o texto que segue e se baseie nele para produzir o seu. Lembre-se: todo o texto narrativo deve ter: - título; - começo; - meio e -fim.”

Ela entrega o texto “*Que nome!*” e faz a leitura oral:

“Que Nome!

Este João Setepaças passou a infância, todos os anos de escola, tendo de agüentar as gozações dos colegas. E, depois de adulto, a coisa não melhorou. Cada vez que ele tinha que assinar uma carta, ou um cheque, ou apresentar um simples documento-carteira de identidade, de trabalho, de motorista - lá vinham os risinhos e as risotas, infernizando a vida do coitado.

Então, um belo dia, João Setepaças não agüentou mais e resolveu mudar de nome. Foi dureza! João Setepaças passou dias, semanas e meses sendo empurrado de um guichê para outro, enfrentando filas intermináveis, escrevendo requerimentos, petições e ofícios em dezenas de vias assinadas. E, em cada cartório, cada “firma reconhecida” lhe

custava no mínimo uma gargalhada de gozação, além do preço do tal carimbo...

Até que por fim, vencidas todas as etapas daquele tremendo “enduro”, chegou o momento tão esperado. Solene, o alto funcionário encarregado do seu caso lhe fez a pergunta que iria mudar toda a sua vida:

- Senhor Setepanças, como deseja chamar-se de hoje em diante?

E o nosso herói, vibrando de felicidade, respondeu em alto e bom som:

- BENEVIDES SETEPANÇAS, Excelência!

E é assim que ele se chama até hoje. Sem nenhuma pança a menos.”

(Tatiana Belinky – Suplemento Infantil de O Estado de São Paulo).

Após a leitura, pediu aos alunos para que começassem a escrita do texto; contudo, no início da atividade, eles ficaram desorientados e não sabiam como utilizar o texto entregue pela professora:

[01.11.2006]

A1: É pra fazer igual esse texto que você entregou?

P2: Não. Esse texto é só para vocês terem uma idéia de como vocês devem escrever. Na história tem que ter alguém com um nome esdrúxulo que quer mudar de nome, mas que passa por muitas dificuldades.

Bakhtin (1992), a partir de seus estudos a respeito do enunciado, elaborou algumas questões, que segundo ele, são fundamentais para a produção do enunciado. Geraldi (1993), no Brasil, retoma essas questões vinculando-as à produção do texto escrito. Logo, no momento da escrita é preciso que se tenha o que dizer (conteúdo); se tenha uma razão para dizer (finalidade); se tenha para quem dizer (o outro). Vê-se que na produção solicitada, o aluno tem dificuldades para expor um conteúdo, embora o texto de apoio esteja ali para “auxiliar”. O interlocutor desse texto é o professor, que lerá e atribuirá uma nota; quanto à finalidade da escrita, sabe-se que está interligada com a imagem do interlocutor que o aluno possui no momento de produzir:

Quando o estudante visualiza somente seus interlocutores reais: professor e colega, a finalidade fica restrita ao fato de atender ao que foi solicitado e de apresentar algum resultado a eles. Com isso, o estudante não considera o “destinatário superior” (BAKHTIN, 1992, p. 60), não escrevendo para o meio social, mas somente, para os

destinatários marcados em sala, fazendo com que tenha o único intuito de demonstra sua competência de escrita. (FUZA, 2006, p.72).

Sendo assim, observa-se que o comando de escrita não atende às questões centrais para a elaboração do enunciado, podendo promover a escrita de uma redação “para a escola” (GERALDI, 1993).

Segundo Menegassi (1998, p. 15), na década de 80, no Brasil, considerando os estudos sobre a construção do texto escrito, viu-se a produção de texto e seu produto final como um processo composto de etapas interligadas. Desse modo, foram propostas três grandes etapas de construção de um texto: planejamento, execução e revisão. A partir disso, retomando o processo de escrita dos alunos da 3ª série, foi possível observar que, durante a produção do texto, não foi realizado o planejamento da produção, fato que, segundo Serafini (1998), é comum, pois planejar poderia parecer uma maneira de adiar o momento de escrever o texto, ou seja, perder tempo. Todavia, planejar serve para “economizar e distribuir o tempo disponível. Distribuir o tempo é indispensável para escrever a redação no prazo que se tem (SERAFINI, 1998, p. 23). Durante a execução, a professora tentou auxiliar seus alunos, indo às carteiras, conversando e questionando a respeito do que estava escrito, agindo como um mediador. No fim da aula, os textos foram entregues e, após dez dias, a professora devolveu as produções com seus apontamentos:

[01.11.2006 – 1ª Versão]

“O nome!

Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha. Agora adolescente não melhorou nada. Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos daram risadas.

Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome. Então, foi conversar com o juiz e pegou uma fila bem grande. Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse:

- Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo que eu. Acho melhor voltar amanhã, está muito cheio!

No dia seguinte, bem de manhazinha, foi até lá de novo e disse para o juiz.

- Seu juiz, quero mudar de nome, porque todo mundo fica dando risadas de mim.

- O juiz falou:*
- *Que nome você quer ter de hoje em diante?*
Ela falou, vibrando de felicidade:
 - *Bárbara Esperanças!*
E assim todos os amigos pararam de dar risadas.”.

[10.11.2006 - Apontamentos da professora]

“Observe as palavras que você errou no banco de palavras que segue:
-adolescente;
- davam risadas.

Reestruture seu texto fazendo as seguintes observações:
1º parágrafo: Ela sempre mudava de escola? As pessoas davam outros apelidos para ela? Como as pessoas tiravam sarro dela?

2º parágrafo: em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome? O que acontecia quando os outros ouviam ou liam o nome dela?

** último parágrafo: e o que os amigos acharam do seu novo nome?*
Reestruture seu texto completo. Bom trabalho.”

[10.11.2006 – 2ª versão]

“O nome!

Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha e Esperancinha, por isso mudava de escola. Agora adolescente não melhorou nada. Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos davam risadas e tiravam sarro dela com apelidos feios.

Samóia Esperanças ficou pensando, pensando se mudaria de nome. Até que decidiu mudar de nome, porque não agüentava mais os apelidos que estavam falando. Quando alguém ouvia ou lia o nome dela se matava de rir. Então, foi conversar com o juiz e pegou uma fila bem grande. Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse:

- Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo que eu. Acho melhor voltar amanhã, está muito cheio!

No dia seguinte, bem de manhãzinha, foi até lá de novo e disse para o juiz.

- Seu juiz, quero mudar de nome, porque todo mundo fica dando risadas de mim.

O juiz falou:

- Que nome você quer ter de hoje em diante?

Ela falou, vibrando de felicidade:

- Bárbara Esperanças!

E assim todos os amigos pararam de dar risadas e acharam muito legal o nome dela.”.

Trata-se de um texto narrativo, constituído dos elementos solicitados pelo comando: começo (Samóia Esperanças sofre em razão de seu nome); meio (decide trocar seu nome e passa por dificuldades para atingir esse objetivo); fim (consegue alterar o nome). Vê-se que o aluno seguiu a estrutura solicitada pelo professor e pelo comando, construindo sua história baseada em um modelo pré-apresentado, o texto apoio. Em um quadro comparativo entre a escrita do aluno e o texto “*Que nome!*”, pode-se constatar a seguinte estrutura:

	TEXTO APOIO: “QUE NOME!”	TEXTO DO ALUNO: “O NOME!”
ESTRUTURA DA HISTÓRIA	“João Setepanças passou a infância, todos os anos de escola, tendo de agüentar as gozações dos colegas”.	“Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha”.
	“...depois de adulto, a coisa não melhorou.”	“Agora adolescente não melhorou nada”
	“Cada vez que ele tinha que assinar uma carta (...) lá vinham os risinhos e as risotas...”	“Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos davam risadas.”
	“Um belo dia, João Setepanças não agüentou mais e resolveu mudar de nome”.	“Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome.”
	“João Setepanças passou dias, semanas e meses sendo empurrado de um guichê para outro”	“...foi conversar com o juiz e pegou uma fila bem grande.”
	“Até que por fim, (...) o alto funcionário encarregado do seu caso lhe fez a pergunta: - Senhor Setepanças, como deseja chamar-se de hoje em diante?”	“No dia seguinte, (...) O juiz falou: - Que nome você quer ter de hoje em diante?”
	“-BENEVIDES SETEPANÇAS!”	“- Bárbara Esperanças!”
	“E é assim que ele se chama até hoje..”.	“E assim todos os amigos pararam de dar risadas.”.

Verifica-se, por meio desta desmontagem dos textos, que a história narrada pelo aluno configura-se na mesma estrutura apresentada no texto entregue pelo professor. Além da mesma história, é possível destacar os títulos e os nomes das personagens: “*Que nome!*” passou para “*O nome!*” e *João Seteapanças* transformou-se em *Samóia Esperanças*. A correspondência entre esses fatos faz com que se confirme o papel do texto entregue pelo professor: um modelo a ser seguido. Embora o professor tivesse como objetivo inicial trazer o texto para apoiar a escrita do aluno, o que se percebe é que os alunos não compreenderam o objetivo do educador, realizando uma escrita moldada, respondendo ativamente à atividade: “percebo índice de resposta ativa, quando o aluno recorre a formas ou sentidos não previstos no contexto específico de produção, escapando da paráfrase mais elementar e recorrendo a reprodução em níveis diversos”. (ZOZZOLI, 2002, p. 25).

É evidente que propor uma posição ativa para o sujeito não quer dizer defender uma história ou um ponto de vista individualista, “mas postular uma autonomia relativa” (ZOZZOLI, 2002, p. 21), isto é, por mais que o aluno se posicione em seu texto, seu discurso é marcado por fatores externos, como a voz do outro: “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2002, p. 272).

Diante da influência do texto de apoio na produção das crianças, é possível concordar com os apontamentos de Landsmann (1995) sobre o processo da escrita:

Na organização tradicional de classe, cada criança escreve ou lê individualmente, porém geralmente todas escrevem ou lêem a mesma coisa (...) a escola propicia a produção paralela: as crianças têm de escrever cada uma consigo mesma, porém todas sobre a mesma coisa. (p. 39).

Quando o professor está em sala, comanda o social e demonstra qual é a sua leitura sobre um tema ou texto, fazendo com que sua voz determine a produção (homogeneização), gerando textos iguais, embora a produção seja individual. Esse quadro pode ter acontecido em sala, mesmo que o professor não tenha tido este intuito. A grande questão é que o conceito de internalização de escrita no Ensino Fundamental está apregoada de uma concepção tradicional que tem o professor ou o texto apoio como referência externa “o centro organizador e formador do interior (da escola e do aluno)

que determina o que escrever, para que escrever, para quem e como escrever”. (MENEGASSI, 2005, p. 1). Os textos dos alunos demonstram a internalização concebida pelo professor, pelo texto, fazendo com que haja a construção de um texto coletivo de construção individual, assim como se percebeu na primeira versão do texto “*O nome!*”..

A escrita é uma das funções superiores de que trata Vygotsky (1988), sendo necessário haver sua internalização, através da interação. Para que o processo aconteça, o indivíduo deve percorrer três momentos: a reconstrução, a incorporação das idéias e a transformação. Nos dizeres de Vygotsky (1988, p. 64), a reconstrução é uma operação inicialmente externa que é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Ao pensar a respeito das aulas de leitura mencionadas, verificou-se que a reconstrução aconteceu por meio da leitura dirigida pelo professor, não havendo uma discussão que levasse à interpretação do assunto. A leitura ocorreu com a finalidade de responder as questões de compreensão apresentadas após os textos, não havendo um diálogo no momento da leitura, respectivamente. O fato de que os alunos apenas discutiram algumas questões referentes aos textos, não promovendo a reflexão, fez com que, no momento da escrita, não tivessem desenvolvido sua atenção voluntária e sua memória, causando a dependência de algum apoio/auxílio para que a escrita acontecesse.

A “incorporação das idéias” se refere a “um processo interpessoal [relação social] que é transformado num processo intrapessoal [idiossincrático]” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). A criança desenvolve seu discurso de acordo com os padrões sociais de seu contexto, a sala de aula. Para o aluno, o texto de apoio *Que nome!* representa o discurso do professor, daquilo que é certo e deve ser seguido, com isso, incorpora a idéia de que deve produzir seguindo um esquema disponibilizado para alcançar um resultado.

O processo da internalização necessita de um momento de sedimentação dos assuntos aprendidos durante as aulas. No caso observado, em cada aula aconteceu a leitura de um texto, ocorrendo, na seqüência, a produção individual da escrita, com o auxílio do texto de apoio. Embora o aluno pudesse encontrar nos textos lidos, em sala, informações e um enredo para seu texto, visando à transformação de algo social para algo individual, o que se percebe no texto produzido é que o aluno não formulou uma história baseada naquilo que ouviu nas aulas anteriores, ele fundamentou sua escrita no texto apoio, que não foi discutido.

Embora o processo de internalização seja importante para o desenvolvimento do aluno com sujeito leitor e escritor, verificou-se que os estudantes não passaram pelas três fases, pois leram o texto de apoio, mas não conseguiram reconstruir aquilo dentro de um texto com seu posicionamento. O texto produzido não necessitava ter um final feliz, mas como o texto “modelo” o apresentou, o aluno decidiu recolocá-lo.

Viu-se que o processo de escrita passa pelo planejamento, execução e revisão. Segundo Menegassi (1998, p. 07), nos dizeres de Hayes et al. (1987), tem-se, no caso analisado, uma revisão orientada, “em que o professor oferece sugestões de revisão ao texto do aluno de forma escrita”. Ao revisar e reescrever, o estudante posiciona-se diante do seu texto como leitor, observa o que poderia ser desenvolvido e melhorado, promovendo seu crescimento como escritor de texto. Por esse motivo, é possível considerar a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção, vindo após a revisão. É escrevendo seu texto e refazendo-o que a criança aprenderá e conseguirá apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 77-78):

a refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto(...) os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo (...).Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção.

No texto “*O nome!*”, teve-se como revisão:

[10.11.2006]

“Observe as palavras que você errou no banco de palavras que segue:

*-adolescente;
- davam risadas.*

Reestrua seu texto fazendo as seguintes observações:

1º parágrafo: Ela sempre mudava de escola? As pessoas davam outros apelidos para ela? Como as pessoas tiravam sarro dela?

2º parágrafo: em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome? O que acontecia quando os outros ouviam ou liam o nome dela?

* último parágrafo: e o que os amigos acharam do seu novo nome?
Reestruture seu texto completo. Bom trabalho.”

Vê-se que a revisão do professor contemplou os aspectos constituintes do enunciado, a forma e o conteúdo. Dentro do próprio texto acontece um dialogismo entre estes elementos, para que haja um todo coerente e coeso. As palavras que não estavam grafadas, conforme o padrão gramatical, foram destacadas no texto e expostas nos apontamentos do professor. Quanto ao conteúdo, observa-se que a professora trabalhou com questões a respeito do texto, seguindo a ordenação dos parágrafos. Christenson (2002), em sua pesquisa, com alunos da 5ª série com dificuldades na aprendizagem da escrita, confirma que a melhor maneira de se posicionar diante do texto do aluno, como um mediador, é por meio do questionamento: “formular questões é um efetivo meio de direcionar e desenvolver os estágios do processo de escrita”³. A partir disso, verifica-se a idéia de Bakhtin (2003, p. 294), de que “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto”, pois, ao entregar o texto para o professor, é o fim da atividade discursiva do aluno com a sua produção e tem-se início o processo de interação do texto com o professor. Este realiza seus apontamentos, a fim de que haja o crescimento e desenvolvimento do estudante.

Vygotsky (1988) expõe três níveis de desenvolvimento: potencial, proximal e real. Para que a criança chegue ao nível real, momento em que produz sozinha, demonstra seu desenvolvimento, é preciso partir do que ela já conhece (potencial) e trabalhar o desenvolvimento proximal, em que se tem a figura do mediador, que dialoga com o aluno, realiza questionamentos, assim como se vê na revisão exposta. Segundo Baquero (2001), o professor não deve ser um facilitador do processo de escrita, mas um co-produtor do texto, que produz uma mudança para uma nova ação, um novo texto, por meio da reflexão. Christenson (2002, p. 47) usa o termo *scaffold*, como uma metáfora do papel do professor: “No início da aprendizagem de uma língua ou de outra habilidade, o professor carrega a responsabilidade de ativar e estruturar uma base para as limitadas habilidades das crianças”⁴.

³ “asking questions was an effective way of directing and developing these stages of writing process”. (CHRISTENSON, 2002, p. 48).

⁴ “Initially in the learning of language or other skills, the teacher carries the greatest responsibility in the activity, erecting a scaffold for the child’s limited skills” (GREENFIELD, 1984, p. 117 *apud* Christenson (2002, p. 47)).

Na reescrita de um texto, pode-se ter um produto final melhor ou pior, pois tudo dependerá do modo como o aluno lerá as coordenadas apontadas pelo professor. Diante de algumas lacunas no texto do aluno, como: “*Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome...*”, a professora questiona: “*Em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome?*”. O mediador, entre o texto e o aluno, busca fazer com que o estudante reflita sobre o que escreveu, desenvolvendo melhor suas idéias: “*E o que acharam do seu novo nome?*”. Como resposta para essas sugestões, teve-se a segunda versão do texto *Que nome!*, realizada em sala de aula, após uma atividade de Ciências. Os alunos que terminavam o exercício, receberam o texto com os apontamentos para ser reescrito. Como a professora não havia corrigido todos os textos, pediu para a pesquisadora auxiliar as crianças, passando nas carteiras para tirar as dúvidas sobre a reescrita. Diante das dúvidas, a pesquisadora buscou conversar com o aluno a respeito do texto, fazendo com que visse como a produção poderia melhorar. Esse mesmo auxílio foi dado na reescrita de dois outros textos anteriores; algumas crianças com uma dificuldade maior na produção, receberam um auxílio especial da pesquisadora, que leu cada texto, conversou com os alunos, tornando-se uma co-autora das produções⁵.

Vê-se, na segunda versão, que o aluno respondeu às questões apresentadas pelo professor e conseguiu ir um pouco além do que era solicitado, expondo, por exemplo, a razão que fez com que a garota mudasse tanto de escola: “*Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha por isso mudava de escola.*” O aluno, ao ler sua produção, constatou a necessidade de uma explicação, indo além do pedido pela professora. As outras questões foram todas respondidas dentro do texto e o restante da produção não foi alterada.

Quanto à questão da autoria, Garcez (1998) afirma que ela é difusa nos textos dos alunos, porque, ao escrever, o estudante realiza uma imitação dos textos lidos e dos comandos, não demonstrando, assim, sua opinião sobre o assunto e não produzindo um texto com sua autoria. Oliveira (2004, p.12) afirma que “a função-autor se instaura na medida em que o produtor de linguagem assume a origem daquilo que diz/escreve e estabelece subjetiva e ilusoriamente a unidade, coerência e fim de um texto”. O

⁵ Na reescrita do texto, que tratava da questão do nome, a pesquisadora buscou atender a todos os alunos que solicitaram. Contudo, na reescrita de duas outras produções textuais, sua atenção voltou-se para duas crianças que apresentaram dificuldades em relação à escrita e que, por isso, sentaram-se junto dela e reescreveram o texto, segundo os apontamentos da professora. Desse modo, a intervenção da pesquisadora nas produções dos alunos aconteceu por meio do diálogo face-a-face, não sendo realizados apontamentos escritos.

produtor de um enunciado demonstra sua autoria no instante em que assume aquilo que expõe, demonstrando sua subjetividade e seu modo de perceber o assunto abordado. Para Evangelista (1998, p. 47-48), atividades como ler, falar e escrever apresentam de algum modo a subjetividade do autor, demonstrando as marcas de sua história de vida, seus gostos pessoais e as representações de cada sujeito sobre a situação de interlocução. Embora haja essa idéia de que ao escrever o indivíduo expõe seu modo de ver os fatos, Garcez (1998, p. 52), ao estudar Bakhtin, afirma que “nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros”, tudo que é produzido não nasce no momento em que se escreve, mas sim, das relações entre textos e discursos já ditos. É por esse motivo que Oliveira (2004) acredita que o autor assume o que escreve ou diz, estabelecendo ilusoriamente a unidade daquilo que produz, uma vez que faz uso da palavra do outro. No texto “*O nome!*” têm-se as marcas de autoria do aluno, pois traz para o texto sua realidade e seu conhecimento. Por exemplo, o fato de ver, na escola, um ambiente em que a invenção de apelidos e humilhações está presente, é algo trazido pelo aluno, que também pode ter passado por essa situação. Outra questão interessante é o diálogo da personagem consigo mesma, enquanto espera na fila para conversar com o juiz: “*Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse:- Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo que eu.*”. Vê-se, assim, a personagem observando o local, o mundo social em que está, deixando de olhar apenas para si mesma. Embora existam essas marcas de autoria, o número de marcas do texto de apoio é mais expressivo, fazendo com que a autoria fique difusa na produção.

A grande questão, que norteou a discussão a respeito do texto produzido, é que, embora o comando solicitasse a produção de uma narrativa com um personagem de nome esdrúxulo, que passasse por humilhações, a criança viu no texto de apoio um modelo a ser seguido, produzindo um texto para a escola, com o intuito de demonstrar que escreveu algo. Se o educador tivesse trabalhado o texto “*Que nome!*”, em aulas anteriores, e discutido algumas questões como o processo da troca de nome, provavelmente, no momento de escrever, o aluno pensaria em uma história desvinculada daquela do texto, podendo expor o que desejasse, por exemplo, uma garota que possuía um nome estranho, sofria com ele, mas que no fim, conseguiu provar aos colegas que seu nome era original e divertido.

A homogeneização do discurso dos alunos no texto escrito pode ser verificada com outro exemplo de produção textual, que também apresentou a estrutura e o conteúdo do texto de apoio:

[01.11.2006 – 1ª Versão]

“A troca de nome

Urina da Silva Amarela era muito ridicularizada des de criança, em todos os lugares que ia ou passava, não avia um lugar que ela não ouvia risos de seu nome.

Quando ela cresceu, nada mudou, todos continuavam rindo e ridicularizando seu nome, as pessoas saíam de perto dela quando ela se sentava e não gostavam da sua presença. Chegou um dia em que ela não suportava mais isso e resolveu mudar seu nome, só que ela não sabia que tinha que passar por todo esse proceço, quando chegou ao cartório e viu aquela fila imensa quase desistiu, mas pensou nas ofenças e resolveu proseguir, quando chegou a sua vez perguntou:

- Eu quero mudar meu nome, como eu posso fazer isso?

O moço que estava atendendo falou que para trocar de nome era preciso todo um processo. Depois que o moço explicou tudo, Urina da Silva Amarela foi atrás de tudo, enfrentou filas e mais filas, então chegou o momento tão esperado, o moço perguntou:

- Senhora Urina da Silva Amarela, como você quer se chamar a partir de hoje?

- Eu quero me chamar Silvia Urina Cavalcar.

E é assim que ela se chama até hoje.”

[10.11.2006 - Apontamentos do professor]

“Observe as palavras que você errou no banco de palavras que segue:

-desde; -processo; -resolveu;

-havia; -proseguir; - preciso.

- passar; -ofenças;

Reestrua todo o seu texto fazendo as seguintes observações:

2º Parágrafo: Por que as pessoas não gostavam dela? Só por causa do nome? Quando ela se sentava onde? Por que as pessoas saíam de perto dela? Como ela se sentia?

**No final do texto coloque se ela sofreu mais piadas depois que trocou de nome e por que ela quis esse nome?*

Obs. Reestrua todo o seu texto, escreva até os parágrafos que não precisaram de interferência.”

[10.11.2006 – 2ª versão]

“A troca de nome

Urina da Silva Amarela era muito ridicularizada desde criança, em todos os lugares que ia ou passava, não havia um lugar que ela não ouvia risos de seu nome.

Quando ela cresceu, nada mudou, todos continuavam rindo e ridicularizando seu nome, as pessoas saíam de perto dela quando ela se sentava numa mesa e não gostavam da sua presença por causa de nome. Chegou um dia em que ela não suportou mais, porque se sentia humilhada, então resolveu mudar seu nome, só que ela não sabia que tinha que passar por todo esse processo. Quando chegou ao cartório e viu aquela fila imensa quase desistiu, mas pensou nas ofensas e resolveu prosseguir, quando chegou a sua vez perguntou:

- Eu quero mudar meu nome, como eu posso fazer isso?

O moço que estava atendendo falou que para trocar de nome era preciso todo um processo. Depois que o moço explicou tudo, Urina da Silva Amarela foi atrás de tudo, enfrentou filas e mais filas, então chegou o momento tão esperado, o moço perguntou:

- Senhora Urina da Silva Amarela, como você quer se chamar a partir de hoje?

- Eu quero me chamar Silvia Urina Cavalcar.

E é assim que ela se chama até hoje.”

Assim como o texto *O nome!*, *A troca de nome* foi estruturado seguindo um padrão pré-estabelecido pelo texto de apoio. O estudante, ao contrário do colega, não demonstrou características que fizessem com que seu texto se diferenciasse do modelo. A finalidade da escrita restringe-se a produzir para entregar para o professor, promovendo a produção de uma redação, para a escola, sem o intuito de demonstrar um posicionamento do aluno. A interação do professor com o estudante ocorre via questões, que são respondidas no decorrer do texto, sem haver acréscimo de informações por parte do aluno. O único parágrafo que sofreu alteração foi o segundo, uma vez que a professora expôs algumas perguntas: “*Por que as pessoas não gostavam dela? Só por causa do nome? Quando ela se sentava onde? Por que as pessoas saíam de perto dela? Como ela se sentia?*”, que fizeram com que o aluno acrescentasse algumas informações que estavam implícitas: “*Quando ela cresceu, nada mudou, todos continuavam rindo e ridicularizando seu nome, as pessoas saíam de perto dela quando ela se sentava **numa mesa e não gostavam da sua presença por causa de nome.*** [grifos nossos]. A professora solicitou também a ampliação de idéias no final do texto: “**No final do texto*

coloque se ela sofreu mais piadas depois que trocou de nome e por que ela quis esse nome?”, contudo, o aluno não respondeu ativamente ao solicitado, fazendo com que a produção continuasse com as informações da primeira versão.

Diante da produção das crianças, é possível afirmar que compartilharam do mesmo enredo, não ocorrendo a desvinculação do texto de apoio. Enquanto, a primeira produção *O nome!* demonstrou um posicionamento e marcas de autorias do aluno, através do diálogo das personagens, o segundo aluno não expressou elementos que indicassem uma desvinculação do texto, *Que nome!*, entregue pela professora. Embora alguns alunos, no momento da escrita nas escolas, consigam expor marcas explícitas de autoria em suas produções, a grande maioria permanece alienada a um modelo, dado pelo professor e concebido como algo a ser seguido, fazendo com que haja a homogeneização da escrita. Desse modo, a minoria é sufocada pelo sistema, que visa à elaboração de modelos, ocasionando a escrita de textos para a escola e que obedecem a regras pré-estabelecidas.

A partir dos relatos da observação realizada, verificou-se que, durante a leitura dos textos, as crianças e a professora dialogaram, demonstrando seus pontos de vista, contudo, durante a escrita não há a discursividade vista na oralidade, estando presente, apenas, no instante da reescrita. Assim como a interação face-a-face se constitui em uma atividade discursiva, a reescrita também o é. Primeiramente, pelo fato da interação entre professor e alunos através das questões propostas para a reescrita, favorecendo a zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky (1988, p. 97), “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas quem estão em processo de maturação, funções que amadurecerão [com ajuda do mediador]”. Esse nível de desenvolvimento é aquele que tem o professor como mediador e que encaminha o aluno ao ensino. O professor mediador tem seus objetivos de ensino bem definidos e age de modo a promover a interação entre seus alunos, fazendo com que haja a aprendizagem do conteúdo e o desenvolvimento dos estudantes. Logo, a zona de desenvolvimento proximal é caracterizada pela presença do mediador que ensina e promove a interação em sala de aula para que ocorra a aprendizagem do assunto e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sujeito. Caso o aluno tenha realmente aprendido os conceitos passados pelo professor e consiga realizar suas atividades, produzindo algo que mostre o seu desenvolvimento, ele estará no estágio de desenvolvimento real. Segundo Vygotsky (1988, p. 101), “o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de

desenvolvimento”. Diante da questão do mediador, em sala de aula, Camps (2006) demonstra a necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas para que o professor possa interferir durante o processo de produção, sendo visto, assim, como um mediador que dá sustentação para os estudantes diante dos problemas de composição.

Na prática de sala de aula observada, constatou-se a preocupação da professora em produzir os textos durante as aulas, todas as produções realizadas, no período de coleta de dados, foram desenvolvidas em sala, possibilitando a aproximação dos alunos com a professora, nos momentos de dúvida quanto à escrita de uma palavra ou quanto à estrutura do texto. A autora questiona “a prática tradicional de escrita de um texto a partir de uma consigna, texto que o aluno entrega ao professor como produto acabado e que o professor corrige, marca os erros e avalia a tarefa.” (CAMPS, 2006, p. 20), uma vez que essa prática conduz a escrita para a escola. A professora, no decorrer das atividades, buscava conversar e ouvir a opinião de seus alunos sobre os assuntos estudados, não havendo sua palavra de ordem. Além disso, ao avaliar os textos dos alunos, buscou dialogar por meio de questões para que acontecesse um melhor desenvolvimento da produção. Sendo assim, na produção, o aluno respondeu aos questionamentos da professora, preenchendo seu texto com informações necessárias para o entendimento e para seu desenvolvimento como produtor de textos. Todavia, é possível constatar, nas produções dos alunos, uma inteligência prática e uma atenção involuntária (VYGOTSKY, 1988), uma vez que a produção e a reescrita, resultados do processo de leitura, aconteceram em um espaço de tempo curto. Em cada aula foi lido um texto do livro didático, não havendo um tempo de sedimentação das informações advindas de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Vê-se, desse modo, que, na reescrita, os alunos respondem as questões da professora, contudo, são pontuais, não ampliando o repertório de seus textos, uma vez que a internalização das informações presentes nos textos lidos, durante as aulas, não foi realizada, não favorecendo o desenvolvimento de um texto com maiores marcas de autoria das crianças.

A observação das aulas e a análise de uma amostra representativa do trabalho com a leitura e a escrita permitiram o levantamento de algumas características a respeito do modo como estas atividades estão sendo desenvolvidas em sala, contribuindo, assim, com os estudos sobre a formação do leitor e do produtor de texto, a partir dos teóricos que tratam do ensino e aprendizagem da escrita. Dessa forma, quanto à leitura pode-se afirmar:

- as aulas seguem um padrão de trabalho – leitura silenciosa dos alunos, leitura oral dos alunos e do professor, interpretação escrita ou oral;
- antes da leitura dos textos, percebe-se a interação entre professora e alunos, uma vez que promove o levantamento de hipóteses sobre o que será lido;
- quanto à leitura, propriamente dita, verificou-se que os questionamentos e a interação, nesta fase, são menores, pois, após a leitura silenciosa e oral dos estudantes, a professora lê o texto novamente, porém não promove uma discussão sobre o que foi lido;
- os alunos lêem o texto a fim de realizar a atividade de interpretação apresentada posteriormente, não havendo uma finalidade real de leitura que leve os alunos a responder ativamente ao texto e a construir uma possível interpretação a respeito do que foi lido;
- a internalização da leitura ficou evidente apenas quanto a participação oral dos alunos quando a professora realizava algum questionamento. A reconstrução pode ser percebida no diálogo inicial da professora, no momento em que conversa com os estudantes sobre a história dos nomes: “*P1: Porque você tem esse nome? Você gosta dele?/ A2: Meu nome é Mateus, ele é bíblico e eu gosto dele.*” A incorporação das idéias se deu por meio da participação das crianças que respondiam ao que era questionado e a transformação só poderia ser visualizada posteriormente, na produção textual de cada aluno, momento em que as idéias, discutidas em sala, já estavam sedimentadas.

Verifica-se, por meio desses apontamentos, que a interação entre a professora e os alunos é concretizada na oralidade, na relação face a face. Contudo, quando se tem o texto escrito, para ser lido, observa-se que impera o discurso lido pela professora, não havendo a interação e a discussão sobre o texto, fazendo com que a internalização da leitura não seja alcançada. Durante toda observação das aulas, constatou-se que as crianças realizaram a leitura de diversos textos antes de partirem para a produção textual. Esta teve como apoio o texto *Que nome!*, trazido pela professora, uma vez que ela objetivava auxiliar seus alunos na escrita. A partir do processo de produção e dos textos produzidos pelos alunos, constatou-se:

- a produção textual das crianças foi realizada após a leitura de vários textos, não havendo um tempo de sedimentação de todas as informações adquiridas na leitura;
- a escrita aconteceu sem um momento de planejamento das idéias, fazendo com que o texto de apoio fosse concebido como um modelo a ser seguido;
- a produção foi devolvida para as crianças com os apontamentos dez dias depois, fazendo com que o aluno tivesse tempo suficiente para se distanciar de seu texto e lê-lo de forma crítica;
- os textos apresentaram uma estrutura composicional, começo, meio e fim, indicando a coerência e coesão das idéias por parte dos alunos. Contudo, as informações e os fatos narrados pelo aluno eram muito parecidos com o texto de apoio, demonstrando que as crianças seguiram um modelo de escrita;
- a internalização da escrita está, assim, apregoada de uma concepção que tem o professor ou texto de apoio como referência externa, não promovendo a resposta ativa dos alunos em seus textos;
- através das amostras representativas dos textos dos alunos, verifica-se que a reconstrução das idéias, discutidas durante a leitura, não possibilitaram o desenvolvimento da atenção voluntária e da memória do estudante, causando a dependência por um texto de apoio. A incorporação das informações dos enunciados lidos não aconteceu e o aluno incorporou apenas a idéia de que o texto de apoio era algo certo, que deveria ser seguido. A transformação aconteceu de forma sucinta, por meio de algumas marcas individuais trazidas pelo estudante em sua produção;
- a revisão proposta pela professora englobou os dois aspectos de constituição do enunciado, a forma e o conteúdo. Os apontamentos levantados por ela foram expostos em forma de questões, promovendo um diálogo com seus alunos, que voltavam para o texto e respondiam ativamente ao que era solicitado;
- a segunda versão dos textos não apresentou nenhuma informação além do que era explicitado por ela em suas questões, fazendo com que a autoria dos alunos permanecesse ainda difusa, uma vez que as marcas do texto de apoio eram superiores às marcas individuais.

Dessa forma, é possível afirmar que, embora o ensino e a aprendizagem sejam baseados na interação entre a professora e os alunos, o que se constata é que as marcas desses diálogos não estão presentes no texto produzido pelas crianças. A internalização dos aspectos da leitura e da escrita não acontece, ocasionando a leitura e a produção de

acordo com o discurso do professor ou do texto de apoio, não possibilitando o desenvolvimento de um leitor e de um produtor crítico, em sala de aula.

6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar os procedimentos realizados com a leitura e a escrita na 3ª série do Ensino Fundamental, uma vez que, neste período da escolarização, as crianças já estão com a formação de leitura e produção textual incorporadas, iniciando-se o processo de desenvolvimento da escrita.

A pesquisa apresentou como primeiros objetivos específicos identificar as características da leitura trabalhadas na formação do leitor no Ensino Fundamental e as características da produção textual. Para tal, durante dois meses, as aulas de Língua Portuguesa foram observadas e, após esse processo, realizou-se a análise de uma das aulas de leitura e de produção textual. Quanto à leitura, constatou-se que, de modo geral, as aulas seguem um padrão de trabalho – leitura silenciosa dos alunos, leitura oral dos alunos e do professor, interpretação escrita ou oral e a maior parte da interação acontecia via diálogo oral, não ficando tão marcada no momento da leitura dos textos. A finalidade da aula voltava-se para a realização da atividade de linguagem oral, não havendo uma finalidade real de leitura. A partir disso, a internalização da leitura não é completada, não possibilitando o desenvolvimento de um leitor crítico e autônomo, que sabe o que lê e porque lê.

Quanto à escrita, constatou-se que as crianças não tiveram um tempo de sedimentação dos textos lidos, fazendo com que, no momento da escrita, utilizassem apenas o discurso do texto de apoio para desenvolverem sua própria história. A produção dos alunos apresentou uma mesma estrutura composicional, contudo, num dos dois textos analisados como amostra representativa das outras produções, verificou-se a

marca de autoria da criança, uma vez que trouxe para a produção uma informação nova, que enriqueceu o texto. A revisão das produções foi bem encaminhada pela professora, que considerou tanto a forma quanto o conteúdo do texto, expondo questões para que os alunos pensassem a respeito do que escreveram. Embora houvesse uma proposta de reescrita que possibilitasse uma reflexão dos alunos, percebeu-se que a segunda versão não apresentou nenhuma informação além do que era solicitado pela professora, fazendo com que a autoria permanecesse difusa, pois o aluno viu no texto de apoio um modelo a ser seguido. Desse modo, a internalização da escrita demonstrou-se apregoadada de uma concepção que tem o professor e o texto de apoio como referência externa, não promovendo a resposta ativa dos alunos em seus textos.

O terceiro objetivo específico era verificar se as propostas teóricas, que subsidiavam a prática de leitura e produção textual, estavam sendo implementadas e efetivadas na sala de aula do Ensino Fundamental. Diante das observações e das análises, observou-se que durante a prática em sala de aula, a professora buscou agir como uma mediadora, possibilitando a interação em sala com seus alunos, que respondiam ativamente durante as aulas, favorecendo seu desenvolvimento e crescimento. As aulas de leitura são desenvolvidas em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura; há um diálogo entre professora e alunos e entre os próprios alunos, contudo, é preciso verificar se a interação apresentada na oralidade é transmitida para o texto, ou seja, se o aluno, assim como dialoga com a educadora, consegue interagir com material escrito. Esse fato pode ser evidenciado no texto do aluno, uma vez que não aconteceu um diálogo dele com os textos já lidos e com o texto de apoio, fazendo com que o material entregue pela professora fosse visto como algo a ser seguido.

As observações e as análises das aulas não foram realizadas com o intuito de apontar as incoerências e os pontos positivos das aulas de leitura e produção textual. Desejava-se verificar o modo como essas atividades eram desenvolvidas em sala, a fim de promover a reflexão sobre o processo de ensino a aprendizagem da leitura e da escrita, vistos por Vygotsky (1988) como funções superiores que requerem ensino, aprendizagem e a prática do que foi ensinado. A partir de pesquisas como esta, os educadores e futuros educadores podem pensar e repensar sua prática em sala de aula, verificando o material didático que utilizam, os textos que entregam para os alunos, o modo como encaminham a avaliação das produções, a atitude dos estudantes durante as atividades etc.

Desse modo, dentro dos limites a que esta pesquisa se restringiu, espera-se que tenha colaborado para uma compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. É fundamental que os educadores tenham consciência da importância de se possibilitar uma prática de ensino baseada em uma concepção interacionista de ensino, uma vez que promove o desenvolvimento de um aluno crítico, capaz de ler e produzir ativamente. Além disso, espera-se que as análises e as reflexões apresentadas contribuam, no momento de elaboração das aulas, fazendo com que o professor reflita sobre o que será ensinado, verificando as atividades do livro didático, a metodologia que empregará e a sala de aula que ensinará.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997; 2003.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.
- BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série*. Brasília: SEF, 1998.
- BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J.W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- CAMPS, A. (org.) *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. São Paulo : Mercado de Letras, 2002.
- CHRISTENSON, T. A. *Supporting struggling writers in the elementary classroom*. Newark, DE: International Reading Association, 2002.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p. 68-75.

EVANGELISTA, A.A.M. et. Al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédio-Cadernos Ceale*. Vol.III, ano11, outubro, 1998.

FUZA, A. F. *A finalidade da produção escrita no livro didático: análise dos comandos de escrita*. 2006. Relatório contendo os resultados finais do Projeto de Iniciação Científica vinculado ao PIBIC/CNPq-UEM. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

GARCEZ, L. *A escrita e o outro*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-24.

INEP. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em 24 março de 2006.

KLEIMAN, A.B. Concepção da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 67-82.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LANDSMANN, L. T. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

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

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. 1998. 263 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista. Assis: [s.n.], 1998.

MENEGASSI, R. J. *A internalização da escrita no ensino fundamental*. 2005. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa "Interação e escrita no ensino e aprendizagem", mimeo.

OLIVEIRA, C. E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004, p. 11-53.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1998.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-96.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. *A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias*. 2000. Disponível em: < www.scielo.br > Acesso em 25 março de 2006.

SILVA, M. P. *Interação e interdisciplinaridade: pilares da produção textual no ensino fundamental*. Maringá: [s.n.], 2005.

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.

SOARES, M. B. *Português: uma proposta para o letramento*. 3ª série. Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, M. B. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª série. São Paulo: Moderna, 2002, p.05.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: Revista Brasileira de Educação*, nº 25, art. 01. Disponível em: < www.anped.com.br > Acesso em 27 março de 2006.

SOLÉ. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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

ZOZZOLI, R. M. D. (org.). *Ler e produzir – discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: Edufal, 2002, p. 17-31.