

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM METODOLOGIA DE ENSINO

*O Movimento do Processo de Significação na Criança: uma parceria entre
leitor e escritor*



Poliana Bruno Zuin
Orientadora: Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes

São Carlos – SP

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM METODOLOGIA DE ENSINO

**O Movimento do Processo de Significação na Criança: uma
parceria entre leitor e escritor**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – área de concentração em Metodologia de Ensino como parte dos pré-requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

São Carlos, 2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

Z945mp

Zuin, Poliana Bruno.

O movimento do processo de significação na criança :
uma parceria entre leitor e escritor / Poliana Bruno Zuin. --
São Carlos : UFSCar, 2009.
231 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2009.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Língua materna. 3. Parceria.
4. Escritores e leitores. 5. Diálogo. 6. Mediação. I. Título.

CDD: 370.1523 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Profª Drª Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Profª Drª Maria Isabel de Moura

Prof. Dr. Valdemir Miotello

Claudia Reyes

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Maria Isabel de Moura

Valdemir Miotello

AGRADECIMENTOS

Ao amor da minha vida, Fer, pelo amor, dedicação, incentivos e, principalmente, por acreditar em mim. Por causa de você e dos nossos diálogos de uma vida a dois quero continuar a escrever, sempre juntos e em parceria na nossa mesa de jantar, nossos sonhos, a fim de termos um mundo melhor e mais humano.

Aos meus pais, Dimas e Magali.

Aos meus irmãos, Pamella e Eduardo.

À avó Jandyra.

À minha orientadora, por ter me apresentado um mundo novo.

À Capes, pelo financiamento dos meus estudos e da pesquisa realizada.

Às contribuições dos membros da banca.

O homem não é permanentemente igual a si mesmo. A velha concepção dos caracteres retilíneos e das mentalidades cristalizadas em sistemas imutáveis abriu falência. Tudo muda, no espaço e no tempo. Para um organismo vivo, existir - mesmo no ponto de vista somático - é transformar-se. Quando começamos cedo e envelhecemos na atividade das letras, não há em nós apenas um escritor; há, ou houve, escritores sucessivos, múltiplos e diversos, representando estados de evolução da mesma mentalidade incessantemente renovada. Ao chegar a altura da vida em que a estabilização se opera, olhamos para trás, e muitas das nossas próprias obras parecem-nos escritas por um estranho, tão longe se encontram já, não apenas dos nossos processos literários, mas do nosso espírito, das nossas tendências, da nossa orientação, dos nossos pontos de vista éticos e estéticos.

Nesse exame retrospectivo, por vezes doloroso, se de algumas coisas temos de louvar-nos - obras a que a nossa mocidade comunicou a chama viva do entusiasmo e da paixão -, de outras somos forçados a reconhecer a pobreza da concepção, os vícios da linguagem, as carências da técnica, e tantas vezes as audácias, as incoerências, as injustiças, as demasias, a licença de certas pinturas de costumes e o erro de certas atitudes morais. É preciso começar - bem o sei - na literatura como na vida.

Júlio Dantas, in 'Páginas de Memórias'.

Abstract

This study aimed to verify that knowledge about the language the children take ownership when they work in a partnership reader and writer. For this, we analyze the process of partnership mediate reader-writer, identifying and analyzing the influences of the enunciation of the speech of others in the ownership and internalization of knowledge about the language historically constructed, and analyze the movement of the significance in children. We seek to examine how mediation intentional, provided the conditions of production, contributing to the appropriation of knowledge about the language. The theoretical framework that guided the research was the theory of historical-cultural and linguistic enunciation of the Bakhtin. Understanding the language and constitutor as a mediator of social relations and thus of consciousness, we intend to see how is the process of interaction, dialogue that is established in the reader-writer relationship textual productions. So that we could give an account of the wider context that involves the process of acquiring the genre, we have an intervention by the intentional mediation with four children of a second-grade elementary school. In order to contemplate the objectives we analyzed the production of individual research subjects, the dialogue between reader and writer provided by the partnership and what are the influences that this dialogue process in the text written after the partnership between reader-writer. The analysis of the movement of the meaning the child was in the process of textual production, not only analyze the product of this interaction, but the process of construction in the period of data collection. This research sought to highlight the importance of interaction and mediation in cases of intentional teaching and learning.

Key-words: production of text, reader and writer, mediation, partnership.

Resumo

A presente pesquisa teve como foco o estudo dos conhecimentos lingüísticos que as crianças se apropriam quando trabalham numa parceria leitor-escritor. Para tanto, buscou-se analisar o processo mediativo da parceria leitor-escritor; identificar e analisar as influências da enunciação do discurso do outro no processo de apropriação e internalização dos conhecimentos sobre a língua construídos historicamente; e analisar o movimento do processo de significação na criança. Enfim, procurou-se averiguar como a mediação intencional, propiciada pelas condições de produção, contribui para a apropriação dos conhecimentos sobre a língua. O referencial teórico que norteou a pesquisa foi a teoria histórico-cultural e a lingüística da enunciação de *Bakhtin*. Para que pudéssemos dar conta do contexto mais geral que envolve o processo de aquisição dos gêneros discursivos, fizemos uma intervenção por meio da mediação intencional com quatro crianças de uma segunda-série do ensino fundamental. A fim de contemplarmos os objetivos propostos analisamos as produções individuais dos sujeitos da pesquisa, o diálogo entre leitor e escritor propiciado pela parceria e quais as influencias desse processo dialógico presente no texto escrito após a parceria entre leitor-escritor. A análise do movimento do processo de significação na criança se deu por meio do processo de produção textual, ou seja, não analisamos apenas o produto dessa interação, mas o processo dessa construção no período de coleta de dados.

Palavras-chave: produção de texto, leitor e escritor, mediação, parceria.

Primeiras Palavras

Este trabalho é resultado de pelo menos oito anos de aprofundamento teórico nos estudos de Vygotsky, Bakhtin, Paulo Freire e muitos outros autores que compartilham de suas concepções de sujeito, mundo e linguagem. Os estudos e aprendizagens advindos do diálogo com esses autores fizeram com que eu compreendesse um mundo novo, com novas possibilidades; todavia, pensar a prática e como a teoria pode auxiliá-la levando à práxis, necessita de um constante pensar que não se encerra ao longo dessas páginas e com a obtenção do título de Doutora em Educação. É por essa razão, que esse trabalho é fruto de um exercício oriundo do pensar a prática num determinado momento e contexto, que se iniciou ao longo desses anos e que não se constitui em hipótese nenhuma como trabalho acabado, mas apenas na conclusão textual por hora.

A fim de contextualizar os motivos responsáveis pela atividade principal que designa esse trabalho, creio ser necessário partir do início, de onde tudo começou. Tal qual a cozinha Turca e Grega, a trajetória desse trabalho se divide em três grandes momentos: os antepastos, o prato principal e a sobremesa.

Antepastos

O interesse pelo ensino da língua adveio das professoras de Língua Portuguesa com as quais convivi durante todo o meu percurso escolar. Todavia, o ensino da língua passou a ter uma nova conotação nas aulas de Metodologia da Alfabetização e da Língua Portuguesa ministradas pela Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, a qual tive a sorte de ter como minha orientadora no Mestrado e Doutorado. Lembro-me, como hoje, que a curiosidade para entender como a linguagem nos constitui, surgiu em uma de suas aulas, quando ela apresentava uma nova compreensão de língua e linguagem. Tudo aquilo me era novo, então corri até os livros do colegial e comecei a comparar o novo com o velho. Na outra aula levei algumas indagações, as quais foram respondidas, mas eliciando muitos outros questionamentos e reflexões. A professora foi minha orientadora desde aquele momento, indicando bibliografias e muitas leituras. Naquela época já ciente do que queria, resolvi fazer mestrado e já tendo um conhecimento a respeito das principais abordagens do ensino da língua e das correntes da psicologia da educação, não conseguia mais enxergar o homem desconexo da linguagem sónica, da linguagem enquanto constituinte do seu pensamento, da linguagem como responsável pela comunicação e interação dos homens, da linguagem como instrumento de poder, da linguagem em suas infinitas significações e sentidos. Necessitava, naquela época, relacionar a teoria de Vygotsky, Luria e Leontiev ao cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, as quais havia tido experiências como professora nos níveis fundamental e médio. O fato que mais me chamava atenção naquele

momento era a questão da ortografia, pois alunos de colegial pertencentes ao mundo letrado cometiam desvios de grafia de palavras que faziam parte do seu cotidiano, através das diversas situações de letramento como mídia, jornais, revistas, livros, etc. Essa curiosidade, bem como a busca por respostas levaram-me a investigar os mediadores que influenciavam na apropriação da correta notação gráfica em crianças pertencentes à primeira série do ensino fundamental. Identificados esses mediadores, outras questões surgiram em decorrência da inconclusibilidade do texto e de meus pensamentos e reflexões; precisava continuar a buscar respostas, agora no Doutorado. Precisava estudar a memória, uma vez que o aprofundamento teórico me levou a compreensão da memória como produção de sentidos. Os sentidos me levaram a outras questões: ao papel do autor e leitor, ao entendimento da leitura como produção de significados e sentidos e, por fim, à produção de textos, que me levou a testar uma metodologia centrada na intervenção e na parceria leitor e escritor.

O Prato Principal

Compreendendo que as palavras encerram em si sentidos e significados diversos, como enfatizado, é que busquei trilhar esse caminho. Desta maneira, essa tese, que é o prato principal desse momento e contexto, busca contribuir com os leitores no sentido de dialogar com Vygotsky e Bakhtin a fim de mostrar formas de encaminhamentos que permitiriam aos alunos possuir consciência do que a língua e a produção de textos representam. Considerando, portanto, que o papel do professor é possibilitar a formação da consciência discursiva, isto é, de que escrevemos para um leitor, que a língua é instrumento de poder, que há variedades lingüísticas inúmeras, ao mesmo tempo, em que há uma língua padrão, evidenciamos como que se dá o processo de aquisição da linguagem em termos psíquicos e o que ela representa para o desenvolvimento do sujeito; buscamos ainda, por meio desse trabalho, auxiliar os professores no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Sobremesa

Como enfatizado, o prato principal para o autor, faz parte do seu momento presente e que engendra questionamentos futuros e ações que levem a sua concretização. A curiosidade nutre a alma do pesquisador, um trabalho acabado nunca está encerrado. Encerra-se no momento presente, ao mesmo tempo em que se começam ações para responder novas perguntas. Quando produzimos um texto, seja qual for a sua finalidade, o autor possui a consciência de que não há como saber quais sentidos serão atribuídos por seus leitores, quais serão seus contextos de uso, nem mesmo que pratos principais surgirão a partir dele. A sobremesa sempre nos é uma surpresa.

Pofiana Bruno Zuin

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	Parceria leitor e escritor (Francisco como leitor de Aline).....	95
FIGURA 2.	Parceria leitor e escritor (Aline como leitora de Francisco).....	98
FIGURA 3.	Parceria leitor e escritor (Aline com Joana).....	102
FIGURA 4.	Parceria leitor e escritor (Joana como leitora de Aline).....	104
FIGURA 5.	Parceria Aline e Tatiana (Aline como leitora de Tatiana).....	106
FIGURA 6.	Parceria de Francisco com Tatiana (Francisco como leitor de Tatiana).....	110
FIGURA 7.	Parceria de Tatiana com Francisco (Tatiana como leitora de Francisco).....	112
FIGURA 8.	Parceria de Aline com Joana (Aline como leitora de Joana).....	114
FIGURA 9.	Parceria de Aline com Joana (Joana como leitora de Aline).....	116
FIGURA 10.	Parceria entre Aline e Tatiana (Tatiana como leitora de Aline).....	120
FIGURA 11.	Parceria entre Aline e Tatiana (Aline como leitora de Tatiana).....	122
FIGURA 12.	Parceria entre Aline com Francisco (Aline como leitora de Francisco).....	126
FIGURA 13.	Parceria entre Aline com Francisco (Francisco como leitor de Aline).....	128
FIGURA 14.	Parceria entre a Pesquisadora e Joana.....	130
FIGURA 15.	Parceria entre Aline e Francisco (Aline como leitora de Francisco).....	134
FIGURA 16.	Parceria entre Aline e Francisco (Francisco como leitor do texto de Aline).....	136
FIGURA 17.	Joana em parceria com Tatiana (Joana como leitora de Tatiana).....	138
FIGURA 18.	Parceria entre Tatiana e Joana (Tatiana como leitora de Joana).....	140
FIGURA 19.	Parceria entre Tatiana e Joana (Tatiana como leitora de Joana).....	143
FIGURA 20.	Parceria entre Joana e Aline (Joana como leitora de Aline).....	145
FIGURA 21.	Tatiana em parceria com a Pesquisadora (Pesquisadora como leitora).....	147
FIGURA 22.	Parceria entre Aline e Tatiana (Aline como leitora de Tatiana).....	151
FIGURA 23.	Tatiana como leitora da produção de Aline.....	153
FIGURA 24.	Parceria entre Francisco e Joana (Francisco como leitor de Joana).....	155
FIGURA 25.	Joana como leitora de Francisco.	157
FIGURA 26.	Parceria entre Aline e Joana (Aline como leitora de Joana).....	160
FIGURA 27.	Joana como leitora de Aline (Joana como leitora).....	162
FIGURA 28.	Parceria de Aline com Francisco (dado ao não comparecimento de Tatiana).....	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.	Relações entre leitores-escritores e tipo de gênero trabalhado.....	92
------------------	---	----

SUMÁRIO

Introdução	10
I - Referencial Teórico	22
1.1 Contextualização e considerações acerca das teorias de Vygotsky e Bakhtin – alguns conceitos.....	23
1.2 Linguagem, sujeito e consciência.....	35
1.3 Linguagem oral e linguagem escrita.....	40
1.4 Texto, enunciados e gêneros discursivos.....	45
1.5 Ensino da língua materna: concebendo a língua materna.....	52
1.6 O ensino e a aprendizagem da gramática na perspectiva da lingüística.....	56
1.7 O ensino e a aprendizagem da ortografia.....	59
1.8 Mediação intencional nos processos de ensino-aprendizagem da língua.....	62
1.9 Importância do diálogo e da parceria na relação ensino-aprendizagem.....	63
II - Metodologia da Pesquisa	67
2.1 Método da Pesquisa.....	67
2.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	70
2.2.1 A Intervenção.....	70
2.2.2 A Observação.....	71
2.2.3 A Entrevista.....	72
2.2.4 Procedimentos utilizados para a Intervenção.....	73
2.2.5 Procedimentos utilizados para a Análise dos Dados.....	74
2.2.6 Caracterização geral: <i>escolha dos sujeitos, encaminhamentos e contratempos</i>	75
2.2.7 Caracterização dos sujeitos em relação ao conhecimento da língua.	76
2.2.8 Descrição dos encontros.....	81
III - Apresentação e Análise dos Dados	91
3.1. Processo de parceria entre leitor e escritor: tendo como mediador a leitura	91

do outro.....	
3.1.1 Processo de parceria referente ao gênero da ordem de argumentar: “Texto de Opinião”.....	93
3.1.2 Gênero da ordem de Narrar (Fábulas e Contos Maravilhosos).....	118
3.1.3 Gênero da ordem de Descrever.....	132
3.1.4 Gênero da ordem de Relatar (carta e relato de experiência vivenciada).....	148
IV - Discussão dos Resultados.....	166
V - Considerações Finais.....	179
Referências Bibliográficas.....	185
Anexo.....	
Apêndice.....	

Introdução

A leitura, é de fato, em meu entender, imprescindível: primeiro, para não me dar por satisfeito só com as minhas obras, segundo, para, ao informar-me dos problemas investigados pelos outros, poder ajuizar das descobertas já feitas e conjecturar as que ainda há por fazer.

A leitura alimenta a inteligência e retempera-a das fadigas do estudo, sem, contudo, pôr de lado o estudo. Não devemos limitar-nos nem só à escrita, nem só à leitura: uma diminui-nos as forças, esgota-nos (estou-me referindo ao trabalho da escrita), a outra amolece-nos e embota-nos a energia. Devemos alternar ambas as atividades, equilibrá-las, para que a pena venha a dar forma às idéias coligidas das leituras. Como soe dizer-se, devemos imitar as abelhas que deambulam pelas flores, escolhendo as mais apropriadas ao fabrico do mel e depois trabalham o material recolhido, distribuem-no pelos favos e, nas palavras do nosso Virgílio, o líquido mel acumulam, e fazem inchar os alvéolos de doce néctar.

(...) Nós devemos imitar as abelhas, discriminar os elementos colhidos nas diversas leituras (pois a memória conserva-os melhor assim discriminados), e depois, aplicando-lhes toda a atenção, todas as faculdades da nossa inteligência, transformar num produto de sabor individual todos os vários sucos coligidos de modo a que, mesmo quando é visível a fonte donde cada elemento provém, ainda assim resulte um produto diferente daquele onde se inspirou. Um processo idêntico àquele que nós vemos a natureza operar no nosso corpo sem a mínima interferência da nossa parte (os alimentos que consumimos, enquanto se conservam inteiros e flutuam sólidos no estômago são para este um peso; mas quando se transformam, logo são assimilados e se tornam músculos e sangue), um processo idêntico, dizia eu, devemos operar nos alimentos da inteligência, sem permitir que as idéias recebidas se conservem tal qual, como corpos estranhos. Assimilemo-las; se assim não for, elas podem perdurar na memória, mas não penetram na inteligência. Demos-lhes a nossa total concordância, façamo-las nossas, tomemos um grande número de idéias num organismo único, tal como numa adição juntamos parcelas diferentes para obter um único total. Que o nosso espírito faça a mesma coisa: mantenha ocultas as parcelas de que se serviu para exibir tão somente o resultado global obtido. Mesmo que seja visível em ti a semelhança com algum autor cuja admiração se gravou mais profundamente em ti, que essa semelhança seja a de um filho, não de uma estátua: a estátua é um objeto morto.

Sêneca, in 'Cartas a Lucílio'

Muitos são os trabalhos na área do ensino da língua que abordam a questão da produção textual. O enfoque nesse tema específico deveu-se às significativas mudanças na maneira de se compreender a língua. Desde a década de 80, a produção textual passou a ser um dos apontamentos metodológicos para a mudança nos processos de ensino-aprendizagem da língua. Mas como trabalhar a produção de textos em sala de aula? Que aspectos da língua devem o professor considerar em sua avaliação quando se trata de produção textual?

Apesar das diretrizes curriculares contidas nas políticas para o ensino da língua, essas continuam sendo algumas das indagações de muitos professores. Na vida do estudante, essa questão também se tornou a sua grande preocupação, pois a produção textual passou a ser pré-requisito para a entrada não só nas universidades, mas no próprio mercado de trabalho. Todavia, nas salas de aula, até que ponto o trabalho com a língua tem tido um enfoque diverso do “antigo quadro teórico”¹ que reinava no seu ensino?

Os responsáveis pelas políticas e pelo planejamento das práticas pedagógicas condizentes ao ensino da língua, há mais de 20 anos, têm enfatizado a necessidade de pesquisas a fim de que se repense o processo de ensino-aprendizagem da mesma. Essa necessidade surgiu em decorrência do fracasso de alunos perante a relação ensino-aprendizagem da língua materna. A título de exemplificação, temos a Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa do Estado de São Paulo da década de 80, que buscou reunir concepções diferentes, para o ensino da mesma, provenientes de pesquisas e teorias advindas da Lingüística, contando com a participação de muitos professores de Ensino Fundamental e Médio. Nesse período a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) buscou proporcionar um intercâmbio entre essas diferentes experiências publicando propostas curriculares, organizando cursos em convênio com universidades, organizando e auxiliando a formação de monitorias e representantes de professores junto às Delegacias de Ensino e criando, por fim, o Projeto Ipê, que visava atingir diretamente, pelos meios de comunicação de massa e a publicação de textos, os professores da rede.

¹ Um ensino baseado na abordagem estruturalista da língua, isto é, nessa concepção a língua é vista como um código. Um ensino fundamentado nessa perspectiva preza somente o aspecto gramatical da língua, de forma que o que se considera no texto são os aspectos gramaticais.

A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, de 1988, orientava uma prática fundamentada numa concepção de linguagem como atividade humana, histórica e social. No corpo desta diretriz encontra-se a seguinte descrição:

A proposta de Língua Portuguesa não deve ser lida como uma solução, um receituário ou um rol de conteúdo a ser seguido; ela pretende, antes de tudo, ser um estímulo à reflexão, visando a uma mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e a língua e a uma consciência do papel do professor de Língua Portuguesa, para que seja capaz de adequar suas ações a esse papel. (p.12)

A linguagem é compreendida, nessa proposta, como um trabalho construtivo, um processo coletivo do qual resulta, de um longo período histórico, o sistema lingüístico e comunicativo utilizado em uma dada comunidade - a língua. Nessa concepção, a linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas ao modo de construir e interpretar as expressões gramaticais, mas também regras de se conduzir uma conversação. O sujeito é um ser ativo, produtor de discursos e produtor da língua. Há, nessa abordagem, a consideração do contexto dos discursos, assim como o contexto dos educandos. O documento alude também para a dimensão discursiva e semântica da linguagem, definindo também a concepção de texto. Segundo o documento, a atividade lingüística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares, ao contrário, ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto. Desta maneira, texto significa todo discurso falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva, ou seja, o que define texto não é sua extensão, mas uma unidade de sentido em relação a uma situação.

O documento refere-se a um outro aspecto não menos importante condizente ao texto, isto é, qualquer texto, falado ou escrito, constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta, de maneira que além de regras que permitem aos interlocutores identificar o quadro lingüístico e cultural das enunciações, há também uma atitude ativa e crítica e uma certa liberdade de se ultrapassar os limites do texto, pois quem diz ou escreve e quem interpreta são co-produtores na construção do sentido do texto e co-responsáveis por relacioná-lo a uma determinada situação de fato.

Ainda que as orientações contidas nas propostas curriculares para o ensino da língua tenham sido uma das mais bem elaboradas, porque como foi dito, contou com a parceria de professores da rede particular e estadual, com a contribuição de trabalhos universitários, com a equipe técnica² de comunicação e expressão – Língua Portuguesa da CENP e a assessoria de Carlos Franchi, esta proposta curricular não vingou nas nossas escolas.

Em 1996, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - com a mesma tentativa no âmbito nacional, isto é, fundamentar ou alicerçar práticas significativas do ensino da língua materna, ainda que de uma maneira mais sintética se comparada com a proposta curricular da década de 80 do estado de São Paulo. Já na *Introdução* do documento encontramos a preocupação da política em redirecionar as práticas pedagógicas, apontando a necessidade da reestruturação do ensino da Língua Portuguesa com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a aprendizagem da língua continuava ligada ao fracasso escolar.

De acordo com o documento, a quase totalidade das redes de educação pública desenvolveu sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço a revisão das práticas tradicionais de alfabetização e ensino da língua, seja pela demanda, seja pela produção científica na área, fato que permitiu repensar questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, os PCNs são uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nas décadas de 80 e 90 em termos de linguagem e língua.

No corpo do documento está presente a seguinte definição de linguagem:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da história. (p.7).

Sobre a concepção de língua, o documento a conceitua como um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Aprender a língua, “significa aprender também os seus significados

² A equipe técnica da CENP era formada por vários profissionais renomados na área do ensino da língua, tais como: Carmem Silva Costa Coutinho, Cybele de Moraes Amaro, Lydia Bechara, Maria Aparecida Perini, Regina Maria F. E. Ivamoto, Sílvia Bruni e Therezinha de Lisieux Vasconcelos.

culturais e os modos pelos quais as pessoas do meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. Estão presentes também outros conceitos como discurso, intertextualidade e um destaque para o trabalho com os gêneros discursivos e produção textual.

Diante deste contexto, percebemos que houve por conta dos órgãos públicos, incluindo aqui as secretarias de educação³, a preocupação em desenvolver reorientação curricular à formação de professores em serviço a fim de revisar as práticas tradicionais de alfabetização e ensino da língua.

Numa análise mais detalhada dessas duas diretrizes curriculares, o que verificamos é que a proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino da Língua Portuguesa, além de trazer ao leitor uma melhor fundamentação teórica, dialogando com o leitor sobre cada conceito, traz ainda exemplos e conteúdos a serem trabalhados por série. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), verifica-se apenas orientações gerais sobre o trabalho com o ensino da língua, o que leva os professores, que não possuem formação nessa nova maneira de se conceber a língua, a não entender as entrelinhas da proposta contida no documento.

Mais de dez anos se passaram e mudanças de se conceber a língua pouco ocorreram nas salas de aula, exceto quando as práticas de ensino-aprendizagem estão ligadas à produção científica, como veremos mais adiante. Novamente nos questionamos: por que existe essa grande vala entre as políticas, as pesquisas e o que de fato ocorre nas salas de aula?

Como pudemos identificar através de uma revisão bibliográfica, os trabalhos na área do ensino da língua apontam que, ainda que novas propostas teórico-metodológicas preconizem o conhecimento da língua em detrimento do conhecimento de sua estrutura gramatical, as práticas de ensino nas salas de aula continuam voltadas para o conhecimento gramatical. Não que esse conhecimento não seja importante para a formação de um escritor competente, mas esse conhecimento não é o único. Como afirma Possenti (1996), o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem⁴ técnica por parte dos alunos.

³ Projetos como a “Teia do Saber” ministrado pela Secretaria Estadual de Educação na cidade de São Carlos-SP. Este curso direciona-se à formação continuada de professores em exercícios em que se enfatiza práticas diferenciadas do ensino da língua tendo como cerne o trabalho com produção textual. “Letra e Vida” e o “Profa” ministrados pela Prefeitura de São Carlos.

⁴ Análise da língua.

Segundo Possenti (*ibidem*), a questão fundamental que se põe por trás da aprendizagem da língua, é o sentido, a significação, e isto “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (p.47). Conforme o autor, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Isto posto, o autor atenta para a distinção entre o conhecimento da língua e o conhecimento de sua gramaticalidade.

C. Franchi (1992) ao discorrer sobre as várias concepções de linguagem enfatiza, primeiramente, que o homem não se comporta diante da linguagem como diante de uma instituição. Entretanto, algumas teorias, como o estruturalismo de Saussure possui essa concepção institucional de linguagem, uma vez que a esvazia e privilegia a língua como o conjunto das convenções necessárias adotadas pelo corpo social para o exercício dessa faculdade pelos indivíduos.

Nesse sentido, as relações de ensino-aprendizagem estão sempre determinadas por uma concepção teórico-metodológica, no caso da língua, a uma concepção de linguagem específica. Geraldi (1996) aponta para três concepções de linguagem: *a linguagem como a expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e, por fim, a linguagem como forma de interação.* Grosso modo, essas três concepções de linguagem correspondem às três grandes correntes da lingüística: a gramática tradicional, o estruturalismo e a lingüística da enunciação.

De acordo com C. Franchi (1988), a gramática tradicional apóia-se na concepção de linguagem como expressão do pensamento e do pensamento como reflexo do mundo, ou seja, a estrutura da língua reproduz a estrutura do mundo: os modos de significar da linguagem correspondem aos diferentes arranjos em que as relacionamos. Nesse sentido, a análise gramatical segue paralela à análise do mundo.

No estruturalismo, cujo principal representante foi Saussure, a língua é vista como um código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Nesta abordagem, a linguagem perde todo o caráter histórico de sua constituição, sendo o objeto da lingüística apenas a língua. A fim de que fosse possível explicar o motivo da escolha de tal objeto, Saussure (1995) diferenciou a língua da linguagem. A língua seria um conjunto de convenções adotadas pelo social, cuja finalidade é permitir o exercício da linguagem nos indivíduos; já a linguagem, ele a definiu como um conjunto de funções que permitiria a comunicação através do uso da língua, isto é, a linguagem englobaria os aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos dos indivíduos.

Nesse sentido, a língua é, nessa abordagem, um princípio de classificação, pois se constitui como algo adquirido e convencional, ou seja, a língua é um instrumento criado e fornecido pela coletividade, um fato social, uma vez que todos reproduzirão os mesmos signos unidos e os mesmos conceitos. Conclui o autor, que a faculdade de articular as palavras, dada pela linguagem, não se exerce sem a língua, por essa razão, a língua não se constitui como uma função do falante, mas como o produto que o indivíduo registra passivamente.

Complementa Saussure (1995), a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode criá-la nem modificá-la, isto é, ela existe de um “contrato” estabelecido socialmente. Salienta ainda, que a língua é de natureza homogênea e se constitui num sistema de signos que se encontra na mente dos indivíduos. Para esta afirmação conclui:

A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independa da vontade dos depositários. (p.27)

Saussure diferencia a língua da fala, tomando a primeira como objeto da Lingüística, pois, segundo ele, os atos de fala são combinações individuais, dependentes da vontade dos que falam, portanto não existe nada de coletivo na fala. Suas manifestações são sempre momentâneas e individuais. Desta forma, o autor salienta com as seguintes palavras o objeto da Lingüística:

Pode-se, a rigor, conservar o nome de Lingüística para cada uma dessas disciplinas e falar de uma lingüística da fala. Será, porém, necessário não confundi-la com a Lingüística propriamente dita, aquela cujo objetivo é a língua. (p.28)

Nessa perspectiva, as produções de sentido ocorrem através da apropriação pelo indivíduo do sistema lingüístico, isto é, pelo conhecimento dos signos e seus significados. A concepção de ensino de língua baseada no estruturalismo enfatiza o ensino da gramática como essencial para a aquisição dos códigos. Não que a gramática não seja importante, é inclusive uma das dimensões da linguagem; todavia, não é a única.

Na lingüística da enunciação, a linguagem é caracterizada como um lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes são os sujeitos. Através da

linguagem o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando, de forma que o falante age sobre o ouvinte, construindo vínculos que não pré-existiam antes da fala. Nesta concepção de linguagem, a língua existiria na interlocução (GERALDI, 1996).

Nesta abordagem, também entendida como um processo de mediação e interação, a semântica, ao invés da gramática ganha papel de destaque. É a semântica que permite darmos um sentido ao que falamos, o sentido que realmente buscamos conferir às enunciações, o que vai além do significado referencial. Nesse sentido, tanto Vygotsky, como Bakhtin, enfatizam a importância da semântica para os estudos da linguagem. Como veremos mais adiante, Vygotsky ao analisar a relação entre o pensamento e a linguagem afirmava que o método deste problema não poderia ser outro a não ser a análise semântica, a análise do aspecto significativo da linguagem. Como salienta Lopes (1991), a semântica pode ser entendida como a dimensão discursiva que depende inteiramente do contexto, das interações entre os falantes.

Desta forma, percebemos que a linguagem não é apenas a língua e seu sistema de códigos, ao contrário, é uma criação cultural viva e que permite aos indivíduos interagir com o meio e consigo mesmo. Por esta razão, a linguagem é dinâmica, dialética e transformadora. Nesta concepção, a língua é o resultado da produção histórica e coletiva que constitui o ser humano, portanto, é impensável nesta teoria uma relação de ensino-aprendizagem que não relacione estas duas dimensões da língua: a referencial – significado – e a semântica – sentido.

Tomando esta terceira concepção de linguagem como a diretriz das propostas curriculares para o ensino da língua, os processos de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, buscam estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam e não simplesmente classificar as sentenças. Ou seja, a linguagem, nesta concepção, é compreendida como um conjunto de práticas sociais, em que as variações lingüísticas em todas as suas manifestações são determinadas pelo uso que fazemos dela. Assim, produzir linguagem significa produzir discurso, e o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de texto que nada mais é do que o produto da atividade discursiva oral ou escrita, as quais formam um todo (GERALDI, 2001).

Frente a essa preocupação, na área acadêmica, pesquisas têm revelado a necessidade de se criar práticas de ensino-aprendizagem pautadas no processo de interação. Nesse processo de interação a linguagem acaba por se constituir em um

lugar de criação de significados e sentidos atrelados ao contexto ao qual os indivíduos se inserem; portanto, sendo a linguagem a constituída da consciência humana, destacamos as produções de sentido e significado no ensino da língua. A fim de contextualizar os trabalhos desenvolvidos na área acadêmica, ressaltamos alguns trabalhos que evidenciam essa preocupação.

Leal e Santos (2000) destacam a importância do processo de interação na produção textual. Segundo as autoras, o trabalho em pares pode favorecer a tomada de consciência acerca das decisões a tomar em relação ao texto escrito, pois as idéias conflitantes através do diálogo desautomatizam a tarefa da escrita. Salientam ainda, que a interação pode levar as crianças a trocarem informações e a testá-las durante a geração do texto, assim como a partilhar estratégias para coordenar as ações durante a atividade. Para a realização desse trabalho as autoras utilizaram as seguintes estratégias para a coleta de dados: num primeiro momento, classificaram as produções individuais dos sujeitos da pesquisa em: fraco, médio e forte; num segundo, agruparam esses sujeitos em pares da seguinte maneira: fraco-fraco, fraco-médio, fraco-forte; médio-médio, médio-forte, forte-(forte). Os dados foram analisados a partir da classificação entre fracos, médios e fortes, observando as interações com o desempenho na produção. Os resultados obtidos demonstraram que a interação entre os pares melhorou qualitativamente o texto dos sujeitos envolvidos.

Guimarães (1999), em sua dissertação, aponta a relevância da articulação entre a leitura e a escrita como práticas sociais que objetivam desenvolver a competência discursiva – leitora e textual – e a criticidade dos alunos. Para tanto, a autora parte de uma prática em que a leitura e a escrita se complementam dialogicamente, levando o aluno ora a se posicionar como leitor/ que interpreta, ora como locutor/ produtor que opina sobre o que lê através do texto impresso.

Em seus estudos Smolka (2005), ao discorrer sobre a significação no texto escrito enfoca as práticas escolares e discursivas enquanto lócus (de produção) de significação. Conforme a autora, a noção de interação social tem sido considerada fundamental na elaboração do conhecimento, assim como a linguagem e o discurso têm sido vistos como fundamentais nessa elaboração; contudo, salienta, as concepções de linguagem e o lugar do discurso são distintos nos vários modelos teóricos. Os instrumentos e recursos de mediação têm sido importantes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, mas o estatuto teórico desses instrumentos técnicos e simbólicos não é o mesmo em diferentes abordagens, afirma a autora. Na

mediação o que se coloca em pauta é justamente a natureza social, a emergência e a possibilidade da significação – isto é, da produção histórica de signos e sentidos – como meio/modo de relação que afeta e constitui as formas de sentir, pensar, falar, agir das pessoas em interação.

Silva⁵ (1998) em seu trabalho faz uma breve discussão sobre sentido e significado, evidenciando que as práticas de leitura na escola estão muitas vezes associadas à procura de significados no dicionário. Diante do exposto, ressalta que o ponto crucial para a mudança dessas práticas pedagógicas em relação à língua materna está associada à concepção de linguagem. Menciona ainda, que é necessário assumir uma postura referente à linguagem que tenha como pressuposto que ela é quem constitui a consciência humana. A autora atenta que embora tenhamos tido mudanças significativas referentes à linguagem no plano teórico, nas práticas pedagógicas a concepção de linguagem continua sendo pautada no estruturalismo. Silva (1998) faz um paralelo entre significado e sentido, afirmando que leitura é a criação constante de sentidos, sendo estes articulados sempre a contextos.

Manfrin (2005) ao fazer um estudo sobre gêneros discursivos, cujo referencial teórico norteador foi Bakhtin, elucida, numa análise mais aprofundada, que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua – PCNs - ainda que tragam uma proposta de trabalho com os gêneros discursivos, sua concepção de língua e linguagem está baseada na concepção tradicional da lingüística. Esse trabalho evidencia as contradições teóricas presentes inclusive nas políticas públicas para o ensino da língua.

Em outro trabalho, concernente ao ensino da Matemática “Os Limites do Sentido no Ensino da Matemática”, Fonseca (1999) salienta a importância de se resgatar a questão da significação nos estudos lingüísticos, na tentativa de incluir no seu objeto o sujeito, o mundo e a história também no ensino da matemática, elementos esses que foram excluídos por Saussure. Na busca do sentido, discutir a questão do *sentido* e da *significação* na matemática implica, ressalta o autor, “considerá-la como um fenômeno humano, portanto histórico, e romper com uma realidade preexistente, absolutamente independente dos objetos empíricos” (p. 149).

Carvalho (1984) num estudo sobre “A Significação dos Pronomes” relata que todo estudo de semântica deve recorrer necessariamente ao conceito de

⁵ Dissertação de Mestrado de Maria do Pilar Cunha e Silva e orientação de Ana Luisa Smolka. “Os modos de compreensão e a leitura na escola”, Unicamp, 1998.

significação, um dos elementos que segundo ela, constituem o signo lingüístico ou palavra. Ainda que seu quadro teórico se difere do aqui proposto, o esclarecimento desses dois conceitos é uma questão fundamental na linguagem e que perpassa os processos de ensino-aprendizagem da língua.

Smolka (1991)⁶, sob o enfoque do referencial de Vygotsky e Bakhtin, disserta sobre o papel do signo e da linguagem enquanto constituídas das funções mentais superiores. Na análise realizada, a autora aborda a questão do significado e sentido presentes numa determinada relação discursiva entre professor e alunos concernentes à palavra “Vala”; ou seja, a professora na tentativa de verificar se os alunos sabiam o que essa palavra significava, interrogava-os deixando que os mesmos falassem o sentido dessa palavra, chamando a atenção para a busca do significado social da palavra em questão.

Araújo (2000) em sua tese, também discutiu a relação ensino-aprendizagem evidenciando que as dificuldades - e, conseqüentemente, o fracasso das atividades propostas por professores - encontradas pelo professor no momento de escolher, organizar, executar e avaliar uma seqüência adequada de procedimentos pedagógicos em função dos objetivos propostos estavam associadas à carência de *significado* e *sentido* em sua prática, ou seja, no caráter mediador de sua atividade no processo de apropriação de conhecimentos pelo aluno.

Pensando no estudo da língua como esse processo de interação entre falante e ouvinte/ escritor e leitor que se dá sob a forma de produção de textos, através dos seus significados e sentidos, surgiu o nosso interesse por essa temática. Dado os estudos das teorias de Vygotsky e Bakhtin, que concebem a linguagem como um processo de interação e constituição das relações sociais e, portanto, da constituição dos indivíduos e de sua consciência, tivemos como hipótese de trabalho que a relação entre escritor-leitor era fundamental para a formação da consciência discursiva em produtores de textos escritos, ainda no ensino fundamental.

Analisando a aquisição da linguagem falada, que se dá pela interação contextual⁷ dos sujeitos envolvidos (face a face), pretendemos verificar o processo de significação a respeito dos conhecimentos da língua gerados e internalizado em

⁶ Trabalho intitulado “A Prática Discursiva na Sala de Aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise”, Caderno Cedes, 1991.

⁷ O conceito de contextual aqui apresentado funda-se nas teorias de Vygotsky e Bakhtin sobre a linguagem contextual e descontextualizada. Iremos nos referendar mais a frente sobre essa questão, que se centra na diferenciação entre a linguagem falada ou oral e a linguagem escrita.

produtores de textos através de uma parceria, também contextual, entre leitor e escritor. Assim, nosso trabalho centrou-se numa mediação intencional a fim de que fosse possível verificar a nossa hipótese. Desta maneira, a questão de pesquisa que norteou esse trabalho foi:

- Quais são os conhecimentos sobre a língua que as crianças se apropriam quando trabalham numa parceria leitor e escritor?

A fim de responder a essa questão, os objetivos do trabalho foram:

- Analisar o processo mediativo da parceria leitor-escritor;
- Identificar as influências da enunciação do discurso do outro no processo de apropriação e internalização dos conhecimentos sobre a língua construídos historicamente; e
- Analisar o movimento do processo de significação.

Desta forma, o trabalho foi organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que se subdivide em nove partes. Na primeira contextualizamos as teorias de Vygotsky e Bakhtin, principais representantes, respectivamente, das teorias Histórico-Cultural e Lingüística da Enunciação, apresentando os principais conceitos trabalhados pelos autores. Em seguida, parte dois, detalhamos os conceitos de linguagem, sujeito e consciência, cerne das teorias estudadas. Na parte três, trabalhamos com a diferenciação entre linguagem escrita e linguagem oral. Na parte quatro, apresentamos os conceitos de texto, enunciado e gêneros do discurso. Na parte cinco, discursamos sobre o ensino da língua materna na perspectiva da lingüística, na parte seis apresentamos como ocorre o ensino da língua materna e a aprendizagem na perspectiva da lingüística, na parte sete concebemos o que é ortografia e como deve ser seu ensino, na parte oito discursamos sobre a importância da mediação intencional nos processos de ensino-aprendizagem da língua e, para finalizar enfatizamos a importância do diálogo e da parceria na relação de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados, onde procuramos apreender a realidade existente de maneira a contemplar os objetivos propostos na pesquisa. Ainda nesse

capítulo, caracterizamos os sujeitos e relatamos como ocorriam os encontros. Para tanto, exemplificamos por meio de um encontro, descrevendo todos os passos e as discussões geradas pela parceria.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados coletados, bem como a sua análise, sendo esta dividida em três momentos, de acordo com os objetivos da pesquisa. No penúltimo capítulo discutimos os dados a respeito da análise realizada, a fim de verificar como se dá o movimento do processo de significação do sujeito a respeito da produção textual. E, por fim, no último capítulo, dissertamos sobre as considerações finais desta investigação, fornecendo apontamentos futuros para novas pesquisas.

I - Referencial Teórico

O quadro teórico que fundamentou essa pesquisa está composto pela articulação entre a teoria Histórico-Cultural com a concepção de linguagem vista como um processo de interação, também chamada de Lingüística da Enunciação de *Bakhtin*. Essas duas correntes teóricas ainda que em campos distintos (Psicologia e Lingüística) possuem a mesma concepção de sujeito e vêem a linguagem como principal mediadora e constituída dos indivíduos e da consciência, uma vez que ambas são orientadas pelo materialismo-histórico. A fim de articular esses referenciais ao objeto de pesquisa iremos discorrer sobre os principais conceitos presentes nas teorias em questão, bem como os conceitos comuns a ambas.

Para tanto, nosso referencial teórico está composto por cinco temas. No primeiro, buscamos contextualizar os autores das teorias adotadas, evidenciando a compatibilidade de ambos por meio de alguns conceitos essenciais como: a categoria de mediação, a mediação semiótica, a importância dos signos, o papel e a função da palavra na constituição dos sujeitos. No segundo, trabalhamos com as principais categorias que fundamentam o nosso objeto de pesquisa que é a relação entre sujeito, linguagem e consciência. No terceiro, procuramos dar uma atenção mais pormenorizada à atividade da linguagem falada e da linguagem escrita, fundamentando assim, a nossa hipótese de trabalho e o porquê da intervenção e escolha do presente objeto de pesquisa. No quarto, discorreremos sobre o texto ou gêneros discursivos, cerne do nosso trabalho. No quinto, buscamos, ainda, conceber a língua materna de acordo com alguns lingüistas. No sexto tema discorreremos sobre o ensino e aprendizado da gramática na perspectiva da lingüística. O sétimo tema é sobre o ensino-aprendizagem da ortografia. No oitavo, mostramos a importância da mediação intencional nos processos educativos, salientando a relevância do papel do professor. E, por fim, como última temática, trabalhamos com o conceito de diálogo e parceria frisando a sua relevância para os processos de ensino-aprendizagem.

1.1. Contextualização e Considerações Acerca das Teorias de Vygotsky e Bakhtin – *alguns conceitos.*



Lev S. Vygotsky

Mikhail Bakhtin

Vygotsky e Bakhtin são dois autores importantes na área da linguagem. Eram russos e produziram suas teorias no início do século passado (séc. XX), a fim de criar uma Psicologia e uma Teoria da Linguagem que considerasse os pressupostos filosóficos do novo sistema político e econômico que se implantara na antiga União Soviética - URSS, o regime socialista. Os pressupostos filosóficos que orientam a teoria desses autores é o materialismo-histórico de Karl Marx. Assim, algumas categorias desenvolvidas por Marx são de fundamental importância para a compreensão do pensamento desses autores. Entre elas, destacam-se as categorias de *mediação e ideologia*.

Segundo Ponzio (1998), o que faz a diferença desses dois teóricos em relação a outros autores que tentaram construir diferentes teorias nesses dois campos, é que ambos partem de carências do marxismo no que se refere ao estudo da consciência, da linguagem e de formações ideológicas concretas, como, por exemplo, a arte. Conforme o autor em questão, ambos conduziram suas investigações na mesma direção, tentando determinar as características do objeto estudado, vendo mais além das fórmulas genéricas. Para tanto, recusaram aplicar superficialmente categorias como estrutura, superestrutura e classe para interpretar de forma mecânica a consciência, a linguagem e a ideologia.

Os dois autores possuíam interesse comum por problemas pertencentes a diferentes disciplinas, como a psicologia, a ciência da arte e da literatura, a filosofia

da linguagem, a semiótica, entre outros. A questão dos objetos tratados, por eles, como a relação entre o individual e o social, a estrutura e superestrutura, consciência e ideologia social, o signo e a ideologia, vão além de cada um dos seus campos de estudo, pois os dois autores afirmavam a necessidade de um enfoque materialista-dialético na psicologia a fim de poder compreender a natureza histórico-social dos fundamentais processos psíquicos humanos. Nesse sentido, os estudos de Vygotsky e Bakhtin implicavam desde a sua origem no problema do signo, isto é, a sua função e seu significado (PONZIO, 1998).

Segundo as teorias destes autores, o signo é o principal mediador dos processos psíquicos, ou seja, a consciência do homem só se forma na interação social, de maneira que a categoria de mediação possui um papel relevante. Entretanto, Bakhtin (1995) enfatiza a importância da ideologia no signo, afirmando que todo signo é ideológico, “... tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (p.31) e Vygotsky (2001), por outro lado, verifica a importância dos signos como elementos que atuam no sistema psíquico do homem. São os signos que permitem ao homem lembrar e perpetuar a cultura socialmente construída, sendo a linguagem a principal mediadora do homem com o mundo. Segundo Vygotsky (1993), o processo de mediação, por meio de signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, da relação entre o pensamento e a linguagem.

Ponzio (1998) salienta que, tanto Bakhtin como Vygotsky opinam:

(...) que o específico das funções psíquicas humanas são os instrumentos produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas, entre os quais tem que considerar também os instrumentos que se produzem para as necessidades de comunicação social, os signos e, sobretudo, entre eles a linguagem verbal. (...) os signos, a linguagem verbal em especial, não são só instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas na sua organização signica, mas são também instrumentos de significação, de constituição das experiências individuais, dos processos mentais que, assim como os signos empregados, são também sociais. (p.66)

Diante do exposto, para ambos os autores, a categoria de *Mediação* é essencial para a formação do sujeito, de sua consciência, de sua individualidade. Nas teorias em questão, a linguagem destaca-se como principal mediadora e constituída dos indivíduos.

A categoria de *mediação* é de fundamental relevância para o materialismo-histórico, pois é nas relações sociais que se constitui o sujeito. Dessa forma, o social possui um valor precípuo para esta teoria, pois a constituição do indivíduo ocorre por meio das mediações, sejam elas intencionais ou não. Segundo esse pressuposto filosófico, o indivíduo se constrói no contexto social em que vive e é através da interação com os outros que ele tem contato com instrumentos físicos e simbólicos que nortearão o seu pensamento e a sua vida em sociedade.

Conforme a teoria marxista, a categoria de mediação é inerente ao trabalho e foi através dele que se complexificou modificando não só o meio social, mas o próprio homem. Marx refere-se à mediação através do uso de instrumentos aplicados à atividade do trabalho, Vygotsky e Bakhtin atentam para a importância da mediação signica. O destaque desses teóricos em relação à mediação por meio dos signos refere-se, sobretudo a complexificação da sociedade, tal como nos descreve Araújo (2000). Conforme a autora, as atividades mediadoras são inerentes à vida social, além de ser uma característica que permite diferenciarmos o homem do animal. Afirma ainda que, à medida que a sociedade foi se modificando e se complexificando, surgiram novas necessidades dos homens e, conseqüentemente, novas mediações, tais como atividades mediadoras através dos signos.

A mediação consolida-se como elemento propulsor, catalisador e configurador do complexo em que se constitui o ser humano, à medida em que o trabalho humano, que medeia a humanização do homem, se faz, necessariamente, mediado não só por forças essenciais da natureza, mas principalmente por infinitos elementos histórico-sociais aperfeiçoados a partir da apropriação e objetivação daquelas forças essenciais da natureza. (p.24 e 25).

Vygotsky descreve dois tipos de atividades mediadoras: os instrumentos e os signos. A mediação por instrumentos, afirma, possui ligação direta com os postulados marxistas a respeito de sua importância como elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ou seja, o instrumento é feito com o intuito de um objetivo específico é, pois, um objeto social e mediador da relação do homem com o mundo. Já a mediação por signos é um outro meio inventado pela humanidade a fim de auxiliá-la no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira similar ao uso dos instrumentos no trabalho, porém o que os diferencia é que os instrumentos são externos aos indivíduos

cuja função é provocar mudanças nos objetos; os signos, por sua vez, são orientados para o próprio sujeito, de modo a auxiliar os processos psicológicos de fora para dentro.

Os signos são marcas que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. São interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes no espaço e tempo presentes. De acordo com a teoria de Vygotsky, a memória mediada por signos é mais poderosa que a memória não mediada, pois o uso de mediadores aumenta a capacidade de atenção e de memória. Assim, o processo de mediação, por meio de signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores descritas pelo autor em relação ao pensamento e à linguagem.

Segundo os teóricos em questão, os signos são o que constitui a consciência. Entretanto, Bakhtin enfatiza o aspecto ideológico existente neles, já Vygotsky ressalta a importância dos mesmos na mediação dos processos mentais superiores. Mas o que é *signo*?

Na definição de Bakhtin (1995), o signo é um objeto físico (por exemplo: imagem, palavra, gesto, pirâmide, pão etc) pertencente a uma determinada realidade, mas que, por ser ideológico, reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Ou seja, um objeto natural torna-se um signo quando ele ganha um sentido na relação social que ultrapassa as suas próprias particularidades. Como ele reflete e refrata uma outra realidade, ele pode distorcer essa realidade, por isso, todo signo, afirma Bakhtin, está sujeito aos critérios de valor.

Para que seja possível entendermos essa “refração” da realidade, basta pensarmos na forma como os signos são utilizados pelos diversos campos ideológicos. Cada área do saber, por exemplo, explica o autor, utiliza os signos de acordo com a sua realidade, refratando a realidade a sua própria maneira. Entretanto, é seu caráter semiótico, isto é, os significados/conceitos, as generalizações, que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral, numa mesma categoria. (VYGOTSKY, 2001). Os signos, completa Bakhtin (1995), têm uma encarnação material, por isso, sua realidade é objetiva, uma vez que pertence ao mundo exterior.

Segundo Bakhtin (*ibidem*), a consciência humana só surge e se afirma como realidade mediante a encarnação material em signo. Tais são as palavras do autor:

(...) compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. (p. 34).

Podemos verificar na frase acima a categoria de mediação descrita por Marx e Vygotsky. De acordo com Bakhtin (1995), os signos só emergem a partir do processo de interação social, assim como a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico no processo de interação social. A ideologia, segundo Bakhtin (*ibidem*), reside no material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. Para ele a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.

O conceito de *ideologia*, como afirmam alguns estudiosos, é mais um conceito que dá margem a vários significados. Para não fugirmos do nosso objeto de estudo, nos limitaremos a explanar o que é Ideologia para Marx (1977), para depois nos remeter à Bakhtin (1995).

Ideologia, segundo Marx (1977), é a tentativa do homem de explicar as coisas através das idéias. Na obra, a Ideologia Alemã, logo no *Prefácio* verificamos a crítica de Marx ao pensamento hegeliano e à escola dos denominados “novos hegelianos”. Vejamos:

Até agora, os homens formaram sempre idéias falsas sobre si mesmos, sobre aquilo que são ou deveriam ser. Organizaram as suas relações mútuas em função das representações de Deus, do homem normal, etc., que aceitavam. Estes produtos do seu cérebro acabaram por os dominar; apesar de criadores, inclinaram-se perante as suas próprias criações. Libertemo-los, portanto das quimeras, das idéias, dos dogmas, dos seres imaginários cujo jugo os faz degenerar. Revoltemo-nos contra o império dessas idéias. Ensinemos os homens a substituir essas ilusões por pensamentos que correspondam à essência do homem, afirma um; a ter perante elas uma atitude crítica, afirma outro; a tirá-las da cabeça, diz um terceiro – e a realidade existente desaparecerá. Estes sonhos inocentes e pueris formam o núcleo da filosofia atual dos Jovens Hegelianos; e, na Alemanha, são não só acolhidas pelo público com um misto de respeito e pavor como ainda apresentadas pelos próprios heróis filosóficos com a solene convicção de que tais idéias, de uma virulência criminosa, constituem para o mundo um perigo revolucionário. O

primeiro volume desta obra propõe-se a desmascarar estas ovelhas que se julgam lobos (...). (Prefácio, p.7)

Desta forma, tal como descreve o autor, é necessário partir dos fatos reais, ou seja, dos modos de produção para se explicar os fenômenos e, não, das idéias. Marx (*ibidem*), ao definir os meios e os modos de produção, ao referir-se à estrutura social, relata que a mesma é composta pela infra-estrutura e a superestrutura, sendo esta, reflexo daquela. A infra-estrutura é a base econômica de uma determinada sociedade e a superestrutura as idéias, os costumes, valores, a moral, a religião, a política e toda a produção intelectual constituídas por meio da linguagem signica. Ou seja, a ideologia encontra-se nessas formas de expressão da superestrutura e, conseqüentemente, por meio da linguagem. Todavia, iremos conceituar ideologia a partir dos estudos de Bakhtin, uma vez que esse autor compreende como sendo qualquer signo ideológico, fazendo um movimento dialético entre a superestrutura e a infra-estrutura.

Bakhtin (1995) disserta sobre ideologia, uma vez que era necessário esclarecer as relações da linguagem com a consciência, entendida esta como atividade mental, bem como o quanto a ideologia a influenciava. Desta maneira, estudou o papel da língua, entendida como a realidade material da criação ideológica.

Partindo do pressuposto que a ideologia só existe a partir dos signos e que tudo que é ideológico possui um significado que lhe é exterior, que reflete e refrata uma outra realidade, como evidenciado anteriormente, o autor relata que “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (1995, p.32).

Bakhtin ao criticar a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura, que situam a ideologia na consciência afirma que a consciência só pode surgir como realidade por meio de uma encarnação material em signos e por este motivo a compreensão só pode manifestar-se mediante um material semiótico. Ou seja, um signo é apreendido a partir de outros já conhecidos, constituindo-se em um elo que emergem do processo de interação de uma consciência a outra, estendendo-se de consciência individual à consciência individual. Nas palavras do autor:

(...) a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (...) No entanto, o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra e infra-humanas. Seu verdadeiro é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se

situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. (BAKHTIN, 1995, p. 35)

Portanto, conforme o autor, a consciência se manifesta por meio de signos, que surgem a partir das relações sociais. Desta maneira, a existência do signo nada mais é do que a materialização da comunicação social e, é nisso, para o autor, que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. O papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparece em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. Bakhtin (1995) refere-se à palavra, afirmando que ela “é o fenômeno ideológico por excelência” (...) “é o modo mais puro e sensível da relação social” (p.36). É na palavra, segundo ele, que se revelam as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. O autor salienta que a palavra é o material privilegiado da comunicação cotidiana, revelando que é na conversação que as formas discursivas se situam.

A palavra é, pois, um signo, é o modo mais puro da relação social. A palavra é também um signo neutro, porque ela é de domínio de todos, e nem sempre está carregada do conteúdo ideológico dos diferentes campos. Isto é, a palavra, como um signo neutro, pode ser entendida apenas como um conceito, um significado, pois esse significado independe dos sentidos que a ela são atribuídos. É também um instrumento da consciência, pois está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Outro fato que merece ser elencado é que todo signo resulta de consenso e também dissenso entre os indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Ou seja, a forma do signo é determinada na interação social. Sendo todo signo resultado da relação entre indivíduos socialmente organizados, todo signo lingüístico é marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado. Entretanto, conforme o autor, é indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual, pois somente assim, temos um signo.

Assim, o que faz da palavra uma palavra é a significação estabelecida socialmente; a significação constitui assim, a expressão do signo, a função do signo. O poder da palavra para a formação do homem e para a relação entre eles se define da seguinte maneira:

A palavra (o discurso interior) se revela como material semiótico privilegiado do psiquismo. A palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da

palavra reduziria o psiquismo à quase nada. (BAKTHIN, 1995, p. 52).

Percebemos que a grande questão que se impõe no signo e, por sua vez, na linguagem é a questão do significado e do sentido, isto é, aquilo que é uma categoria generalizada passível de compreensão num âmbito social mais geral, daquilo que é particular, de um campo da atividade mais específica e individual. Para dissertar sobre as particularidades do significado e sentido Vygotsky (1995) toma como objeto a palavra, aludida por ele muitas vezes como signo ou conceito. Segundo o autor, a palavra representa a unidade viva do som e o significado encerrado em sua forma, como uma célula viva, as principais propriedades do pensamento lingüístico. Vygotsky afirma que o som e o significado relacionados entre si é o que constituem o signo, por isso, ambos não podem coexistir separados um do outro, tal como propunha Saussure. Essa separação deu lugar “aos resultados mais desoladores no estudo da estrutura fonética e semântica da língua” (p.19), afirma ele.

Segundo o autor, o significado da palavra é a chave para o estudo da relação entre o *Pensamento e a Linguagem*, pois ele é a unidade do pensamento lingüístico. É a unidade do pensamento, pois ela nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou a toda uma classe de objetos. Devido a isso, salienta Vygotsky, em cada palavra está contida uma generalização. Desta forma, o significado da palavra é antes de tudo uma generalização.

A generalização, de acordo com o autor:

(...) é um ato extraordinário do pensamento que reflete a realidade de forma radicalmente distinta de como refletem as sensações e percepções imediatas. (1995, p.21).

Portanto, o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização, constitui um ato de pensamento; e, ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra, pertencente ao domínio da linguagem em igual medida que o é do pensamento, é a unidade do pensamento lingüístico - linguagem e pensamento. Assim, a palavra sem significado não é uma palavra, mas um som vazio deixando de pertencer ao domínio da linguagem.

Vygotsky (*ibidem*) ressalta que o método para estudar a linguagem não pode ser outro a não ser o semântico. Desta forma, o autor enfatiza a importância da linguagem, aludindo à função inicial que ela desempenha, que é a comunicação

social, definida pelo autor como um meio de expressão e compreensão. O autor ressalta a importância da outra função da linguagem que é a do pensar. Portanto, “o significado da palavra é a unidade de ambas as funções da linguagem na mesma medida que é a unidade do pensamento”. (p.21).

Nesse sentido, reflete o autor, que a comunicação imediata entre as mentes é impossível, pois a comunicação não mediada pela linguagem ou por algum outro sistema de signos não ocorre entre os homens, apenas com animais irracionais. De acordo com o autor, a comunicação baseada na compreensão racional e na transmissão premeditada do pensamento e das sensações exige necessariamente um determinado sistema de signos. Todavia, não basta um sistema de signos, afirma: é necessária a apreensão do significado para que seja possível uma troca lingüística.

Vygotsky (1995) ressalta que:

A comunicação pressupõe necessariamente a generalização e o desenvolvimento do significado verbal, de forma que a generalização só ocorre quando se desenvolve a comunicação. (p. 22)

O autor recorre ao processo de formação de conceitos para estudar o significado das palavras, pois a palavra só adquire significação quando nela está contido o seu significado. Assim, o autor salienta que esse não é só a unidade do pensamento e da linguagem, mas também, é a unidade de generalização e comunicação, do pensamento; o significado é o conceito.

Suas investigações experimentais demonstraram que operando com o significado da palavra como unidade do pensamento verbal, temos a possibilidade efetiva de analisar o seu concreto desenvolvimento e explicar as principais características de suas diferentes fases, uma vez que os significados das palavras evoluem; é, portanto, no estudo do desenvolvimento e formação dos conceitos que o autor atribui à palavra a sua importância na constituição dos indivíduos.

Nesse sentido, como já enfatizamos, o elemento fundamental da linguagem na perspectiva histórico-cultural é a palavra, pois, ela designa coisas, individualiza suas características, designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas, codificando, assim, nossa experiência. A palavra, como signo que designa um objeto, surgiu do trabalho, das ações com objetos e, segundo Luria (2001), é na história do trabalho e da comunicação onde devemos buscar as raízes do surgimento da primeira palavra.

Nas etapas da pré-história humana, a palavra recebia sua significação somente inserida na atividade prática concreta. A palavra possuía somente um significado a partir de um contexto prático, sendo que este significado poderia ser mudado, ainda que o som fosse o mesmo, numa outra situação. Posteriormente, houve a emancipação da palavra do contexto prático ao sistema semântico, ou seja, houve a ocorrência de um sistema de signos.

O sistema semântico nada mais é que um sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados, formando um sistema de códigos que podem ser compreendidos além do contexto. Este caráter semântico autônomo dos códigos, privado de qualquer contexto prático aparece em sua forma mais desenvolvida na linguagem escrita, ressalta o autor. De acordo com Luria (*ibidem*), a formação ontogenética da linguagem é, também, em certa medida, a emancipação progressiva do contexto prático e a elaboração de um sistema de códigos. O sistema semântico se caracteriza pela principal função da palavra que é seu papel designativo, uma vez que cada palavra designa uma coisa, uma qualidade, uma ação ou relação. Essa função permitiu ao homem, a evocação voluntária, isto é, dirigir não somente sua percepção, representações, mas, também, sua memória e suas ações.

Desta maneira, da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação voluntária. Graças a ela, o homem pode operar com as coisas mentalmente na ausência destas. A palavra assegura, portanto, a possibilidade de transmitir a experiência da cultura historicamente construída.

Com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem passou a adquirir uma nova dimensão da consciência, a abstração. Seria, portanto, incorreto pensar que a palavra é apenas um rótulo que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade isolada.

Conforme Luria (2001), a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas, também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos das palavras parecidas à primeira, pela situação imediata, pela experiência anterior, etc. E é a essa “rede” de enlaces que o autor denomina de significado associativo. Desta forma, a palavra converte-se em elo ou nó central de toda uma rede de imagens evocadas por ela e de palavras conotativamente ligadas a ela; é justamente estes complexos de significados associativos que formaram um novo conceito denominado “campo semântico”.

Mas a palavra também possui um significado categorial que sai dos marcos da referência objetual. Explicita Luria (*ibidem*), que o significado categorial da palavra é a capacidade que a mesma tem não apenas para substituir ou representar os objetos, não apenas para provocar associações parecidas, mas para analisar os objetos, para abstrair e generalizar suas características. Desta forma, a palavra não apenas substitui uma coisa, ela também analisa, introduzindo-a em um sistema de complexos enlaces e relações. É a essa função que Vygotsky (1995) designou de generalização. Portanto, para o autor, as palavras, além de designar um objeto, efetuam um trabalho muito mais profundo que é o de separar o traço essencial desse objeto e poder analisá-lo.

Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração, que é a operação mais importante da consciência. E é precisamente por isso, que ao designar com uma palavra este ou outro objeto, que o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, não é apenas uma referência objetual, tal como a entendia Saussure, mas é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização.

De acordo com Luria (2001) e Vygotsky (1995), a generalização é a condição para a compreensão. Por exemplo, numa conversa entre duas pessoas, o locutor resgata uma cena e diz ao interlocutor: “então o relógio caiu”. Haverá a compreensão do que é relógio, ainda que o locutor tenha pensado num relógio de bolso e o que escuta em um relógio de mesa. A compreensão só é possível, pois o objeto pertence a uma determinada categoria, o que permite ao falante transmitir uma determinada informação generalizada. Bakhtin (1995) refere-se a essa mesma questão, quando ele coloca que a palavra é antes um signo neutro. Todavia, num exemplo similar, “Que horas são?”, Bakhtin refere-se à significação e ao tema. O tema é entendido por ele como essa produção de sentido dada por um determinado contexto, mas que também só é passível de compreensão dado à significação. Nesse sentido, o significado e o sentido se entrelaçam nas enunciações e produções discursivas.

De acordo com Luria (2001), o significado das palavras é o resultado da experiência social; é um sistema estável de generalização, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Junto a este conceito de significado os autores distinguem o sentido. Por sentido, entendem como o

significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; o sentido está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados, ou seja, o contexto.

Os sentidos designam algo completamente diferente de pessoa para pessoa em circunstâncias diversas. Desta forma, uma mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido que condiz ao contexto e às vivências afetivas do sujeito. Portanto, ele é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito, isto é, o sentido é a palavra viva e mutável (LURIA, 2001).

Leontiev (1978) num estudo sobre a consciência averiguou que no plano psicológico, o pensamento e a consciência individual em seu conjunto é mais amplo que as operações lógicas e os significados em cujas estruturas estão imersos, completando que os significados por si sós não geram pensamentos, mas o mediatizam. Conforme o autor, os significados, ao serem comunicáveis, se convertem em patrimônio da consciência dos indivíduos.

Nesse sentido, Leontiev (*ibidem*) alerta para o caráter dual dos significados para os sujeitos, diferenciando assim, significado e sentido pessoal. Segundo o autor, os significados levam uma vida dual, porque são produzidos pela sociedade, possuindo sua própria história no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento das formas da consciência social; nele, ressalta, se expressa o movimento da ciência humana e de seus recursos cognoscitivos, assim como as noções ideológicas da sociedade. Nesta sua existência objetiva se subordinam as leis histórico-sociais e, por sua vez, a lógica interna de seu próprio desenvolvimento; por outro lado, os significados se individualizam e se subjetivizam, sem, contudo, perder a objetividade. Entretanto, “é o sentido pessoal que cria a parcialidade da consciência humana” (p.20). Desta forma, o sentido pessoal é sempre o sentido de algo, de forma que os significados não se realizam a si mesmo, mas no movimento do sentido dado pelo indivíduo. Por essa razão, a encarnação dos sentidos nos significados é um processo profundamente íntimo, de maneira que não há apropriação do significado sem o sentido próprio.

Diante do exposto, verificamos que a categoria de mediação é essencial para a constituição dos sujeitos. Todavia, a linguagem, que é constituída por meio de

signos criados pelo homem no seu processo histórico e de interação social, possui seu significado e seu sentido, sendo o significado compreendido como a generalização que permite ao homem entender o outro, já o sentido se liga ao contexto vivenciado. Nessa perspectiva, a ideologia existente no signo seria essa “refração” da realidade que se encerra no significado e que evidencia diferentes sentidos. Portanto, sendo a linguagem ideológica e, sendo ela a mediação do homem com o mundo, cabe ao professor realizar um trabalho que evidencie esse caráter ideológico presente nos signos.

Para melhor explicitar a função mediadora da linguagem na formação do sujeito e de sua consciência trataremos dessa questão num próximo item.

1.2. Linguagem, Sujeito e Consciência.

Sempre que nos acontece descobrir algo que os outros supõem que nunca vimos, não corremos a chamar alguém para que o veja conosco?

- Oh, meu Deus, o que é?

Se, por acaso, a visão dos outros não nos ajudar a constituir em nós, de algum modo, a realidade daquilo que vemos, os nossos olhos já não sabem o que vêem; a nossa consciência perde-se, porque aquilo que pensamos ser a nossa coisa mais íntima, a consciência, significa os outros em nós; e não podemos sentir-nos só

Luigi Pirandello in "Um, Ninguém e Cem Mil".

É por meio da linguagem que conseguimos pensar e tomar conhecimento sobre a história da humanidade, por meio dela os homens puderam expressar os seus pensamentos, interagirem uns com os outros, criando assim a cultura. Dissociar a linguagem do pensamento é refutar que os homens vivem em sociedade e dependentes uns dos outros pois somente por meio dessa necessidade de interagir que denominamos tudo o que denominamos, que significamos a nós mesmos e tudo o que é exterior a nós. Dissociar a linguagem do pensamento é refutarmos a nossa própria existência, a nossa condição humana de sujeitos pensantes e históricos (BRUNO, 2006).

Conforme salientou Vygotsky (1993), no processo de interação do bebê com o seu meio, a palavra acaba por constituir e iluminar o seu pensamento, de forma que a apreensão do mundo sensível ocorre somente sob a forma de linguagem, seja ela gestual, oral ou escrita. A apreensão do mundo sensível num nível mais

abstrato se dá explicitamente pela palavra, uma vez que os conceitos resumem um encadeamento de palavras e categorização do mundo objetivo por meio *de* e *através* das palavras. Essa questão impõe pensarmos num infinito problema que assola a humanidade desde a sua existência. Quem somos nós? Qual a relação entre a linguagem, o sujeito e a consciência? (BRUNO, 2006)

Quando nos referendamos aos processos de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina e área específica, discursamos sempre dentro de uma concepção teórica que nos fundamenta como sujeitos. Não poderia ser diferente no caso do ensino da língua. A linguagem como constituída do homem e da sua consciência destaca-se na teoria aqui adotada. Ela é quem permite interagirmos com o mundo.

A consciência é um conceito fundamental para o entendimento das teorias de Vygotsky e Bakhtin. Fundamentados em Karl Marx, é a este autor que devemos recorrer para melhor esclarecer o papel que desempenha a linguagem para a formação da consciência e, conseqüentemente, as categorias de mediação e ideologia para a formação do sujeito.

Na filosofia marxista-leninista o conceito de consciência é tão importante como o de matéria. O problema da origem e da essência da consciência é crucial em todas as doutrinas e teorias filosóficas. Graças à consciência é possível avaliar os acontecimentos e os outros homens, compreender o mundo e analisar o conhecimento historicamente construído.

Conforme Krapivine (1986), o pensamento humano percorreu uma trajetória longa e contraditória, antes de conhecer a sua própria natureza. A consciência não era o termo utilizado pelos filósofos antigos, mas sim, o conceito de “alma”. Por “alma” entendiam o conjunto de faculdades psíquicas e intelectuais do homem, ou seja, a faculdade de ver, ouvir, pensar, sentir etc. O autor acentua que a chave para se compreender a essência da consciência é o postulado leninista de que “toda a matéria tem uma propriedade no fundo a fim da sensação, a propriedade do reflexo”. (p.109). A experiência cotidiana do homem atesta que qualquer objeto, mesmo não-orgânico, reflete o mundo exterior, ou seja, pode imprimir ações externas, modificando-se sob sua influência; e esta modificação, resultante da ação de um corpo sobre outro e que se mantém durante certo tempo, se chama reflexo. Os reflexos dividem-se em inatos e adquiridos durante a vida. Os inatos seriam os reflexos formados durante a longa evolução duma dada espécie (filogênese); já os adquiridos formam-se no decurso da vida do organismo. Todavia, salienta o autor, o reflexo só é

racional em determinadas condições e perde o seu sentido quando estas mudam. Nesse sentido, a consciência é a forma superior e especificamente humana de reflexo. Surgiu com o homem e o meio humano.

Na busca da sobrevivência e a necessidade de empregar instrumentos para suprir as necessidades básicas iniciou-se nos nossos antepassados a transformação dos reflexos em atividade consciente suscetível de transformar o meio ambiente com instrumentos especialmente preparados. Foi justamente o trabalho que conferiu ao corpo e ao cérebro, o mecanismo de sensações em geral, características humanas. Portanto, o novo tipo de atividade - a produção - e o novo tipo de relações - as relações de produção - conduziram mudanças qualitativas na percepção do meio ambiente. Além disso, desenvolveu-se no homem a faculdade específica de determinar conscientemente um objetivo. Assim, a *conscientização do ambiente*, a *identidade de si próprio* enquanto indivíduo e a *atividade subordinada a um fim* constituem os três atributos do reflexo da realidade que surgiu durante a evolução do homem.

A linguagem também foi produto da necessidade dos homens de se relacionarem uns com os outros. Com ela, o homem começou a designar fenômenos, propriedades, objetos e ações com certos sons e sinais no intuito de se comunicar. O reflexo da realidade através das palavras é a forma especificamente humana de reflexo. Conclui-se que a consciência surgiu das necessidades da produção e da vida social em geral, por isso, ela não pode aparecer, nem existir fora da sociedade e das relações sociais.

Marx (1977) em seu trabalho esclarece este conceito a partir de críticas ao pensamento hegeliano. Conforme o pensamento hegeliano, os homens organizaram as suas relações mútuas em função das representações que eles mesmos fizeram, sendo que estes produtos - dos seus cérebros - acabaram por os dominar. A fim de contrapor o pensamento de Hegel e o pensamento da escola composta pelos jovens hegelianos, Marx (*ibidem*) afirma que as premissas das quais partiu para construir a sua teoria não se constituíram sobre bases arbitrárias, nem dogmas, mas sobre os indivíduos reais, isto é, as suas ações e as suas condições materiais de existência. Para tanto, o autor salienta:

Pode-se referir à consciência, à religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta

distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida (...) Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (p.19)

Nesse sentido, são os modos de produção que permitem distinguir os homens dos animais.

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio dos homens; é a linguagem real. (p.25)

Sendo, portanto, os modos de produção da linguagem real que movimentam a vida do homem na sociedade, a produção intelectual, como a linguagem das leis, a política, a moral e a religião, surge em decorrência do comportamento material do homem. Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, acrescenta Marx (1977), na sua proposição, parte-se da terra para atingir o céu. Isso significa que:

(...) não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. (p.27)

Segundo o autor, são os homens que ao desenvolver a sua produção material, bem como as suas relações materiais, transformam a realidade, o pensamento e os produtos desse pensamento. Assim, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (p.26). Portanto, “a consciência nunca pode ser mais do que o ‘ser’ consciente e o ‘ser’ dos homens é o seu processo da vida real”. (p.25). Afirma o autor:

É na vida real que começa a ciência real, positiva, a expressão da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens. É nesse ponto que termina o fraseado sobre a consciência e o saber real passa a ocupar o seu lugar. (p.27)

Para referendar-se à consciência, Marx (*ibidem*) aponta quatro pressupostos de toda a existência humana. O *primeiro*, de toda a história, é que os

homens devem estar em condições de poder viver a fim de fazer a história; ou seja, a produção dos meios que permitem aos homens satisfazer as necessidades básicas, como beber, comer, abrigar-se e vestir-se. O *segundo* são as novas necessidades, pois a ação de satisfazer a primeira necessidade, bem como o instrumento utilizado, condiciona às novas necessidades. A produção de novas necessidades constitui o primeiro fato histórico. O *terceiro* aspecto que intervém diretamente no desenvolvimento histórico é o fato de os homens, que em cada dia renovam a sua própria vida, criarem outros homens, reproduzirem-se. O *quarto* é a cooperação, é a relação dupla entre a produção através do trabalho e a produção através da procriação, isto é, uma dupla relação - a relação natural e social. Social, descreve o autor, no sentido de ação conjugada de vários indivíduos, não importa em que condições, de que maneira e com quais objetivos.

Depois de examinados os quatro momentos, descreve Marx (*ibidem*) “que nos apercebemos de que o homem também possui consciência”. (p.35). Não se trata de uma consciência pura, pois sempre pesa sobre o espírito a maldição de estar imbuído de uma matéria que aqui se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, numa palavra, sob a forma de linguagem. Assim descreve:

A linguagem é tão velha como a consciência: é a consciência real, prática, que existe também para outros homens e que, portanto existe igualmente só para mim e, tal como a consciência, só surge com a necessidade, às exigências dos contatos com outros homens. Onde existe uma relação ela existe para mim. O animal “não se encontra em relação” com coisa alguma, não conhece de fato qualquer relação; para o animal, as relações com os outros não existem enquanto relações. A consciência é, pois, um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. (p.36)

O autor afirma, ainda, que a consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência. Afirma que a consciência é simultaneamente *a consciência da natureza* que inicialmente se apresenta aos homens como uma força estranha, para os homens que se comportam como animais, por isso o autor a denomina de consciência de natureza puramente animal e *a consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o cercam*. Essa necessidade marca para o homem a tomada de consciência de que realmente vive em

sociedade. Bakhtin (1995), fundamentado em Marx vai além e afirma que a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico, enfatizando que isso só ocorre no processo de interação social. Desta forma, tanto ele quanto Vygotsky enfatizam a importância dos signos, isto é, da linguagem na constituição da consciência e formação do sujeito.

Para Bakhtin (*ibidem*) “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (p.35), ou seja, a única definição objetiva da consciência, completa, é de ordem sociológica. Vê-se que o autor rechaça a idéia de que a consciência deriva da natureza, como tentou mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a própria psicologia comportamental. Portanto, conclui o autor:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo social organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (...) A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura⁸ ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos. (p.36)

Como já mencionado, para Bakhtin, toda atividade humana é mediada pelo uso da linguagem. Todavia, as formas e o uso da linguagem se diferem de acordo com os vários tipos de atividade humana, ainda que todas essas formas e usos façam parte da unidade nacional de uma língua. Nesse sentido, o autor alude à neutralidade da palavra que corresponde à significação e à ausência do conteúdo ideológico dado nos diferentes campos da atividade do homem.

Nesse sentido, esclarece Vygotsky (1930) que as formas de mediação sónica e suas transformações associadas à vida social e psicológica influenciaram decisivamente o desenvolvimento do homem, não podendo resolver o problema do animal-humano apenas sob a ótica da teoria da evolução. Segundo o autor, o emprego de ferramentas psicológicas proporcionou as bases para o trabalho organizado e

⁸ Marx define infra-estrutura como a base econômica e a superestrutura como as idéias, os costumes, as instituições, a política, moral, religião.

conclui tal como propôs Marx, que o trabalho é o fator básico de transformação dos símios em seres humanos.

A fim de traçar as diferenciações dos signos criados pelo homem no seu processo histórico apresentaremos a seguir as diferenciações entre a linguagem oral e a escrita, definidas por Vygotsky.

1.3. Linguagem Oral e Linguagem Escrita

O novo saber que o gênero humano vai adquirindo não compensa o saber que se propaga apenas pela transmissão oral direta, o qual, uma vez perdido, nunca mais se pode readquirir e retransmitir: nenhum livro pode ensinar aquilo que apenas se pode aprender na infância, se se entrega o ouvido e o olho atentos ao canto e ao vôo dos pássaros e se se encontra então alguém que pontualmente lhes saiba dar um nome.

Ítalo Calvino, in "Palomar"

O escritor escolheu a revelação do mundo e especialmente a revelação do homem aos outros homens para que estes adquiram, em face do objeto assim desnudado, toda a sua responsabilidade. Ninguém pode fingir ignorar a lei, porque há um código, e porque a lei é coisa escrita: depois disto, pode infringi-la, mas sabe os riscos que corre. Do mesmo modo, a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e que ninguém se possa dizer inocente.

Jean-Paul Sartre, in 'Situações II'

As diversas funções da linguagem tem-se convertido num dos problemas mais destacados pela lingüística, uma vez que para ela a língua não é uma única forma de atividade verbal, mas sim, um conjunto de funções verbais muito diversificadas. Hoje, no século XXI o que mais temos é a comunicação pela imagem e, dizem alguns cientistas, que esse tipo de comunicação transformou muito o pensamento humano, que vivemos na cultura da forma e da imagem. Entretanto, nesse item, iremos nos ater à escrita e à oralidade.

Vygotsky (*ibidem*) diferencia a atividade escrita da atividade oral (também denominada pelo autor de diálogo), pois enquanto esta tem a possibilidade de expressão imediata, a outra, necessita do uso de normas do significado estrito da palavra, exigindo do indivíduo um esforço intencional e consciente, a fim de que esse

possa se fazer entendível, uma vez que o leitor não participa do contexto ao qual o escritor se refere.

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo. (Vygotsky, 2001, XII).

Vygotsky (1991) salienta que a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que identifica os sons e as palavras da linguagem oral, que são signos de objetos e das relações sociais. A linguagem oral (como os dialetos, gírias, formas de expressão) explica o autor, pode extinguir-se gradualmente, por isso a escrita historiciza este sistema de signos que simbolizam os objetos designados, assim como as suas relações recíprocas. A linguagem escrita permite a comunicação além do tempo, daí a sua função como mediadora da cultura para a apropriação pelos sujeitos. Por tal razão, a escrita é um signo construído historicamente para mediar e registrar as produções da humanidade além do tempo presente.

A palavra escrita é um dos aspectos do desenvolvimento individual e cultural dos sujeitos e está relacionada com o domínio de signos externos. Algumas correntes da psicologia consideravam a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora, dando pouca atenção a ela como um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. A esse respeito disserta Vygotsky (2001):

(...) a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. (p.120).

O autor diz que a linha do desenvolvimento da escrita é uma linha descontínua, contrapondo à visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo. Portanto, as questões propostas pelo autor e que norteiam sua investigação científica - que é revelar essa pré-história da linguagem escrita, são: mostrar o que leva a criança a escrever revelando os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico, assim como a sua relação com o aprendizado escolar.

Segundo Vygotsky (2001), essa história inicia-se com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança. Os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são simples gestos que foram fixados. Conforme o autor, existem dois domínios onde os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças. A segunda esfera que liga os gestos à linguagem escrita é a dos jogos das crianças.

Os objetos podem de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre as coisas com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. (...) O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau (...). (p. 112 e 123)

Assim, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se em signo independente. O objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Vygotsky (2001) considera a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuídores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

Assim como no brinquedo, também no desenho, o significado surge, inicialmente como um simbolismo de primeira ordem. Os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais; o gesto constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que a representação gráfica começa a designar algum objeto.

Segundo o autor, a conclusão mais importante tirada desse estudo do desenvolvimento é que na atividade do brinquedo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade não está na percepção do símbolo, mas, sim, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação. Para o autor, essa é uma conclusão muito importante, pois indica que a representação simbólica do brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leve, diretamente, à linguagem escrita. À medida que o desenvolvimento prossegue, o processo geral de nomeação se desloca cada vez mais para o seu início que, assim, passa a ser equivalente à escrita da palavra que acabou de ser dita.

Vygotsky cita Bühler (2001) e concorda com ele em que o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. Em seguida, diz que a fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis. Isso inclui o desenho. Ou seja:

(...) o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. (p.127)

Luria (2001) diz que o domínio da linguagem escrita faz com que ocorra uma grande transformação nas estruturas psicológicas superiores, graças à possibilidade de ler e enriquecer-se com todas as criações humanas no terreno da palavra escrita. Luria (*ibidem*) foi quem realizou experimentos sobre os traços que constituem sinais indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico.

Vygotsky (2001), considerando a pesquisa de Luria, afirma que gradualmente as crianças transformam esses traços indiferenciados em pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos. É claro que os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda que evoluir no sentido do simbolismo de segunda

ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta que levou a humanidade ao método da escrita por palavras, orações e textos.

Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala. Vygotsky (2001) salienta que o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural; uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, restando a ela, aperfeiçoar esse método.

Segundo o autor, tudo isso leva a crer que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita se desenvolve a partir de uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita. Ou seja, é necessário que o professor compreenda que o processo de apropriação da escrita é longo, composto por um conjunto de aprendizagens necessárias até levar as normas estabelecidas socialmente. Portanto, a escrita deve ser ensinada como uma atividade social, que sendo complexa, necessita de um ensino que seja “relevante à vida”. (p.133). A escrita deve ter significado para a criança, para que ela se aproprie dessa linguagem entendendo que a aquisição da escrita é apenas mais uma das aprendizagens necessárias para a socialização, tal como a linguagem falada.

Para o autor, um dos grandes problemas da escrita é que o seu aprendizado é realizado de maneira diferente da linguagem oral. Segundo ele, a escrita ocupa um lugar muito pequeno na escola, em relação ao papel que ela ocupa no desenvolvimento cultural e social dos seres humanos. Conforme o autor, seria necessário que a atividade de escrita levasse o aluno a fazer o uso efetivo, isto é, utilizá-la da mesma maneira que ela se apresenta no mundo social, tal como a língua falada.

Deste modo, é necessário que a escrita passe a ocupar um lugar de destaque na escola, assim como tem a fala, isto é, a criança precisa adquirir o significado social da escrita como forma de interagir e comunicar-se.

Nesse sentido, apresentamos, nesse trabalho, uma forma diferenciada de se ensinar a linguagem escrita. Para tanto, utilizaremos a definição de Bakhtin sobre o texto, pois esse é um conceito-chave em sua teoria.

1.4. Texto, Enunciado e Gêneros do Discurso

Não é, portanto verdade que se escreva para si mesmo: seria o pior fracasso; ao projetar as emoções no papel, a custo se conseguiria dar-lhes um prolongamento langoroso. O ato criador é apenas um momento incompleto e abstrato da produção duma obra; se o autor existisse sozinho, poderia escrever tanto quanto quisesse; nem a obra nem o objeto veriam o dia, e seria preciso que pousasse a caneta ou que desesperasse.

Mas a operação de escrever implica a de ler como seu correlativo dialético, e estes dois atos conexos precisam de dois agentes distintos. É o esforço conjugado do autor e do leitor que fará surgir o objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. Só há arte para os outros e pelos outros.

Jean-Paul Sartre, in 'Situações II'

Para discorrermos sobre o que vem a ser texto, enunciado ou discurso, uma vez que estamos nos embasando na teoria da enunciação de *Bakhtin*, só poderíamos recorrer a ele e àqueles que compartilham do pensamento desse autor. As denominações “texto”, “gênero do discurso” e “gênero textual” utilizadas correntemente nesse trabalho possuem o mesmo significado.

Conforme Bakhtin (2003), o texto escrito ou oral é a realidade do pensamento e das vivências, assim, onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. “O texto é assim pensamentos sobre pensamentos, vivência das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (p.307). De acordo com o autor, todo texto tem um sujeito, um autor, seja o falante, seja quem o escreve e, segundo ele, o problema do mesmo reside no enunciado, isto é, nas funções do texto e dos gêneros discursivos.

Bakhtin salienta dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua intenção e a realização dessa intenção. A inter-relação dinâmica desses dois elementos é que determina o texto. Nesse sentido, o texto, são enunciados inseridos na comunicação discursiva de dado campo; pois, ele é a conexão de todos os sentidos de um determinado campo, uma vez que esses sentidos se realizam nos enunciados. Segundo o autor, há relações dialógicas entre os textos e no seu próprio interior, pois em cada um está pressuposto um sistema universalmente aceito de signos e uma linguagem específica. Esse sistema corresponde a tudo o que é repetido

e reproduzido, porém cada um, como enunciado, é individual e único, sendo aí onde reside todo o seu sentido, ou seja, sua intenção, o porquê ele foi criado.

A individualidade do texto é inerente ao próprio, mas só se revela numa situação e na cadeia da comunicação discursiva de cada campo; conforme Bakhtin (2003), essa característica não está vinculada aos elementos repetidos do sistema da língua, mas a outros textos, à relações dialógicas e dialéticas peculiares. Essas relações residem no fato de ser ele escrito ou falado com o recurso do sistema da língua e ao mesmo tempo por ser elaborado num contexto genuíno.

O texto, conforme o autor, diferentemente da língua enquanto sistema, nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um potencial único para os mesmos. O acontecimento da vida do texto, revela, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. Nesse sentido, o diálogo é essencial no mesmo, uma vez que subjaz à complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurado a ser criado no qual se realiza o pensamento cognoscitivo do leitor.

É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente é o encontro de dois sujeitos, de dois autores (p.311).

Bakhtin (2003) salienta que as ciências humanas são as ciências do homem e não de uma coisa ou um fenômeno natural, por isso, o homem em seu caráter humano sempre exprime a si mesmo por meio da fala, isto é, por meio de textos. Nesse sentido, o autor enfatiza que a atitude humana é um texto em potencial, podendo ser compreendida exclusivamente no contexto dialógico. Por contexto dialógico entende que apenas no processo de interação o signo pode existir. Assim, “o texto é o representante do estilo, da visão de mundo, do tipo humano, cheia a contextos, nele há duas vozes, dois sujeitos”. (p.312).

O autor elucida ainda, que compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e de seu mundo, ou seja, o outro sujeito. Para tanto, difere explicação de compreensão; enquanto na explicação só existe uma consciência, na compreensão, há sempre duas consciências, dois sujeitos, a compreensão é, portanto, sempre dialógica. E por assim ser, o texto é o reflexo subjetivo do mundo objetivo, pois é a expressão da consciência que reflete algo. Portanto, o objeto real de estudo, enfatiza Bakhtin (2003), deve ser o homem

social inserido na sociedade que fala e se exprime por meio de signos criados por ele próprio. Desta maneira, nesse jogo de contrários, entre o que é geral e o que é particular, caracteriza-se a teoria de Bakhtin sobre a linguagem e, mais especificamente, sobre os gêneros do discurso, pois o discurso do outro está em mim, a minha palavra é antes a palavra alheia, ainda que ela me seja individual graças aos diferentes contextos.

Como vimos em alguns momentos nos capítulos que antecederam a esse, Bakhtin (2003) afirma que o emprego de uma língua efetua-se sobre a forma de enunciados ou enunciações, sejam orais ou escritos. O termo enunciação é também empregado pelo autor como sinônimo de produção de discurso oral ou escrito. Conforme o autor, cada enunciado proferido é particular, mas cada campo de atividade discursiva elabora os seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, o qual denomina de gêneros do discurso.

Bakhtin (*ibidem*) afirma que a diversidade dos gêneros discursivos é imensa, uma vez que é inesgotável a possibilidade do uso da língua nos vários campos da atividade humana⁹. O autor elucida que a lingüística que precedia a sua teoria nunca colocou de forma adequada essa questão. Segundo ele, estudavam-se os gêneros literários e suas diferenciações no âmbito da literatura e não como determinados tipos de enunciados da atividade humana, que são diferentes de outros, mas que têm com estes uma natureza verbal comum.

Bakhtin (2003) enfatiza a necessidade de se estudar a natureza do enunciado e a diversidade dos gêneros, tanto no aspecto geral como no particular. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades dos gêneros discursivos, em qualquer campo, debilitam as relações da língua com a vida, uma vez que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (p.265).

Assim, os enunciados ou gêneros discursivos são compostos por três elementos que o constituem, sendo eles: estilo, estrutura composicional e conteúdo temático. Esses elementos se relacionam no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de cada campo da comunicação ou atividade.

⁹ Ainda mais nos dias de hoje que tem crescido e se diferenciado, devido à complexificação da sociedade da informação.

Sobre o *estilo*, o autor pontua que todo estilo está ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciação ou gêneros do discurso. Pois, todo enunciado, seja oral ou escrito, é individual, podendo refletir a individualidade do falante ou escritor, o que permite termos estilos individuais; entretanto, há determinados gêneros que não são propícios para a manifestação desse *estilo individual*, como, por exemplo, gêneros discursivos que requerem uma forma padronizada, tal como a linguagem do Direito. Desta forma, o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento, sendo, portanto, indissociável de determinadas unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais.

Por *estrutura composicional*, o autor entende como a forma ou a estrutura do enunciado, isto é, determinados tipos de construção do conjunto, como tipos de acabamento do discurso, tipos da relação do falante com o ouvinte, leitores ou parceiros, elementos gramaticais utilizados, construções de frases, utilização de determinados léxicos etc.

Com relação ao *conteúdo temático* o autor o caracteriza como sendo o conteúdo presente na enunciação ou enunciado, que remete sempre à produção de sentidos referentes a um determinado contexto. Assim, no conteúdo temático está sempre presente a relação entre o significado e os sentidos, uma vez que para o autor o *tema* ultrapassa os limites da significação, ou seja, o tema é a multiplicidade de produções de sentidos.

Diante do exposto, falamos por meio de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo do enunciado. Segundo o autor, falamos sob o enfoque de determinados gêneros, ainda que o desconheçamos em termos teóricos, pois os gêneros nos são dados quase da mesma maneira que nos apropriamos da língua materna. O conhecimento da língua materna ressalta Bakhtin (*ibidem*), se dá pela forma de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos na comunicação viva com as pessoas que nos rodeiam, assim, as formas da língua e as formas típicas de enunciados ou gêneros do discurso chegam à nossa consciência em conjunto. Todavia, salienta o autor, é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a

situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (p.285).

Bakhtin (2003) enfatiza que em cada enunciado sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, sendo essa intenção determinante no todo do enunciado; é igualmente essa intenção que permite medirmos a conclusibilidade do enunciado. A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na escolha de um certo gênero do discurso, sendo essa escolha determinada pelas seguintes funções: especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, considerações temáticas, situação concreta da comunicação discursiva, composição pessoal dos seus participantes, etc. Portanto, “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido”. (p.282)

Pensando no discurso como um processo dialógico do eu/outro, a relação ensino-aprendizagem da língua materna, fundamentada nesse dialogismo deve, antes de tudo, considerar os sujeitos envolvidos no discurso como seres ativos, que possuem atitudes responsivas em relação ao discurso ouvido ou lido. Apenas nessa perspectiva podemos falar em dialogismo.

Bakhtin (2003), ao contrário de Saussure que afirmava ser uma relação passiva a do ouvinte em relação ao falante, diz que o ouvinte ao compreender o discurso do falante ocupa simultaneamente uma posição responsiva a ele; segundo o autor:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (p.271).

De acordo com o autor, a atitude responsiva do ouvinte nem sempre ocorre no momento em que o discurso é encerrado pelo falante, em alguns casos há uma compreensão ativamente responsiva de efeito retardado e, em outros, uma compreensão responsiva silenciosa. Conforme o autor, a maior parte dos gêneros escritos foi concebida para essa compreensão responsiva tardia. Bakhtin (*ibidem*) salienta que o próprio falante espera uma atitude ativa do seu ouvinte, uma resposta, concordância, objeção, participação, uma vez que todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau.

Isso nos leva a concluir que o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes e sujeitos.

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela estrutura composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (p.274 e 275).

Os limites de cada enunciado são definidos pelo autor pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro e dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. Nesse sentido, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. A alternância dos sujeitos no diálogo ocorre por meio da réplica, e por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica, uma vez que o falante assume e exprime uma posição que suscita uma resposta do ouvinte, podendo este assumir uma atitude responsiva.

A alternância dos sujeitos do discurso elucida o autor, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que distingue da unidade da língua. A segunda peculiaridade, vinculada à primeira, é a conclusibilidade do enunciado. Essa é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos, podendo ocorrer precisamente porque o falante disse ou escreveu tudo o que queria em dado momento e em certas condições específicas.

Segundo Bakhtin (2003), o enunciado acabado é o que assegura a possibilidade de resposta ou de compreensão responsiva. Essa “conclusão” é determinada por três elementos ligados ao todo do enunciado: exauribilidade do objeto e do sentido; projeto de discurso ou vontade do discurso do falante; formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

A exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado é bastante diverso nos diferentes campos da comunicação discursiva. Nos gêneros em que há uma natureza padronizada essa exauribilidade é quase plena, como, por exemplo, no

campo das ordens militares e produtivas. Já nos campos da criação, como o campo científico, a exauribilidade semântico-objetal é muito relativa.

O professor de língua materna que trabalha com produção de textos deve mostrar aos seus alunos os tipos relativamente estáveis de gêneros do discurso, deve ainda, estar atento ao conteúdo temático dos enunciados dos seus alunos. Nesta abordagem teórica, o diálogo estabelecido entre produtor e leitor/ falante e ouvinte deve ultrapassar o código e a estrutura composicional do texto. Quando se pensa num ensino com produção de textos, deve-se atentar para o fato de que a língua se insere no processo de interação social, portanto, tanto o produtor quanto o leitor, ou falante e ouvinte, trazem em suas produções, seus contextos, suas memórias, suas leituras de mundo. Pensar na lingüística da enunciação é pensar na relação do eu-outro conectado com um contexto mais amplo, que é o aspecto social ao qual se insere os produtores/ leitores ou falantes/ouvintes.

Desta forma, quando pensamos em enunciados o outro já está presente na sua própria constituição. Conforme Geraldi (2003), produzimos textos para o outro, nesse sentido, o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos dado pela realização da leitura, ao contrário, o outro se insere já na produção como condição necessária para que o texto exista. De acordo com Geraldi, é porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado nunca em si mesmo, pois seu sentido, por maior que seja a precisão que queira conferir o seu autor, é premissa que já na produção um sentido é construído a dois. Mas, como compreender um sentido que lhe quis conferir o autor? O autor explica:

Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de pistas para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. (p.102).

São as pistas dadas pelo produtor que permitiriam ao leitor apreender a significação do texto escrito. Nesse sentido, o autor afirma que na produção de sentidos há sempre uma abertura e um fechamento; esse fechamento é dado graças à significação da qual retrata Vygotsky como já vimos.

Esta nova forma de se trabalhar com textos, ressaltando esta análise e reflexão dos sentidos do texto ou a falta deles, assim como a significação que o autor quer dar a seu texto é raramente trabalhada numa análise discursiva. Ao contrário, o

que os professores fazem é anotar ao lado do texto escrito os erros gramaticais dos produtores. Essa postura frente ao ensino e aprendizagem da língua, mais, especificamente, do trabalho com textos, não deixa de ser diferente do que apontavam os teóricos já na década de 80.

Geraldi (2003) pontua algumas formas de como era realizado o trabalho com textos - e como continua sendo já que na prática essa forma pouco mudou: objeto de leitura vozeada ou oralização do texto escrito; objeto de imitação, isto é, o texto era tido como modelo para a produção de textos dos alunos; objeto de uma fixação de sentidos. “Enfim não se lia (e nem se lê) o texto no sentido que damos hoje à leitura como produção de sentidos com base em pistas fornecidas pelo texto e no estudo destas pistas.” (p.106 e 107). De acordo com o autor, essas três formas de inserção do texto na atividade de sala de aula torna *uno* o que, por princípio poderia levar à pluralidade. Ao trabalhar desta maneira com o texto, se fixa a dinamicidade que todo texto gera, torna-se produto pronto e acabado, enquanto deveria ser uma possibilidade.

Nesse sentido, ao pensarmos num trabalho com o ensino da língua, entendendo o sujeito enquanto produtor constante de discursos, que refletem e refratam uma determinada realidade - já que estamos operando com signos ideológicos que emitem idéias e valores - o trabalho do professor no contexto atual deve ser o de formador da consciência discursiva dos enunciados produzidos. Por consciência discursiva entende-se a consciência de que a linguagem e a língua só ocorrem na interação social, de forma que os sujeitos devem compreender que o “outro” é parte fundamental do texto, seja oral ou escrito.

Nessa perspectiva teórica, o ensino de qualquer conteúdo ocorre por meio das mediações, sendo o discurso dialógico o cerne da relação ensino-aprendizagem. Desta forma, a categoria de mediação é central nos processos educativos, pois ela é constituída do indivíduo e da sua consciência, como já afirmamos anteriormente. Portanto, abordaremos num tema específico a necessidade da mediação intencional no ensino da língua.

1.5. Ensino da Língua Materna: concebendo a língua materna

Na visão de lingüistas¹⁰ o ensino da língua materna na escola tem como objetivo mostrar como a língua portuguesa funciona e quais os usos que ela tem. Para tanto, cabe à escola ensinar como a linguagem se caracteriza e como os alunos devem usar a língua em diversas situações, tanto na modalidade escrita, como na oral.

Mazzeu (1992) delimita o conteúdo da Língua Portuguesa que cabe a escola transmitir. Segundo o autor, tal conteúdo, consiste tanto nas informações e conhecimentos sobre a linguagem (escrita e oral) quanto às habilidades necessárias para o uso efetivo da escrita na comunicação social. O autor enfatiza que é necessário que o aluno não só domine as técnicas usuais da comunicação escrita, mas, também, os significados dessas técnicas expressos através de determinados conceitos e regras gramaticais; enfatiza ainda, que é primordial que o educando desenvolva um sentido para essas técnicas que seja coerente com esses significados. Entretanto, não é desta maneira que a escola vem ensinando a língua materna.

A criança quando chega à escola já é um falante da língua ainda que não saiba ler e escrever. Ela não só sabe falar o português como também é capaz de refletir sobre a sua língua. Entretanto, as crianças acabam perdendo toda a sua capacidade de análise da linguagem oral assim que entram na escola, dado ao fato de que nela as regras gramaticais (principalmente as normas ortográficas) são a base para avaliar se as mesmas sabem ou não escrever (CAGLIARI, 1986).

É unanimidade entre os lingüistas que crianças de ensino fundamental, principalmente em processo de alfabetização, se apeguem às formas fonéticas da língua, em lugar das regras ortográficas, fato que muitas vezes resulta na punição pelo professor. Como deveria agir o professor?

Cagliari (1986) observa que a escrita como representação da fala justifica um dos mais evidentes problemas com relação às normas ortográficas, e ao ensino da língua, pois o que conta para a escola não é a representação fonética que aparece nas palavras, mas o som da letra que aparece no abecedário. Ainda que o sistema alfabético tenha sido inventado para aproximar a escrita da fala, a língua varia ao longo do tempo e dos fatores sociais, geográficos, estilísticos, etc. Tal fato permite-nos concluir que as dificuldades que as crianças possuem quando chegam à escola,

¹⁰ Travaglia (2002), Faraco (1992), Franchi (1991) e Cagliari (1986)

nas chamadas classes de alfabetização, se deve ao fato da escrita ortográfica se fundamentar em regras, que vão além da relação letra-som.

Na visão de Travaglia (2002) sendo o objetivo do ensino da língua desenvolver a competência comunicativa de seus usuários, a escola precisa abrir-se à variedade lingüística, e não ensinar apenas a linguagem denominada padrão. Desta forma, se se acredita que devemos falar de acordo com os diversos tipos de situações, as atividades de ensino-aprendizagem da língua materna devem considerar todos os tipos de variedades lingüísticas, pois somente assim, os alunos perceberão as diferenças fonéticas, tornando o momento da alfabetização um processo e, não, um momento doloroso que leva, muitas vezes, o aluno à situação de fracasso.

Desta maneira, um dos objetivos do ensino da língua materna, consiste no fato do professor desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. Portanto, a escola deve explorar a pluralidade de tais variedades. O argumento descrito nos Parâmetros Curriculares de 1996 sobre como deve ser o ensino da língua, elucida que cabe ao professor instruir aos alunos que existem diversas maneiras de falar. Por tal razão, os alunos devem aprendê-las de forma que possam usá-las nas diferentes situações comunicativas. Nesta perspectiva, cabe aos professores trabalharem com a variação dialetal de forma a não prestigiar a língua culta, mas ensinar aos alunos tais variações lingüísticas, enfatizando o poder que há por trás do dialeto culto e por que a escola deve também ensiná-lo. Há inúmeras variações que ocorrem na língua falada, em contraponto ao que ocorre na língua escrita, por este motivo, enfatizamos que os professores devem ensinar as normas ortográficas.

Os dialetos são as variedades que ocorrem em função das pessoas que utilizam a língua. Os estudos sobre variação lingüística registram pelo menos seis dimensões de variação dialetal: a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função (TRAVAGLIA, 2002).

As variações territoriais, geográficas ou regionais acontecem, sobretudo, pelas influências que cada região recebeu durante a sua formação, se manifestando em diferenças no plano fonético, isto é, na pronúncia, no timbre, na entonação, entre outros e também no plano léxico.

Quanto aos dialetos na dimensão social, estas representam as variações que ocorrem de acordo com a classe social a que pertence o usuário da língua. Esta diferença ocorre dada a tendência de uma maior semelhança entre os membros de um mesmo setor sócio-cultural. É por tal razão que os jargões profissionais, ou de

determinadas classes sociais bem definidas como grupos, fazem parte do dialeto na dimensão social. Travaglia (2002) diz que na variação social há inúmeros matizes, o que torna os dialetos sociais mais difíceis de definir e classificar. Neste tipo de variação lingüística, fatores como nível de escolaridade, quase sempre relacionado à classe-social, é o que demarca tal dialeto.

Os dialetos na dimensão de idade representam as variações decorrentes da diferença no modo de usar a língua de pessoas de distintas idades, ou seja, são as diferentes maneiras de referir-se a uma determinada coisa entre pessoas diferentes. Alguns autores atribuem esta diferença também à classe social.

Na dimensão do sexo, os dialetos representam as variações de acordo com o sexo de quem fala. Algumas diferenças, segundo o autor, são determinadas por razões gramaticais, como certos fatos de concordância. Já outras, são referentes ao uso de vocabulários e a certas construções verbais.

Em relação aos dialetos de geração, esses estão relacionados aos estágios do desenvolvimento da língua. Travaglia (2002) classifica esta diferença dialetal como variação histórica, uma vez que é possível percebê-la nos registros escritos.

Para finalizar, os dialetos na dimensão da função, representam as variações da língua decorrentes da função que o falante desempenha, por exemplo, o uso do “nós” sinalizando a posição do povo.

De acordo com Cagliari (1986), a dificuldade dos alunos não está no fato do Português apresentar uma variedade de dialetos com pronúncias diferentes, mas sim, na forma como o ensino da língua tem sido realizado. Diante de tal fato, o ensino da Língua Portuguesa, principalmente na alfabetização, deve lidar com a pronúncia, tal como bem evidenciou Lemle (; ou seja, é necessário que a escola ensine a variação fonológica aos alunos, não desmerecendo as diferenças dialetais e ainda, que enfatize o trabalho com produção textual, valorizando o sentido do mesmo.

O trabalho com o entendimento da língua, os seus significados e sentidos é essencial para uma aprendizagem significativa. A partir do momento que se trabalha com as diferenças dialetais, você conscientiza os alunos sobre as dimensões histórico-culturais presentes na língua se remetendo sempre ao contexto de sua produção. Nessa perspectiva, os professores devem conscientizar-se de que o texto é um lugar de interação entre os sujeitos sociais, os quais neles e a partir deles, nos constituímos enquanto indivíduos, graças a comunicação, a dialogia. Desta maneira, a

escola deve enfatizar a relação existente entre “autor – leitor – texto” no que se refere à escrita, e no que diz respeito à oralidade enfatizar a relação “falante-ouvinte-texto”. Compreender os sujeitos como seres ativos que constroem e são construídos por meio de textos é fundamental para uma prática diferenciada.

As práticas de leitura e o ensino e aprendizagem da leitura devem ser entendidos como produções de sentidos que o leitor estabelece com o texto por meio da sua leitura de mundo. Conforme bem evidenciou Paulo Freire (2007), a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. O texto lido encerra em si significações deixadas pelo autor e sentidos múltiplos produzidos pelos leitores no momento em que estabelecem o diálogo com o texto. É fundamental ainda, que tanto alunos quanto professores compreendam que depois que um texto é escrito ele adquire uma existência independente do autor encerrando em si sentidos oriundos de um contexto de produção e ainda as circunstâncias da leitura.

É partindo de um ensino significativo da língua enquanto instrumento de interação que esperamos que os professores realizem no cotidiano de suas salas de aulas.

1.6. O ensino e a aprendizagem da gramática na perspectiva da lingüística

De acordo com Franchi (1991), a linguagem é um patrimônio característico de toda humanidade. Uma propriedade do homem, independente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade. Ou seja, qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permite construir a gramática de sua língua.

Possenti (1999) antes de retratar a necessidade de ensinar a gramática e como ensiná-la, descreve como se dá a aquisição da linguagem pela criança, mostrando-nos porque tal aprendizagem ocorre tão naturalmente, ainda que seja algo tão complexo. De acordo com o autor, aquisição da linguagem ocorre através de um processo significativo e contextualizado, diferente do ensino-aprendizagem da língua escrita da forma como tem sido praticada nas salas de aula. Diante desse fato, a questão fundamental que se põe por trás da aprendizagem é o sentido, logo:

(...) a aprendizagem da língua por crianças se dá ao uso efetivo da linguagem, um uso sempre contextualizado, uma tentativa forte de dar sentido ao que o autor diz. Assim, não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas, isto é, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas (POSSENTI, 1999, p. 47).

Assim, a forma de se conseguir na escola a eficácia de aprender como as crianças aprendem antes de entrarem na escola, é aproximar as atividades lingüísticas da vida. Sendo o ler e o escrever as práticas mais relevantes na escola, tais aprendizagens devem ocorrer de maneira que se leia, escreva e corrija, de forma sistemática e diária.

Para que os professores possam ensinar de maneira que considerem o contexto e as aprendizagens de seus educandos esses deveriam fazer um diagnóstico do que os alunos aprenderam, quais os conceitos ensinados a eles para e a partir disso, elaborar um ensino efetivo, pois o domínio de uma língua é diferente do domínio de sua gramática.

O ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, de primeira à quarta série, deve estar voltado à reflexão sobre a língua. Por essa razão uma das formas de se ensinar a reflexão sobre a gramática é enfatizar a leitura, pois através dela, o aluno entra em contato com diferentes mundos lingüísticos.

Possenti (1999) conceitua a gramática como um conjunto de regras que podem ser entendidas por três formas: conjunto de regras que devem ser seguidas; conjunto de regras que são seguidas; conjunto de regras que o falante da língua domina. Tais formas podem ser denominadas como gramática *normativa*, *descritiva* e *internalizada*. Como se pode observar:

- a Gramática Normativa caracteriza-se por um conjunto de regras que devem ser seguidas para que os indivíduos aprendam a falar e a escrever corretamente, ou seja, variedade padrão;
- a Gramática Descritiva é o conjunto de regras que são seguidas, e é geralmente utilizada pelos lingüistas, cujo objetivo é descrever ou explicar as línguas tais como elas são faladas; e
- a Gramática Internalizada classifica-se como o conjunto de regras que o falante domina, ou seja, qualquer forma, padrão ou não, que permite verificar se a língua é portuguesa, inglesa, entre outras.

A concepção de gramática que preside na maioria das avaliações, corresponde à gramática normativa, ou seja, a um conjunto sistemático de normas para bem falar e bem escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores¹¹. Essa concepção de gramática tem raízes muito antigas. A primeira forma de construir uma gramática normativa aparece nos gramáticos de Port-Royal, no século XVII, que vinculam o bom uso da linguagem à arte de pensar:

Os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente nessa concepção, uma valorização não estritamente lingüística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e, de classe. (C. FRANCHI, 1991, p.49)

Com relação à gramática descritiva, embora ela não pressuponha a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, na prática escolar acaba ocorrendo a sua incorporação, transformando assim, a gramática descritiva em um instrumento para as prescrições da gramática normativa.

Franchi (1991) diz que todos os lingüistas estariam, hoje, de acordo em considerar que uma perspectiva normativa ou puramente descritiva está longe de dar conta da natureza da gramática, das regras gramaticais e do modo pelo qual as crianças as dominam. Assim, nesta nova perspectiva, a gramática:

(...) corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. (C. FRANCHI, 1991, p.54).

Portanto, saber gramática nesta perspectiva, não depende, pois, em princípio da escolarização, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja

¹¹ C. Franchi (1991)

a linguagem, seus princípios e regras. Esta concepção de gramática não ignora, como nas concepções anteriores, os problemas de variação lingüística.

C. Franchi salienta que as concepções de linguagem e de gramática, descritas acima, possuem bases fortemente humanistas:

Todo homem sejam quais forem suas condições, nascem dotados de uma faculdade de linguagem, como parte de sua própria capacidade e dignidade humana. Mesmo que restem muitos pontos obscuros quanto à natureza e extensão dessa faculdade, isso significa que, sem distinção, todas as crianças desenvolvem uma gramática interna. Ficando assim, excluída toda valoração de uma língua ou modalidade de língua em relação à outra e qualquer forma de discriminação preconceituosa da modalidade popular (C. FRANCHI, 1991, p.57)

Possenti (1999) relata que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada, isto é, expor o aluno constantemente ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão, pois a gramática interna trata-se de um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber lingüístico do falante, pois ele se constrói na atividade lingüística e pela atividade lingüística.

As atividades lingüísticas são aquelas que o usuário da língua, o falante, o escritor, o ouvinte e o leitor, faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos comunicativos.

1.7. O ensino e a aprendizagem da Ortografia

Qual a importância do ensino da ortografia para a aprendizagem da língua materna? O que é ortografia? Para que serve? Por que devemos ensiná-la? E por que os educandos devem aprendê-la?

A norma ortográfica é uma convenção social que unifica a escrita das palavras, ajudando a estabelecer a comunicação escrita, que é uma das formas da linguagem como vimos anteriormente.

Mazzeu (1992) evidencia que a escrita ortográfica, para muitos professores, chega a ser prejudicial para a produção de textos com significado.

Entretanto, ao contrário de tais educadores, o autor se posiciona a favor de tal ensino, pois para ele, a própria ortografia enquanto produto histórico da prática social possui um significado, isto é, constitui uma forma comum, válida para a sociedade como um todo, de registro dos sons da fala por meio da escrita “essa forma comum é imprescindível para que a comunicação escrita ocorra da melhor forma possível” (MAZZEU, 1992, p.100).

Mesmo para a realização de produção de textos, Mazzeu (1992) evidencia que o domínio da ortografia é uma ferramenta essencial para a efetiva objetivação de significados por meio da escrita. O autor salienta que a rejeição à ortografia, por muitos professores e alunos, ocorre por duas razões. Uma delas é o caráter alienado de que se reveste o uso da ortografia na prática social e seu estudo na prática escolar; ou seja, a ortografia aparece para muitos professores como o principal critério de avaliação no ensino de Português. Na tentativa por secundarizar a ortografia, não é estabelecida nenhuma diferenciação entre as formas consideradas correta e as que são aceitas só por quem as usa. Assim, o aluno deixa de dominar as formas que são necessárias para uma inserção efetiva no processo social de comunicação da escrita. A outra razão é a adoção, consciente ou não, de uma concepção de linguagem escrita que se situa no âmbito da orientação denominada por Bakhtin (1995) de subjetivismo idealista. Ou seja, concebe-se a escrita como forma de expressão do psiquismo individual do autor, importando somente que a escrita registre as idéias, os pensamentos do indivíduo. Ao considerar-se a escrita como manifestação individual e, não, como atividade social, o uso de formas convencionais de grafar as palavras perde o sentido.

Desta forma, conclui:

O domínio das formas ortográficas de escrita é imprescindível para a realização da comunicação escrita enquanto atividade social. O que faz dessas formas elementos cerceadores dessa comunicação é o seu estudo e seu uso alienados, nos quais o aluno não percebe as operações que precisa realizar para produzir essas formas, nem as razões pelas quais executa tais operações. (MAZZEU, 1992, p.107)

O nosso sistema alfabético apresenta muitos casos em que um mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra, como apresenta-nos também, uma letra que grava mais de um som. Desta forma, é necessário fazer um trabalho com as

crianças tendo em vista o leitor de seus textos. Parece óbvio que quando ensinamos alguma coisa expliquemos aos alunos o por que devemos aprender, entretanto não é isso o que acontece na maioria dos casos de ensino; mostrar ao aluno o objetivo da aprendizagem é essencial para obtermos o sucesso na relação ensino-aprendizagem.

Para concluir, utilizamos a orientação de Faraco (1992) que diz que para que um professor possa ensinar a ortografia de modo que leve os alunos a questionarem sobre os seus erros, ele precisa ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico, a fim de que possa sistematizar o seu ensino. Ou seja, o professor alfabetizador ou que trabalha de primeira à quarta série precisa ter em mente que a língua portuguesa tem uma representação etimológica, e não alfabética. Tais são as palavras do autor:

Dizer que a representação gráfica é alfabética significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer com a escrita japonesa). Além disso, a escrita alfabética tem, como princípio geral, a idéia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representa uma unidade sonora. (FARACO, 1992, p.9)

O nosso sistema sendo gráfico ele toma como critério para fixar a forma gráfica de algumas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também a sua origem etimológica. As representações que utilizam a etimologia são as que mais trazem problemas às crianças devido a sua arbitrariedade.

Em consequência disso, o autor sugere que uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender é que, no processo da grafia, embora algumas palavras sejam previsíveis pelo princípio da relação letra/som, outras, contudo, exigem a memorização devido a arbitrariedade. No entanto, o autor diz que o ensino de estratégias cognitivas, no caso da arbitrariedade, como o uso de dicionários, a necessidade de memorização, não é tarefa exclusiva do professor de primeira série, mas de todos os professores, seja em nível fundamental ou médio.

Embora haja os casos arbitrários, felizmente “o que predomina no sistema não são as representações arbitrárias, mas as regulares” (FARACO, 1992, p.11). Porém, é importante destacar que as representações regulares não são neutras, já que as formas de verbalização são muitas. Ou seja, há inúmeras maneiras de pronunciar uma palavra, mas uma única maneira de grafá-la.

A neutralidade da grafia em relação à pronúncia é extremamente vantajosa. Segundo o autor, trata-se de um sistema uniforme, criado socialmente para grafar as diversas variedades da língua, fato que permite uma base segura de comunicação entre os falantes de variedades distintas.

Para que fosse possível estabelecer tal comunicação, o sistema gráfico adotado pela sociedade foi o de uma certa variedade da língua. Por tal razão, existe, conforme o autor, uma maior proximidade entre a grafia e algumas pronúncias. Essa proximidade, no entanto, se torna bastante relativa, já que as formas de pronúncia se modificam conforme a época. O mesmo não ocorre com a grafia. Conclui o autor:

Podemos dizer que mudanças na pronúncia acabam distanciando a realidade sonora de suas representações gráficas, ampliando o grau de neutralidade da grafia frente às diferentes pronúncias e criando, em consequência, certas dificuldades para o usuário onde antes não havia. (FARACO, 1995, p.12).

Assim, diz o autor que as pessoas que possuem uma distância maior entre a pronúncia e a escrita, são as que mais sentirão dificuldades entre a realidade sonora e a representação gráfica. É nesse sentido que salientamos a influência do meio sócio-cultural na apropriação da língua.

1.8. Mediação Intencional nos Processos de Ensino-Aprendizagem da Língua.

Conforme Cury (1989), a mediação é de fundamental importância para a educação, pois esta, enquanto organizadora e transmissora de idéias, medeia as ações executadas na prática social. Para ele “esta categoria permite superar o aparente fosso existente entre as idéias e as ações” (p.28).

Araújo (2000) discute em seu trabalho as mediações que entrelaçam a vida dos seres humanos, enfatizando que, embora as mediações atuem de acordo com as necessidades dos homens, operando muitas vezes num caráter imediato de suprir tais necessidades, sua função é ir além disso. Conforme a autora em questão, a complexificação da sociedade, das relações sociais e das próprias mediações, fez com que surgisse a necessidade de uma instituição específica que tivesse por finalidade transmitir o saber sistematizado, impossível de ser apreendido nas relações cotidianas.

Desta forma, a escola possui como fim, além de transmitir o saber sistematizado de forma graduada e de acordo com a faixa etária dos indivíduos,

possibilitar e garantir através de ações intencionais, as condições básicas indispensáveis para a concretização do processo ensino-aprendizagem. Sendo a escola uma unidade com objetivos a serem cumpridos, as relações de mediação que nelas ocorrem devem ser intencionais.

Conforme Araújo (*ibidem*), intencionalidade é uma atividade de mediação guiada pela *consciência da consciência*¹², envolvendo a tomada de valores, procedimentos, meios e fins da ação. Desta forma, atividade intencional é a expressão da vinculação necessária entre o trabalho educativo e valores humanos tendo como finalidade a humanização do homem singular no seu processo de vida. Assim sendo, o trabalho educativo é decisivo e indispensável, uma vez que exige uma maior elaboração do conhecimento; deve ainda, ser entendido como uma mediação do processo de transformação das relações sociais.

Nesse sentido, a atividade do professor assume fundamental importância dentro do trabalho educativo, não só no que diz respeito à transmissão de conteúdos, mas também no que se refere à definição de fins e meios e escolha de valores que irão dirigir essa atividade, de forma a transformar não só a realidade exterior, mas o homem em si, isto é, o seu modo de agir e pensar. Portanto, no trabalho educativo, a atividade intencional implica para o professor não só o conhecimento das matérias pedagógicas a serem ministradas, como também os meios e os fins utilizados, mas também uma postura ética (política e teórica) fundados no conhecimento do que é o homem, quais são suas possibilidades e necessidades enquanto ser historicamente constituído. Basso (1998) afirma:

O professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Tanto Leontiev (1978, p.271-273), como Vygotsky (1991, pp. 97-101) apontam essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação. Esse conceito de mediação dos outros indivíduos, do grupo social entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, desenvolvido por Vygotsky e sua escola, é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola. (...) A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento individual.

¹² Segundo a autora, todo homem possui a consciência em si da ação desenvolvida por ele, entretanto a autora diz que embora haja tal consciência não existe a consciência para si que é pautada numa concepção de homem genérico.

Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (p.25)

Desta forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, e a sua formação nas esferas não cotidianas da vida social, dando-lhe acesso aos saberes sistematizados (BRUNO e REYES, 2004).

Por outro lado, quando pensamos na formação da consciência discursiva pensamos num ensino para além da forma, estamos preocupados com a enunciação enquanto instrumento de poder, de valores, de ideologia. Estamos preocupados com a produção de um discurso, cujo leitor/ouvinte, possa apreender as intenções deixadas pelos produtores e que esses mesmos sujeitos possam dialogar com suas outras leituras e estabelecer relações, bem como opiniões sobre tais enunciações, esperamos que nossos alunos tornem-se responsivos no verdadeiro sentido da palavra, proposto pela teoria enunciativa, acima exposta.

1.9. Importância do diálogo e da parceria na relação ensino-aprendizagem

O conceito de diálogo como visto, é fundamental nas teorias abordadas ao longo dessa obra. É por meio dele que o homem se comunica e interage com outros homens e com o mundo. É por meio dele, da palavra “alheia”, que o homem aprende a representar o mundo e a refletir sobre ele. O diálogo é o que fundamenta a consciência humana sobre as relações históricas, tornando a palavra “própria/sua”.

Dialogar implica, antes de tudo, abertura a escutar, a compreender, a discutir, a refletir sobre determinado tema e a mudar, isto é, conscientizar-se para libertar-se. Portanto, a dialogia não se dá somente pelo consenso, mas também pelo dissenso. Levando-se em consideração esse fato, pensar nas relações educativas, pressupõe-se o diálogo como fundamento da relação educador-educando. Pressupõe-se uma relação de humildade para aquele que educa, seja professor, seja aluno. Conforme bem salientou Freire:

Para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é

um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. (PAULO FREIRE In: GADOTTI, 1996)

O diálogo preconiza que o interlocutor se coloque no lugar do outro, necessitando que os interlocutores sejam humildes para ouvir e aprender com o outro. Ele permite também, a reflexão, a confrontação de visões de mundo e, conseqüentemente, a conscientização. Pensando no que o diálogo representa para a formação do indivíduo, que se constrói na relação dialógica com o outro, o uso do mesmo como ferramental metodológico é essencial para a aprendizagem e para as relações de ensino.

A parceria é outro procedimento metodológico que deve ser utilizado nas relações de ensino-aprendizagem. Ela permite que o diálogo seja estabelecido entre dois educandos, que podem confrontar seus pensamentos, seus conhecimentos a respeito de determinado tema (conteúdo), auxiliando na aprendizagem de cada um. A parceria já vem sendo utilizada em algumas salas de aula e dados científicos apontam o quanto ela é importante para a aprendizagem dos alunos.

A parceria permite que se estabeleça a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2001) Conforme alguns autores¹³, quando os interlocutores iniciam uma situação de diálogo, compartilham uma quantidade de conhecimentos que proporciona fundamentos para a comunicação. Nesse sentido, cada situação, evento ou objeto possuem múltiplas interpretações possíveis e a fala serve para propiciar uma determinada interpretação e criar uma realidade temporalmente compartilhada. Desta forma, quando os interlocutores iniciam uma comunicação pode haver diferentes perspectivas ou interpretações vagas a respeito do que as produções verbais tentam transmitir. No entanto, uma negociação de sentidos, semioticamente mediada, cria um mundo social temporalmente compartilhado (REYES, 2004).

Vygotsky utiliza o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* para explicar como ocorre esta intersubjetividade. Refletindo sobre a relação entre “Aprendizagem e Desenvolvimento” o autor observou que os estudos sobre o desenvolvimento mental de crianças consideram de maneira geral, apenas o que são capazes de fazer por si mesmas, desconsiderando os resultados obtidos quando desenvolvem atividades com a ajuda de outros. A relação do indivíduo com os outros permite uma constante negociação de sentidos, recriação e reinterpretção de

¹³ Rommetveit (1979) citado por Wertsch (1988)

conceitos e significados. De acordo com este pressuposto, compreender como a interferência de uma pessoa pode alterar o desempenho de outra é fundamental, porque isso pode ser mais revelador de seu desenvolvimento mental.

Assim, o autor buscou estudar essa relação mediativa (interação), pois a interferência de uma pessoa pode alterar os níveis de desenvolvimento de outra. Assim, esta interação será a responsável pela construção do ser psicológico individual. Por meio desse estudo o autor verificou que a interferência de uma pessoa sobre a outra só alterará o seu desempenho, se ela estiver num determinado nível de desenvolvimento. Isto significa que nem todo aprendizado altera o desenvolvimento de um indivíduo, esta alteração só ocorrerá se a função a ser desenvolvida existir em potência no mesmo. Assim, esta interação será a responsável pela construção do conhecimento.

Em outras palavras, Vygotsky (1991) apresenta a capacidade de desempenhar tarefas de maneira independente como sendo o nível de *desenvolvimento real* de uma pessoa, ou seja, os conhecimentos já adquiridos, as funções que já estão consolidadas na criança. Outro nível, diz respeito às atividades que uma pessoa é capaz de desempenhar apenas com a ajuda dos outros, ou seja, as funções que ainda estão em processo de maturação no indivíduo, que existem em potência, mas ainda não emergiram, ou seja, o nível de *desenvolvimento potencial*.

Dissertando sobre os dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial - Vygotsky vai caracterizar o *desenvolvimento proximal* como sendo:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Assim, o *desenvolvimento proximal* é visto como algo que emerge e cresce num contexto interativo, tornando-se individual através do processo da internalização. A internalização, por sua vez, consolida o desenvolvimento e abre novas possibilidades para as funções que estão em potência, mas ainda não emergiram. Esse pressuposto implica que as experiências de aprendizagem geram novas formas de ação e abrem novas *zonas de desenvolvimento proximal*. Estas ações se tornarão consolidadas com a internalização, criando novas *zonas de*

desenvolvimento proximal. Em suma, o que existe em potência no indivíduo, hoje, será seu desenvolvimento real amanhã, e abrirá caminho para outras funções que estarão em estado embrionário no indivíduo.

Posta a importância da interação, a parceria adquire um fundamental papel na relação pedagógica, juntamente com o diálogo, que é o pressuposto da interação. Com isso podemos considerar que o desenvolvimento do indivíduo está relacionado às formas de mediação social.

Em resumo, a linguagem desempenha um papel importante, como a ação mediadora no processo de internalização dos processos sociais porque é o meio pelo qual a atividade individual e a subjetividade são constituídas, por isso a importância do diálogo e da parceria nos processos educativos.

II – Metodologia da Pesquisa

2.1. Método da Pesquisa

O marxismo, segundo Minayo (1993), insiste no fato de que todas as teorias são construídas historicamente, expressando interesses de classe a partir de determinadas escolhas articuladas com a prática social. São, portanto, formas de conhecimento e de desconhecimento, à medida que ocultam ou não aspectos da realidade.

Nesse sentido, Minayo (*ibidem*) afirma que:

(...) a relação dialética entre a teoria e a realidade empírica se expressa no fato de que a realidade informa a teoria, que por sua vez a antecede, permitindo percebê-la, formulá-la, dar conta dela, fazendo-a distinta, num processo sem fim de distanciamento e aproximação. A teoria domina a construção do conhecimento através de conhecimentos gerais provenientes do momento anterior. Seu aprofundamento, de forma crítica, permite desvendar dimensões não pensadas a respeito da realidade que não é evidente e que não se dá: ela se revela a partir de interrogações elaboradas no processo de construção teórica. (p.92)

De acordo com a autora, toda construção teórica está representada pelos conceitos. Os conceitos são as unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria. São, portanto, “operações mentais”¹⁴ (MINAYO, 1993, p.92; 93), que refletem certo ponto de vista a respeito da realidade, pois focalizam determinados aspectos dos fenômenos. A teoria marxista torna evidente o aspecto histórico da construção dos conceitos, chamando a atenção para a necessidade de apreendê-los, analisá-los e defini-los como historicamente específicos e socialmente condicionados.

Dentro da teoria marxista, trabalhamos com as chamadas hipóteses de trabalho, ou pressupostos, isto é, com afirmações provisórias a respeito de determinado fenômeno.

Uma hipótese científica deriva de um sistema teórico e dos resultados de estudos anteriores e, portanto, fazem parte ou

¹⁴ Tal como a autora escreveu.

são deduzidas das teorias, mas também podem surgir da observação e da experiência que relaciona a teoria e a prática. (MINAYO, 1993, p.95)

Estando a teoria articulada com o método do objeto de pesquisa, o nosso método não poderia ser outro, senão o materialismo. Para tanto, utilizaremos as palavras de Vygotsky sobre a relação do método com o objeto a ser investigado, assim como autores específicos da área de metodologia que compartilham com esse referencial.

Conforme Vygotsky (1993), o objeto de investigação e o método utilizado mantêm uma estreita relação, isto é, a elaboração do problema de pesquisa e do método se desenvolve conjuntamente de forma que a busca pelo método se converte em uma das mais importantes tarefas da investigação.

Vygotsky (*ibidem*) salienta que o método é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação, nesse sentido, “o método tem de ser adequado ao objeto que se estuda”. (p.47). No método proposto por ele, o pesquisador deve destacar o estudo das partes com relação ao todo, como estruturas de um processo íntegro que se inter-relacionam; ou seja, o pesquisador deve compreender que o todo determina o papel e o significado das partes. Nesse sentido, o autor teve a preocupação de encontrar um método de estudo que percebesse os sujeitos como históricos, concretos, marcados por uma cultura que é construída pelos próprios sujeitos, isto é, ao mesmo tempo em que os homens constroem a cultura eles sofrem a sua influência. Portanto, a reorganização metodológica proposta por Vygotsky, considera o aspecto social.

Desta forma, os fenômenos analisados de acordo com esta teoria, devem ser entendidos como parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade. Para tanto, a base e a estrutura do método utilizado nas investigações se fundamentam em hipóteses de trabalho. Segundo o autor, tais hipóteses devem ser depuradas através da observação de um número limitado de fatos.

Assim, a observação, proposta pelo autor, baseia-se nas formas de condutas demonstradas pelos sujeitos em situações da vida cotidiana. A valorização de condutas cotidianas possui um valor científico à medida que o pesquisador consegue analisar e interpretar tais fragmentos como parte de um todo que é histórico.

Frigotto (1989) enfatiza que o enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional não pode se constituir sob categorias gerais não-

historicizadas, ou seja, os pesquisadores precisam dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular, o que implica utilizar as categorias de mediação construídas historicamente. Nesse sentido, o materialismo histórico, enquanto método, visa apreender a realidade unindo a teoria à prática na busca da transformação da realidade histórica. Nas palavras do autor:

O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, de vida. A questão da postura antecede ao método. O método é uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (p.77).

Freitas (2002) ao analisar a produção de autores materialista-históricos, como Vygotsky, Luria e Bakhtin, percebeu como a abordagem teórica desses autores pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, que é a forma de análise utilizada neste trabalho. Conforme Bakhtin (2003), nas ciências humanas, o objeto do pesquisador é o homem, “ser expressivo e falante” (p.395). Diante dele, argumenta Freitas (2002), o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Salienta Bakhtin (2003) que o homem nunca coincide consigo mesmo e por tal razão é inesgotável em seu sentido e significado. A exatidão, relata o autor, pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma, sendo ela necessária apenas para a assimilação prática. Nesse sentido, o ser que auto se revela não pode ser forçado e tolhido, e por ser livre não pode apresentar nenhuma garantia. Por isso “o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida” (BAKHTIN, 2003, p.395).

Sobre o enfoque qualitativo, Freitas (2002) discorre:

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva materialista-histórica valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais, pois enfocam o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos, e por seu intermédio, compreender também o contexto. (p. 26)

Segundo Lüdke e André (1986), na educação ocorre a ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo, por isso, ao analisarmos os

fenômenos educacionais, devemos analisá-los dentro de um contexto social mais amplo, inserido em uma realidade histórica que sofre uma série de determinações.

2.2. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Para que fosse possível alcançarmos os objetivos da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos metodológicos: intervenção, observação e entrevistas.

2.2.1. A Intervenção

A intervenção como procedimento metodológico da nossa pesquisa se fez necessária à medida que propusemos analisar o processo da parceria entre leitor e escritor e como essa contribui para o processo de significação do sujeito. Nesse sentido, a mediação intencional, caracterizada pela intervenção, tinha por objetivo formar produtores de textos conscientes da necessidade de significação e sentido no texto, pois qualquer texto remete sempre a um leitor.

A fim de atingirmos a esse objetivo maior, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

a) Formar produtores de textos competentes linguisticamente:

- que os produtores de textos tivessem a consciência dos elementos que compõem os gêneros discursivos;
- que eles viessem a se apropriar de diferentes gêneros discursivos; e
- que eles aprendessem a formar textos coesos e coerentes levando em consideração a quem se dirige o texto;
- que pudessem produzir um discurso coeso e coerente a partir da temática abordada.

b) Que os escritores produzissem textos considerando seus leitores:

- que os escritores considerassem o leitor no discurso produzido; e

- que os escritores tivessem consciência da significação deixada no texto de modo que o leitor pudesse se aproximar mais fidedignamente do sentido atribuído pelo escritor.

Segundo Rocha e Aguiar (2003)¹⁵, a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico. A pesquisa-intervenção representa uma crítica à pesquisa positivista.

"A antiga proposta lewiniana vem sendo resignificada à luz do pensamento institucionalista: trata-se, agora, não de uma metodologia com justificativas epistemológicas, e sim de um dispositivo de intervenção no qual se afirme o ato político que toda investigação constitui. Isso porque na pesquisa-intervenção acentua-se todo o tempo o vínculo entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, o que é negado implícita ou explicitamente nas versões positivistas 'tecnológicas' de pesquisa" (RODRIGUES e SOUZA, 1987: 31).

De acordo com as autoras, o processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micro-política na experiência social.

Nesse sentido, fundamentados no materialismo-histórico, pensamos não ser muito diferente o que vem a ser pesquisa-intervenção da mediação intencional, por essa razão caracterizamos a intervenção como procedimento metodológico e não como método da nossa pesquisa.

2.2.2. A Observação

De acordo com Lüdke (1986), a observação, como método científico, deve ser controlada e sistemática, cabendo ao pesquisador planejar o uso de tal técnica, como se pode observar:

¹⁵ ROCHA, Marisa Lopes da e AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicol. cienc. prof.*, dez. 2003, vol.23, no.4, p.64-73. ISSN 1414-9893.

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e o “como” observar. A primeira tarefa é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações, etc. (p.25 e 26). (...) a observação associada a outras técnicas de coleta possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Sendo o principal instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. (p.26)

A observação direta permite ao pesquisador chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, de forma a tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que atribuem à realidade que os cerca e de suas próprias ações.

Bakhtin (2003) afirma que toda observação viva, competente e imparcial feita de qualquer ponto de vista sempre conserva seu valor e significado, pois a unilateralidade e as limitações do ponto de vista do observador podem sempre ser corrigidas, completadas e transformadas com o auxílio das observações levadas a cabo de outros pontos de vista. O autor enfatiza ainda que “um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado”. (p.332)

Assim, por meio de um planejamento e da delimitação do objeto pesquisado foi possível, através de registros descritivos no diário de campo, obter dados que levaram a uma análise pormenorizada dos fatos.

2.2.3. A Entrevista

Conforme Lüdke (1986), ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo, portanto, uma influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado, especificamente nas entrevistas não totalmente estruturadas, como foi o caso desta pesquisa. A vantagem de tal técnica, segundo a autora, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

Trigo e Brioché (1987) dizem o mesmo, ou seja, a relação construída a partir da entrevista é uma relação de interação, onde ocorre:

(...) um processo de comunicação por meio de símbolos, entendidos como atos expressivos, tais como a fala, os gestos, a aparência, os rituais de apresentação social, etc. (p. 32 e 33)

Freitas (2002) afirma que a entrevista, na pesquisa qualitativa, de cunho “sócio-histórico”, também é marcada pela dimensão social, já que os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada pelo pesquisador e pelo entrevistado. As *enunciações* acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, isto é, na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Desta maneira, por meio das entrevistas, pudemos dar conta de um contexto mais amplo, para além dos encontros (intervenção e observação), o que nos fez aproximar com mais exatidão da realidade apreendida, isto é, das vivências dos alunos e das pistas deixadas por eles nas suas enunciações.

2.2.4. Procedimentos utilizados para a Intervenção

Como procedimentos metodológicos para atingir os objetivos da intervenção e, conseqüentemente, da pesquisa, foram utilizados outros dois instrumentos metodológicos, que se fundamentam na teoria adotada: o diálogo e a parceria.

Diálogo

Baseando-nos nas teorias de Bakhtin e Freire, o diálogo é um instrumento essencial para a relação social dos educandos e da relação ensino-aprendizagem. Para haver diálogo necessariamente deve haver a aprendizagem do saber ouvir e do aprender a se comunicar. O diálogo preconiza que o interlocutor se coloque no lugar do outro, necessitando que os interlocutores sejam humildes para ouvir e aprender com o outro. Ele permite também, a reflexão, a confrontação de visões de mundo e, conseqüentemente, a conscientização. Pensando no que o diálogo representa para a formação do indivíduo, que se constrói na relação dialógica com o

outro, o uso do mesmo como ferramental metodológico é essencial para a aprendizagem e para as relações de ensino.

Parceria

A parceria também é um instrumento que se fundamenta na teoria por nós adotada. Sendo a categoria de mediação um elemento fundamental na constituição do ser humano, como visto, a parceria como mediação intencional é um importante instrumento metodológico à mediada que se cria e estabelece a zona de desenvolvimento proximal nas crianças, conforme bem salientou Vygotsky (2001). A zona de desenvolvimento proximal é entendida como aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas que com a ajuda do outro, por meio da mediação, torna-se capaz de fazer e aprender. Por exemplo: Ao pedir para uma criança pequena de três anos de idade pular amarelinha, é bem provável que ela não consiga fazê-lo sozinha, mas com a ajuda do outro e a sinalização de um mediador, ela conseguirá, até que venha a fazê-lo sozinha. Outro exemplo que nos permite visualizar a criação da zona de desenvolvimento proximal é o aprender a se alimentar. É visível que uma criança pequena, de dois anos de idade, necessita da ajuda dos pais para se alimentar, mas, em dado momento, ao ver as pessoas a sua volta se alimentando sozinhas, ela passa a querer fazer o mesmo, ainda que não consiga totalmente. Todavia, com o passar do tempo, por meio de experimentações, imitações e habilidades, até que os movimentos necessários se tornem a ela voluntários. O mesmo ocorre com a atividade da escrita (ZUIN, L.F.S; ZUIN, P.B., 2009).

A fim de verificar as influências da parceria leitor-escritor para a formação de um escritor consciente do discurso produzido é que utilizamos a parceria como instrumento metodológico. Assim, não importava a nós quem seria o parceiro das crianças, pois qualquer mediador poderia, e pode, estabelecer uma zona de desenvolvimento proximal; todavia, os conhecimentos gerados por meio dessa parceria pode apresentar distintas contribuições que serão analisadas qualitativamente.

2.2.5. Procedimentos utilizados para a Análise dos Dados.

De acordo com Lüdke (1986), analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das entrevistas, as análises de documentos e as demais informações

disponíveis. A análise dos dados está presente em todos os estágios da pesquisa, desde a delimitação do foco de análise até a retomada do referencial teórico. Entretanto, a análise formal inicia-se após a coleta de dados. O primeiro passo, para tal análise, consiste em separar os dados de acordo com as categorias descritivas dadas pelo referencial teórico.

Desta maneira, o material obtido para a análise de dados está imbricado com as observações durante a coleta de dados, a intervenção realizada com os sujeitos que compuseram a pesquisa, as anotações dos diálogos entre eles, a que chamamos de entrevistas semi-estruturadas, e os seus documentos, ou seja, as produções textuais. Para a análise de dados, fizemos ainda, uma caracterização dos sujeitos sob a perspectiva do olhar da pesquisadora diante do contexto.

Os dados, bem como as suas análises de acordo com os objetivos traçados encontram-se no capítulo 3 desse trabalho. Para fins didáticos, em anexo a esse trabalho se encontra a tabulação dos conhecimentos sobre a língua gerados durante a realização desse trabalho.

2.2.6. Caracterização geral: *escolha dos sujeitos, encaminhamentos e contratempos.*

A coleta de dados ocorreu com quatro crianças de uma segunda-série do ensino fundamental. A escolha desses sujeitos deveu-se ao fato da pesquisadora ter sido professora deles no início do período letivo (um mês). Esses sujeitos foram escolhidos com base nos seguintes critérios: sujeitos alfabetizados, com disponibilidade e interesse para participar da pesquisa, e por ter uma boa relação um com o outro (afeto). A justificativa para os critérios adotados embasa-se na teoria adotada. O interesse da criança em participar da pesquisa também foi um importante critério, uma vez que as reuniões seriam em horário oposto ao de aula e deveria contar com a assiduidade dos sujeitos envolvidos. Com relação ao último critério, justificamos pela teoria de Vygotsky quando esse faz menção à mediação e ao afeto. Segundo Vygotsky (2001), a mediação do outro desenvolve a atividade do sujeito. Nesse caso, a outra criança ou o grupo de crianças impulsionaria a atividade de cada sujeito. Assim, o fato de haver afeto levaria a um resultado positivo devido ao conhecimento e liberdade que um tem para com o outro.

Para verificarmos os conhecimentos sobre a língua gerados precisaríamos de sujeitos que já haviam se apropriado da escrita alfabética, pois seria mais fácil demarcar as preocupações ou aquisições das crianças após a alfabetização.

Os sujeitos escolhidos para fazer parte da pesquisa de campo foram alunos da pesquisadora no início do ano letivo, como salientado, em uma escola municipal localizada na periferia urbana da cidade de São Carlos. Entre todas as escolas da rede municipal, essa é maior em extensão, número de alunos, corpo docente e funcionários. Nela funcionam três períodos de aula. Todavia, por sua extensão, essa escola é uma das que menos recebe recursos para o trabalho. Essa escola abriga crianças de um dos maiores bairros da periferia da cidade. A renda das famílias pertencentes a esse bairro é baixa, devido, sobretudo, ao baixo grau de instrução. A maioria de seus moradores provém de outras regiões do país, principalmente da região norte e nordeste.

Os alunos que compuseram essa pesquisa apresentavam essas características, sendo três meninas e um menino, chamados ficticiamente, de Aline, Francisco, Joana e Tatiana. As quatro crianças tinham uma grande motivação em sala de aula, uma assiduidade exemplar e um grande interesse pela leitura e escrita. A princípio tínhamos pensado em escolher apenas dois sujeitos, mas no terceiro encontro mais duas crianças vieram com os seus pais, pois queriam participar. Diante disso, não pudemos recusar.

2.2.7 – Caracterização dos sujeitos em relação ao conhecimento da língua.

As quatro crianças, que participaram da pesquisa, tinham oito anos de idade e nenhuma era repetente. Todas eram pertencentes ao bairro onde se localiza a escola e apresentavam as características já apontadas no item anterior, no que se refere à renda familiar, procedência e grau de instrução dos familiares¹⁶.

De forma mais detalhada, apresentaremos os sujeitos, suas principais características como alunos, suas aspirações futuras e os conhecimentos sobre a língua que possuíam no início do ano letivo e no momento inicial da coleta de dados, segundo as seguintes categorias: *semântica e gramática*. Essas duas categorias

¹⁶ Esses dados foram extraídos de um pequeno formulário, que os pais preenchem no início do ano para fornecer dados à escola e à secretaria municipal de educação, e por meio das próprias enunciações dos sujeitos.

advêm das próprias crianças, pois no início, conforme os objetivos traçados na intervenção, tínhamos a pretensão de analisar apenas os aspectos semânticos do texto, tendo em vista a teoria de Bakhtin (2003) relativa ao texto.

Com relação à primeira categoria, priorizamos: a adequação do texto em relação ao conteúdo temático abordado, adequação estrutural do texto e estrutura do gênero, conforme a teoria de Bakhtin. Todavia, não tínhamos informações sobre a estrutura do gênero. No que se refere à segunda categoria, priorizamos os seguintes aspectos que foram elencados pelas próprias crianças nos seus diálogos sobre o texto decorrentes da parceria: ortografia, pontuação, acentuação e concordância. Essa análise partiu das enunciações das crianças e da própria análise do processo de conhecimentos sobre a língua gerados. Desta maneira, caracterizaremos cada sujeito individualmente.

ALINE

Seus familiares são procedentes da Bahia. Sua família é constituída por pai, mãe e dois irmãos, sendo um mais velho que ela e outro bebê. Seu pai é funcionário de uma grande empresa da cidade, tendo uma renda razoável em relação às outras crianças, porém ele tem que dar boa parte do seu salário para os filhos do seu antigo casamento. Sua mãe é faxineira e no início da coleta de dados, havia voltado a estudar para completar o colegial. Aline argumentava a necessidade do estudo para ter um bom emprego e cursar uma faculdade. Sua aspiração é ser pintora.

Como aluna, no início do ano, se destacava na sala de aula, pois se mostrava bastante interessada. Já estava alfabetizada, sendo suas dúvidas relativas à grafia das palavras e à pontuação. Como professora e pesquisadora, observava que ela não tinha barreiras para escrever. Era notável o seu interesse pelo mundo dos livros. Ficava quase sem piscar na hora em que eu contava as histórias para a turma e sempre pedia para pegar os livros, ou perguntava quando eles poderiam ir à biblioteca escolher os livros.

No que refere aos conteúdos sobre a língua analisados, percebemos que no início da coleta de dados, ela já possuía boa parte desses conhecimentos, empregando-os adequadamente. Desta forma, seguem abaixo seus conhecimentos com base na suas produções textuais de acordo com as categorias já salientadas.

- Semântica: estrutura, conteúdo e estilo.

Coerência do texto em relação ao conteúdo temático abordado - com relação a esse aspecto verificamos a coerência entre o tema proposto com o conteúdo abordado no texto escrito.

Coerência estrutural do texto – notamos uma coerência textual, porém a estrutura dos textos era feita em forma de itens, com frases curtas. Embora houvesse a introdução do assunto, não havia um fechamento do mesmo.

- Aspectos gramaticais:

Ortografia - no que se refere às regras ortográficas, ela já as tinha se apropriado, sobretudo no que condiz às regularidades diretas e contextuais. Com relação às regularidades morfológicas ou irregularidades, ela ainda possuía dúvidas, apresentando alguns desvios. Seus principais desvios eram em relação: ao uso do “m” e “n”, uso do “o” e “u”, uso do “u” e “l”, uso do “g” e “j”. Notamos também alguns desvios relacionados à linguagem oral, como por exemplo: “pulíticos” ao invés de políticos. Isso se deve a sua vinda da Bahia, ou seja, a influência de sua oralidade na escrita (BRUNO e REYES, 2004);

Pontuação – fazia o uso de parágrafos, pontos finais, travessões e vírgulas. Demonstrou esse conhecimento adquirido no emprego correto em quase todas as suas produções textuais. Apresentava dificuldade em utilizar o hífen em expressões referentes à norma culta, como: “vendela” ao invés de vendê-la;

Acentuação – empregava corretamente os acentos em palavras ou expressões que utilizava com bastante frequência; e

Concordância – era uma das crianças que fazia o uso dessa regra de forma quase sempre correta, concordando o nome com o plural e o gênero. Com relação às formas verbais, ela apresentava dúvidas, não estando incorporados esses conhecimentos.

FRANCISCO

Seus familiares eram da própria cidade. Seus pais eram separados e por essa razão ele, sua mãe e irmã residiam com a avó e o tio. A renda familiar, segundo a criança, era baixa. Seu sonho era ser médico. Essa criança se destacava na sala de aula, devido a sua assiduidade, a sua participação e ao seu interesse e não apresentava resistência para escrever. Com relação aos conhecimentos sobre a língua no início do ano letivo, apresentava alguns problemas relacionados à ortografia, ao uso de letra maiúscula e minúscula e à pontuação. Com relação aos conhecimentos sobre a língua apresentados no início da coleta, percebemos os seguintes aspectos relacionados a cada categoria analisada.

- Semântica: estrutura, conteúdo e estilo.

Coerência do texto em relação ao conteúdo temático abordado - apresentava mudança de sentido no decorrer do texto; e

Coerência estrutural do texto – seu texto era escrito em um único parágrafo.

- Aspectos gramaticais:

Ortografia - já havia se apropriado das regularidades diretas e contextuais, apresentando poucos desvios de grafia. Podemos observar apenas a escrita de “espirrou” com um “r” apenas no reconto referente à produção da narrativa do Príncipe Narigudo;

Pontuação – fazia já o uso da pontuação;

Acentuação – empregava corretamente os acentos em palavras ou expressões que utilizava com bastante frequência; e

Concordância – possuía dificuldades com relação a essa regra, sobretudo quando relacionado ao plural e ao tempo verbal.

JOANA

Sua família era da região. Morava com seus pais, irmã e avó. Sua renda familiar também era inexpressiva e seus pais também apresentavam baixo grau de instrução. Era bastante assídua e sua criatividade destacava-se nas suas produções textuais. Não tinha conhecimentos sobre parágrafos, regras ortográficas, elementos de concordância e de modo geral escrevia baseando-se na oralidade.

- Semântica: estrutura, conteúdo e estilo:

Coerência do texto em relação ao conteúdo temático abordado – apresentava coerência e muita criatividade; e

Coerência estrutural do texto – seu texto era escrito em um único parágrafo.

- Aspectos gramaticais:

Ortografia – apresentava bastante dificuldade em relação às regularidades contextuais (r, rr, m, n, til, nh) e morfológicas (esa, eza), e com as irregularidades (serviço, serviso). Seus desvios de grafia eram frequentes devido ao apoio na oralidade (muinto (muito), adutos (adultos), samos (somos) e mininos (meninos));

Pontuação – não utilizava nenhuma forma de pontuação e parágrafo;

Acentuação – não utilizava o emprego do til e de acentos agudos. Usava apenas os acentos circunflexos em palavras do uso cotidiano, como por exemplo, “você”; e

Concordância – não apresentava elementos de concordância relacionados ao gênero e ao plural (são igual, brincos azul, etc).

TATIANA

Seus familiares eram provenientes do Paraná. Seu pai é cabeleireiro, possuindo um salão no bairro. Sua mãe é dona de casa. Residem na sua casa, seus pais, ela e sua irmã mais nova. Essa criança era bastante ativa, falante e participativa. Sua aspiração profissional era ser professora. No início do ano letivo apresentava problemas com a grafia das palavras, dificuldades com o emprego da pontuação e com a concordância verbal e o plural dos nomes. Com relação ao momento da coleta de dados, notamos os seguintes conhecimentos a respeito da língua:

- Semântica: estrutura, conteúdo e estilo:

Coerência do texto em relação ao conteúdo temático abordado - com relação a esse aspecto verificamos a coerência entre o tema proposto com o conteúdo abordado no texto escrito; e

Coerência estrutural do texto – notamos uma coerência textual, porém sem o fechamento do texto.

- Aspectos gramaticais:

Ortografia - no que se refere às regras ortográficas diretas f, v (fou), contextuais apresentava ainda desvios r, rr (enpurando, caregar), assim como em relação às regularidades morfológicas ou irregularidades;

Pontuação – fazia o uso de parágrafos, pontos finais, travessões e vírgulas, porém na tentativa (sem fazer o uso correto), sendo essa pautada na mediação dos gêneros lidos;

Acentuação – empregava corretamente os acentos em palavras ou expressões que utilizava com bastante frequência; e

Concordância – não fazia a concordância com o plural e com o tempo verbal, não estando incorporados esses conhecimentos (pessoas que estava).

2.2.8. Descrição dos encontros

Os encontros aconteceram a partir do início do mês de setembro de 2006, sendo uma ou duas vezes por semana, totalizando 12 encontros, sendo 11 produções textuais mais as suas reescritas; todavia não utilizamos todas as produções para análise. Nos encontrávamos no período inverso ao horário deles de aula, na biblioteca da escola.

Entretanto, vários emprevistos ocorreram durante esses encontros, como: ausência de algumas crianças durante os encontros, a delonga para redigir os textos ou a sua não entrega. Todavia, ainda com esses percalços, a coleta de dados foi suficiente para abarcar as proposições dessa tese.

Para que fosse possível alcançar os objetivos propostos da pesquisa e da intervenção, os encontros ocorreram da seguinte maneira: a pesquisadora apresentava o tema do que seria discutido. Dialogava-se acerca do tema. Geralmente os diálogos ocorriam após a leitura de um texto trazido pela pesquisadora. Após as enunciações dos sujeitos e da pesquisadora, os sujeitos produziam um texto escrito que seria depois analisado por um leitor, na parceria. O leitor apontava para o autor o que deveria ser mudado para tornar o texto compreensível aos leitores.

A escolha dos gêneros trabalhados foi, a princípio, com o intuito de apresentar às crianças diferentes tipos; todavia, no decorrer do processo, eles passaram a ser analisados na sua correlação com a aprendizagem e dificuldade das crianças. A ordem de proposição dos mesmos foi decorrente de alguns diálogos, contextos históricos e até mesmo aleatoriamente.

Os gêneros e os diálogos trabalhados foram respectivamente:

1. Gênero da ordem de argumentar (Texto de Opinião) - Conteúdo: Política (eleições presidenciais). Tema: O que o futuro presidente deveria fazer para termos um país melhor?;

2. **Gênero da ordem de narrar (Fábula)** - reconto. Conteúdo: Valores Morais (agradar aos outros ou a si mesmo?) Tema: “O velho, o menino e a mulinha” de Monteiro Lobato;
3. **Gênero da ordem de narrar** - criação livre. Conteúdo: arte e simbologia. Tema: O que Auguste Rodin pensava quando criou o pensador?;
4. **Gênero da ordem de narrar (Contos maravilhosos)** - Conteúdo: a questão da aparência. Tema: O Príncipe Narigudo;
5. **Gênero da ordem de argumentar (Texto de Opinião)** - Conteúdo: direitos das crianças, ECA e cidadania. Tema: Os direitos das crianças;
6. **Gênero da ordem de relatar (Carta)** – Conteúdo: contar aos amigos ou familiares (destinatários) as novidades de suas famílias. Tema: Relato de fatos;
7. **Gênero da ordem de descrever (Descrição de uma Pessoa)** - Conteúdo: Percepção. Tema: Pessoas.
8. **Gênero da ordem de descrever (Descrição de um Episódio)** - Conteúdo: Percepção. Tema: Lugares, Episódios, Acontecimentos;
9. **Gênero da ordem de relatar (Relato de experiência vivida por meio do diálogo)** - Conteúdo: Conversação. Tema: Interação; e
10. **Gênero da ordem de argumentar (Texto de Opinião)** - Conteúdo: cidadania. Tema: Violência.

A fim de exemplificarmos, escolhemos um momento para relatar a forma como encaminhamos cada encontro com os sujeitos. Essa opção foi feita para facilitar o entendimento do leitor e ao mesmo tempo não tornar esse trabalho cansativo.

1º encontro – Gênero da ordem de argumentar: Texto de opinião

Temática: Eleições Presidenciais

Aline e Francisco

Estávamos perto das eleições presidenciais e havia pensado em um tema a respeito do que na opinião dos alunos deveria ser mudado para termos melhores condições de vida e um país melhor. Essa temática veio ao encontro do que havia sido discutido na sala de aula pela professora dos mesmos. Logo que cheguei, Aline um dos sujeitos participantes da pesquisa, começou a contar como foi o seu dia,

que ela e sua turma haviam escrito um relatório sobre os aspectos que deveriam ser melhorados na escola.

Conforme salientaram Aline e Francisco, a diretora pediu a eles que reivindicassem melhorias para a escola, devendo, na função de representantes de sala, anotar as reclamações e sugestões de seus colegas. Os dois, então, começaram a contar o que eles haviam posto no relatório da sua série. Disseram que reclamaram de uma merendeira que não colocava mais comida no prato quando os alunos pediam; pediram que na sala do dentista tivessem mais cadeiras e que fosse consertado o telhado da sala de aula, pois quando chove entra água molhando os seus cadernos. Esses foram os comentários dos alunos sobre as reivindicações da sala.

Aproveitei a enunciação e me antecipei dizendo que no próximo final de semana teríamos eleição e, Francisco logo se antecipou dizendo, sim, para presidente. Propus a eles que poderíamos discutir sobre esse tema e depois escrever um texto. Eles concordaram. Porém, antes de iniciar os diálogos expus os objetivos do meu trabalho com eles. Disse que estudava para ser uma melhor professora e que pesquisava formas para melhor ensinar e para os alunos aprenderem. Expliquei a eles que esperava uma parceria entre leitor e escritor, que um lia o texto do outro e que depois eles reescreveriam o texto. Disse que no texto escrito tudo o que fossem dizer deveria estar bem mais “explicadinho” para o leitor poder entender, porque na escrita a pessoa que diz (o autor) não está presente para poder explicar para o leitor, caso esse não entenda.

Retomei a minha fala e perguntei: a gente escreve um texto para quem?

Aline prontamente respondeu: “para um leitor”. Eu confirmei a sua resposta e reafirmei: “escrevemos um texto sempre para um leitor, dizemos algo sempre para alguém”.

Retomei o tema que iríamos debater: *o que o futuro presidente deveria fazer a fim de que tivéssemos um país melhor?* Logo as crianças começaram a discorrer sobre educação, saúde, transporte, alimentação, emprego, segurança e, até mesmo, projetos governamentais, como o Bolsa Família. Nas suas enunciações, prontamente apareceu o problema da saúde pública. Os alunos falaram sobre a demora nos postos de saúde para serem atendidos. Aline relatou que “*demorou três meses para conseguir consulta no oculista e cinco meses para conseguir agendar um médico para ver minha garganta*”. Ela explica: “*eu bebo muita água, a professora*

disse que era para eu ir ao médico ver minha garganta... eu tenho muita sede, bebo água toda hora". Francisco confirmou o comentário de Aline argüindo que a fila é grande nos postos de saúde *"demorou três meses para minha avó conseguir consulta"*.

Francisco levanta outra questão: sugere que o presidente faça mais mercados. Sua sugestão está ligada ao seguinte contexto: *"o presidente deveria fazer mais mercados, porque, às vezes, eu e minha mãe temos que ir até a Cidade Aracy II para comprar pão. Outro dia, nós fomos a dois mercados e não tinha pão. Tivemos que ir lá no mercado do Antenor"*. Esses relatos estão ligados ao fato de não possuírem transportes como veremos mais abaixo, quando ele se refere ao preço das tarifas de ônibus.

Aproveitei a enunciação da criança e perguntei sobre os preços dos produtos. Aline disse que outro dia havia ido comprar suco e que o suco estava muito caro. *"sabe professora, fui comprar suco, aquele suco de saquinho, TANG, e estava custando R\$ 0,98 centavos, caro... eu e minha mãe fomos num outro mercado e tava R\$ 0,60 e pouco"*. Francisco ressalta: *"perto da minha casa custa R\$ 0,58 centavos"*.

Começamos, então, a discutir o preço das mercadorias, eles disseram o quanto elas custam caro, e de quanto é a renda de seus familiares. Aline relata: *"meu pai, trabalha na Fabber, ele ganha R\$ 1.200,00, minha mãe, ganha R\$ 400,00 ela é empregada doméstica, só que meu pai, ele tem mais três filhos com outras mulheres, então ele tem que pagar pensão. Minha mãe faz pedido do mês no supermercado, ela já compra tudo o que vai precisar no mês. Ela gasta uns R\$ 300,00 reais. Ela ainda tem que comprar roupa pra gente. O dinheiro não dá professora. As coisas tão caras"*.

Francisco dialoga com Aline e diz que na sua casa, mora ele, a mãe, sua irmã, a avó e o tio. Que a sua mãe ganha R\$ 460,00 reais, mais R\$ 120,00 da pensão fornecida pelo seu pai e diz: *"são R\$ 580,00"*. Ressalta o preço das coisas e conta: *"minha mãe gasta R\$ 300,00 no supermercado e uns R\$ 80,00 em roupa pra gente. Ontem ela comprou duas calças para mim, você viu, né, Fulana? Eu fui com ela na escola hoje"*. O menino evidencia o preço das coisas e diz: *"e também tem que mudar o preço das tarifas dos ônibus. Tá muito caro. Outro dia minha mãe ia trabalhar e não foi, porque não tinha dinheiro para pegar o ônibus"*.

Aline evidencia sua preocupação com a falta de dinheiro, relatando que toda a quantia que ganha poupa, guardando-a, porque depois empresta para sua mãe

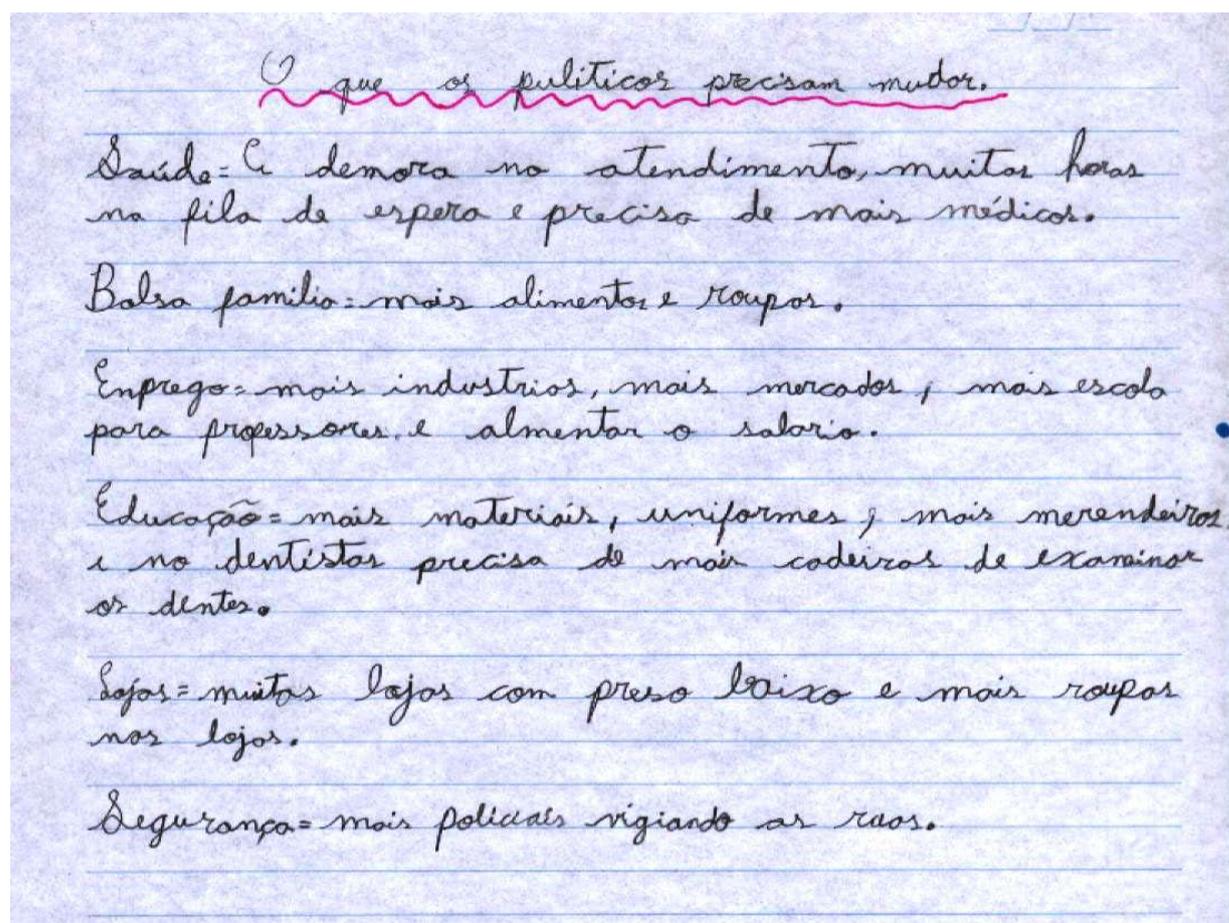
comprar pão, quando esta não tem dinheiro. “Estava com R\$ 5, 40, mas tive que emprestar R\$ 1,00 para minha mãe comprar pão, agora tenho, R\$ 4, 40”. Ressalta que o seu irmão, ao contrário dela, gasta todo o dinheiro.

Francisco manifesta seu desejo por ter algumas coisas que seus familiares possuem, dizendo: “minha prima ganha mesada e ela gasta todo o dinheiro em doces e balas. O pai dela tem conta em vários bares e ela vai lá e pega o que ela quer”. Diz que sua prima pode pegar o brinquedo que ela quiser na loja.

Essas foram as enunciações das crianças no diálogo oral. Percebemos que elas trazem o contexto, a sua leitura de mundo, estabelecendo relações com as mudanças necessárias para ter uma vida melhor.

ALINE

Texto escrito antes da parceria:



A oralidade x A escrita

No texto escrito aparecem algumas pistas fornecidas pelo contexto antes oralizado, ou seja, sua preocupação com a demora no atendimento nos postos de saúde, a qual ela atribui à falta de médicos.

No seu texto aparecem também algumas medidas assistencialistas que incorporam os programas das políticas públicas para famílias de baixa renda. Aline evidencia a necessidade da Bolsa Família, atribuindo a essa bolsa a possibilidade de comprar mais alimentos e roupas. A aluna aponta a necessidade de mais empregos, como uma das coisas que devem ser melhoradas. Ela atribui o emprego ao crescimento de indústrias, mercados, escolas e reivindica melhores condições salariais. A educação é um outro tema abordado por ela. Nesse item, ela reivindica mais materiais - um problema vivenciado pelos alunos dessa escola municipal localizada na periferia urbana da cidade de São Carlos, mais uniformes, reivindica mais merendeiras, dado ao ocorrido na sua escola e que havia sido oralizado anteriormente. A autora reivindica mais cadeiras na sala dos dentistas, pois esse é um outro problema enfrentado por eles no cotidiano escolar. No seu texto é possível fazer essa leitura do mundo e a leitura da palavra graças aos diálogos precedidos.

Notamos que o diálogo é muito mais rico e permite ao ouvinte estar a par do contexto real dos falantes; já no texto escrito, há uma impessoalidade e uma formalidade que exclui todas as vivências dessa criança. A própria forma do texto nos remete aos discursos proferidos por nossos políticos, em que numa série de temas argumenta-se sobre as medidas que irão ser tomadas para que mudanças efetivas ocorram nas diversas áreas, exemplificando o que irão melhorar.

A Parceria: Francisco como leitor.

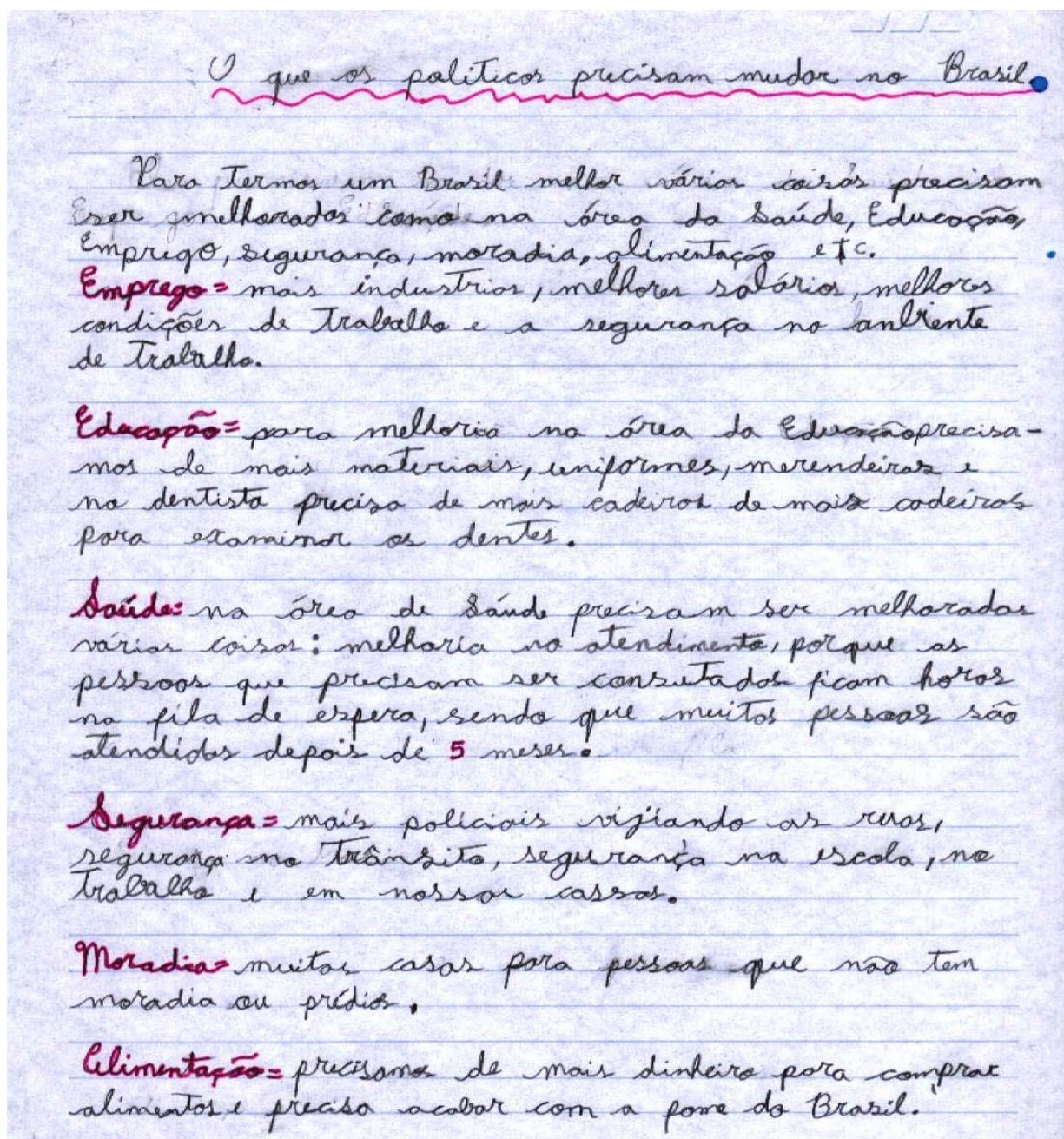
Ele leu o texto e disse: “*tá bom*”. Perguntei a ele se dava para entender e ele respondeu que sim.

Passei a questionar se seria sempre assim? Se lhe faltava conhecimentos sobre a língua para poder intervir, se ele já estaria cansado, resolvi fazer a intervenção até mesmo como forma de fazê-lo refletir sobre o texto.

Disse que ela poderia começar o texto retomando a idéia apresentada no seu título e que já no título deveria constar o por quê das mudanças, para que ou o que ou onde? Já que seu título estava escrito da seguinte maneira: “*O que os puliticos*

precisam mudar”. Então, ela mesma acrescentou “O que os políticos precisam mudar no Brasil”.

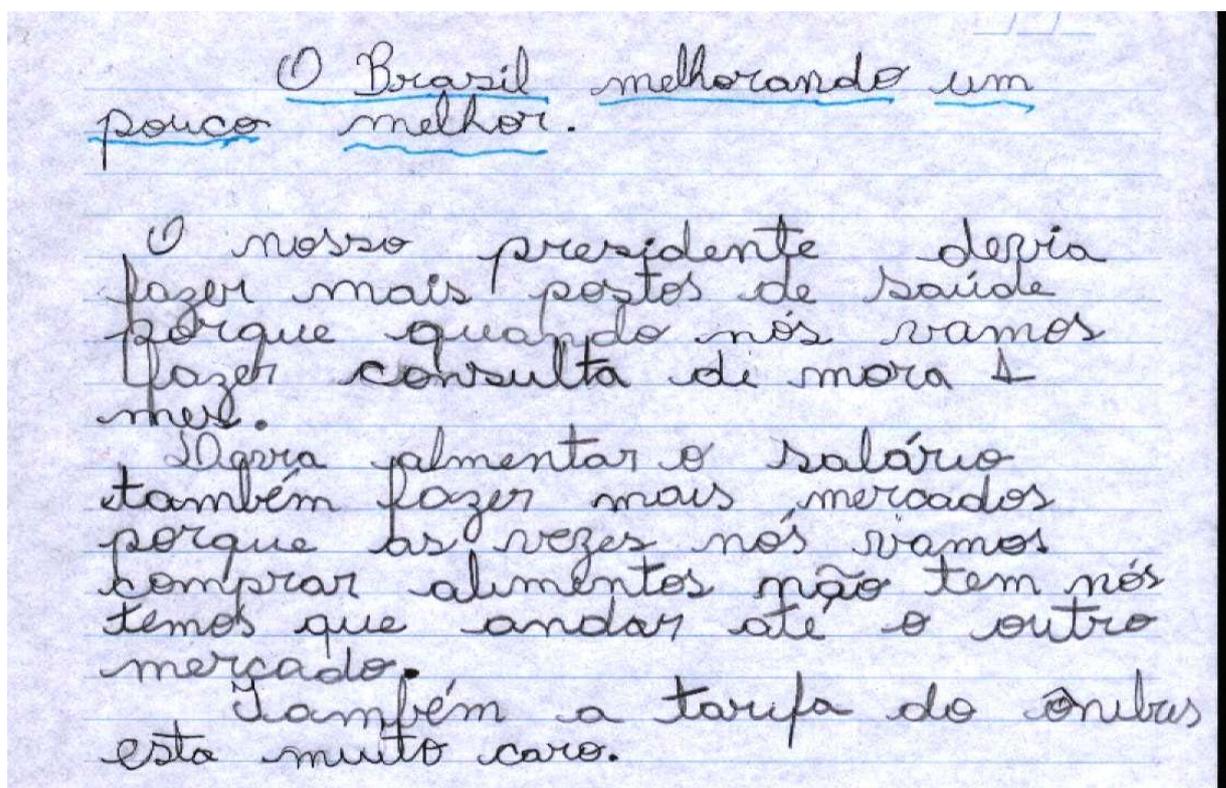
Sugeri que o texto fosse iniciado retomando o seu título e enunciei: “para termos um país melhor”. A aluna então escreveu da seguinte maneira: “Para termos um Brasil melhor várias coisas precisam ser melhoradas”. E assim foi construindo o texto. A reescrita do mesmo encontra-se a seguir.



FRANCISCO

Parceria: Aline como leitor.

Escrita de Francisco

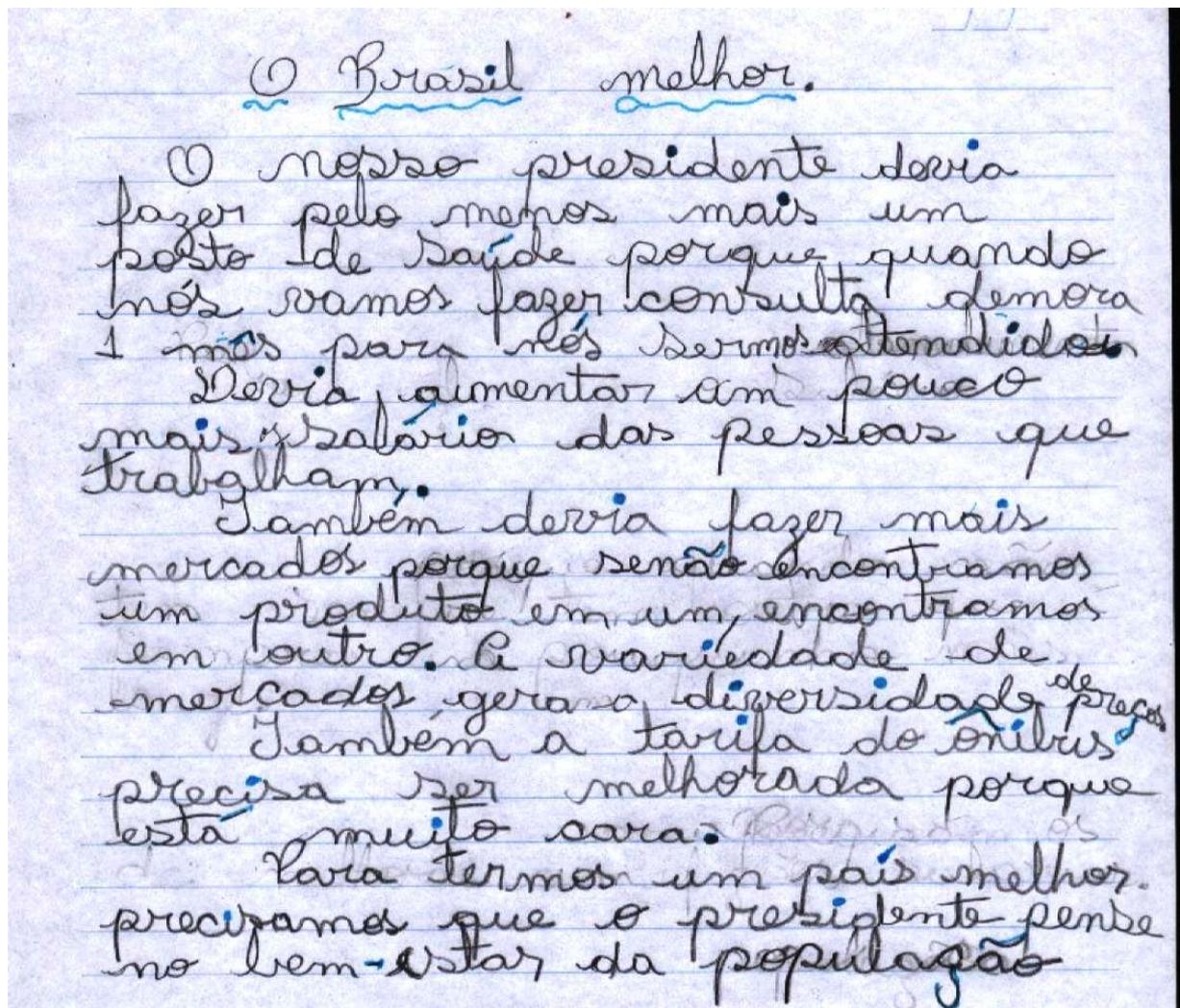


Aline começa a ler o título do texto de Francisco e diz: “melhorando um pouco melhor?” “Você repetiu Francisco” (sorri). Em seguida, ela diz: “demora um mês para o que?” Com relação à grafia ela diz: “demora é junto”. Com essas duas enunciações, percebemos que essa criança compreende que os enunciados devem ser concluídos na escrita e que também está atenta as formas lingüísticas convencionais.

Perguntei ao Francisco: “aumentar o salário de quem?” Ele respondeu: “Das pessoas que trabalham”. Fui dialogando sobre a forma como ele poderia escrever para melhorar o seu texto. Quando Francisco enunciava alguma

coisa eu acrescentava outras coisas, para que as crianças e, principalmente ele, pudessem verificar quantos significados e sentidos estavam ligados aos seus sentidos e significados.

Reescrita do texto de Francisco:



Esse foi um exemplo de como conduzíamos os encontros com as crianças. Nesse caso apresentamos o relato dos diálogos da parceria entre Aline, Francisco e a pesquisadora, assim como as suas escritas e reescritas. No capítulo seguinte, encontram-se os dados, bem como as suas análises, de acordo com os objetivos delineados para essa pesquisa.

III - Apresentação e Análise dos Dados

Para fins didáticos e metodológicos esse capítulo é constituído pela apresentação dos dados e a análise dos mesmos de acordo com os objetivos traçados, ou seja: analisar o processo mediativo da parceria leitor-escritor; identificar as influências da enunciação do discurso do outro no processo de apropriação e internalização dos conhecimentos sobre a língua construídos historicamente; e analisar o movimento do processo de significação.

Os dados estão organizados de acordo com os gêneros trabalhados, sendo esses da ordem de: argumentar (textos de opinião), narrar (contos maravilhosos e fábulas), relatar (cartas e relatos de experiências vividas), e, por fim, de descrever (pessoa). Diante disso, consideramos o processo de parceria leitor e escritor, tendo como mediador entre o texto escrito e reescrita, a leitura do outro. Analisamos as intervenções dadas pelo leitor a partir das seguintes categorias: acrescentou, manteve, reformulou, corrigiu ou suprimiu.

3.1. Processo de parceria entre leitor e escritor: tendo como mediador a leitura do outro

Sendo o objetivo dessa pesquisa analisar as influências da parceria leitor-escritor para a apropriação dos conhecimentos da língua, buscando a formação do processo significação no indivíduo, os dados aqui apresentados e analisados são referentes aos diálogos sobre o texto escrito, propiciado pela parceria leitor e escritor. No Quadro 1 verificamos as relações entre as parcerias (Leitor-Escritor) dos sujeitos que participaram da pesquisa, bem como o tipo de gênero trabalhado.

QUADRO 1 – Relações entre leitores-escritores e tipo de gênero trabalhado

		LEITORES			
		Aline	Francisco	Joana	Tatiana
E S C R I T O R E S	Aline	-----	T1, T3, T4, T7	T5, T8, T9, T10	T2, T6
	Francisco	T1, T3, T4, T7, T9	-----	T6	T10
	Joana	T5, T8, T9, T10	T6	-----	T3, T7
	Tatiana	T2, T6, T10	T10	T7	-----

Legenda:

T1 = Primeiro Texto da ordem de argumentar - Texto de Opinião

T2 = Texto da ordem de narrar - Fábula

T3 = Primeiro Texto da ordem de Narrar-Pensador

T4 = Segundo Texto da ordem de Narrar-Contos Maravilhosos

T5 = Segundo Texto da ordem de argumentar- Texto de Opinião

T6 = Texto da ordem de Relatar -Carta

T7 = Texto da ordem de descrever - Descrição de uma Pessoa

T8 = Descrição de um Episódio

T9 = Texto da ordem de relatar – Relato de experiência

T10 = Terceiro Texto da ordem de argumentar – Texto de Opinião

Para tanto, selecionamos alguns episódios que remetem ao contexto dos gêneros trabalhados (contexto de produção). Em seguida, apresentamos a parceria e os diálogos dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Nesses diálogos as próprias crianças vão levantando questionamentos sobre a escrita do outro (no papel de leitor do texto de seu parceiro) evidenciando assim, conhecimentos sobre a língua

portuguesa em termos gramaticais e semânticos, influenciando, portanto, na escrita do parceiro ao mesmo tempo em que a escrita do produtor influencia a sua. Assim, as análises obedecem à seguinte estrutura: contexto de produção, parceria entre leitor e escritor e análise dos sentidos (leitura de mundo) atribuídos pelas crianças a respeito dos significados deixados no texto (leitura das palavras). A partir disso enfocamos o papel da parceria para a construção dos conhecimentos sobre a língua, ou seja, como a voz alheia, a qual se refere Bakhtin, é apropriada pelos produtores.

Os gêneros discursivos trabalhados foram surgindo de acordo com o contexto vivenciado pela pesquisadora e pelos alunos, assim, o primeiro gênero escolhido para ser trabalhado com as crianças foi o texto de opinião, devido ao momento histórico brasileiro de eleição presidencial. Embora pesquisas já venham apontando que alguns gêneros são mais difíceis de serem trabalhados como o texto de opinião, quisemos trabalhar com ele a fim de identificar os efeitos da intervenção.

Para facilitar a compreensão do leitor optamos por trazer as enunciações dos sujeitos relacionadas aos diferentes gêneros trabalhados, por essa razão as produções textuais não estão categorizadas pela ordem cronológica, mas por gênero. Assim, categorizamos os dados e a sua análise de acordo com eles, de maneira que o primeiro a ser descrito se refere ao gênero da ordem de narrar, isto é, texto de opinião. Em seguida, discorremos sobre o gênero da ordem de narrar. Outro gênero analisado para se atingir os objetivos da pesquisa foi o descritivo e, respectivamente, os gêneros da ordem de relatar. Os dados a respeito dos conhecimentos sobre a língua gerados, assim como os textos das crianças, encontram-se no anexo e apêndice desse trabalho, sendo os anexos os textos das crianças e os apêndices as análises dos conhecimentos sobre a língua.

3.1.1. Processo de parceria referente ao gênero da ordem de argumentar: “Texto de Opinião”.

O trabalho de intervenção com esse gênero foi o mais complexo de ser trabalhado. Pois, se, por um lado, as enunciações das crianças eram ricas em relação ao contexto vivenciado, dada a diretividade e a intenção da pesquisadora, nas produções escritas as crianças sentiam muita dificuldade para opinar, tal como pode ser observado nos dados que se seguem. Embora sabíamos que esse gênero textual

apresentava dificuldade para crianças de primeira e segunda séries, quisemos verificar se o trabalho interventivo com esse tipo levaria a apropriação do mesmo.

a) Eleições Presidenciais

- Descrição do contexto de produção

Os dados aqui apresentados são referentes às eleições presidenciais, onde se procurou refletir e dialogar sobre os principais aspectos que os políticos precisariam mudar a fim de termos um país melhor.

A escolha dessa temática se deveu ao fato de estarmos próximos das eleições presidenciais. Havia pensado em um tema a respeito do que, na opinião dos alunos, deveria ser mudado para termos melhores condições de vida e um país melhor. Desta maneira, passamos a discutir algumas questões oralmente a fim de fornecer subsídios para que eles produzissem o texto. Por exemplo: as crianças começaram a discorrer sobre educação, saúde, transporte, alimentação, emprego, segurança e até projetos governamentais, como Bolsa Família.

Após essas enunciações pedi que iniciassem a produção textual. Quando as crianças finalizaram a escrita foi pedido que trocassem o texto e que um analisasse o texto do outro, vendo, sobretudo, se o texto era compreensível. Pois, conforme elucida Bakhtin (2003), compreender um texto significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e de seu mundo, ou seja, o outro sujeito. Para finalizar, foi evidenciado que os alunos sugerissem alterações ao parceiro. A seguir, estão contidos os diálogos da parceria entre os sujeitos que estavam presentes. Para melhor visualização do processo de escrita e reescrita, abaixo se encontram as Figuras 1 e 2 que permite verificarmos a parceria entre Francisco e Aline, bem como os elementos que foram acrescentados, mantidos e reformulados, sendo esses originários dos diálogos dos mediadores.

Parceria leitor e escritor: Aline e Francisco

- Francisco como leitor de Aline.

Texto de Aline

O que os políticos precisam mudar.

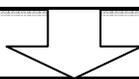
Saúde: a demora no atendimento, muitas horas na fila de espera e precisa de mais médicos.

Bolsa família: mais alimentos e roupas.

Emprego: mais indústrias, mais mercados, mais escola para professores e aumentar o salário.

Educação: mais materiais, uniformes, mais merendeiros e no dentista precisa de mais cadeiras de examinar os dentes.

Lojas: muitas lojas com preço baixo e mais roupas nas lojas.



Leitura de Francisco e da Pesquisadora

Francisco: “*tá bom*”.

Pesquisadora: *Está dando para entender?* (dando ênfase à coerência ou sentido textual)

Francisco: “*sim*”.

Pesquisadora: *O que você acha que precisa ser melhorado? Tem alguma sugestão?* (o Francisco fica pensando e olha para o texto)

Francisco: “*Nada, dá pra entende*”

Vendo que faltavam conhecimentos para a criança a pesquisadora interveio.

Pesquisadora: *Vamos começar pelo título. Leia ele (insinuando para Aline).*

Aline lê o texto e a pesquisadora faz a intervenção.

Pesquisadora: *você não acha que no título falta alguma coisa, por exemplo, em que lugar os políticos precisam mudar as coisas? É em qual país?*

Aline: *No Brasil.*

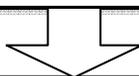
Pesquisadora: *Por que as coisas precisam ser mudadas?*

Aline: *Porque está tudo ruim.*

Pesquisadora: *O que está ruim?* (Francisco participa atentamente e opina).

Francisco: *A saúde, a educação, professora.*

Pesquisadora: *Então, vocês têm que escrever essas coisas, pensando no leitor, porque se vocês derem para um amigo ler que não participou da nossa conversa ele não saberá dessas coisas... não saberá que nós estamos falando do Brasil, ele pode pensar que é um outro país...*



Reescrita de Aline

O que os políticos precisam mudar no Brasil. (ACRESCENTOU)

Para termos um Brasil melhor várias coisas precisam ser melhoradas, como na área da Saúde, Educação, Emprego, Segurança, moradia e alimentação etc. (ACRESCENTOU INTRODUÇÃO)

Emprego: mais indústrias, melhores salários, melhores condições de trabalho e a segurança no ambiente de trabalho. (REFORMULADO)

Educação: para melhoria na área de Educação precisamos de mais materiais, uniformes, merendeiras e no dentista precisa de mais cadeiras mais cadeiras para de examinar os dentes. (MANTIDO)

Saúde: na área de saúde precisam ser melhoras várias coisas: melhoria no atendimento, porque as pessoas que precisam ser consultadas ficam horas na fila de espera, sendo que muitas pessoas são atendidas depois de 5 meses. (ACRESCENTOU)

Segurança: mais policiais viciando as ruas, segurança no trânsito, segurança na escola, no trabalho e em nossas cassas (ACRESCENTADO).

Moradia: muitas casas para pessoas que não tem moradia ou prédios. (ACRESCENTOU)

Alimentação: precisamos de mais dinheiro para comprar alimentos e precisa acabar com a fome do Brasil (REFORMULADO).

(PERMANECE SEM CONCLUSÃO)

Como se pode observar na Figura 1, na parceria de Francisco com Aline ele não sabe como fazer a intervenção, por isso diz que o texto de Aline “está bom”. A pesquisadora então, passa a fazer a intervenção a fim de sinalizar aos alunos quais elementos são fundamentais para deixar o texto mais próximo da significação e sentido que quisera deixar o autor, portanto, para que seja possível a leitura são necessários um encadeamento de palavras, pois como visto, é a semântica que permite darmos um sentido ao que falamos, o sentido que realmente buscamos conferir às enunciações, o que vai além do significado referencial descrito por Vygotsky e Bakhtin.

A dificuldade de Francisco em fazer a intervenção pode estar diretamente relacionado à ausência de uma prática cujo foco se dá por meio de um trabalho epilingüístico, ou seja, as *atividades epilingüísticas* têm por objetivo proporcionar ao usuário da língua oportunidade para refletir sobre os recursos expressivos de que faz uso ao falar ou escrever. Nesse momento, sua atenção volta-se para a reflexão sobre os recursos que estão sendo utilizados no processo comunicativo em questão, pois como afirma Possenti (1996), o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Nessa parceria buscávamos exatamente isso, fazer com que os alunos iniciassem o processo de tomada de consciência do processo de significação da escrita. Por isso, a pesquisadora passou a interferir apontando algumas questões que os permitissem pensar sobre o texto.

É possível verificarmos que durante os questionamentos feitos pela pesquisadora Aline vai refletindo sobre o texto, vejamos alguns exemplos: quando a pesquisadora lhe pede para pensar sobre o título dizendo: “*você não acha que no título falta alguma coisa? em que lugar os políticos precisam mudar as coisas? é em qual país?*” Podemos verificar a resposta a essa enunciação em sua reescrita, quando Aline acrescenta ao título: “O que os políticos precisam mudar no Brasil”. Após essa intervenção, identificamos que a primeira escrita da criança tinha sido realizada em forma de itens, diante disso a pesquisadora sugeriu que o texto fosse iniciado retomando o seu título: “*o que está ruim?*” Francisco participa enunciando e adiantando-se à resposta de Aline: “*a saúde, a educação*”. Aline então pontua o que precisa ser melhorado, acrescentando uma pequena introdução, cuja reescrita fica da

seguinte maneira: “Para termos um Brasil melhor várias coisas precisam ser melhoradas como na área da saúde, educação, emprego...”. Após esse parágrafo a criança novamente retoma a antiga estrutura de seu texto, escrevendo em itens. Percebemos que seu texto obedece a estrutura de tudo aquilo que ela havia pontuado como necessário a mudar (emprego, educação, saúde, segurança, moradia e alimentação). Uma das pistas para essa estrutura poderia ser o discurso oralizado dos políticos, a influência dos textos presentes nos livros didáticos ou o não domínio da estrutura do gênero da ordem de argumentar (texto de opinião).

Percebemos ainda na reescrita de Aline uma reformulação, ao invés de colocar que os políticos necessitam mudar o Bolsa Família, na sua reescrita a Alimentação aparece como prioridade e ela diz que: *“precisamos de mais dinheiro para comprar alimentos e precisa acabar com a fome do Brasil”*

No processo de escrita e reescrita do texto de Aline verificamos alterações a fim de tornar o texto mais compreensível. Os enunciados remetem ao contexto vivenciado no que tange à Educação, Bolsa Família, Emprego e Segurança, tal como evidenciado no discurso oralizado a respeito da temática. Na reescrita de Aline seu texto continua sem conclusão.

Aline deixa no texto pistas da sua vivência, do contexto no qual está inserido, assim como estão milhares de brasileiros. Com relação à categoria Educação, Aline descreve o contexto do dia a dia da escola de periferia em que estuda, sendo a escola o local em que quase todos os tipos de necessidades básicas são atendidas, como alimentação, saúde, o direito à própria educação, lazer, etc. Dado a esse fato, a criança enuncia a falta de cadeiras no dentista, lugar em que são atendidas para consulta dentária. Uniformes, pois ele as protege muitas vezes do frio da manhã. Merendeira, pois uma das reclamações das crianças era que a merendeira não colocava mais comida no prato quando pediam, sendo a merenda ofertada para muitas é talvez a única refeição diária. Ausência de materiais, como antiga professora dessa turma, oitenta por cento das crianças necessitavam do material oferecido pela escola. Aline ainda associa o emprego à criação de mais indústrias. Essa enunciação pode estar atrelada ao fato de seu pai trabalhar em uma, ganhando o triplo de sua mãe que é empregada doméstica. A questão da Saúde, é outra questão apontada pela criança e que demonstra a realidade daqueles que dependem da saúde pública, horas na fila e a espera de meses ao aguardo de exames.

Essas questões relatadas pela criança é o que de fato ocorre na escola e na região onde ela se insere, uma vez que a pesquisadora trabalhou na instituição, estando, portanto, a par do contexto vivenciado pelas crianças dessa pesquisa.

Parceria: Aline como leitora de Francisco

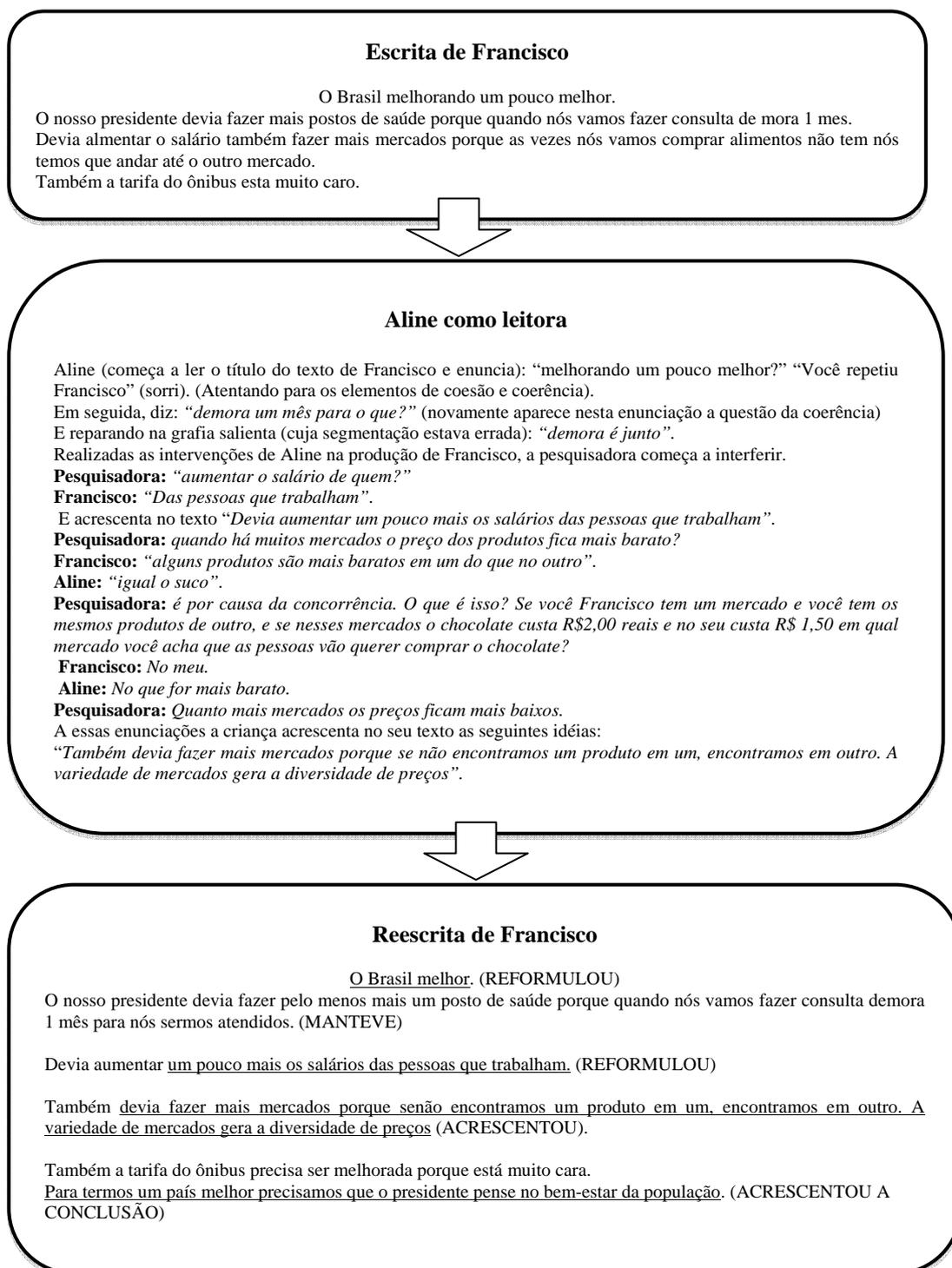


FIGURA 2 - Parceria leitor e escritor (Aline como leitora de Francisco)

Analisando a Figura 2, observamos o quanto a parceria, que se afirma por meio do diálogo, com Aline e também com a pesquisadora propiciou alterações na reescrita de Francisco. As enunciações de ambos os mediadores fizeram com que Francisco deixasse em seu texto informações aos leitores que os possibilitassem compreender melhor a sua enunciação.

Uma análise pormenor dos enunciados de Francisco revelam o contexto no qual está inserido, ao bairro onde mora, ou seja, o contexto de sua vida cotidiana, como descrevem os autores fundamentados no materialismo histórico e dialético. Percebemos que o seu texto remete às situações vivenciadas e experienciadas por ele e seus familiares, tal como relatou oralmente quando discutíamos sobre a temática. Essa situação da vida cotidiana evidencia a calamidade da saúde pública, como pode ser observado na enunciação a respeito da demora no atendimento de sua avó no posto de saúde; outros fatores sociais também devem ser analisados a fim de que se perceba algumas das necessidades da população carente, como o fato da falta de dinheiro para o transporte público a fim de ir ao trabalho; etc.

Com relação às mudanças ocorridas em relação à escrita e reescrita, percebemos a incorporação de enunciados de Aline e da pesquisadora. Aline chama atenção de Francisco para rever o título, chamando a atenção de Francisco à repetição “*O Brasil melhorando um pouco melhor*”. A isso Francisco repensa a sua escrita e modifica o enunciado para “*O Brasil melhor*”. Aline ainda intervém, dizendo: “*demora um mês para o que?*” A essa enunciação Francisco incorpora em seu texto: “*para nós sermos atendidos*”. A pesquisadora também faz algumas intervenções, por exemplo: “*Francisco aumentar o salário de quem?*” Francisco responde: “*das pessoas que trabalham*” e incorpora essa resposta em sua reescrita. Percebemos também que a partir das enunciações da pesquisadora sobre a concorrência entre diferentes lojistas e mercados pode apresentar uma variação de preço. Essa explicação está presente na reescrita de Francisco, o qual se apropria da palavra alheia da seguinte maneira: “*devia fazer mais mercados porque senão encontramos um produto em um, encontramos em outro. A variedade de mercados gera a diversidade de preços*”.

Observamos ainda, que Francisco tenta concluir o texto de sua reescrita correlacionando a sua conclusão ao título “*O Brasil melhor*”, vejamos: “*Para termos um país melhor precisamos que o presidente pense no bem-estar da população*”.

b) Direitos das Crianças

- Descrição do Contexto de Produção

Os dados aqui se referem ao quinto encontro, em que foi trabalhado o texto de opinião, cuja temática foi “Direitos das crianças”. Por ter sido a comemoração do dia das crianças na semana anterior, a pesquisadora resolveu propor esse tema. Perguntei se sabiam quais eram os seus direitos e elas então pontuaram conjuntamente: “família, educação, saúde, cultura, lazer, respeito, alimentação e moradia”.

Disse-lhes que antes os seus direitos e dos adolescentes não eram regulamentados, explicando o que isso significava. A pesquisadora situou que apenas com o Estatuto da Criança e do Adolescente esses direitos e, por sua vez, elas mesmas, foram reconhecidos. Perguntei se ouviram falar sobre o Conselho Tutelar. Responderam que sim. Expliquei-lhes o que era esse conselho, o que fazia, exemplificando com a questão da educação. A essa enunciação, eles citaram o exemplo de uma colega de sala, cuja escola teve que acionar o conselho, pois o aluno havia deixado de freqüentar as aulas.

Joana disse que havia assistido ao “Fantástico” no domingo. Nesse programa foi mostrado uma reportagem sobre a grande quantidade de crianças moradoras de rua, o tipo de trabalho desenvolvido por elas, etc. Essa criança nos disse que muitas crianças vão às ruas pedir dinheiro para dar “às mães más” (enunciou) ficando muitas vezes sem comer. A essa enunciação lembrou-se de um desenho chamado “*Madeleine*”. Disse que neste desenho haveria um concurso sobre quem cozinhava melhor. A personagem cozinhou um frango para levar ao concurso, porém apareceram na sua residência duas crianças famintas e então “*Madeleine*” deu a elas o seu prato. Sabendo sobre o ocorrido, a premiaram como a ganhadora do concurso por seu ato nobre. Aline também quis participar do diálogo enunciando que no dia em que a pesquisadora havia levado um pacote de bolacha para eles, um homem que passava

na rua quando elas iam embora pediu a eles uma, então ela e a colega deram duas bolachas ao homem.

É interessante notar as leituras que as crianças fazem do mundo por meio de um tema, de uma enunciação. São muitas as produções de significados e sentidos que uma única enunciação produz. Como bem salientou Bakhtin (2003), os elementos que determinam o texto como enunciado são a sua intenção e a realização dessa intenção.

A pesquisadora pediu para que eles produzissem o texto escrito.

Aline e Tatiana colocaram como título “Os direitos das crianças”, Joana, por sua vez, redigiu “O direito das crianças”. Todos começaram a citar os direitos das crianças e queriam finalizar o texto. A essa atitude eu argumentei que deveriam ou poderiam escrever o porquê desses direitos, para que eles servissem, etc. Ao ver Joana escrever “O direito das crianças” e pontuar vários direitos, perguntei-lhe se era um direito apenas, ao que ela respondeu “ah, não... per aí, então é assim...” e acrescentou o plural.

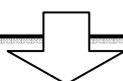
A seguir se encontram os diálogos da parceria entre leitor e escritor.

Parceria de Aline com Joana.

- Aline como leitora de Joana

Escrita de Joana

Os direitos das Crianças
as crianças tem os direitos de amor, carinho, respeito, moradia, cultura, alimentação, educação, família e cuidado as crianças gosta de brincar e ter carinho au prôximo e elas também tem que ser alégri e feliz como deus fez todos nós não Pode ter violência. As meninas gostão de boneca, volem, casinha e estar ésa é a questão das crianças.



Leitura de Aline

Aline (Ela pega o texto de Joana e o lê. Vai então sublinhando as palavras com letras maiúsculas e minúsculas e enuncia para ela):

“ precisa de pontuação... vírgulas e ponto final... você precisa também acentuar as palavras”. (atenta para os aspectos da pontuação textual)

Com relação à coerência textual, Aline afirma:

“Joana você estava falando das crianças e de repente você falou dos adultos”.

E sobre coesão aponta: *“você repetiu muito a/o/um/uma”*.

Aline atenta ainda, para a grafia das palavras e diz:

“você escreveu adutos, ao invés de adultos, serviso ao invés de serviço, família ao invés de família”. Argumenta olhando para a pesquisadora: *“o texto dela deveria ter um sentido de acento, ponto, ela coloca as palavras muito juntas, por exemplo, ela colocou ‘a ler’ praticamente junto*. (é interessante que ela retoma o conceito dado pela pesquisadora da necessidade de sentido, porém aqui o sentido dado por ela é contrário a proposição da pesquisadora).

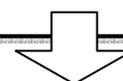
O autor do texto interrompe e pergunta: *“como assim?”*

Aline: *Você pulou a letra “l” de adultos*.

E ainda diz: *“deveria ser escrito só para as crianças, o que elas precisam de direito, você esqueceu do direito à cultura, esqueceu de vários direitos”*.

Tatiana (interrompe e atenta para a concordância e não para o sentido do texto):

São igual a todos. as crianças são igual aos adutos e os adutos precisam de serviso família educação pelas crianças e também a concordância, são iguais. Acentua a necessidade de letra maiúscula depois do ponto final e salienta a ausência da letra l em adultos, nesse dia só compareceram três sujeitos.



Reescrita de Joana

Os direitos das crianças
As crianças tem o seu direito de aprender a ler, escrever, ter moradia, a alimentação, educação e respeito. As crianças tem esse direito porque elas São igual a todos. (REFORMULOU)

(...) as crianças são igual aos adutos e os adutos precisam de serviso família educação pelas crianças e também a alimentação e a moradia vil como os adutos precisam das crianças. pela a educação e o respeito. (MODIFICOU)

FIGURA 3 - Parceria leitor e escritor (Aline com Joana)

Como pode ser observado na Figura 3, o processo de parceria de Joana com Aline levou Joana a refletir sobre o texto num sentido semântico e gramatical. Conforme visto na revisão da literatura, Leal e Santos (2000) destacam a importância do processo de interação na produção textual, pois o trabalho em pares pode favorecer a tomada de consciência acerca das decisões a tomar em relação ao texto escrito. A interação pode ainda, segundo elas, levar as crianças a trocarem informações e a testá-las durante a geração do texto, assim como a partilhar estratégias para coordenar as ações durante a atividade.

Diante disso, Aline como mediadora intencional de Joana apontou a necessidade de Joana usar a pontuação, como vírgulas e ponto final. Todavia, ressalta a necessidade de coerência de idéias: “*Joana você estava falando das crianças e de repente você falou dos adultos*”. Conforme alguns autores, como Vygotsky (1993), Lopes (1991) e Wertch (1995), a semântica pode ser entendida como a dimensão discursiva que depende inteiramente do contexto, das interações entre os falantes. Por essa razão, para os alunos que estão se apropriando da língua escrita, como era o caso de Joana, torna-se difícil manter a coerência de idéias. Isso se deve a dois motivos: além de enunciar é necessário referendar o contexto para que haja a significação.

Observamos na escrita e reescrita de Joana que ela mantém muito pouco do texto inicial, utilizando novas idéias para compor o texto de sua reescrita. A hipótese para esse fato pode estar atrelada ao não entendimento do que é reescrever um texto, ou ainda, sua dificuldade para escrever fazia com que ela não conseguisse perceber onde errou.

Quanto às pistas, ou produções de sentido estabelecidas a partir dos diálogos de sua vivência, deixadas em sua escrita, verificamos que o discurso de igualdade se fundamenta na religião. A pista que seu texto nos fornece está ligada ao fato dela ter explicitado oralmente que a sua família, recentemente havia se tornado evangélica, por isso a menção a Deus. Essa enunciação também aparece em outras escritas, como na carta escrita a um parente. Percebemos também a construção cultural de gênero demarcando as brincadeiras que cabem às meninas. Ela compara

também a criança ao adulto a partir das necessidades de ambos, que acabam sendo as mesmas sob a ótica dela.

- Joana como leitora de Aline.

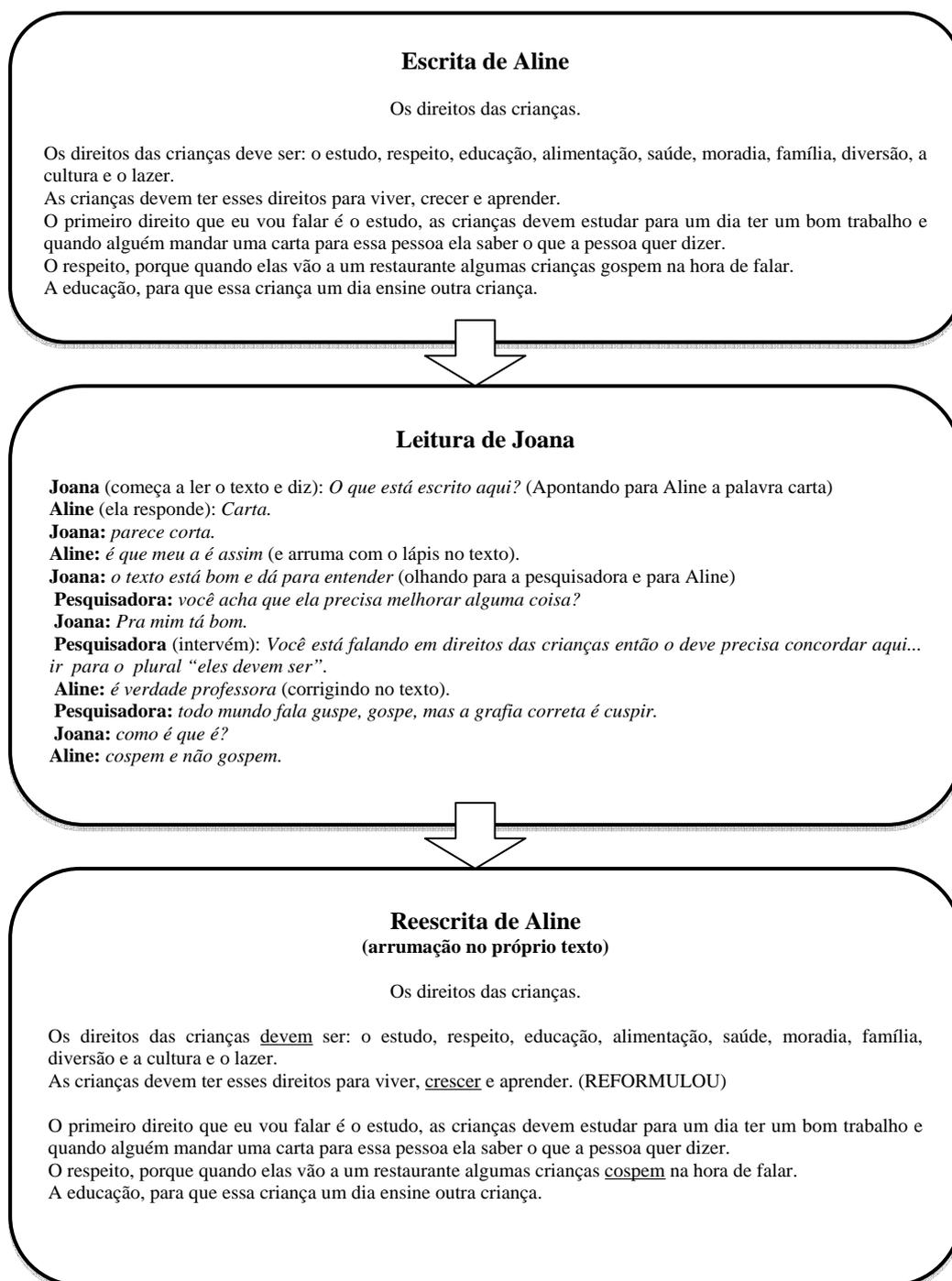


FIGURA 4 - Parceria leitor e escritor (Joana como leitora de Aline)

De acordo com a Figura 4, percebe-se no processo de parceria de Joana com Aline a falta de conhecimentos específicos de Joana a respeito da língua para que ela possa fazer a intervenção necessária a fim de que seja possível a mediação. Em seus estudos sobre o desenvolvimento de conceitos Vygotsky (2001) revela que o processo de formação dos mesmos é de caráter produtivo, criativo e dependente de uma atividade voltada para um fim ou para a solução de um determinado problema. Somente assim, é possível que o conceito surja e ganhe forma. Não havendo, portanto, nenhuma enunciação que fizesse com que Aline dirigisse a sua atenção ao texto, assim não houve mudanças propiciadas pela parceria de Joana com Aline. Dado ao fato do texto de Aline possuir uma significação que permite ao leitor entendê-lo, a única intervenção da pesquisadora foi em relação à concordância: *“você estava falando em direitos das crianças, então o deve precisa concordar aqui... ir para o plural.. eles devem ser”*. Analisando a estrutura do texto de Aline, verificamos sua tentativa de explicar cada um dos direitos elencados acima. Porém, ela só remete a alguns dos direitos descritos e logo termina o texto, sem que haja uma conclusão global do mesmo.

Com relação à conclusibilidade do texto, Bakhtin (2003) enfatiza que em cada enunciado sentimos a intenção discursiva ou a vontade discursiva do falante, sendo essa intenção determinante no todo do enunciado, pois é essa intenção que permite medirmos a conclusibilidade do enunciado, o que não ocorreu no texto de Aline. Seu fechamento se refere a um sentido do por que da necessidade de educação, mas no sentido de boas maneiras e não no significado da área de educação tal como entendido socialmente, significado esse que remete à apropriação dos conhecimentos científicos historicamente construídos e sistematizados.

Conforme às teorias estudadas, que serviram de referencial teórico para esse trabalho, somente pela mediação intencional é possível a formação de um conceito. A mediação intencional, tal como bem salientou Araújo (2000), depende da consciência que nesse caso, se revela sob a forma de conhecimentos internalizados. Conforme a autora, todo homem possui a consciência em si da ação desenvolvida por ele, entretanto, ainda que haja tal consciência, não existe a consciência para si, pois essa é pautada numa concepção de homem genérico (consciência dos homens enquanto sujeitos históricos e culturais). Por essa razão, Joana não consegue intervir

de maneira intencional na produção de Aline. Assim, para que os processos mediativos sejam realmente efetivos necessita-se de uma mediação intencional que se caracteriza pela definição consciente do por que, para que, isto é, o motivo da realização da ação deve coincidir com o seu objetivo, tal como explicitou Leontiev (1978).

Parceria de Aline e Tatiana.

- Aline como leitora de Tatiana

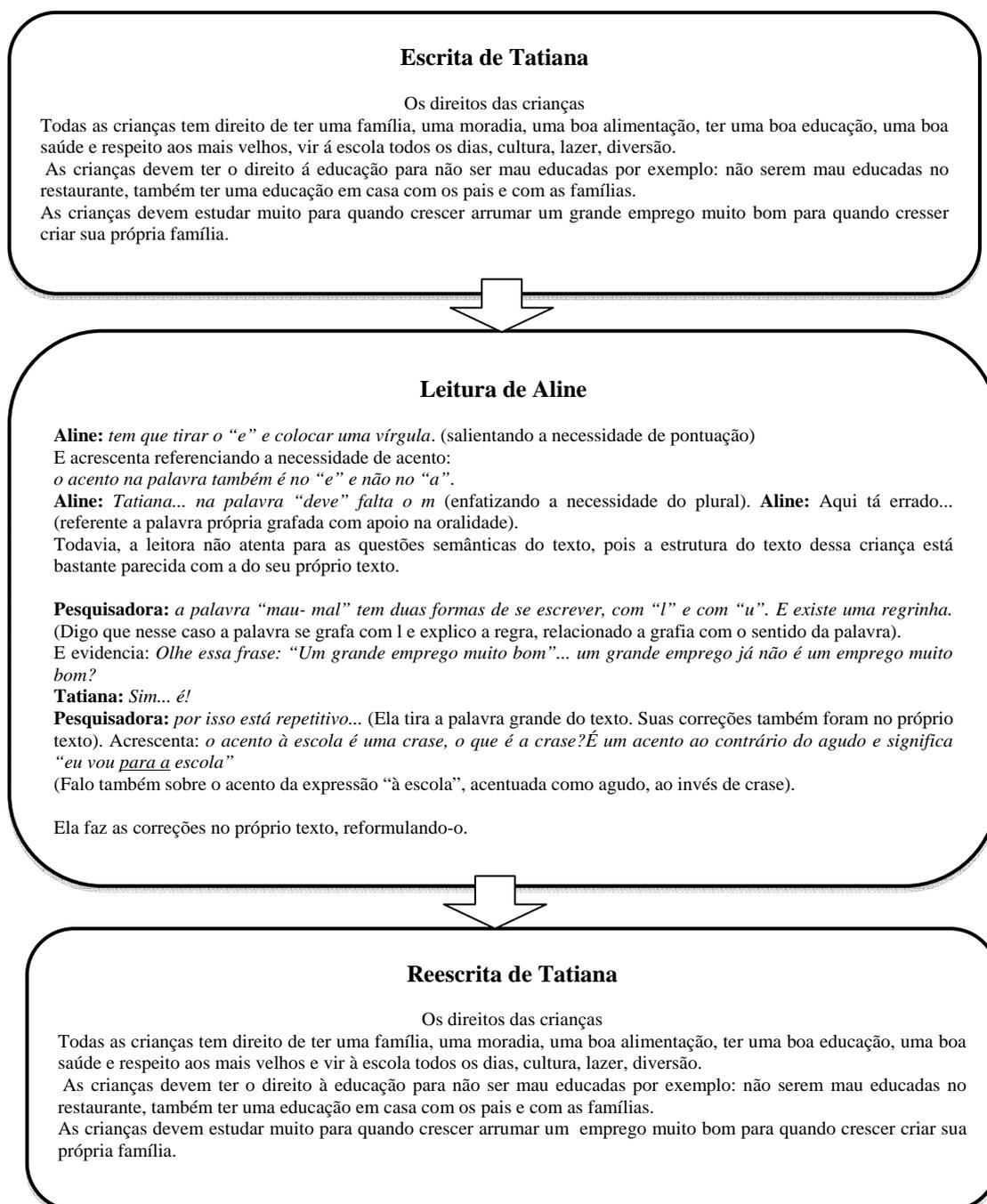


FIGURA 5 - Parceria Aline e Tatiana (Aline como leitora de Tatiana)

A parceria de Aline com Tatiana não apresentou melhora qualitativa no momento em que Tatiana reescreveu o texto. Aline novamente direcionou a atenção de sua parceira aos aspectos gramaticais, como ortografia, pontuação e concordância. Acreditamos que o privilégio das crianças a elementos gramaticais em detrimento dos semânticos estão relacionados ao gênero discursivo escolhido para a produção, isto é, o texto de opinião. Percebemos que Aline reproduz a enunciação da pesquisadora em um outro contexto e anterior a esse: “*Tatiana...na palavra deve falta o m*”. Diante desse fato verificamos que Aline internalizou regras relativas à concordância.

Não havendo intervenções de Aline de ordem semântica, a pesquisadora direciona a atenção de Tatiana para o sentido do texto: “*um grande emprego muito bom... um emprego já não é um emprego muito bom?*”. Tatiana concorda e altera o enunciado em sua reescrita, tal como pode ser observado na Figura 5.

Conforme visto no Capítulo 1, Bakhtin (2003) afirma que o conhecimento de uma língua só ocorre por meio de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos na comunicação viva com as pessoas que nos rodeiam, assim, as formas da língua e as formas típicas de enunciados ou gêneros do discurso chegam à nossa consciência em conjunto. Pelo fato desse gênero demandar conhecimento profundo acerca da temática abordada, e não fazer parte do repertório das crianças, até porque a autonomia depende do conhecimento, a internalização só se faz mediante o uso efetivo do sujeito ativo na interação social. Portanto, enfatiza Bakhtin (2003) é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (p.285).

Observando as produções das crianças, as sugestões dos leitores, podemos perceber que faltam conhecimentos sobre a língua para que as crianças

possam argumentar intervindo no texto do outro de maneira a tornar o texto mais significativo.

c) Violência na Escola

Descrição do Contexto de Produção

A proposição da temática “Violência na Escola” surgiu das enunciações das próprias crianças que sempre evidenciavam situações de violência, como brigas, agressões físicas, morais, etc.

Na situação de ex-professora da turma me lembrava desses conflitos, por isso achei conveniente abordar a questão de valores morais com o grupo. Dialogamos sobre o que é violência. Eles prontamente disseram que seriam as brigas, os xingamentos, o não respeito pelo outro, etc. Tal como podemos observar nas enunciações das crianças:

- *“Violência é quando alguém machuca uma pessoa, quando faz de propósito, quando briga”* (Joana)
- *“Quando alguém bate no outro, dá soco”* (Francisco)
- *“A guerra é violência”* (Tatiana)

Falamos sobre as diversas formas de violência e o contexto das mesmas, como violência doméstica, violência na escola, no trabalho, entre outros. Sobre a violência doméstica as crianças fizeram os seguintes comentários:

- *“Eu tava vendo na TV que uma babá bateu no bebê. A mulher bateu de chinelo na menininha”*. (Aline)
- *“Meu pai e minha tia já brigaram professora. Eu fico tão chateada. Minha mãe sofria porque o pai dela batia na mãe. Quando eles eram pequenos eles choravam, quando eles ficaram grandes eles iam por cima do meu avô para segurá”*. (Joana)

Perguntamos se havia violência na escola e eles logo foram pontuando. Entre as falas das crianças apareceram: empurrões, brigas (agressões físicas), xingamentos (agressões morais, como xingar a aluna de quatro olhos, de magrela, etc). É interessante que os alunos também expressaram a temática “violência na escola” externa ao portão da própria escola, como a queima de um ônibus em frente a ela em uma das manifestações violentas do PCC, como se pode observar:

- *“Violência na escola é quando alguém bate no outro, dá soco. Por exemplo, quando alguém está jogando bola e outro da rasteira de propósito”*. (Aline)
- *“Como a violência do PCC professora, queimou um ônibus em frente a escola que meu primo estuda”*. (Tatiana)
- *“As meninas ficam me chamando de quatro olho, de magrela... eu fico chateada”*. (Aline)

Novamente o texto de opinião faz com que os alunos comecem a refletir sobre valores e sobre experiências do cotidiano que eles mesmos vão trazendo, tornando-se mais conscientes sobre as ações que entrelaçam as nossas vidas. Abaixo trazemos os diálogos sobre o texto de opinião referente ao último encontro sobre a temática violência na escola.

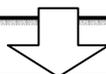
Parceria de Francisco com Tatiana.

- Francisco como leitor de Tatiana.

Escrita de Tatiana

A violência do PCC na Cidade de São Carlos.

A violência em São Carlos, é muita por causa do PCC. Um dia eu tava na casa da minha tia meu primo chegou correndo da escola quando ele falou que o PCC queimou um ônibus e um rapaz filmou tudo que uma hora veio uns Homens que era do PCC entraram no ônibus com álcool e gasolina e fósforo e foi tagando em tudo quando o ônibus explodiu de tanta gasolina e álcool.



Francisco como leitor

Francisco (lê o texto e já na primeira linha diz): *aqui Tatiana não é ne é em ...*
Tatiana pega a borracha e apaga o *ne* escrevendo *em*.

Pesquisadora pede para que ela corrija o que for apontado no próximo texto.

Francisco: *aqui não é tava... é estava.*

Continua lendo e argumenta: *eu fiquei sabendo desse dia... passou na televisão.*

Tatiana: *meu primo falou que tinha um rapaz filmando tudo.*

Francisco: *aqui é com n* (referindo-se a correndo)

E entrega o texto para Tatiana.

Pesquisadora (intervém): *Por que você não começa contando que você estava na sua casa e aí chegou o seu primo, acho que fica melhor. Depois você conta o que o seu primo disse que aconteceu.*

Tatiana vai escrevendo o texto.

Pesquisadora (observa e salienta): *quando ele chegou correndo da escola o que ele disse ?*

Tatiana: *que o PCC queimou um ônibus.*

Pesquisadora: *você pode escrever isso e depois você conta o que ele descreveu. Você lembra que vocês tiveram que descrever um episódio ou uma pessoa?*

Tatiana: *Sim.*

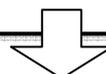
Pesquisadora: *Isso que o seu primo fez foi a descrição de um episódio.*

Tatiana continua

escrevendo e escreve novamente "homens".

Pesquisadora: *falta uma letrinha aqui... é homens.*

Tatiana então corrige e continua escrevendo o texto, agora dizendo que apareceu a notícia na televisão.



Reescrita de Tatiana

A violência do PCC na cidade de São Carlos.

Um dia eu estava na casa da minha tia quando meu primo chegou da escola correndo e disse: o PCC queimou um ônibus! (REFORMULOU)

Ficamos assustados, porque ele falou que de repente chegaram alguns homens com álcool e gasolina e fósforo. Esses homens eram do PCC e entraram no ônibus e colocaram fogo. O ônibus explodiu. (ACRESCENTOU)

Mais tarde correu a notícia na TV, pois um rapas que estava no local filmou quando esses homens chegaram. (REFORMULOU E ACRESCENTOU)

As pessoas que estavam perto correram de medo dos homens do PCC. Esse dia foi uma das formas de violência sofrida pelos moradores de São Carlos. (ACRESCENTOU A CONCLUSÃO)

FIGURA 6 - Parceria de Francisco com Tatiana (Francisco como leitor de Tatiana)

Ao analisar o processo de parceria de Francisco com Tatiana, que pode ser visualizado na Figura 6, percebemos que Francisco se concentra nos aspectos gramaticais da forma culta da língua, uma vez que a escrita de Tatiana revela a variedade oral do uso da língua, como é o caso do “*ne*” ao invés de “*em*”; “*tava*” ao invés de “*estava*”.

Diante desse fato, a pesquisadora como mediadora intencional direcionou a atenção de Tatiana para a importância de se colocar mais elementos no texto, enunciações que permitissem ao leitor compreender o contexto ao qual ocorrera o fato. Por exemplo, a partir da enunciação da pesquisadora: “*por que você não começa contando que você estava na sua casa e aí chegou o seu primo, acho que fica melhor. Depois você conta o que o seu primo disse que aconteceu*”. Em uma outra passagem a pesquisadora salienta: “*quando ele chegou correndo da escola o que ele disse?*” Tatiana então, entendendo a proposta reescreve em seu novo texto: “*Um dia eu estava na casa da minha tia quando meu primo chegou da escola correndo e disse: o PCC queimou um ônibus!*” Assim, Tatiana incorpora em seu texto a palavra do outro, reformulando o primeiro parágrafo em sua reescrita.

Percebemos no texto de Tatiana que ela acrescenta em sua reescrita as sugestões advindas da parceria, inclusive quando a pesquisadora lembrou como se fazia uma descrição ela acrescenta: “*Ficamos assustados, porque ele falou...*” Essa enunciação faz com que percebamos a descrição de como ela havia se sentido naquele momento.

O conteúdo escolhido por Tatiana para abordar a temática demonstrou a dramaticidade da violência sofrida por moradores de São Carlos e várias cidades do estado de São Paulo, decorrente dos ataques do PCC. Esse fato foi marcante para os moradores de São Carlos, pois houve toque de recolher ficando toda a cidade parada.

- Tatiana como leitora de Francisco.

Escrita de Francisco

A violência na escola

Um dia na escola a minha professora que se chama Maria do Rosário, ela brigou com uma mãe de um aluno e a mãe de outra aluna brigou com a professora só por causa de algumas folhas, a mãe da aluna ficou chateada e a minha professora também ficou chateada também a professora nos disse: Letícia sou mãe ficou chateada, eu também fiquei chateada porque eu não gosto que as pessoas fique chateada comigo.

Tatiana como leitora

Tatiana (lê o texto e diz): *eu lembro desse dia...* (a aluna ri, pois o texto trata-se de um evento com a professora na sala de aula).

Joana: *qual dia?*

Francisco: *o dia que a professora Maria do Rosário brigou com a mãe da Letícia.*

Tatiana continua lendo o texto.

Tatiana (enuncia): *o texto está bom Francisco, só aqui você tem que mudar (apontando para sou)...é sua.*

Pesquisadora (interfere): *a professora brigou com duas mães?E por que as mães brigaram?Você podia explicar isso no texto... que folhas são essas?*

Francisco: *Folhas de exercícios que a professora esqueceu de entregar para minha colega entregar para a mãe.*

Pesquisadora: *Se você escrever isso no texto vai ficar melhor, porque o leitor vai saber por que a mãe foi falar com a professora... e com a outra mãe?*

Francisco: *Foi porque a professora falou mal do filho dela e a mãe foi embora correndo.*

Pesquisadora: *Então conte isso, você também poderia dividir o texto em mais parágrafos, falando de uma briga e porque elas brigaram e em outro sobre a outra briga.*

O aluno concorda e inicia uma nova produção, acatando as sugestões de melhora do texto.

Reescrita de Francisco

A violência na escola

Um dia na escola a minha professora que se chama Maria do Rosário brigou com as mães de 2 alunos que estudam comigo (REFORMULOU).

A briga com uma das mães foi por causa de algumas folhas de exercícios que a professora esqueceu de dar para a minha colega de sala entregar a mãe. A aluna falou para a professora que sua mãe havia ficado chateada, então a professora nos disse “Letícia sua mãe ficou chateada comigo e eu também fiquei, porque eu não gosto que as pessoas fiquem chateadas comigo” (ACRESCENTOU E REFORMULOU).

A outra briga foi porque a professora falou mal do aluno para a mãe. Essa ficou maguada e saiu correndo da sala chorando (ACRESCENTOU).

FIGURA 7 – Parceria de Tatiana com Francisco (Tatiana como leitora de Francisco)

A parceria de Tatiana com Francisco demonstra, como pode ser observado na Figura 7, que ela não possuía elementos sobre a língua para fazer as intervenções necessárias para o salto qualitativo de Francisco. As enunciações sugeridas por Tatiana, que foi leitora de Francisco, se configura, assim como nos outros casos, relativas à grafia, por exemplo, “sou” ao invés de “sua”.

No entanto, com a intervenção da pesquisadora para a necessidade de completar o sentido do texto, Francisco vai incorporando enunciados de maneira a deixar o texto escrito mais próximo da significação necessária ao entendimento do leitor. Um exemplo, dessa tomada de consciência do texto escrito se refere a seguinte passagem:

Francisco escrevera em sua escrita “(...) *ela brigou com uma mãe de um aluno e a mãe de outra aluna brigou com a professora só por causa de algumas folhas, a mãe da aluna ficou chateada e a minha professora também ficou chateada*”. A essa enunciação no texto escrito, a pesquisadora intervém: “*a professora brigou com duas mães? E por que as mães brigaram? Você podia explicar isso no texto... que folhas são essas?*” Francisco então reescreve: “*A briga com uma das mães foi por causa de algumas folhas de exercícios que a professora esqueceu de dar para a minha colega de sala entregar a mãe. A aluna falou para a professora que sua mãe havia ficado chateada*”.

Tal como vem sido analisado verificaremos, na Figura 7, a seguir, o que foi acrescentado, reformulado ou modificado no processo de escrita e reescrita de Francisco.

Analisando as interlocuções oriundas de suas vivências e experiências percebemos o relato de sua experiência no interior da sala de aula. As discussões, divergências de opiniões e chateações são confundidas pela criança como briga e violência. Por essa razão ele atrelou a discussão e os sentimentos dos envolvidos à violência na escola. As discussões e o dissenso constituintes do diálogo, que nos leva à confrontação de idéias e, por sua vez, à troca de experiências e mudanças, não faz parte da realidade da criança, que a associa com briga. Essa relação de sentido estabelecida por ele pode estar atrelada com as suas vivências e experiências de sua

vida familiar. Essas pistas se referem as enunciações oralizadas por ele em algumas ocasiões a respeito das brigas que ocorrem no interior de sua família.

Parceria de Aline com Joana

- Aline como leitora de Joana

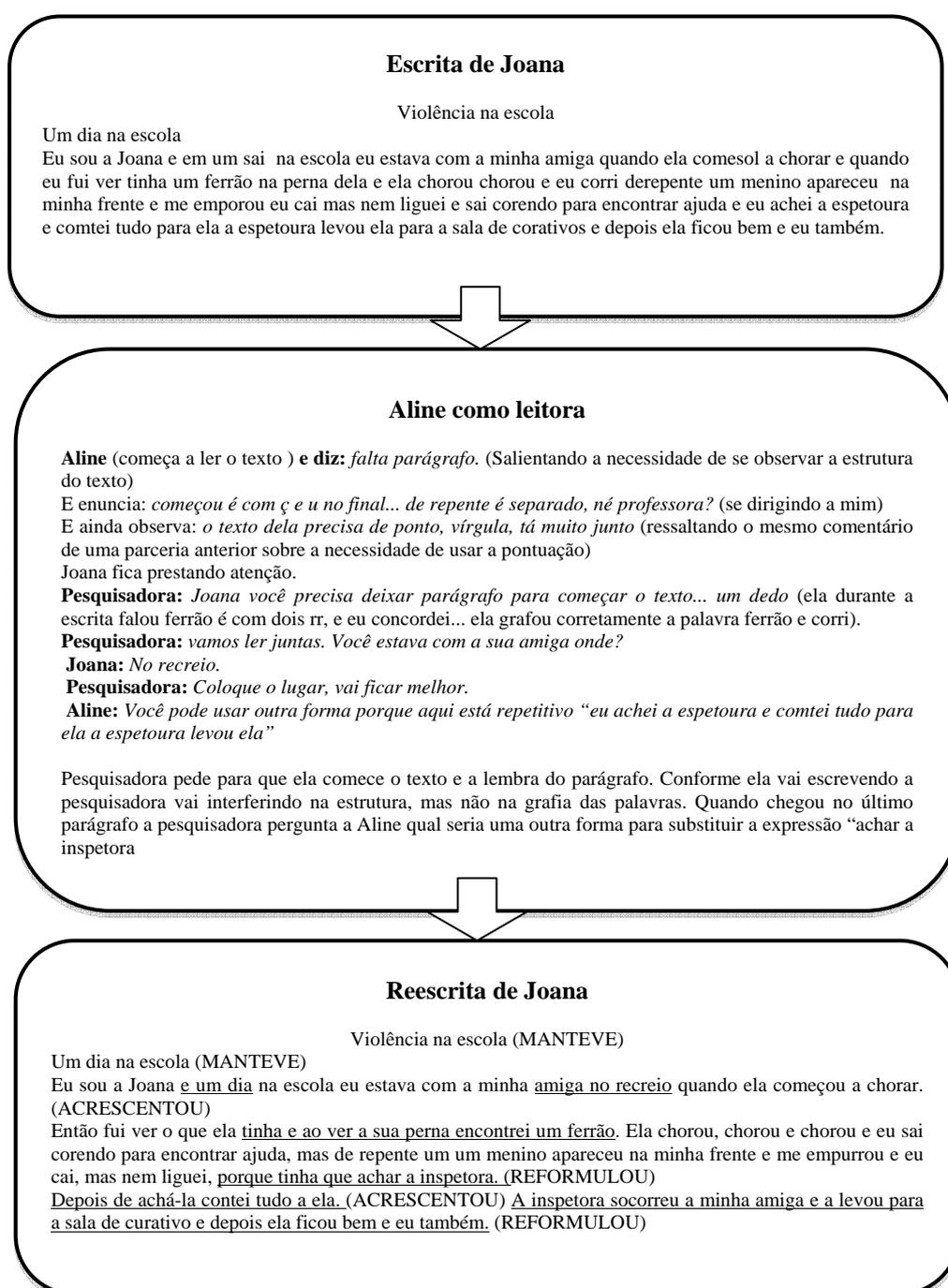


FIGURA 8 - Parceria de Aline com Joana (Aline como leitora de Joana)

Na Figura 8, encontra-se a parceria realizada entre Aline e Joana. A figura demonstra as mudanças ocorridas no processo de escrita e reescrita de Joana, a partir das enunciações de Aline e da pesquisadora. Aline, assim como as outras crianças, salienta a necessidade de escrever de acordo com a ortografia, respeitando a pontuação, etc; entretanto, ela é a única que direciona a atenção dos parceiros para a importância da significação, para a coesão. Vejamos o que Aline enuncia a respeito da coesão: *“Você pode usar outra forma porque aqui está repetitivo “eu achei a espetoura e cometi tudo para ela a espetoura levou ela”*. Pesquisadora intervém na reescrita de Joana e pede para Aline dizer para Joana qual seria outra forma para substituir a expressão *“achar a inspetora”*. Aline enuncia *“achá-la”*. Joana incorpora essa forma em sua reescrita, como pode ser observado na Figura 8.

A pesquisadora auxilia Joana e enuncia: *“vamos ler juntas. Você estava com a sua amiga onde?”* Joana responde: *“No recreio”*. Pesquisadora: *“Coloque o lugar, vai ficar melhor”*.

As mudanças e reformulações de Joana em sua reescrita foi a partir das enunciações propiciadas pela parceria, pois, segundo Vygotsky (2001), é somente a relação do indivíduo com os outros que permite a negociação permanente de sentidos, a sua recriação e também a reinterpretação de conceitos e significados. De acordo com este pressuposto, compreender como a interferência de uma pessoa pode alterar o desempenho de outra é fundamental, porque isso pode ser mais revelador de seu desenvolvimento mental. Assim, os dados dessa pesquisa demonstram que é necessário que haja a internalização de uma série de conhecimentos científicos sobre a língua para que haja a mediação a fim de levar o outro à apropriação e generalização dos conhecimentos e a sua internalização.

Realizando uma análise de sentido dos enunciados de Joana, verificamos que o texto de Joana é marcado por enunciações que revelam a dicotomia do bem e do mal, sua bondade em ajudar a amiga que precisava e a maldade do menino que a empurrou; seu texto marca ainda, os valores que as constitui, como o sentir-se bem exercendo um ato de bondade. A bondade faz parte do discurso de

Joana que frequenta a igreja com seus pais. É interessante notar que ela oraliza e escreve que não ligou para o menino que a empurrou, pois necessitava de ajudar a sua amiga. Joana sempre gosta de pensar sobre os dois lados e isso sempre aparece em sua fala oralizada.

- Joana como leitora de Aline.

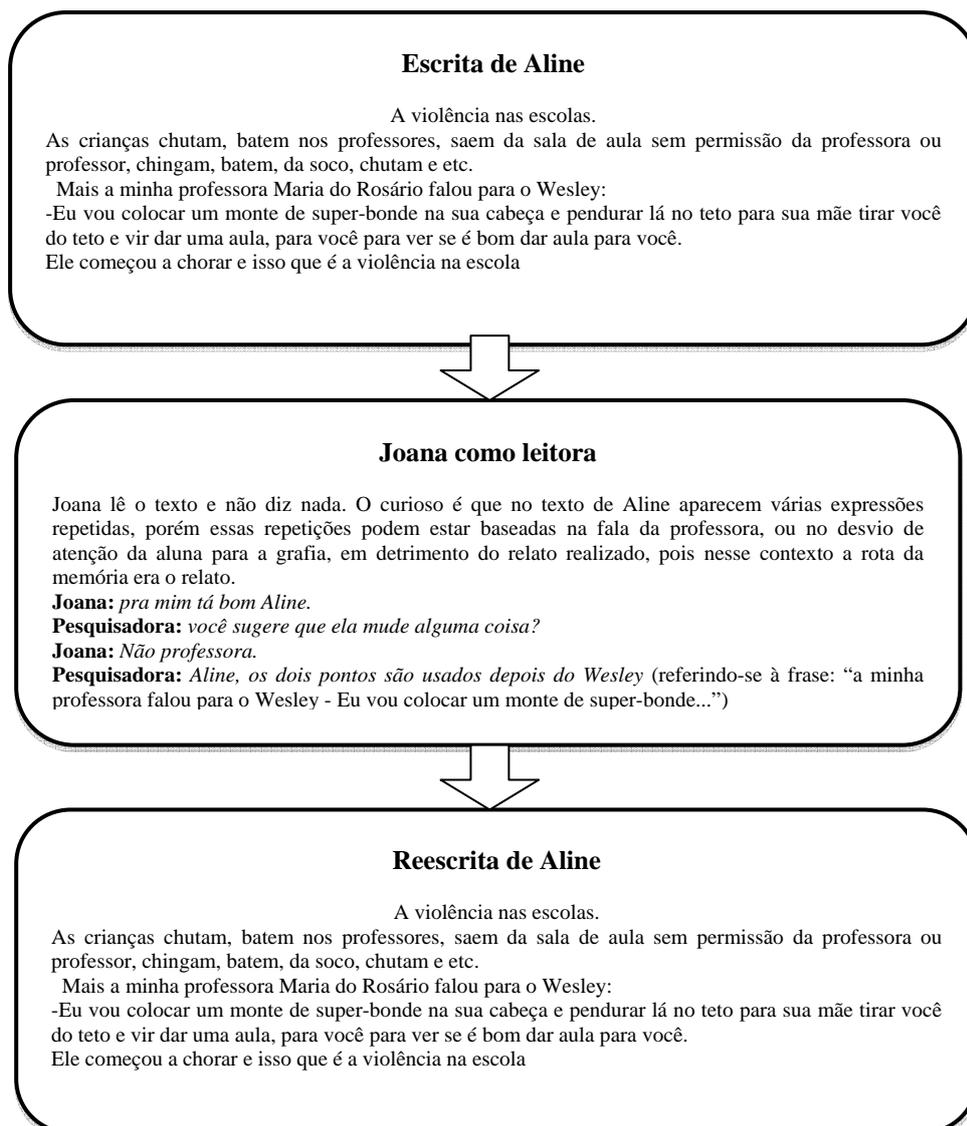


FIGURA 9 - Parceria de Aline com Joana (Joana como leitora de Aline)

Ao analisarmos a Figura 9 que se trata da parceria entre Joana e Aline, sendo Joana a leitora de Aline, constatamos que para Joana não há nada a ser acrescentado, reformulado ou modificado. Como vínhamos discutindo os dados apontam que são necessários conhecimentos sobre a língua para que as crianças consigam fazer as devidas intervenções. Vimos que Aline, Tatiana e Francisco enquanto leitores se remetiam a conhecimentos sobre a língua que lhes eram internalizados, sendo esses relativos às técnicas usuais da comunicação escrita. Numa análise da parceria de Joana é possível verificar que esse domínio ainda estava em construção. Conforme Mazzeu (1992), é fundamental que os educandos não só dominem as técnicas usuais da comunicação escrita, mas, também, os significados dessas técnicas expressos através de determinados conceitos e regras gramaticais, somente assim, de acordo com os estudos de Vygostky seria possível à Joana fazer as devidas intervenções.

Analisando o texto de Aline verificamos a repetição de várias expressões. Isso nos leva aos seguintes questionamentos: essas repetições estão baseadas na fala da professora? Foi um desvio de atenção da aluna para a grafia, em detrimento do relato realizado? Essas questões nos levam a refletir sobre dois enfoques distintos, pois a aluna enquanto leitora demonstrava possuir esse conhecimento internalizado de coesão. O primeiro enfoque se refere à reprodução do discurso da professora, utilizando as mesmas palavras para enfatizar. A segunda hipótese, pode estar relacionada à atenção da aluna ao escrever o texto. Conforme vimos no referencial teórico, ao escrevermos um texto a atenção se volta à produção da significação, como para as crianças os elementos técnicos da língua ainda não estão completamente internalizados, construídos e apropriados fica difícil não cometer esses desvios.

Durante esse encontro, a pesquisadora achou melhor não intervir, pois ela poderia estar reproduzindo as enunciações da professora, uma vez que ela sabia as regras. Um salto qualitativo na produção textual de Aline concerne em sua tentativa de concluir o texto, estando essa relacionada ao “o choro da criança” como sendo fazendo parte da violência na escola. Verificamos também qual a representação de violência na escola para essas crianças. Estando essas relacionadas, ao choro, discussão, etc. Quanto às modificações indicadas (o uso dos dois pontos), Aline as alterou no próprio texto.

3.1.2. Gênero da ordem de Narrar (Fábulas e Contos Maravilhosos)

Esse foi um dos gêneros trabalhados que as crianças conseguiram deixar os textos mais coerentes e coesos. Acreditamos que isso se deva a um contexto concreto em que elas puderam se apoiar para escrever, ou seja, a história. Contudo, quando foi solicitado que os participantes inventassem uma narrativa, assim como nos textos de opinião, foi muito mais difícil para eles escreverem, como podemos ver nas produções anexadas.

a) Fábula.

- Contexto de Produção

O relato aqui descrito faz parte do segundo encontro e por ter sido um dia de chuva só compareceram dois sujeitos. Iniciei o nosso diálogo lembrando a fábula de Monteiro Lobato “O menino, o velho e a mula” que havia contado a elas quando eu era sua professora. Eles adoraram essa história, por isso resolvi utilizar esse texto para eles recontarem por meio do registro escrito.

Após ler a história dialogamos sobre ela. Aline fez o seguinte comentário; “*O homem só faz o que as pessoas falam, aí as pessoas o fazem de bobo toda a hora*”. Antes que eu terminasse a história Tatiana se antecipa e diz: “*só vai chegar a sombra da mula*”.

Sugeri que elas começassem a escrever. Tatiana indaga: “como começa mesmo?” Eu digo reescreva da forma como você se lembra. Ela então reafirma a enunciação anterior: “Ô, tia! Me dá uma dica!” Retomei a leitura da fábula, assim como o objetivo do nosso trabalho, da importância do sentido do texto, a quem o texto se dirige. Pergunto para elas: “Quando a gente escreve um texto a gente escreve para quem?” Tatiana responde: “Para a professora”. Digo que quando escrevemos um texto, sempre escrevemos para alguém, no caso do texto escrito, para um leitor, que pode ser qualquer pessoa e não apenas o professor.

Elas dão início à produção textual. Escrevendo o texto Tatiana diz: “Qual era mesmo o nome da mula?” Respondo a ela: “Ruana”. Ela tenta se aproximar da história. Passada mais ou menos meia hora, Tatiana reclama que o texto é muito longo.

Diferente dos outros textos em que é possível identificar o contexto das crianças, por meio das relações de sentido e significados deixados no texto, esse gênero e esse texto em especial não nos permite fazer isso.

Terminada a escrita as duas trocam os textos e dão início à parceria.

Parceria entre Aline e Tatiana

- Tatiana como leitora de Aline

Escrita de Aline

O menino, o velho e a mula

O velho falou:
 -filho traga a Ruana e vamos a cidade para vende-la.
 Pai já peguei a Ruana.
 Então vamos ir a cidade para vendela.
 Eles foram para a cidade para vender a mulinha e no meio do caminho encontraram umas lavadeiras que disseram:
 -Olha coitado do menino andando a pé.
 Então o velho colocou o menino na mula e foram andando.
 E eles foram andando mais e mais então eles encontraram um carpinteiro e ele disse:
 -Olha coitado do mosso, o menino sem mecher as pernas e o velho cansado de andar.
 Então o velho tirou o menino da mula e foi andando na mula.
 Depois o padre disse:
 -Coitada da mula vocês en sima dela e ela cansada, então o velho pegou a mula e levou ela nas costas.
 Moral: Fazer a própria vontade.

Tatiana como leitora

Tatiana: “o texto está bom e está dando para entender” e enuncia: “Olha, Aline... Não tem til em disseram!” (evidenciando a ausência do acento na palavra disseram, cortando o til com um x).

Pesquisadora: *você acha que ela deveria mudar alguma coisa?*

Tatiana: *Está bom (realmente o texto estava bom com o uso da pontuação correto, tentativa em escrever com a norma culta, ainda que tivesse escrito “em cima” incorretamente “en sima” achei melhor não interferir já que o meu objetivo era verificar o sentido do texto e as partes que compõem o gênero discursivo).*

Pesquisadora: *Agora a Aline lê o seu.*

Reescrita de Aline

O menino, o velho e a mula

O velho falou:
 -filho traga a Ruana e vamos a cidade para vende-la.
 Pai já peguei a Ruana.
 Então vamos ir a cidade para vendela.
 Eles foram para a cidade para vender a mulinha e no meio do caminho encontraram umas lavadeiras que disseram:
 -Olha coitado do menino andando a pé.
 Então o velho colocou o menino na mula e foram andando.
 E eles foram andando mais e mais então eles encontraram um carpinteiro e ele disse:
 -Olha coitado do mosso, o menino sem mecher as pernas e o velho cansado de andar.
 Então o velho tirou o menino da mula e foi andando na mula.
 Depois o padre disse:
 -Coitada da mula vocês en sima dela e ela cansada, então o velho pegou a mula e levou ela nas costas.
 Moral: Fazer a própria vontade.

FIGURA 10 - Parceria entre Aline e Tatiana (Tatiana como leitora de Aline)

Na Figura 10, observamos o processo de parceria de Aline com Tatiana, sendo essa a leitora de Aline. Percebe-se que a única intervenção feita por Tatiana se refere ao uso de um til acima da letra “m” da palavra disseram, mas não

intervém na ortografia de algumas palavras. Tatiana argumenta que: “*o texto está bom e está dando para entender*”. É interessante frisar que essa enunciação faz parte do discurso da pesquisadora que comumente elucida que o autor deve verificar se o seu texto está entendível, se colocando no lugar do leitor, por isso é importante a parceria, uma vez que ela começa a dar elementos ao escritor e ao leitor a pensar sobre a escrita, deixando o texto mais próximo da significação. Ao analisarmos o processo mediativo estabelecido por Tatiana, percebemos que ela não tinha subsídios para fazer a intervenção.

Quanto ao texto de Aline identificamos que ela buscava escrever de acordo com a norma culta, grafando a palavra “vendê-la” de forma não convencional. A estrutura composicional do texto de Aline, assim como a pontuação, obedecem a estrutura do Gênero da ordem de Narrar - Fábula, permitindo verificarmos quais elementos da língua Aline dominava. A melhora qualitativa de sua produção se deve ao gênero trabalhado, sendo este mais acessível a ela, do que um texto da ordem de argumentar.

Portanto, a aprendizagem da língua por crianças dependerá do uso efetivo que ela tem da linguagem. Um uso sempre contextualizado, que é o que ocorre com o gênero Fábula, faz com que a criança apreenda e internalize elementos que compõem a significação textual necessária ao entendimento. Assim, não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas, isto é, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas (POSSENTI, 1999).

- Aline como leitora de Tatiana

Escrita de Tatiana

O menino O velho e a mula.

O velho falou:

-filho Busque a Ruana por que vamos até a cidade eu vou vender oa mula.

E Então foram vender o pobre animal. Então, o menino montou na mula e pasou na cidade e uma mulher falol:

Coitado do menino os pais que tem esse mundo de jejus.

-Então o Homem dise: eu vou desser da mula, e o Meu, filho, munta no meu lugar. vai filinho: está bem papai já montei vamos, então papai. O menino foi montado na mula e o pai foi empurando a mulinha que o velho estava enpurando a mula.

O filho estava ensima da mula.

-Então passou o Homem e disse: menino coitado do seu pai você não tem juízo.

-Então os dois sentaram na mula disse: menino coitado do seu pai você não tem juízo.

-Então os dois sentaram na mula e dali 30 segundos passou a mulher e disse:

-Coitado da mula não deve aqueantar caregar esses do na costas da coitada da mula, então. O velho que amarrou os pes da mula e levou a mula nas costas.

Aline como leitora

Aline (realiza a leitura e coloca uma flechinha direcionada a palavra “pasou”) e **diz**: *Tati, passou é com dois ss.* (marca os desvios de grafia das palavras “pasou” (passou), dise (disse) e falol (falou)).

Pesquisadora: *Um s no meio de duas vogais fica com som de z, lembram?*

Tatiana: *às vezes eu esqueço.*

Aline: *faz uma flecha ao lado da palavra “coi tado” e enuncia: aqui ó é junto* (e estica a perninha do i).

Aline: *aqui está meio estranho... acho que tá tudo junto* (colocando uma flechinha) Embora ela não soubesse argumentar seu raciocínio estava correto, pois a menina escreveu da seguinte forma:

“Então o homem dise: eu vou desser da mula, e o meu, filho, munta no meu lugar. Vai filinho: está bem papai já montei vamos, então papai” (escrita de Tatiana).

Pesquisadora: *é que aqui tem a fala do pai e a fala do filho e ficou tudo no mesmo parágrafo. Faltou a pontuação do diálogo* (pesquisadora mostra como deveria ter sido).

Aline diz: *aqui está repetitivo* (passando um traço abaixo da frase).

“O menino foi montado na mula e o pai foi empurando a mulinha que o velho estava empurando a mula. O filho estava ensima da mula”. (escrita do Sujeito 4) Continua realizando a leitura e se depara com a grafia “30 segundos”, passando um traço abaixo da palavra diz: *é segundos, aqui é o.*

Tatiana: (pega o lápis e arruma a letra o).

Aline sublinha a seguinte frase “aqueantar caregar esses do na costas” da escrita de Tatiana)

Aline: *Tati aqui é dois, e é g e não q* (relativo à palavra aqueantar).

Reescrita de Tatiana

O menino o velho e a mulinha

O velho falou para o filho:

- filho Busque a Ruana porque vamos até a cidade eu vou vender a mulinha.

- E então foram vender o pobre animal.

Então o homem disse: eu vou diser da mulinha, e o meu filho, munta no meu lugar vai, vai filinho: está bem papai já montei vamos, o menino foi montado na coitada da mula que o velho estava empurando então passou um homem e disse: Menino você não tem juízo.

-Então os dois sentaram na mula dali 30 segundos passou a menina e disse: Coitado da mula não deve aqueantar caregar este animal nas costas coitada da mula, então o velho que amarrou os pés da mula e caregol nas costas.

Moral: Fazer a nossa própria vontade.

**FIGURA 11 - Parceria entre Aline e Tatiana
(Aline como leitora de Tatiana)**

crianças Aline indica mudanças em termos dos elementos gramaticais da língua,

ressaltando elementos ortográficos e até mesmo da segmentação de palavras. Contudo, diferentemente de Tatiana, Aline ressalta a importância da significação, indicando um parágrafo que havia ficado confuso, conforme podemos ver abaixo:

Aline como leitora: *aqui está meio estranho... acho que tá tudo junto* (colocando uma flechinha) Embora ela não soubesse argumentar seu raciocínio estava correto, pois a menina escreveu da seguinte forma: “*Então o homem disse: eu vou descer da mula, e o meu, filho, munta no meu lugar. Vai filinho: está bem papai já montei vamos, então papai*” (escrita de Tatiana).

A pesquisadora reafirma indicando para Tatiana o que precisaria ser feito para melhor o parágrafo: *é que aqui tem a fala do pai e a fala do filho e ficou tudo no mesmo parágrafo. Faltou a pontuação do diálogo* (pesquisadora mostra como deveria ter sido).

Aline ainda ressalta para Tatiana: *aqui está repetitivo (passando um traço abaixo da frase) indicando o parágrafo: “O menino foi montado na mula e o pai foi empurrando a mulinha que o velho estava empurrando a mula. O filho estava ensima da mula”*.

De acordo com as sugestões de Aline, Tatiana refaz o texto muito mais preocupada com a significação do que com os elementos lingüísticos que compõem a forma textual. As influências de Aline na reescrita de Tatiana foi fundamental para que isso ocorresse.

b) Reconto referente ao Conto Maravilhoso “O Príncipe Narigudo”.

Descrição do Contexto de Produção.

Iniciamos o encontro com a leitura de uma narrativa sobre a cultura árabe. Conforme fui lendo apareceram algumas questões que achei relevante perguntar às crianças para que elas refletissem sobre uma das principais questões da atualidade, a estética corporal acima de tudo, a questão da aparência. Desta forma, referendando-se à leitura e antes que a personagem do texto respondesse perguntei a eles: Qual é a coisa mais preciosa do mundo?

A essa questão as crianças responderam:

- Aline: “*os animais, a paz e o planeta Terra*”.
- Joana: “*são as pessoas e a família*”.
- Francisco: “*é a natureza, porque ela dá o ar*”.
- Tatiana: “*é o ouro*”.

Essas respostas levaram a seguinte discussão. Joana salientou para Aline que as pessoas eram mais importantes que os animais e falando para Tatiana, a coisa mais importante não é o ouro, porque o ouro, nem o dinheiro, não compram a saúde. A essa última enunciação todos concordaram.

Diante desse diálogo medieei o conhecimento espontâneo deles, dizendo que o homem, as pessoas, também eram animais, porém racionais. Racionais porque pensamos. Quanto ao dinheiro comprar ou não a saúde, discuti a questão de que o dinheiro quase sempre pode ajudar na questão da saúde, por exemplo, na compra de medicamentos, na descoberta por exames com aparelhos sofisticados que não encontramos nos postos de saúde. Todavia, cada um teria um valor diferenciado sobre a coisa mais importante do mundo, sobretudo, porque cada um de nós era um ser diferente ainda que com direitos iguais.

Notamos nessa enunciação o discurso religioso de que o dinheiro e o ouro não compram a saúde. A concordância dos demais representa a passividade presente na ideologia que não questiona “o Deus quis assim”.

A outra questão que surgiu durante a leitura do texto foi: “qual é o tesouro que escapa de nossas mãos?” Todos responderam em coro que era o dinheiro. Tatiana complementou “o dinheiro porque é difícil de ganhar e vai fácil”. Todos os sujeitos concordaram.

Uma outra questão que aparece na narrativa é referente à frase: “Não se julga um homem por sua aparência, mas por seu caráter e valor”. Perguntei a eles sobre o significado dessa frase. Joana dialogou: “é o valor que vem da gente”. Concordei e expliquei o que era caráter, salientando a importância dessas qualidades acima da aparência. Paralelo a minha fala, Joana e Tatiana dialogavam entre elas que não iriam namorar alguém só porque o menino era bonito. Disseram que caráter estava relacionado ao comportamento, dizendo que algumas formas de violência, como xingamentos, bater era falta de caráter e que não queriam um namorado assim, todos eles concordaram. Elas exemplificaram citando algumas pessoas que não

tinham caráter, todavia retomaram o discurso religioso dizendo que não podiam revidar, pois era preciso ter amor ao próximo, ressaltando que a professora falava sobre a necessidade de se ter amor ao próximo.

Alguns dos exemplos dados pelos sujeitos:

- Aline: *“uma menina jogou um besouro em mim e me chamou de 4 olhos... eu não fiz nada professora, porque tem que ter amor ao próximo”*.
- Francisco: *“meu primo bate em todo mundo e me xinga, mas eu não faço nada porque a professora (da sala de aula) diz que tem que ter amor ao próximo. Minha avó também me xinga”*. (Ele mora com a sua avó).

Perguntei se haviam sido agredidos pela questão da aparência:

- Aline: *“Sim, professora. Sempre me xingam de quatro olhos e de magrela”*.
- Joana: *“Já, numa festa de aniversário. Eu não estava bem arrumada e todo mundo ficou me olhando”*.
- Francisco: *“Eu também, uma vez eu fui na casa da minha tia e ela me falou: você se vestiu mal, você tá feio!”*

Após esses diálogos retomamos a história e pedi para que eles recontassem a história. Francisco indagou se poderia usar outros nomes. Respondi que sim, claro, que eles eram os autores.

Parceria de Aline com Francisco.

- Aline como leitora de Francisco.

Escrita de Francisco

O Príncipe Narigudo

Certo dia o rei de uma cidade de muito calor Abu-Cha-Lan estava meditando.

Atchim! Quem foi o atrevido que espirou quando eu estava meditando? Ajoelhi aqui na frente! Me desculpe senhor poderoso, me perdoei: Só se você achar um homem bonito. Me dá 1:30 que eu acho. Está perdoado.

Ja ter um desfile, quem participou foi o José, Pedro, Afonso, Allan, Marcos e o Rafael.

E começou a luta, repente o Rafael ganhou.

O Rafael pediu a mão da Thalia e ela falou:

- Princesa se você me acha tão feio então olhe o meu nariz, o príncipe Rafael tirou nariz postiço ela deu um abraço nele, ele colocou o nariz debaixo do travesseiro.

Eles se casaram.

Visualizando a Figura 12, verificamos que Aline enquanto leitora atenta para o fato da significação, vemos: *aqui Luis... “derepente o Rafael ganhou”* (e sublinha a palavra ganhou) *falta um sentido...* A partir da enunciação de Aline, Francisco modifica o seu texto: *“E começou a luta, de repente o Rafael ganhou a*

luta” completando o sentido evidenciado por Aline, ainda que esse fosse redundante, porque o ganhar se referia à luta. Percebemos que para Aline falta também alguns conhecimentos sobre a língua, pois ela não percebeu que naquele momento o ganhar era relativo à luta que já estava enunciado na frase.

Identificando as alterações realizadas por Francisco percebemos que ele manteve o texto em sua reescrita, acrescentando apenas o que foi sugerido durante a parceria, como os “enunciadores”, por exemplo, “*disse o rei*”; pontuação, como o acréscimo de um ponto de interrogação “*quem foi o atrevido que espirrou quando eu estava meditando?*”; ortografia, o uso de dois “rr” na palavra “*espirrou*”; segmentação das palavras, como o caso da palavra “*de repente*”, etc. Embora a produção textual seja um reconto, percebemos o contexto vivenciado por Francisco. Um exemplo disso é os nomes dados aos personagens da história, tanto os príncipes quanto a princesa são seus colegas de sala. Francisco se aproxima da história lida e recontada por ele, como pode ser observado em Figura 12, porém não faz menção às questões elaboradas pelo rei e que foram motivos de nossas discussões e adivinhas antes de iniciarmos a produção textual.

É interessante notar que ele descreve o desenho da história “*Princesa se você me acha tão feio então olhe o meu nariz, o príncipe Rafael tirou nariz posição dele e ela deu um abraço nele, ele colocou o nariz debaixo do travesseiro”, o travesseiro o qual menciona diz respeito a uma almofada da ilustração que estava sobre uma cadeira posta ao lado da princesa. Francisco ainda finaliza o texto com a lição de moral dada pelo personagem da história.*

- Francisco como leitor de Aline.

Escrita de Aline

O Príncipe Narigudo

Certo dia, um rei chamado Abu-Ca-Lan estava meditando, quando de repente: Atchim! O rei: disse quem ousa me atrapalhar na minha meditação. Queira se apresentar disse Abu-Cha-Lan, então apareceu um homem de um nariz grande e disse:

-Desculpe-me não pude evitar.

Então vou cortar seu nariz assim não vai mais espirrar.

O homem disse:

-Me de uma chance, então o rei lhe deu uma chance.

O homem teve uma idéia então foi direto falar com o rei, ele falou que devia ter um concurso para os príncipes do mundo inteiro.

Adam o príncipe da china, Ivan o príncipe da austrália, Jhunhor o príncipe da Inglaterra, o Deiki o príncipe da Argentina, mas tinha um príncipe muito estranho do México e ele tinha um nariz muito grande e diferente.

A princesa Miria disse ao seu pai:

-Papai eu não quero ficar com esse narigudo.

Seu pai disse:

- Eu disse que vou fazer isso, então se ele ganhar você vai ter que ficar com ele.

Então, o príncipe do México ganhou a todos os guerreiros.

Então o rei lhe perguntou: qual é o tesouro mais precioso do mundo? e qual é o tesouro que escapa das nossas mãos?

O príncipe Deike respondeu calmamente.

O tesouro mais precioso do mundo é a vida que nos dá vontade de viver. E qual é o tesouro que escapa de nossas mãos é o tempo.

O rei ficou surpreso com a sabedoria do guerreiro.

Como evidencia a Figura 13, Francisco como leitor de Aline indica para a escritora elementos técnicos sobre a língua, como pontuação e ortografia, por exemplo: “*Certo é com C Aline..*”, “*chance é com c e não s*”, “*faltou o m no final da palavra homem*”, etc. Podemos verificar que o único momento em que busca a significação no texto de Aline se refere à seguinte enunciação: *ela deveria usar a expressão “disse Deiki”*. De acordo com Cagliari (1986), o apego das crianças às regras gramaticais (principalmente às normas ortográficas) se deve ao fato dessas serem a base para o professor avaliar se elas sabem ou não escrever. Por essa razão,

isto é, pela perda da capacidade de analisar a língua pela produção de sentido e a significação, os alunos acabam salientando apenas os aspectos gramaticais da língua.

Aline incorpora as sugestões em sua reescrita, e ela mesma modifica a grafia dos países escrevendo com letra maiúscula, como foi o caso de Austrália e Inglaterra.

Na escrita de Aline observamos a tentativa de usar a pontuação, necessária aos textos que contenham diálogo. De maneira geral, Aline emprega bem a pontuação, ainda que vez ou outra empregue de maneira incorreta, talvez pela distração.

Analisando o conteúdo do relato de Aline, percebemos que ele é bem fiel a história ouvida, porém, assim como Francisco, os personagens e os países ganham. A conclusão do texto de Aline ocorre mediante a lição de moral enunciada pelo personagem da história.

Vale ressaltar que bem como ocorreu em outros textos, Aline faz alterações na própria reescrita. Isso se deve pelo fato dela apenas acrescentar alguns elementos da língua e não reconstruir o texto como um todo.

Parceria da Pesquisadora com Joana.

Escrita de Joana

O Príncipe narigudo

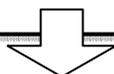
o príncipe narigudo estava em um desfile e lá estava o rei, o príncipe nórdico, feroz e vigoroso: Liu-an o herdeiro da China e etc. Eles estavam se apresentando para lutar pela mão da princesa Jaqueline. E começou a luta e quem ganhou a luta foi o príncipe narigudo e a princesa ficou muito feliz.

Eles foram para casa quando chegaram lá e o rei falou:

você é bom na luta, mas eu quero saber se você é sábio. E então o rei perguntou: qual é a coisa mais preciosa do mundo?

O Príncipe respondeu: é o tempo.

E o rei ficou muito feliz e orgulhoso. E o rei deu a mão da filha para ele e eles se casaram e ficaram muito felizes.



Pesquisadora como leitora

Pesquisadora: Em que momentos devemos usar a letra maiúscula?

Joana: No começo das frases...

Ao analisarmos a Figura 14, percebemos que essa foi a primeira produção que Joana tentou utilizar a pontuação, como parágrafo, uso dos dois pontos e letra maiúscula. A mediação intencional foi realizada pela pesquisadora enquanto leitora. Joana captou a história resumindo-a e utilizando as principais idéias que aparecem na história. Ela foi a única criança a salientar o motivo pelo qual houve a disputa entre os príncipes dos diversos países.

Apesar de Joana ter utilizado parágrafo, ela ainda possuía dúvidas de quando deveria usar letras maiúsculas. Entretanto, quando indagada, sendo dirigida a sua atenção para essas questões ela mesma respondia de maneira correta, vejamos alguns exemplos:

- Pesquisadora: *Em que momentos devemos usar a letra maiúscula?*
- Joana: *No começo das frases...*
- Pesquisadora: *E os nomes? Nome de gente, de cidade, de país?*
- Joana: *Também professora*

É interessante notar as tentativas de Joana em utilizar a acentuação, tal como a palavra “princesa”, acentuada como príncipe. Esse fato se remete à acentuação da palavra príncipe que a pesquisadora havia comentado que tinha acento, logo Joana intuiu que “princesa” também teria acento.

Ao analisarmos a escrita de Joana, identificamos algumas dificuldades com o uso das letras m e n e o uso das letras maiúsculas para nomes próprios e inícios de frases. Percebemos que ela oscila nessas questões. Tentei dialogar sobre alguns elementos que pudessem deixar o texto ainda mais coerente e ensinar elementos gramaticais, já que essa era a sua grande dificuldade. Assim sua reescrita foi feita no próprio texto.

Analisando as atribuições de sentido e significado deixadas no texto, percebemos que Joana apreende as principais características de cada príncipe, isto é, salientando que um é “narigudo”, outro “feroz e vigoroso” e, por último, o príncipe “herdeiro” da China. Além dessas características dadas a cada um, Joana diz que o rei ficou muito feliz e orgulhoso por dar a mão de sua filha a um homem sábio. É possível notar que Joana prioriza as qualidades de cada um em seu discurso. Outro fato interessante é que ela termina a história de forma diferente dos outros, utilizando a frase clássica que caracteriza as narrativas infantis “*eles se casaram e foram felizes para sempre*”.

3.1.3. Gênero da ordem de Descrever.

Esse gênero, igualmente ao reconto, foi bastante prazeroso para as crianças, pois elas puderam relatar um episódio ou descrever um amigo ou uma pessoa querida. Nas produções das crianças percebemos maior coerência. Novamente nossa hipótese se fundamenta na necessidade, que a criança que está aprendendo a

língua escrita em todo o seu conjunto necessita, de um mediador concreto¹⁷ para facilitar o uso da gramática, enfim da estrutura da língua como um todo.

a) Descrição de uma pessoa ou lugar

Descrição do Contexto de Produção

Os dados aqui referidos fazem parte do sétimo encontro. Para que os alunos tivessem noção a respeito desse gênero comecei a discursar sobre o que era descrever como, por exemplo, a descrição da biblioteca lugar em que nos encontrávamos. A pesquisadora iniciou dizendo que na biblioteca havia muitos livros, e sugeriu que eles fossem observando e dizendo. Depois a pesquisadora ressaltou que esse gênero era muito usado nas histórias infantis e nos romances. Então, Aline lembrou-se de um livrinho que eu havia lido em sala de aula quando era a professora da turma, chamado “Beto Corre o Mundo”. Esse livro conta a história de um menino que vai a uma excursão para um parque de diversões. Nesse parque as crianças, em um barco, iam passando por vários palcos que referendavam a cultura de diversos países, como se eles tivessem dando uma volta pelo mundo.

Depois de recontar oralmente a história, propus a eles que descrevessem uma pessoa ou um lugar. Durante a produção de texto as crianças vão dialogando assim como nos encontros anteriores, a fim de exemplificar colocaremos algumas enunciações que evidenciam a preocupação das crianças com a forma da escrita:

- Francisco pergunta: *escrevo alguns enfeites ou quatro enfeites? Enfeites é com m ou n?* (preocupando-se com a coesão e com a ortografia).

¹⁷ Por mediador concreto entendemos como um objeto material que faz parte de um contexto real e palpável. Na fala podemos, por vezes, enunciarmos por predicados, pois o interlocutor está inserido no contexto; na escrita, por sua vez, necessita estritamente de mais palavras, de significados. Por essa razão, o trabalho com reconto (que acaba por se fazer parte de um contexto real e concreto) torna-se mais fácil para a criança recém-alfabetizada. Pois a história, do livro, torna-se o apoio material da criança.

- Aline: *vou escrever eu a agradeço, tem crase?*
- Joana: *como se escreve usando? É com m ou n?*

É interessante notarmos que as duas crianças possuem a mesma dúvida com relação à regra ortográfica. A seguir, estão contidas as enunciações das crianças durante a parceria sobre o texto escrito.

Parceria entre Aline e Francisco.

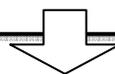
- Aline como leitora de Francisco.

Escrita de Francisco

Minha Amiga Tatiana

A Tatiana é uma menina bonita e simpática que tem 9 anos ela é esperta.

Tem o cabelo castanho escuro, a cor dos é castanho claro hoje está usando uma blusa azul com alguns enfeites de flores rosas, como uma calça jeans com um bolso, também está com uma sandali rosa escuro e rosa claro que tem um coração a cor da prisilha transparente e tem uma pinta na canela e é preta tem uma pinta perto do nariz.



Conforme podemos verificar, a Figura 15 ilustra a parceria de Francisco com Aline sendo essa sua leitora. A fim de verificarmos o que foi mantido, alterado, reformulado e acrescentado na reescrita de Francisco, precisamos antes nos remeter às enunciações de Aline para verificar as intervenções realizadas por ela. Aline ao ler a escrita de Francisco elenca apenas três coisas para Francisco modificar: acento na palavra “é”, a falta de uma palavra para completar o sentido da frase “dela” e corrigi uma vírgula empregada incorretamente.

A pesquisadora faz uma intervenção ressaltando que Francisco poderia escrever o texto em mais parágrafos e enuncia: *o que a Tatiana é sua? Você poderia colocar isso no texto... Você pode dizer que ela é sua amiga de escola. Você pode também separar os parágrafos contando quais as características físicas dela* (isso já

tinha sido discutido no diálogo sobre o que era a descrição), *em outro você fala como ela está vestida, vai ficar bem melhor*”.

Tal como observamos, os diálogos advindos da parceria aparecem na reescrita de Francisco, permitindo verificar uma melhora em seu entendimento, vejamos: “*Nós estudamos na mesma sala e ela é uma menina estudiosa e esperta*”.

Percebemos por meio das alterações na reescrita de Francisco o quanto o direcionamento da mediação intencional é relevante para que o autor deixe em seu texto a significação necessária ao entendimento do leitor.

- Francisco como leitor do texto de Aline.

Escrita de Aline

Minha mãe.

Minha mãe é rigorosa gosta de tudo certinho se fizer bagunça na casa de uma pessoa quando nós chegamos em casa ela conversa com a gente porque bagunçamos.

Ela gosta de tudo arrumado.

Tem o cabelo vermelho, 3 filhos e se chama Eliane Santos Domingues.

E eu gosto muito dela quando ela está boazinha.

E eu a agradeço muito por me trazer ao mundo.



Francisco como leitor

A Figura 16 representa a parceria de Aline com Francisco, sendo esse seu leitor. Francisco sinaliza a necessidade de concordar o verbo com a pessoa na seguinte expressão: “*Minha mãe é rigorosa gosta de tudo certinho se fizer bagunça na casa de uma pessoa quando nós chegamos...*”. Francisco direciona a atenção de Aline para a grafia da palavra “bagunça” grafada com “s” enfatizando que se escreve com “c”.

Francisco não intervindo em mais nada, a pesquisadora argumenta que ela poderia “*escrever mais, detalhar mais. Fale sobre o que sua mãe faz, conte que ela está estudando, escreva mais*”.

Aline começa a redigir um novo texto, ou seja, a reescrita e da mesma forma que fez Francisco, divide os parágrafos nos temas abordados, sendo eles todos referentes a sua mãe. Os parágrafos obedecem a seguinte ordem: descrição física da

sua mãe, comportamento da mãe em relação aos filhos e à casa, sua profissão e o que ela faz e gosta de fazer, o que ela gosta na mãe e para finalizar e concluir o texto ela agradece à mãe por tê-la trazido ao mundo.

Percebemos que o conteúdo temático abordado por Aline remete à produção de sentidos referentes a um determinado contexto. Assim, no conteúdo temático, como ressalta Bakhtin (2003), está sempre presente a relação entre o significado e os sentidos, uma vez que para o autor o *tema* ultrapassa os limites da significação, ou seja, o tema é a multiplicidade de produções de sentidos.

Joana em parceria com Tatiana

- Joana como leitora de Tatiana.

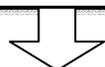
Escrita de Tatiana

Minha escola onde eu estudo.

Todos os dias eu vou à escola e estudo bastante. Na minha escola tem: 1 biblioteca, 1 sala de reuniões de professores, 1 sala de café para os professores, 1 sala de dentista, 1 quadra, 1 pátio, 15 banheiros, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 refeitório, 1 parque para crianças de 1 até 6 anos, 1 creche atrás da escola e vários professores.

Minha sala é muito comportada só que precisa de uma professora melhor porque a professora que da aula para a gente é muito chata. E precisamos de uma professora melhor como a tia Poliana.

Só que hoje somos felizes na sala com nossa professora mesmo. Minha escola chama-se Emeb Professor Afonso Fioca Vitali – CAIC.



Joana como leitora

Joana: *tá bom o texto dela, não tem nada pra arrumar* (de fato o texto ficou muito bem feito)

Na Figura 17 observamos a parceria de Joana com Tatiana, sendo Joana a leitora. Joana enuncia que está bom o texto de Tatiana, ressaltando que não tem nada para arrumar. De fato podemos identificar que o texto obedece a estrutura composicional do gênero, bem como à estrutura real da escola.

Foi possível notar que as crianças tiveram maior autonomia ao trabalhar com esse tipo de gênero, nossa hipótese se relaciona ao elo existente entre a linguagem com o objeto concreto, real. Como o contexto está presente, para a criança fica mais palpável escrever sobre ele. Foi o que aconteceu com Tatiana. Enquanto ela redigia seu texto ela ia olhando para o redor da escola e perguntando para os colegas algumas informações, por exemplo: “*a nossa escola tem mesmo 15 banheiros?*”

Essa hipótese se fundamenta na teoria de Vygotsky (1993). Wertsch (1995) um estudioso da teoria Vygotskyana revela que a atividade escrita remete a um processo de descontextualização dos instrumentos de mediação, revelando que a organização lingüística depende do contexto, sendo esta a primeira forma de contato da criança com o signo. Por outro lado, algumas funções do signo refletem o aspecto descontextualizado da organização lingüística, como a atividade da escrita.

Na explicação do autor, sobre as funções psicológicas superiores, os conceitos científicos são os que permitem aos seres humanos realizar a atividade mental independente do contexto concreto, quer dizer, representam o ponto final da descontextualização dos instrumentos de mediação. Entretanto, na teoria proposta pelo autor acerca do desenvolvimento dos conceitos, a apropriação dos conhecimentos científicos, só ocorre no período posterior à adolescência. Isso nos

leva a inferir que a criança necessita do contexto concreto para realizar as suas atividades de modo significativo, por essa razão o gênero influenciou na escrita das crianças.

- Tatiana como leitora de Joana.

Escrita de Joana

Minha profesora Poliana

Ela é uma munher morena e gosta de estudar e ela faz produção de texto para as crianças, ela tem o cabelo castanho e tem 27 anos e os olhos é castanho escuro ela é legal, gentil, bacana e educada eu gosto dela ela tem uma família bacana mas as vezes tem coisa ruins porque nenhuma família é perfeita hoje ela está usando uma camiseta rosa, azul, branco e verde e está com uma calça jeans e de tênis branco e cinza e meia colorida brincos de prata e colar de ouro lacinho marrom e um anel de ouro na mão direita e um anel turmalina de ouro na mão esquerda e um anel de brilhante na mesma mão. E é uma profesora otina quando ela estava conosco era muito legal mas ela saiu porque aconteceu um asicente mas mesmo assim nós gostamos dela.

Tatiana como leitora

Tatiana (lê o texto e diz); munher morena. *Aqui é mulher morena com o?* (sublinhando as duas palavras)

Joana: *é o meu o* (arrumando com o lápis)

Tatiana: e os olhos é castanho escuro (sublinhando)

Tatiana diz: perfeita... você colocou família é perfeito.

Joana (responde indignada): *é meu O!*

Tatiana: *aneu e legau é com "l" no final e não "u", né profesora?*

Reescrita de Joana

Minha profesora Poliana (MANTEVE)

A Figura 18 elucida a parceria entre Joana e Tatiana, sendo esta a leitora. O conteúdo temático do texto de Joana se refere à descrição da pesquisadora. Tatiana lê o texto de Joana e faz algumas considerações a respeito da ortografia, ensinando Joana como utilizar o “l” ao final de algumas palavras, como ela não tem certeza ela pergunta para a pesquisadora. Vejamos: “*aneu e legau é com “l” no final e não “u”, né professora?*”. Observando os elementos da língua, percebemos que Joana nessa escrita empregou corretamente o “m” e o “n”, utilizando também a pontuação, embora tenha escrito o texto em um único parágrafo.

Pelo fato de Tatiana não indicar nenhuma mudança em termos semânticos e da estrutura do gênero, pois esse estava escrito em um único parágrafo, a pesquisadora enunciou:

- “*você poderia separar o texto em mais parágrafos. Está muito bom, mas facilita para o leitor se você separá-lo*”. A essa enunciação Joana modifica o texto fazendo as alterações sugeridas.

Para visualizar as alterações realizadas por Joana em detrimento das contribuições da parceria, vejamos a Figura 18 que contem os dois textos de Joana e o que foi modificado, acrescentado ou mantido.

Podemos observar na escrita de Joana que foram acatadas algumas sugestões, o que deixou a sua reescrita mais compreensível. Quanto às produções de

sentido, podemos verificar que Joana diz que a professora/ pesquisadora: “*tem uma família bacana, mas às vezes acontecem coisas ruins porque nenhuma família é perfeita*”. Essa enunciação está atrelada ao contexto vivenciado por ela. Antes de começarmos a nossa aula Joana estava meio triste e desabafou que estava chateada porque seus pais brigavam, que o pai dela havia brigado também com uma tia, etc. Para confortá-la e acalmá-la disse lhe que em todas as famílias haviam tensões e brigas, assim como momentos felizes, etc. Desta maneira, a nossa conversa aparece no texto em que ela me descreve. Outro fato que aparece no seu texto é o acidente sofrido por mim. Na época em que eu era a professora dessa turma eu fui atropelada por uma moto, devendo permanecer 60 dias afastadas pela quebra do maxilar. Como estava fazendo o Doutorado e havia entrado com o pedido de bolsa de Doutorado, resolvi me afastar e dar lugar a uma pessoa que pudesse acompanhar os alunos o ano todo. Essa ruptura com os alunos foi descrita nesse texto por Joana.

b) Descrição de um episódio.

Descrição do Contexto de Produção

Os dados aqui se referem ao oitavo encontro, cuja proposição foi que os alunos descrevessem um episódio. Iniciamos o encontro retomando a estrutura do gênero descritivo. A pesquisadora indagou sobre o que era descrição e eles disseram que era a observação de um objeto, de uma pessoa ou lugar. E eu ressalttei que o observador iria apontando as características físicas, como de uma pessoa, de um lugar, etc. Por exemplo, sou magra, de estatura mediana, cabelos compridos e escuros, olhos castanhos, etc.

Pedi então que descrevessem um episódio. Disse o que era um episódio. Joana perguntou se poderia descrever um episódio triste. Respondi que poderia ser triste, alegre, mas que eles descrevessem o episódio que eles quisessem.

Aline em parceria com Joana.

- Aline como leitora de Joana.

Escrita de Joana

Momentos de Loucura

Esses momentos foram da minha professora Maria do rosário foi NE um dia na escola que aconteceu esses momentos de loucuras nós estávamos na sala quando a minha professora pegou meu amigo que se chama Wesley, pela camiseta.

Porque ele estava conversando e centado de mau geito foi um dia muito legal. Esse foi um momento de loucura

Aline como leitora

Aline: *não é "ne" Jô, é "em" um... Joana você precisa arrumar o n, parece m... (e continua) jeito é com j você escreveu com g. O seu m tem quatro pernas e você escreveu locuros (sublinhando todas as palavras).*

Joana: *é meu a, não é o.*

Esse texto da aluna é sua primeira tentativa de não escrever em um único parágrafo. Também aparece a concordância verbal na seguinte forma "nós estávamos".

Pesquisadora: *Vamos melhorar esse parágrafo! "Esses momentos foram da minha professora Maria do Rosário foi ne um dia na escola que aconteceu esses momentos de loucuras nós estávamos na sala."(escrita de Joana).*

E a pesquisadora continua:

E se você dissesse que esses momentos aconteceram em um dia na escola quando vocês estavam na sala de aula... você não acha que ficaria melhor?

Joana: *pode ser... sim professora.*

Aline diz: *eu ajudo Jô ...*(e vai conjuntamente com ela escrevendo)

Reescrita de Joana

Tal como podemos observar na Figura 19, a parceria se deu entre Aline e Joana, sendo a primeira a leitora. Aline faz algumas considerações a respeito da forma da escrita e da variedade lingüística: “*não é “ne” Jô, é “em” um... Joana você precisa arrumar o n, parece m... (e continua) jeito é com j você escreveu com g*”.

Percebemos na escrita de Joana a sua primeira tentativa em não mais escrever tudo em um único parágrafo. Também aparece a concordância verbal na seguinte forma “*nós estávamos*”. A fim de melhorar seu texto, a pesquisadora indica a Joana: “*Vamos melhorar esse parágrafo! (Esses momentos foram da minha professora Maria do Rosário foi ne um dia na escola que aconteceu esses momentos de loucuras nós estávamos na sala)*”.

Em seguida a pesquisadora continua: “*E se você dissesse que esses momentos aconteceram em um dia na escola quando vocês estavam na sala de aula... você não acha que ficaria melhor?*”

Joana acrescenta em sua reescrita esses comentários sinalizados, ficando o parágrafo da seguinte maneira: “*Esses momentos de loucuras aconteceu em um dia na minha escola. Nós estávamos na sala de aula quando a minha professor Maria do Rosário pegou o meu amigo Wesley pela camiseta e o levantou para cima e disse que iria passar cola na cabeça dele só porque ele estava conversando e sentado de mau jeito.*”

Em uma análise a respeito do conteúdo temático de Joana, podemos observar o relato do cotidiano vivenciado na sala de aula. A cena descrita havia ocorrido naquela semana e foi considerada pelas crianças como um “momento de

loucura”. Momento em que a professora perdeu a paciência com um dos alunos. A iniciativa da aluna em descrever uma cena, adveio da temática proposta, isto é, descrição de um episódio. Quando expliquei o que significava episódio, todos imediatamente lembraram desse fato.

O aluno retratado era um criança que ainda não estava alfabetizada, indisciplinada em decorrência desse fato e que não possuía amigos pelo fato de bater nas outras crianças. Na escola ele fazia acompanhamento com psicólogo que constatou alguns problemas de ordem psíquica, cuja idade mental não coincidia com a sua idade cronológica, por isso a sua dificuldade de concentração e de aprendizagem. Quando a pesquisadora era a professora (período de quase dois meses) havia tentado inúmeras maneiras de chamar a sua atenção, propondo atividades individuais por meio de jogos, etc., contudo o aluno se recusava. Pelo fato da criança ser rebelde, os alunos identificaram a melhora de seu comportamento pelo medo, depois desse episódio.

- Joana como leitora de Aline.

Escrita de Aline

A data que marcou minha vida
Um dia eu estava domindo, quando acordei não tinha ninguém em casa e eu só tinha 3 anos de idade na época.
Eu comecei a procurar a minha mãe e o meu irmão.
Procurei eles na sala, na cozinha, no quarto e não achei comecei a gritar para todo lado.
Ninguém me escutou fiquei preocupada não achava ninguém.
E comecei a chorar de medo de ter perdido minha mãe e meu irmão.
Eu empurrei o sofá e fiquei chorando.
Minha mãe chegou a tempo antes de eu desmaiar de tanta saudade.
Eu abracei ela bem forte pra nunca mais perdela.
E descubri que ela foi levá-lo à escola.

Joana como leitora

Joana sublinha a palavra “domindo” (dormindo). Coloca um traço abaixo da letra m da palavra “ninguem”.

Pesquisadora (observando as tentativas da criança em usar a norma culta) **diz**: *levá-la e perdê-la tem acento e é separado*. Então Joana sublinha essas expressões.

Joana (sublinha a letra i): “discubri”.

Reescrita de Aline

A data que marcou a minha vida
Um dia eu estava dormindo e quando acordei não tinha ninguém em casa. Nessa época eu tinha apenas 3 anos de idade e então comecei a procurar a minha mãe e meu irmão pela casa.
Procurei eles na sala, na cozinha, no quarto e não os achei, então comecei a gritar e ninguém escutou, fiquei preocupada pois não achava ninguém.
Comecei a chorar de medo de ter perdido minha mãe e meu irmão. Eu empurrei o sofá e fiquei

Ao observamos a Figura 20, verificamos Joana como leitora de Aline. Percebemos que Joana internalizou alguns conhecimentos a respeito da ortografia. Ela sublinha a palavra “domindo” (dormindo) e coloca um traço abaixo da letra m da palavra “nimguem”. Joana (sublinha a letra i): “discubri”. A pesquisadora então interfere para mostrar que as expressões:

- “levá-la” e “perdê-la” tem acento e é separado. Então Joana sublinha essas expressões.

Como visto o domínio da ortografia é uma ferramenta essencial para a efetiva objetivação de significados por meio da escrita o domínio dessas formas são essenciais para a inserção efetiva do educando no processo social de comunicação da escrita (MAZZEU, 1992).

No texto produzido por Aline, percebemos que ela utiliza algumas expressões da língua padrão, como levá-la, entre outras. Referente à estrutura ela continua escrevendo cada idéia em um parágrafo, por tal razão a pesquisadora aponta para a estrutura do texto, evidenciando como poderia ser reescrito. Ela acata a sugestão e reorganiza o texto como pode ser observado.

Ao analisarmos o conteúdo temático do texto de Aline, verificamos o relato de um episódio bastante comum que tem ocorrido freqüentemente em nossa sociedade: o abandono de crianças pequenas, seja em casa ou em carros como temos visto em noticiários. Aline tinha apenas três anos, como enfatiza. Na época da coleta de dados, Aline tinha oito anos e ficava sozinha com o seu irmão de dois anos grande parte do tempo. Ela era também a responsável por grande parte do trabalho da casa. Observamos o quanto foi dolorosa a sensação de abandono que a criança sentiu ao ver-se sozinha. Além dessa sensação a criança sentiu medo e preocupação por ter

acontecido algo a sua mãe e irmão. Ainda que Aline seja apenas uma criança possui responsabilidades do mundo adulto que se expressam no texto, como a preocupação.

Tatiana em parceria com a Pesquisadora.

- Pesquisadora como leitora de Tatiana

Escrita de Tatiana

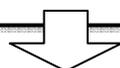
Momentos de muita felicidade: a cachoeira da Ema.

No dia da viagem eu acordei 5:40 da manhã e meu tio as 5:00 da manhã o meu tio estava de pé se a gente ia sair as 7:00 da manhã.

Aí o motorista do ônibus chegou e a gente colocou as malas no ônibus.

Chegando lá nós passamos pela uma ponte em cima da enorme represa.

Então tiramos as malas do ônibus e o meu pai começou assar carne na churrasqueira e eu pedi dinheiro para ele para comprar brinquedos e peixes nas barraquinhas do lugar que eu fui é muito legal eu também fui no museu.



Pesquisadora como leitora

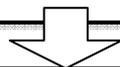
Pesquisadora: vamos ler juntas. Você poderia iniciar o texto dizendo que foi seu pai que organizou uma excursão... dizendo o lugar que vocês foram viajar...quem foi a essa viagem, aí sim você fala do horário...

Tatiana: Nós fomos para a cachoeira das Emas e foi toda a família.

Pesquisadora: então diz isso aqui.

Olhe aqui... há repetição de meu tio... aqui você precisa melhorar... dizer que o seu tio acordou às cinco, porque vocês iriam sair às sete da manhã...

Aqui também... “nós passamos pela uma ponte em cima do enorme represa”... Você pode escrever nós passamos por uma ponte que fica acima de uma enorme represa...



Reescrita de Tatiana

Momento de muita felicidade: a cachoeira das Emas

Meu pai organizou uma excursão para a cachoeira das Emas. Nesta viagem foi toda a família. (ACRESCENTOU)

No dia da viagem acordei às 5:40 da manhã, porque fomos pegar o ônibus às 7:00 da manhã. Nesse dia meu tio, às 5:00 da manhã já estava de pé! (REFORMULOU)

Às 6:45 o ônibus chegou e a gente colocou as malas no bagageiro. Saímos às 7:00 de São Carlos e chegamos no local às 9:00. Nós passamos por uma ponte em cima de uma represa enorme e meu pai disse que havíamos chegado. Então tiramos as malas do ônibus e meu pai começou a fazer um churrasquinho. (ACRESCENTOU)

No local havia algumas barraquinhas que vendiam bijuterias. Pedi dinheiro ao meu pai para comprar uma bola de vôlei. Passeamos no museu de bichos e nadamos na represa. (ACRESCENTOU)

Esse passeio foi muito legal e divertido. (ACRESCENTOU)

Como pode ser observado na Figura 21 está presente a parceria entre Tatiana com a pesquisadora, sendo essa a sua leitora. Observamos que em sua escrita ela já começa contando que havia acordado muito cedo no dia da viagem, mas sem contextualizar para o leitor que viagem era essa. Durante a parceria a pesquisadora foi discutindo e apontando o que precisava ser melhorado em seu texto. A esses apontamentos ela foi relatando como ocorreu o episódio, isto é, que havia sido o seu pai que organizara uma excursão, coisa que sempre fazia, que havia ido toda a família, que o tio dela havia acordado primeiro que todo mundo, etc. Pedi que colocasse tudo isso no texto, por isso na reescrita essas falas aparecem deixando o texto mais completo.

A pesquisadora ao realizar a leitura interveio sinalizando: *“vamos ler juntas. Você poderia iniciar o texto dizendo que foi seu pai que organizou uma excursão... dizendo o lugar que vocês foram viajar... quem foi a essa viagem, aí sim você fala do horário...”*. Ela acata a sugestão e reescreve: *“Meu pai organizou uma excursão para a cachoeira das Emas. Nesta viagem foi toda a família”*. Após a parceria verificamos que Tatiana conseguiu fazer com que o leitor entendesse a significação que quisera deixar ao texto.

Ao nos remeter ao referencial adotado, verificamos as diferenças entre oralidade e escrita. É consenso que a oralidade da criança é mais rica em decorrência da narrativa e do domínio da linguagem falada. Diante desse fato, como a escrita é um objeto psíquico de segunda ordem, cuja função é auxiliar a memória do indivíduo a respeito de suas experiências, a criança precisa necessariamente dominar a funcionalidade significativa da escrita e a sua relação representativa de objeto e significado. Além desse domínio ser um fato recente para o psicológico da criança, ela ainda necessita se apropriar do sistema cultural de representação gráfica. Nesse sentido, a complexidade da significação textual necessária para a compreensão do leitor é um processo cultural que exige treinamento e, num primeiro momento, intervenção. Por essa razão, a mediação do leitor impulsionaria a atividade necessária

para a compreensão. Verificamos no texto que a linguagem, que é constituída por meio de signos criados pelo homem no seu processo histórico e de interação social, possui seu significado e seu sentido, sendo o significado compreendido como a generalização que permite ao homem entender o outro, já o sentido se liga ao contexto vivenciado.

3.1.4. Gênero da ordem de Relatar (carta e relato de experiência vivenciada)

a) Carta

Contexto de Produção

Esse gênero foi o qual as crianças mais gostaram de trabalhar, devido ao valor social da escrita, uma vez que mandamos as cartinhas para os respectivos parentes. Esse gênero foi trabalhado no sexto encontro.

Nesse encontro compareceram todas as crianças. Falei da importância da carta no meio social e o quanto ela era utilizada antigamente. Falamos do surgimento do e-mail, como sendo um gênero semelhante, mas com o aparato tecnológico. Os alunos comentaram sobre o uso do computador na escola, dizendo que alguns de seus irmãos o utilizavam e tinham aulas nesse espaço. Todavia, essa tecnologia ainda não se fazia presente no seu cotidiano, nem mesmo de seus familiares.

Perguntei se já haviam escrito uma carta ou se já haviam recebido alguma. Todos disseram que não, que apenas seus pais a recebiam. Então, lhes disse que cada um deles iria escrever uma para uma pessoa querida e que eu iria enviá-las. Assim, o comprometimento deles, era trazer, no próximo encontro, o endereço da pessoa para que eu pudesse postar a carta.

Como a Aline anunciou que não sabia escrever uma carta eu mostrei a eles elementos da estrutura composicional do gênero, escrevendo eu mesma uma, juntamente com eles, para um parente meu. Todos começaram a pensar para quem iriam escrever. Disse-lhes que teriam que pensar no que contar e no que gostariam de saber ou perguntar para a pessoa a quem a carta se destinaria. Mostrei como a mesma deveria ser colocada num envelope; e com folhas de caderno, foram feitos envelopes para que eles aprendessem onde deveria ser colocado o destinatário e o remetente. Demonstrei assim, o processo todo desse gênero.

A escrita desse gênero foi a que deu mais prazer a eles. Nenhum deles ficou cansado em ter que escrever, assim como não reclamaram que tivessem que reescrever numa outra folha o texto, a fim de que o parente ou amigo não recebesse uma carta rasurada. Todos eles iniciaram o mais rápido possível as suas escritas, cujo tema foi: “Escrever uma carta a uma pessoa querida”, que gostariam de saber notícias.

Durante as produções textuais os alunos iam fazendo algumas perguntas e interagindo em grupo. Como podemos observar, a pesquisadora pedia para que eles pensassem:

- Aline: *a palavra desde é junta?*
- Pesquisadora: *o que você acha?*
- Tatiana: *é separado.*
- Pesquisadora: *vamos pensar...*
- Pesquisadora: *você já viu o des sozinho? Somente o numeral dez. Não existe plural de de.*
- Francisco: *quero muito te ver ou ter ver?*
- Joana: *saudade é com l ou com u?* (buscando escrever ortograficamente correto)
- Pesquisadora: *vamos pronunciar...*
- Joana: *é com u.*
- Tatiana: *escrevo esta carta ou essa carta?* (pesquisadora explica essa diferença para todos)
- Tatiana: *esta tem acento?* (pesquisadora explica a diferença entre esta e está)
- Francisco: *brincar é com n, né? Para mim ou para eu?* (pesquisadora explica as diferenças).
- Abaixo encontra-se um diálogo sobre sentido, vejamos:
- Tatiana indaga: *Professora, como escrevo “amanhã farei aniversário e queria estar ou compartilhar com você”?*
- Pesquisadora responde: *depende do sentido que você queira dar. Você quer estar com ela ou que ela compartilhe dessa felicidade?*
- Tatiana: *quero estar com ela.*

Parceria entre Aline e Tatiana

- Aline como leitora de Tatiana

Escrita de Tatiana

São Carlos dia, 7 di novembro de 2006.

Querida Aline estou com muitas saudades do fundo do meu coração.

Aline vou contar como estou feliz nessa hora que mando esta carta para você. Amanhã farei aniversário e queria estar com você compartilhando esta felicidade. Eu fou fazer 9 anos e queria ir muito na sua casa ia em curitiba, mas eu não posso ir por que meu pai vai ter que reformar a casa.

Só no outro ano de 2007 que eu vou poder ir na sua casa acho que em dezembro eu não sei se vou poder ir na sua casa.

Aí todo mundo se reunida na casa do tíu Delinho para um jantar em família.

Mande um beijo para toda família por mim.

Eu te ligo.

Com muitos saudade e carinho.

1.000 Beijos de sua prima que te adora muito.

Leitura de Aline

Aline: *Tatiana... saudades não tem acento!(e grifa abaixo)*

E continua: *Aqui não é fou é vou!* (e sublinha abaixo das palavras)

Aline: *Aqui ó...* (apontando para a escrita)

Tatiana: *onde?*

Aline: *não é ia.. é aí em Curitiba...* (e ressalta) *nome de cidade é com letra maiúscula* (e sublinha abaixo da letra c grafada com letra minúscula)

Aline: *Tatiana "por que" precisa juntar... tá separado!* (e sublinha abaixo da palavra)

Tatiana: *é minha letra...*

Aline: *aqui é reformar... falta o r* (salientando a forma correta da escrita e ao mesmo tempo pronunciando corretamente o verbo na linguagem oral).

Aline: *aqui também... não é "si" é "só"...* (referente ao "Só no outro ano")

Tatiana: *ih.. Aline! É meu o que saiu esquisito...* (e corrige com o lápis)

Aline: *aqui também tem outro erro... "ai todo mundo-se reunida na casa o tiu"... todo mundo se reuniiii...(reforçando o iii) na casa do tiooo...(reforçando o o).*

Contudo, não atenta para a forma "mundo-se" e nem para a correta grafia da forma verbal "reúne", ainda que a tenha empregado corretamente.

Pesquisadora: *Está correta Aline a forma é reúne, mas é com e no final e acento agudo no u.*

Aline: *Aqui é muitas e não muitos saudade e carinho...* (e grifa a palavra muitos)

Pesquisadora: *Você poderia iniciar o texto escrevendo "Querida prima Aline" e depois você pula uma linha para iniciá-lo, ao invés de escrever tudo junto, no mesmo parágrafo.*

A pesquisadora continua: *Você também poderia perguntar como vão seus familiares...*

Tatiana: *ah tá... vou escrever professora!*

Pesquisadora: *Porque auando sua prima responder a sua carta ela vai responder tudo o que você perguntou...*

Reescrita de Tatiana

São Carlos dia, 7 de novembro de 2006.

Querida prima Aline
(ACRESCENTOU)

Estou com muitas saudades do fundo do meu coração. (MANTEVE)

Aline vou contar como estou feliz por mandar esta carta para você. Amanhã farei aniversário e queria estar com você compartilhando esta felicidade. Eu vou fazer 9 anos e queria ir muito na sua casa aí em Curitiba, mas não vou poder ir, porque meu pai vai ter que reformar a casa. (MODIFICOU)

A Figura 22 representa a parceria de Tatiana com Aline sendo essa a sua leitora. Aline indica questões relativas à forma da língua, como ortografia, segmentação de palavras, etc. Nesse texto ela não direciona a necessidade de coerência textual.

A pesquisadora então faz o papel de mediadora intencional enunciando: *Você poderia iniciar o texto escrevendo “Querida prima Aline” e depois você pula uma linha para iniciá-lo, ao invés de escrever tudo junto, no mesmo parágrafo.* A pesquisadora continua: *“Você também poderia perguntar como vão seus familiares...”*. Tatiana considera os apontamentos da pesquisadora e reformula o seu texto.

Como podemos observar várias coisas foram acrescentadas no texto de Tatiana após a parceria. As enunciações sugeridas pela pesquisadora aparecem no texto como reprodução da palavra alheia (BAKHTIN, 1995). A intervenção para um melhor esclarecimento de significação fez com que a autora lembrasse de detalhes relevantes, o que a leva perguntar de toda a família e a curiosidade se a prima vai poder criar o coelho que ganhara.

Analisando o conteúdo textual de Tatiana, inferimos que se trata de uma família grande e que preza os rituais e tradições culturais, como jantar com a família reunida, sendo o natal uma data para isso.

A criança expressa a sua emoção pela descoberta de um novo gênero para se comunicar e aguarda ansiosa o recebimento de respostas as suas perguntas em forma de carta. Ainda que a carta fosse um gênero conhecido por todas, nenhuma delas havia mandado ou recebido uma, por isso a atividade de escrita além de cumprir

o seu aspecto social, teve todo um ar lúdico a respeito do ato de escrever, estando o leitor mais próximo do escritor no sentido real.

- Tatiana como leitora da produção de Aline

Escrita de Aline

São Carlos, 07 de novembro de 2006.
 Querida tia Karine. Eu estou com vontade de ti ver. Desde 2000 eu não te vejo e eu só vou aí em dezembro com a minha mãe, o Caio e o Ádrian. Eu estou usando óculos, estou com o cabelo liso, agora tenho 9 anos, o Caio tem 10 anos e o Ádrian tem 1 ano e 6 meses.
 Nós estamos morando no mesmo lugar de sempre com algumas reformas que é o piso.
 E minha mãe está fazendo o primeiro colegial.
 Até dezembro minha tia Karine.
 Um beijo de sua sobrinha.

Tatiana como leitora

Tatiana: *aquí é m ou n Aline?*
Aline: *é m é que ficou pequena a perninha...* (referente à palavra dezembro)
 Tatiana arruma com o lápis.
Tatiana (também critica o l da aluna): *tem que arrumar o l* (da palavra lugar)
Aline: *É minha letra Tati!* (meio brava)
 Tatiana não faz nenhuma sugestão quanto à estrutura do texto.
Pesquisadora: *Você pode melhorar o texto. Escrever mais coisas... Contar as suas coisas... e perguntar como estão todos lá. Você pode iniciar com "Querida tia Karine" e separar as outras idéias em outro parágrafo. Aquí* (referente a descrição física dela) *você pode dizer para ela: "lembra que eu tinha o cabelo loiro e enrolado?" Você pode colocar que logo vocês estarão lá, porque já estamos em novembro...*

Reescrita de Aline

São Carlos, 07 de novembro de 2006.
 Querida tia Karine
 Eu estou com vontade de te ver, pois desde 2000 eu não te vejo e eu só vou aí em dezembro com a minha mãe, o Caio e o Ádrian.
Agora vou contar algumas coisas sobre mim: eu estou usando óculos e estou com o cabelo liso, lembra que eu tinha o cabelo enrolado e loiro? (ACRESCENTOU)
 Estou com 9 anos agora e você?, O meu irmão Caio está com 10 anos e o Ádrian está com 1 ano e 6 meses. (ACRESCENTOU)
Como estão vocês aí? Como vai a tia Vanusa? Ela está com quantos anos? Tia Karine lembra dos pintinhos da galinha e do bico deles? (ACRESCENTOU)
Quando receberei uma visitinha sua? Nós estamos morando no mesmo lugar de sempre com algumas reformas que é o piso. (ACRESCENTOU)
Em casa está tudo bem, minha mãe está fazendo o primeiro colegial. (ACRESCENTOU)
Você viu como estou lendo e escrevendo bem? (ACRESCENTOU)
Logo estaremos aí. (ACRESCENTOU)
 Até dezembro minha tia Karine.

A Figura 23 ilustra a parceria de Aline com Tatiana, sendo essa a leitora de Aline. Tatiana não faz nenhuma menção durante à parceria à estrutura do texto, apenas indica alterações de ordem ortográfica. Dado a esse fato, a pesquisadora interveio: *Você pode melhorar o texto. Escrever mais coisas... Contar as suas coisas... e perguntar como estão todos lá. Você pode iniciar com “Querida tia Karine” e separar as outras idéias em outro parágrafo. Aqui (referente a descrição física dela) você pode dizer para ela: “lembra que eu tinha o cabelo loiro e enrolado?” Você pode colocar que logo vocês estarão lá, porque já estamos em novembro..”*.

Aline observa e atende as sugestões como pode ser observado. Podemos perceber na reescrita de Aline as sugestões da pesquisadora, mostrando a apropriação da palavra alheia. Percebemos que no texto de Aline assim como no de Tatiana há referência a um bicho, nesse caso é a galinha e seus pintinhos, no de Tatiana um coelho. Tal ocorrência se deve ao diálogo entre o grupo. Enquanto eles pensam o que vão escrever, eles exprimem por meio da oralidade as suas idéias e compartilham os significados e sentidos expressos na palavra escrita. Por isso em alguns momentos as temáticas são as mesmas.

Analisando o conteúdo temático do texto de Aline, percebemos que a tia (Karine) que é a interlocutora de Aline é uma menina mais ou menos da sua idade. Enquanto ela pensava a quem enviaria a carta ela disse que mandaria a uma tia que tinha quase a sua idade e que já era tia, achando engraçado esse fato. É interessante notar o que ela coloca como novidades: a questão do piso de sua casa ter mudado, seu cabelo que não era mais loiro e enrolado, mas sim castanho e liso, as idades dos irmãos e a sua e o fato de sua mãe ter voltado a estudar. O estudo da mãe se apresenta como um desafio a melhora de vida e um exemplo aos filhos, tal como apareceu em outras enunciações de Aline, é o discurso da mãe que se incorpora na filha, a palavra alheia que se torna sua.

O papel da intervenção de um mediador intencional é justamente o de levar o escritor deixar o texto o mais próximo ao significado que queira o autor deixar o seu texto aos leitores, o que ocorreu no texto de Aline, pois ela acrescenta várias sentenças que permitem uma melhor compreensão aos leitores.

Parceria entre Francisco e Joana

- Francisco como leitor de Joana

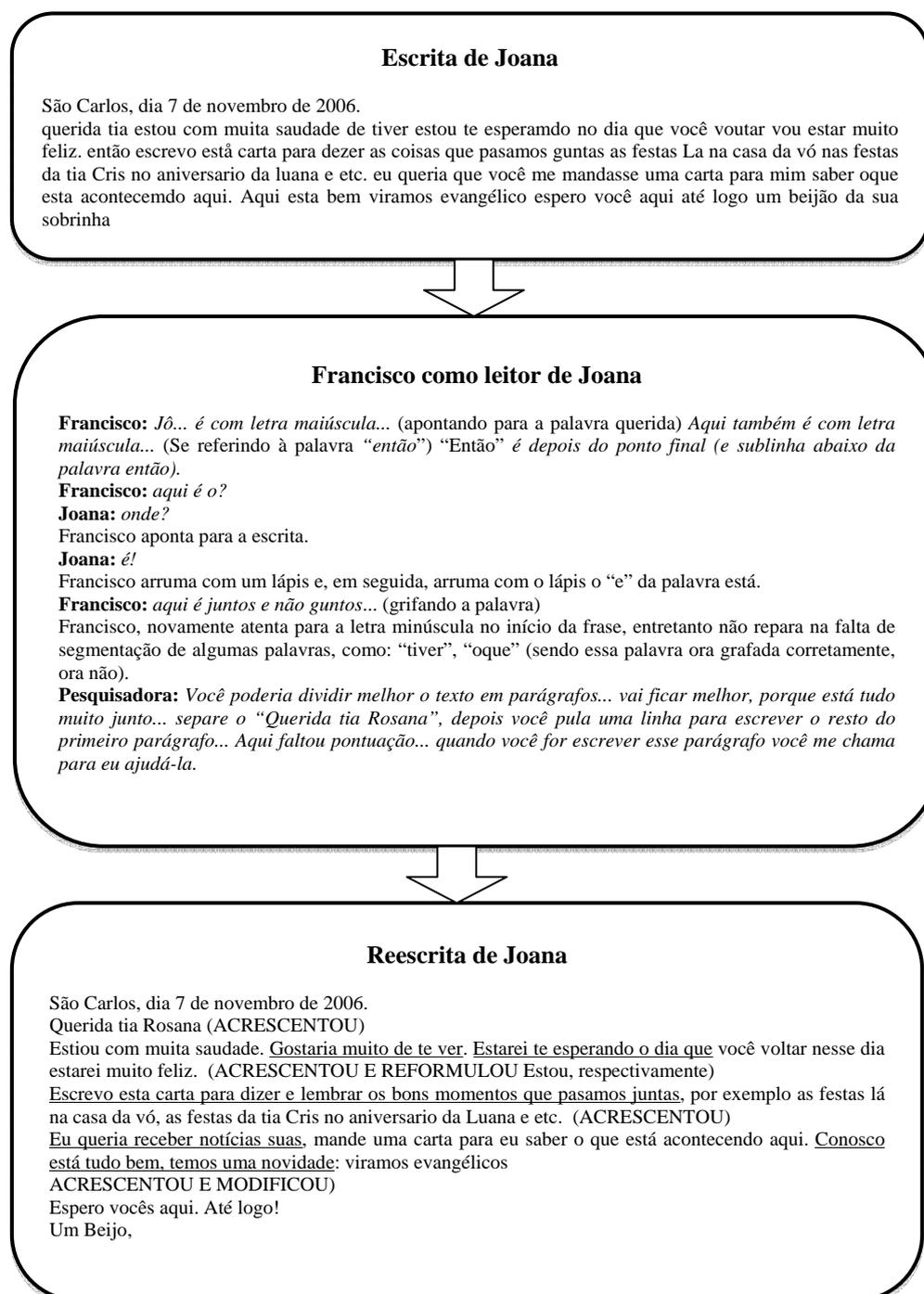


FIGURA 24 - Parceria entre Francisco e Joana

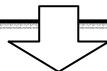
Ao analisarmos a Figura 24 identificamos a parceria realizada por Francisco e Joana, sendo Francisco seu leitor. Percebemos assim como em outros momentos que Francisco sinaliza ao escritor apenas conteúdos relativos à ortografia, pontuação e quando há a necessidade de utilizar letra maiúscula. Visto isso, a pesquisadora faz a intervenção enunciando que Joana divida melhor o texto: *“Você poderia dividir melhor o texto em parágrafos... vai ficar melhor, porque está tudo muito junto... separe o “Querida tia Rosana”, depois você pula uma linha para escrever o resto do primeiro parágrafo... Aqui faltou pontuação... quando você for escrever esse parágrafo você me chama para eu ajudá-la”*. Joana compreende e modifica algumas coisas em seu texto, por exemplo, ela deixa explícito na reescrita o motivo pelo qual ela escreve: *“Escrevo esta carta para dizer e lembrar os bons momentos que pasamos juntas...”* e acrescenta: *“Eu queria receber notícias suas, mande uma carta para eu saber o que está acontecendo aqui”*.

Ao analisarmos o conteúdo temático do texto de Joana, percebemos que o seu destinatário é uma tia, assim como na escrita de Aline, porém não com a mesma idade que a sua. É interessante notar que o diálogo permite que as crianças produzam textos com o mesmo conteúdo. Joana escreve a carta a fim de rememorar os encontros familiares e expressa a sua novidade a religião de toda a família, fato que apareceu em todas os seus textos de alguma maneira, seja em relação ao bem e o mal ou relação à palavra de Deus. O discurso religioso da união, empregada nas religiões aparecem em todas as produções de Joana, ressaltando seus valores e o ambiente sócio-cultural na qual está inserida e sendo formada.

- Joana como leitora de Francisco.

Escrita de Francisco

São Carlos, 07 de novembro de 2006.
Boa tarde! meu querido tio Osni
De: Francisco
Para: O meu melhor tio Osni
Tio eu queria tanto te ver porque desde 1998.
Eu Francisco queria te ver também ver também a sua família principalmente os seus filhos para eu brincar de muitas coisas vou falar algumas brincadeiras pega-pega, esconde-esconde e etc.
Quero conhecer a sua mulher mas eu também quero conhecer os outro que eu não conheço para reunir para eu conhecer e também os meus outros familiares que eu não conhece eu também queria que a minha família reunida.
Eu tenho 9 anos e estou bem na escola minha professora disse que eu vou passar de ano.
Tchau um beijão de seu sobrinho Francisco.



Joana como leitora

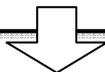
Joana não atenta para a falta de parágrafo, já que comete o mesmo desvio. Mas identifica a redundância na seguinte frase “*Quero conhecer a sua família mas eu também quero conhecer os outro que eu não conheço para reunir para eu conhecer e também os meus outros familiares que não conhece eu também queria a minha família reunida” (sublinhando o que ela achava que estava confuso)*

Joana: *tá confuso! aqui Fran é os outros!*

Pesquisadora (auxilia e reafirma a sua colocação): *é isso mesmo Joana... Francisco ficou meio bagunçado, mas agora vamos arrumar...*

Pesquisadora: Aqui você não precisa por o de e para (se referindo ao início da carta), pois isso tem no envelope.

Você poderia iniciar perguntando como ele vai.



Reescrita de Francisco.

São Carlos, 07 de novembro de 2006.
Boa tarde, meu querido tio Osni!
Como vai? (ACRESCENTOU)
Tio eu queria tanto te ver porque desde 1998 eu não te vejo. (REFORMULOU)
Eu queria ver também a sua família principalmente os seus filhos para eu brincar de muitas coisas com eles, como pega-pega, esconde-esconde e etc. (REFORMULOU)
Quero conhecer a sua mulher mas eu também quero conhecer as outras pessoas que eu ainda não conheço, queria que a nossa família pudesse se reunir. (REFORMULOU)
Hoje tio, eu tenho 9 anos e estou indo muito bem na escola, minha professora disse que eu vou passar de ano. (ACRESCENTOU)
Tchau e até logo.
Um beijão de seu sobrinho Francisco.

FIGURA 25 - Joana como leitora de Francisco.

A Figura 25 retrata a parceria de Joana com Francisco, sendo Joana sua leitora. Ao analisarmos a parceria verificamos a preocupação de Joana com a significação. Joana identifica a redundância na seguinte frase “*Quero conhecer a sua família mas eu também quero conhecer os outro que eu não conheço para reunir para eu conhecer e também os meus outros familiares que não conhece eu também queria a minha família reunida” (sublinhando o que ela achava que estava confuso).*

Podemos perceber que ela começou a se preocupar com a escrita como atividade que necessita de significação para que o autor possa compreender. O trabalho freqüente de uma vez por semana, às vezes duas, durante três meses, tempo em que durou a coleta de dados, fez com que Joana começasse a analisar a escrita pensando sobre ela. Conforme vimos na literatura a respeito do processo de aprendizagem da língua materna, essa só ocorre mediante práticas efetivas de seu uso. Assim, trabalhar os elementos da língua por meio do texto, faz com que os educandos reflitam sobre ela e comecem a se conscientizar dos elementos necessários para obter a significação desejada.

Ainda que faltassem outros conhecimentos para a aluna intervir, essa parceria apresentou um salto qualitativo a respeito de suas aquisições sobre a língua.

A respeito da reescrita de Francisco as alterações de acordo com a proposta realizadas pela parceria foram acatadas, porém o aluno não quis copiar para entregar enviando a sua reescrita para seu tio. Por esse motivo ela não consta no presente trabalho, mas a pesquisadora foi anotou as alterações.

Com relação ao conteúdo temático, Francisco demonstra seu desejo por estar ao lado de seus parentes, conhecer os primos que ainda não conhece e, principalmente, brincar com eles. Expressa também o desejo de ver a sua família reunida, vejamos a Figura 25.

b) Experiência Vivida

Descrição do Contexto de Produção

Esse gênero foi trabalhado com as crianças e Tatiana não pôde comparecer, pois sua mãe teria uma consulta médico, não podendo levá-la ao encontro. Perguntei se já haviam escrito algum texto usando o diálogo entre os interlocutores. Alguns disseram que sim. Francisco lembrou-se de ter usado a forma do diálogo no reconto da narrativa “Contos Maravilhosos” “O Príncipe Narigudo”. A essa enunciação a pesquisadora disse-lhe muito bem e frisou que quase sempre usamos várias formas de escrita para escrever um texto, por exemplo, na receita, o modo de fazer ou de preparo é uma descrição de como se deve fazer o alimento.

Enunciei que nas narrativas e nos gibis haviam vários diálogos e que naquele encontro iríamos escrever um texto usando o diálogo. Eles poderiam contar um episódio, poderiam inventar uma conversa com um colega, escrever do jeito que quisessem.

Nesse encontro as crianças não fizeram uma reescrita, pois arrumaram no próprio texto, as correções sugeridas por seus parceiros.

Parceria entre Aline e Joana.

- Aline como leitora de Joana.

Escrita de Joana

Um dia na escola

Em uma aula de Educação Física eu estava jogando queima quando eu caí. Nesse tombo me machuquei toda e fiquei chorando. Então a professora me socorreu e levou-me na sua sala de corativo e disse:

-Eu já cansei de diser que não é para correr no pátio!

Eu respondi:

- Eu não estava correndo no pátio eu estava jogando queima quando a Bruna Rodrigues me empurrou!

E ela disse:

- O Aline venha aqui e chame a Bruna para mim quero falar com ela. a Aline disse:

- Está bem professora.

Chegou então a Bruna e disse:

- O que foi professora? A senhora pediu para me chamar? A professora disse:

- Sim Bruna porque você empurrou a Joana? hein, Bruna?

A Bruna disse

- Sim, mas foi porque ela estava me irritando.

- A professora pediu para que ela me pedisse desculpas.

Eu a deculpei e ficamos de bem.

Aline como leitora

Aline: “educação física” tem acento no i. “Estava” não tem acento. A palavra “caí” tem. (sobre acentuação)

Joana vai arrumando com o lápis.

Aline evidencia: não é corativo... é curativo, com u. Dizer é com z e não s. (sobre a ortografia).

Pesquisadora: depois da pontuação iniciamos com letra maiúscula .

Pesquisadora: o “porque” aqui é separado, para pergunta ele é sempre separado e para resposta é junto.

Reescrita de Joana

Um dia na escola

Em uma aula de Educação Física eu estava jogando queima quando eu caí. Nesse tombo me machuquei toda e fiquei chorando. Então a professora me socorreu e levou-me na sua sala de curativo e disse:

-Eu já cansei de dizer que não é para correr no pátio!

Eu respondi:

- Eu não estava correndo no pátio eu estava jogando queima quando a Bruna Rodrigues me empurrou!

E ela disse:

- O Aline venha aqui e chame a Bruna para mim quero falar com ela. A Aline disse:

- Está bem professora.

Chegou então a Bruna e disse:

- O que foi professora? A senhora pediu para me chamar? A professora disse:

- Sim Bruna. Por que você empurrou a Joana? hein, Bruna?

A Bruna disse

- Sim, mas foi porque ela estava me irritando.

- A professora pediu para que ela me pedisse desculpas.

Eu a deculpei e ficamos de bem.

**FIGURA 26 - Parceria entre Aline e Joana
(Aline como leitora de Joana)**

Ao analisarmos o processo de parceria de Joana com Aline, sendo essa a sua leitora, como pode ser visualizado na Figura 26, notamos que Aline só indica mudanças relativas à grafia. É interessante notar que pela primeira vez, no texto de Joana, observamos a apropriação de algumas regras (como o uso dos dois RR, na palavra correndo, o uso dos dois SS, como nas palavras disse, pedisse). Ela também utilizou o pronome “me” (levou-me, para me chamar, estava me irritando). O uso da expressão “levou-me” pode estar diretamente relacionado ao uso de outros parceiros como no caso de Aline e Francisco.

Acreditamos que por causa da influência do gênero, ela fez o uso efetivo da pontuação. Isso nos leva a inferir que esse gênero pode ser utilizado a fim de se ensinar a pontuação para as crianças, pois ele enquanto um mediador real e concreto, acaba sendo um facilitador para a apropriação desse conhecimento.

No texto de Joana aparece o relato de uma situação vivenciada no cotidiano de nossas escolas, as picuinhas das crianças e a aprendizagem do respeito pelo outro, próprio dessa faixa etária, cujo comportamento começa a ser regulado pelas regras sociais, graças aos jogos com regras. A aprendizagem do comportamento social pela criança é um processo que se inicia com o brincar. Conforme Leontiev (2001), a brincadeira da criança não é instintiva, mas uma atividade em que encerra em si a percepção que a criança tem do mundo, dos objetos humanos. A brincadeira para criança é anterior aos jogos com regras. A brincadeira é necessária e se constitui como atividade principal da criança pré-escolar, pois é por meio dela que ela irá representar a sua percepção sobre os papéis sociais. A brincadeira pode também receber outras denominações, como jogos simbólicos, jogos de enredo, entre outras denominações. Já os jogos com regras constitui-se em uma linha diferente de desenvolvimento psicológico, pois a criança terá que compreender a sua relação com os outros participantes. Por isso, o jogo ele aparece como uma das primeiras atividades responsáveis pela regulação do comportamento da criança em detrimento ao outro. A fase da compreensão das regras inicia-se por volta dos seis anos, como essas crianças tinham entre sete e oito, ainda lhes é difícil regular o próprio comportamento.

- Joana como leitora de Aline.

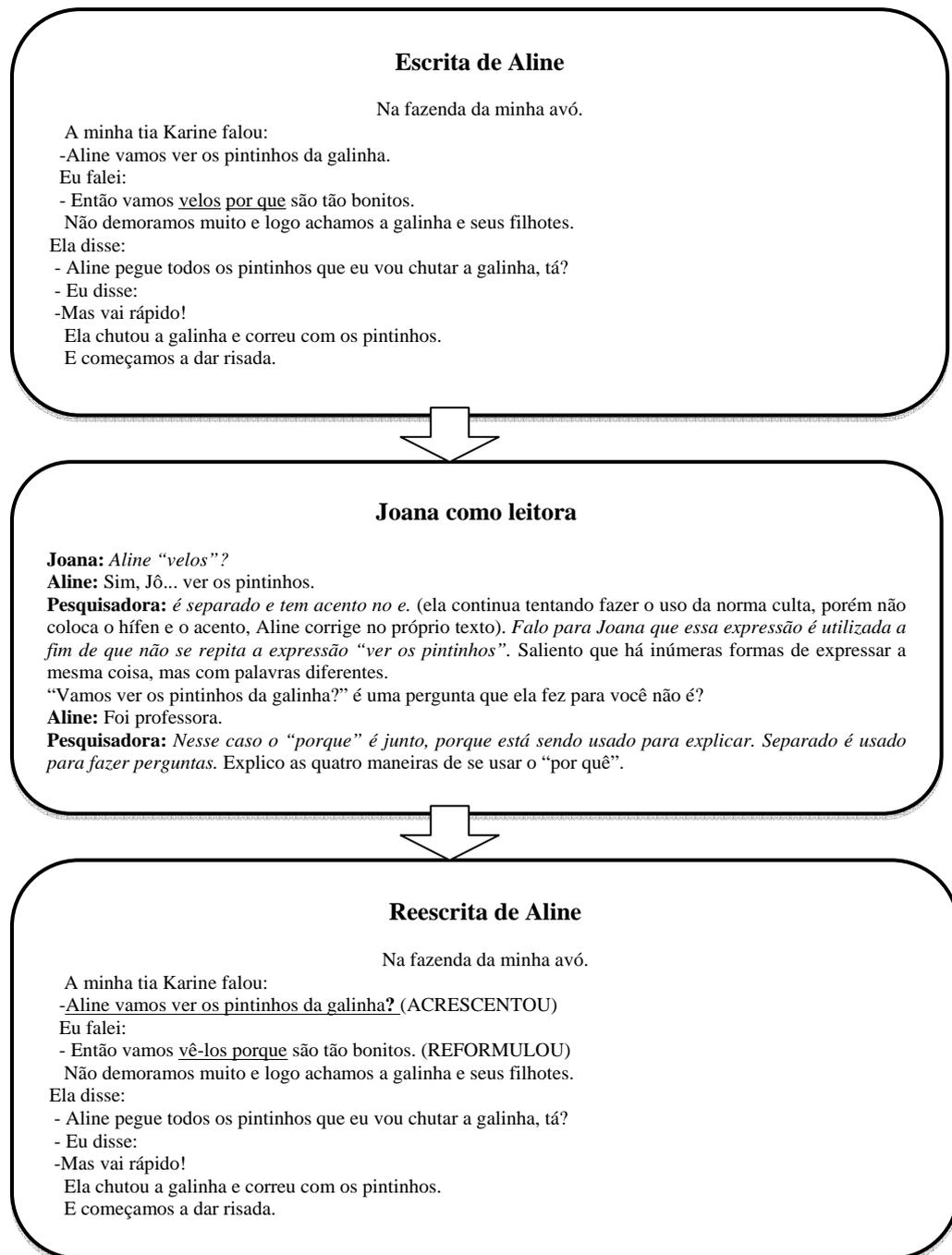


FIGURA 27 - Joana como leitora de Aline (Joana como leitora)

A Figura 27 retrata a parceria de Joana e Aline, sendo Joana a leitora. Joana não faz intervenção, mas tenta compreender as formas usadas por Aline que

tenta se aproximar da forma culta: “*Velos*”? Aline lhe responde: “*Sim, ver os pintinhos*”.

No texto de Aline o único desvio é referente à sua tentativa em usar a norma culta, bem como o emprego da palavra “por que” que, no caso, deveria ser empregado junto, pois se referia à explicação e não a um motivo.

Aline retoma o relato de um episódio da galinha e seus pintinhos, tal como havia lembrado para a sua tia no gênero Carta, mostrando as travessuras das crianças, próprias dessa idade. Esse Gênero não apresentou dificuldade às crianças pelo fato delas estarem familiarizadas com os diálogos das histórias infantis.

Parceria de Aline com Francisco (dado ao não comparecimento de Tatiana)

- Aline como leitora de Francisco

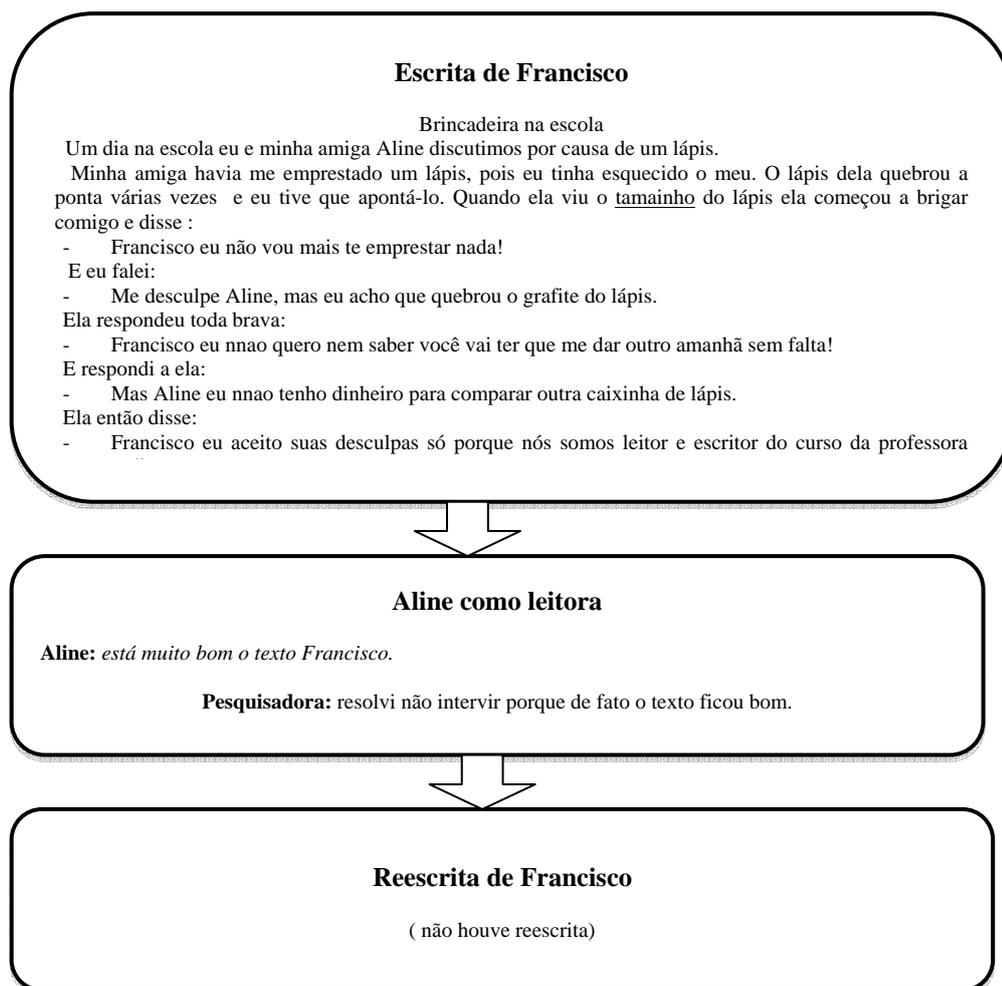


FIGURA 28 - Parceria de Aline com Francisco (dado ao não comparecimento de Francisco)

A Figura 28 elucida a parceria de Francisco com Aline, sendo essa sua leitora. Aline lê o texto e diz que o texto está muito bom. De fato a escrita de Francisco em termos de significação. A pesquisadora decide não intervir.

Aline não repara na grafia da palavra “tamainho”. (Parece-me pela rasura que a primeira tentativa da criança foi escrever corretamente “tamanhinho”). A pesquisadora diz como se grafa, mas ele não arrumou no texto.

O texto de Francisco foi longo, com correto emprego da grafia das palavras, até mesmo para com o emprego da norma culta, tal como o uso de expressões, como “apontá-lo” e “disse a ela”. A incorporação dessas expressões em seu texto devem estar atreladas à forma empregada por Aline. Francisco se apropriou da voz alheia que se tornou sua.

Percebemos o quanto a constituição do eu está relacionada com o outro, por isso a interação, o diálogo, são essenciais para o movimento do processo de significação.

* * *

Os dados descritos nesse item foram escolhidos de maneira que o leitor pudesse compreender como foram encaminhados os encontros, as intervenções e a parceria entre os sujeitos. Procuramos destacar entre as enunciações, àquelas que nos mostrassem os conhecimentos sobre a língua que as crianças estavam elaborando no processo de parceria.

Ressaltamos a importância dessa metodologia “Intervenção – Parceria”, pois ela considera a relação dialógica também na escrita, permitindo que o escritor vá formando a sua consciência discursiva durante a aprendizagem da própria língua. A fim de que possamos verificar o movimento do processo de significação no sujeito, analisaremos essa questão no próximo capítulo que se refere à discussão dos resultados.

IV - Discussão dos Resultados

Este capítulo se destina a resgatar os dados analisados no capítulo anterior de maneira a identificar que conhecimentos sobre a língua foram apropriados no decorrer do processo de parceria leitor e escritor, tendo como escopo verificar o movimento do processo de significação no sujeito. Nesse sentido, a discussão aqui feita será relativa à cada sujeito que compôs esta pesquisa.

Vygotsky (2001) ao discorrer sobre a mediação do outro, por meio de uma relação dialógica, afirma que esta pode auxiliar e despertar a atividade da ação naquele que ainda não compreende. E essa atividade/conhecimento, que antes não era internalizado, passa a ser, na medida em que se começa a compreendê-la. Por esta razão, achamos conveniente discutir esse processo a fim de se demonstrar a importância da mediação para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Verificamos por meio da análise realizada o quanto a parceria leitor-escritor é relevante para a apropriação do conhecimento, uma vez que esse só se efetiva por meio do diálogo. É na interação com o outro, mediante a linguagem sócio-histórica, manifesta por enunciações do outro, que faz com que o sujeito se aproprie de significados construídos historicamente. Um exemplo desse fato pode ser constatado nos usos e na forma da língua empregada por Aline. Como visto, Aline em sua escrita utilizava expressões oriundas da norma culta, tais como: levou-me, vê-la, vendê-la, etc. O uso dessas expressões e a parceria de Aline com os outros integrantes, fez com que eles também comessem a utilizar essa forma, como foi o caso de Francisco que passou a empregá-los, e em alguns momentos, o caso de Joana. Percebemos também que Joana, que em relação aos outros era a que menos possuía conteúdos específicos sobre a língua, passou a internalizar diferentes tipos de conhecimentos em relação à produção textual, entre eles destacamos: o uso de parágrafos, regras ortográficas, elementos de coerência, pontuação, etc.

As mudanças decorrentes da parceria forneceram uma melhora significativa no processo de significação que quisera atribuir Francisco ao seu texto, como pode ser observado a seguir. Esse dado nos remete à Vygotsky (2001) que diz ser essencial um mediador intencional. Todavia, para que o conhecimento específico constituído historicamente possa ser constituído depende do diálogo com alguém que

saiba mais conceitos relacionados ao tema que se quer apropriar. Dessa maneira, o papel de um leitor na produção textual é de fundamental importância.

Identificamos também que o gênero trabalhado influencia nas categorias analisadas - uma vez que alguns deles, por não possuírem um contexto real (objeto mediador concreto), tornaria o processo de descontextualização (que é a atividade da escrita) mais difícil para a criança; difícil, porque além dela ter que trabalhar com a criatividade e a abstração, ela também tem que direcionar o seu cérebro para o como escrever (VYGOTSKY, 1993).

Por essa razão, o gênero que as crianças tiveram mais dificuldade foi o da ordem de argumentar, isto é, o texto de opinião. Os da ordem de narrar, relatar e descrever foram mais acessíveis à elas em termos de significação. A intervenção feita pela pesquisadora, cujo objetivo era fazer com que as crianças tivessem contato com diferentes tipos de gênero também foi significativo. As crianças aprenderam elementos da estrutura composicional de gêneros que a elas eram desconhecidos, como a estrutura de uma carta, como se dá o encaminhamento da estrutura dos diálogos que ocorrem dentro de um texto, como deve ser uma descrição, etc.

A fim de verificarmos o movimento do processo de significação em cada sujeito que participara dessa pesquisa (Aline, Francisco, Joana e Tatiana), iremos analisar as principais mudanças que ocorreram em cada um deles. Para melhor visualização sobre quais conhecimentos da língua as crianças se apropriaram no decorrer da parceria leitor e escritor estarão no apêndice desse trabalho algumas tabelas referentes a esses conhecimentos. Aqui, no entanto, nos limitaremos a descrever os conhecimentos mais significativos durante o processo de parceria leitor e escritor, tendo como mediador entre o texto escrito e a reescrita, a leitura do outro.

ALINE

Por meio da análise do processo de produção textual de Aline foi possível constatar que ela possuía maiores conhecimentos sobre a língua que em relação aos outros participantes da pesquisa. Essa afirmação pode ser verificada tanto nas suas produções como nas enunciações proporcionadas pela parceria.

Ainda que a pesquisadora tivesse como premissa, num primeiro momento, não intervir no processo de parceria entre as crianças, isso foi necessário à medida que as crianças ainda não tinham muitos conhecimentos sobre a língua, pois

essas haviam se apropriado do sistema alfabético da língua recentemente. Desta forma, o diálogo e a intervenção tornaram-se prementes à medida que a parceria com os outros participantes (Francisco, Joana e Tatiana) não levava Aline a refletir sobre outras questões da língua. Essas ocorrências podem ser visualizadas nas seguintes passagens da parceria de Aline com Francisco:

(Primeiro encontro, gênero textual trabalhado: Texto de Opinião).

Francisco lê o texto de Aline e diz: “tá bom”.

Pesquisadora: Está dando para entender?

Francisco: “sim”.

Pesquisadora: O que você acha que precisa ser melhorado? Tem alguma sugestão?(Francisco fica pensando e olha para o texto)

Francisco: “Nada, dá pra entende”

Quando Francisco lia o texto de Aline enunciava: “tá bom” sem conseguir intervir de forma a fazer com que Aline, a escritora, refletisse sobre as questões que ainda lhe eram inconscientes. Ainda que a pesquisadora procurasse instigar Francisco, nesse caso leitor de Aline, sobre a produção escrita dela, para ele os textos estavam sempre bons, compreensíveis e sem erros. O mesmo ocorreu na parceria com outros sujeitos, por exemplo, na parceria com Tatiana:

(Gênero da ordem de Narrar: Fábula)

Tatiana: “o texto está bom e está dando para entender”. “Olha, Aline... Não tem til em disseram!” (evidenciando a ausência do acento na palavra disseram, cortando o til com um x).

Diante disso, achamos importante intervir na parceria dessa criança, uma vez que pudesse faltar conhecimentos aos leitores (sujeitos do grupo) sobre a língua, não fazendo, portanto, que Aline refletisse sobre outras questões e sobre o próprio texto.

Os conhecimentos sobre a língua e a compreensão dessa criança da necessidade de haver um sentido no texto podem ser evidenciadas pelas seguintes

enunciações nos momentos de parceria dela como leitora de outros sujeitos, por exemplo, na parceria com Francisco:

(Gênero da ordem de Narrar – em anexo)

Aline: “O que Francisco!? Está sem sentido! Você falou que a escultura estava pensando e agora você falou das notas da sua mãe... Franciiisco!”
(A aluna atenta para a necessidade de coerência, de sentido textual a fim de que o leitor possa compreendê-lo).

(E ao reler o texto enuncia):

“Agora sim ... Francisco está bem melhor!” (E vai fazendo algumas correções orais, pondo um traço abaixo de suas correções e algumas vírgulas) “Compreensão tem dois e e aqui é esse e não essa!” “Aqui é o mundo” (fazendo correções ortográficas e de concordância).

Os dados a respeito dos conhecimentos de Aline sobre a língua encontram-se na Tabela 1 no apêndice desse trabalho. Na análise dessa criança, percebemos uma melhora progressiva, principalmente no uso da forma culta da língua. Expressões como “lhe disse”, vendê-la”, “a vejo” passaram a ser usadas em quase todas as suas produções, ainda que algumas vezes incorretamente, como no caso da expressão “vendê-la”, cujas correções ocorreram no próprio texto, tal como podemos observar no reconto da fábula “O menino, o velho e a mula”. Vejamos o emprego, por Aline, de tais expressões:

“-filho traga a Ruana e vamos a cidade para vendela”.

“Então vamos ir a cidade para vendela”.

O uso dessas expressões pela criança pode estar associado ao trabalho desenvolvido na intervenção dessa pesquisa, em que procuramos mostrar, por meio da linguagem utilizada nos livros e da própria oralidade expressa pela pesquisadora, outras formas de se expressar para que o texto tornasse mais coeso. Moura (2006) salienta que estudos acerca da fala em pequenas comunidades lingüísticas, comprovam que é por meio da atividade de correção que os sujeitos determinam os

usos adequados da língua para cada situação, escolhendo e valorando determinadas formas lingüísticas.

Um dado importante, nessa pesquisa, assim como outras que já vem apontando, é a influência do gênero nas escritas das crianças em processo de apropriação da língua portuguesa (GIOVANI e REYES, 2006). Percebemos que nos textos de opinião a estrutura condizente ao gênero da ordem de argumentar apresentase num estilo sob a forma de itens, com menores argumentos. Contudo, se enfocarmos no diálogo oralizado durante as discussões sobre o tema, percebemos pistas no texto escrito do que foi antes oralizado. Nas produções em que o gênero da ordem de narrar (reconto dos Contos Maravilhosos e Fábula), e cujo direcionamento era o reconto da história, quase não houve nenhum desvio, sendo as histórias repletas de sentido. Nesse caso a criança também mostrava possuir o domínio do gênero. Como ressalta Bakhtin (2003), é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente.

Desta forma, encontramos dois pólos, o não domínio do texto de opinião foi o texto em que a criança não conseguiu finalizar, uma vez que escrevera em forma de itens. Nos textos em que havia um suporte, como o reconto, a criança conseguia dar esse fechamento. O mesmo ocorreu com o gênero carta. Essa criança ainda que num primeiro momento não dominasse o gênero, no que concerne a sua estrutura e tivesse dificuldade em dar um fechamento a ele, na reescrita com a diretividade e a compreensão de sua estrutura, tornou o conteúdo do texto mais consistente.

O progresso da criança em termos gramaticais, ortográficos e de pontuação, pode ser observado em todos os sentidos. Alguns dos desvios apresentados podem ser originários de um desvio de atenção. Vygotsky (1993), ao relatar a relação entre a linguagem e o pensamento, mais especificamente, a relação entre o pensamento e a palavra, diz que a compreensão dos significados das palavras ultrapassa a visualização das mesmas, ou seja, o ato de compreender, de entender e passar no papel, no caso da escrita, atua em campos diferentes; por essa razão, às vezes a criança cometia alguns desvios e outras não, já que apresentava o domínio internalizado da estrutura do gênero e de algumas regras.

Analisando o processo desse sujeito percebemos uma melhora significativa em termos de coerência textual, havendo a preocupação em atribuir sentido a escrita, sendo essa criança uma das únicas a focar a necessidade de

sentido durante a parceria com os outros sujeitos. Nas palavras da criança, era consciente o entendimento de que se escreve sempre para alguém.

Destacamos, em Aline, atrelado a função de atribuir um sentido ao texto, o uso de maiores argumentos. No entanto, assim como nos outros sujeitos, a enunciação na oralidade era ainda mais rica que no texto escrito.

Contudo, um dado interessante, e que talvez possa ser melhor esclarecido por futuras pesquisas, refere-se a influência dos gêneros e seu domínio na escrita de crianças pequenas que já tenham se apropriado da escrita alfabética. Quanto maior era o domínio do gênero, menores eram os desvios relativos à língua. Nos textos de opinião, ou nos textos de criação livre, é onde residiam as maiores dificuldades. O não domínio do gênero da ordem de argumentar, fez com que a criança se apoiasse na oralidade. Desta maneira, os dados confirmam que as primeiras escritas se apóiam na oralidade, até que a criança possa vir a ter o domínio da estrutura dos diversos gêneros que perpassam a linguagem.

Analisando o processo qualitativo de Aline, é possível observar, por meio desses dados, que ela começara, naquele momento, a encaminhar a sua atenção para outros aspectos da linguagem escrita, entendendo que dialogamos sempre com um interlocutor e, por assim ser, a escrita não poderia ser diferente.

FRANCISCO

Por meio da análise do processo de produção textual de Francisco podemos constatar alguns progressos. Entretanto, os progressos são visualizados quando enfocamos a escrita e a reescrita em cada encontro (ver Tabela 2 no apêndice desse trabalho), e não no decorrer do processo de sua escrita.

Da mesma forma que ocorreu com Aline, o domínio do gênero permitiu à criança uma maior criatividade e utilizar a escrita o mais próximo da língua padrão, tal como ocorreu com o gênero da ordem de narrar em que as crianças deveriam recontar a história lida. Isso nos leva a perceber que na escrita onde havia o domínio do gênero, como o reconto, o uso da pontuação foi bem empregado. Notamos apenas alguns desvios de grafia referentes ao uso das regularidades contextuais “r” ou “rr”. Observamos também que o texto de Francisco se aproxima ao da história contada.

No gênero da ordem de narrar, em que Francisco deveria criar um texto (“O Pensador” - em anexo), ele não conseguiu manter a coerência textual, tal como é evidenciado no seguinte excerto:

“O Pensador está pensando na guerra e também na alegria. quando ele era pequeno a mãe dele tinha também nas notas no boletim só tinha notas boas”. (Francisco).

Todavia, a criança é interrompida por sua leitora que está ao seu lado e lê suas escritas:

Aline: “O que Francisco!?! Está sem sentido! Você falou que a escultura estava pensando e agora você falou das notas da sua mãe... Franciiisco!” (Diante disso a criança para o texto e reinicia outro).

(E ao reler o texto enuncia):

“Agora sim ... Francisco está bem melhor!”

Diante da intervenção de Aline a criança para o texto, pega uma outra folha e recomeça um novo texto. Nesse segundo texto, ele consegue manter uma coerência em suas idéias, porém seu texto é redigido em um único parágrafo.

Com relação aos textos de opinião, da mesma maneira que ocorreu com Aline, as pistas deixadas no texto escrito eram referentes ao contexto apresentado antes na oralidade (durante os diálogos a respeito do tema).

Desta maneira, as pistas deixadas pelo sujeito na escrita, fazem parte de sua vivência que foi antes oralizada. Pois “o texto é o representante do estilo, da visão de mundo, do tipo humano, cheira a contextos, nele há duas vozes, dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p.312). E esse dado só foi possível para a pesquisadora apreender devido à proposição do diálogo sobre a temática. Dar um sentido ao texto é um trabalho difícil e que requer um exercício constante. Conforme Vygotsky (1991), na linguagem escrita o pensamento se expressa através dos significados formais das palavras, dependendo muito mais delas do que na linguagem oral. Na escrita, pela ausência do interlocutor, o sentido que se pretende deve ser oferecido com muito mais garantias. Portanto, a linguagem escrita constitui, em comparação com a linguagem oral, uma forma mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa.

Assim como ocorreu com Aline, Francisco começou a empregar expressões da norma culta para tornar o texto mais coeso, como por exemplo: “nos disse” (texto de opinião sobre a violência na escola) e “disse a ela” (gênero

trabalhado: diálogo). Mostrar ao aluno outras formas de escrita é a proposta de Moura (2006) e Possenti (1997). A valoração de algumas formas lingüísticas constitui um conhecimento que se constrói na prática, independente de seu letramento e nível social (MOURA, 2006).

Desta forma, como ressalta Bakhtin (2003), o conhecimento da língua materna se constrói pela forma de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos na comunicação viva com as pessoas que nos rodeiam, assim, as formas da língua e as formas típicas de enunciados ou gêneros do discurso, chegam à nossa consciência em conjunto.

A ausência de coerência ocorreu de forma nítida nos textos em que demandavam do aluno um raciocínio em termos de criação. Os textos em que havia um auxílio exterior, ou seja, uma atividade mediada externa tornava a produção escrita mais fácil para as crianças, pois as faziam manter a sua atenção na estrutura da língua como um todo. Dessa forma, o reconto, ou a descrição de um colega, ou de um lugar, como auxílio sígnico externo, é essencial no período de aquisição da língua (VYGOTSKY, 1995).

Para finalizar, ao analisar o processo desse aluno verificamos que o ponto mais significativo referente à sua escrita, durante o processo de parceria, se deve à coerência textual e à estrutura composicional do texto. Assim como ocorreu com os outros sujeitos, a questão da coerência textual e a estrutura composicional do texto, possivelmente estão atreladas ao gênero e ao domínio deste pelo escritor.

JOANA

Dos sujeitos analisados, a melhora significativa, em termos de conhecimentos sobre a língua gerados, foi mais evidente nesse sujeito, como podemos observar na Tabela 3, no apêndice desse trabalho.

A análise do processo dessa criança foi muito interessante. No início, quando Joana escrevia um texto, e o parceiro fazia as sugestões, e eu pedia para que ela o reescrevesse, ela escrevia outro texto. Sem que houvesse indícios da sua primeira escrita (sobre as idéias trabalhadas – conteúdos temáticos), na reescrita, apesar dela atentar para as sugestões apontadas sobre estrutura, parágrafos, pontuação, seu enfoque de conteúdo era outro, uma hipótese para esse fato é a criança achar que

o primeiro texto não estava bom, por isso ao comando de sua reescrita produzia um novo texto.

Sobre os conhecimentos da língua, embora tenha havido uma melhora qualitativa em termos de escrita durante o processo da intervenção, a melhora é evidente na análise pontual de cada encontro, ou seja, na sua escrita e reescrita. Quando havia um direcionamento da parceria ou da pesquisadora, a criança dirigia a sua atenção para o que havia sido mencionado, deixando de cometer os desvios presentes em sua escrita espontânea, como os de grafia, de pontuação, acentuação e concordância.

Nos momentos em que a criança se atentava para a escrita da palavra, ela mesma apontava os princípios de algumas regras de grafia, como o princípio gerativo do uso de um “r” e dois “rr”, condizentes à regularidade contextual (MORAIS, 2000; 2003). Vejamos:

“Professora, ferrão é com dois rr, porque é forte”

No mesmo texto, a criança grafa corretamente a palavra “socorreu”, mas comete o desvio na palavra “correndo”, grafando-a com um “r” apenas. É interessante notar que no texto do encontro anterior, essa palavra foi grafada corretamente. Esses desvios nos levam a corroborar ao que Vygotsky (1995) mencionava sobre a atenção. Pois aqui, sua atenção está direcionada à regra.

Esse sujeito apresentou uma melhora qualitativa em todos os pontos analisados, principalmente, quando havia uma diretividade para as suas ações. Novamente a atenção, ou a mediação intencional, por meio de uma atividade sígnica exterior, volta a nos chamar a atenção para como procedermos com relação aos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Tal como ocorreu com os outros sujeitos analisados, os gêneros referentes ao reconto e à descrição, foram os que permitiram à criança apresentar menos desvios em relação às categorias da língua analisadas. Da mesma maneira, nessas produções, a criança apresentou maior coerência textual, dando um sentido ao seu texto.

Joana no início do processo apresentava coerência e muita criatividade, porém o seu texto era escrito em um único parágrafo. Não utilizava nenhum tipo de pontuação, não empregava alguns acentos, como til, acentos agudos, utilizando a acentuação apenas para palavras do uso cotidiano. Com relação as regras ortográficas

apresentava bastante dificuldade em relação às regularidades contextuais e morfológicas, assim como com as irregularidades. Seus desvios de grafia eram freqüentes devido ao apoio na oralidade. A aluna também não apresentava elementos de concordância relacionados ao gênero e ao plural.

Analisando o processo da escrita de Joana, verificamos que quando havia a intervenção, a melhora qualitativa era evidente, contudo não é possível verificar a mesma melhora no processo de escrita de Joana. O que nos leva a inferir que nem todos os conhecimentos sobre a língua que foram mediados, pela parceria, foram internalizados. Todavia, é possível perceber que Joana teve uma melhora qualitativa em sua atividade escrita, em termos significativos e comparativos com os conhecimentos que possuía e os conhecimentos que passara a ter durante o processo. Isso nos leva a inferir que o processo de aprendizagem é longo e não é pontual e que a atividade de escrita é complexa, pois no momento de produzir o texto a criança está operando com a memória, com a criatividade, a invenção, com a emoção, e com aspectos visuais e gramaticais da língua, ou seja, é ingenuidade pensar, como afirma Vygotsky (2001), que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo.

Como salientado, a mediação intencional, por meio de uma atividade signífica exterior, volta a nos chamar a atenção para como procedermos com relação aos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita. Tal como ocorreu com os outros sujeitos analisados, os textos referentes ao reconto e à descrição, foram os que permitiram à criança cometer menos desvios em relação às categorias da língua analisadas. Da mesma maneira, nessas produções a criança apresentou maior coerência textual, dando um sentido ao seu texto.

TATIANA

Dos sujeitos analisados Tatiana é a que mais gostava de interagir e enunciar por meio da oralidade. Escrever para ela era um processo bastante difícil, por isso, em dois encontros ela não devolveu o texto em que havia escrito um pouco mais que duas linhas. Podemos observar na sua escrita (conforme a Tabela 4, no apêndice) que ela dominava alguns dos gêneros trabalhados e utilizava aspectos relacionados à pontuação e à acentuação quase sempre de forma correta, como: o uso de vírgulas, dois pontos e acento agudo. É interessante notar inclusive a tentativa em usar o hífen

precedido antes do se, ainda que incorretamente, tal como podemos observar no texto do gênero da ordem de relatar “carta”.

Quanto à estrutura dos textos, ela era a única criança que escrevia textos mais longos, com maior número de parágrafos. Quanto à coerência temática, essa sempre estava condizente, porém algumas vezes devido ao desvio de atenção repetia algumas idéias na mesma linha.

Na sua escrita percebe-se muito o apoio na oralidade, como a expressão “ne” ao invés do “em”, “tava” ao invés de “estava”. Quanto a grafia apresentava dificuldades relacionadas às regularidades diretas tal como o emprego do “f” ao invés do “v” (fou). Suas dificuldades em relação às irregularidades se referem ao emprego do “sc”, “ss”: descer (desser), passou (pasou), etc. Quanto às regularidades contextuais como o uso de um r e dois rr, parece ter sido apropriada durante o processo de parceria, como podemos averiguar nas suas escritas.

Assim como ocorreu com os outros sujeitos, as alterações sugeridas por Tatiana durante a parceria se deram mais em torno das questões gramaticais, sendo essas relativas à concordância, pontuação, acentuação e ortografia, do que em relação à estrutura e sentido do texto. De acordo com Vygotsky (2001), a linha do desenvolvimento da escrita é uma linha descontínua e contrapõe à visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo.

Mas, assim como ocorreu com os outros sujeitos, os gêneros da ordem de descrever, relatar e narrar, permitiram a Tatiana uma maior coerência textual, que o gênero da ordem de argumentar.

Percebemos que Tatiana incorporou a regularidade contextual, referente ao uso de um “r” ou dois “rr”, uma vez que empregou corretamente em todas as suas escritas, exceto no primeiro encontro. A análise dos conhecimentos sobre a língua de Tatiana, no início da coleta de dados, permite-nos verificar que ela possuía coerência entre o tema proposto com o conteúdo abordado, porém não apresenta um fechamento do texto, isto é, a conclusibilidade de sua enunciação. No que se refere às regras ortográficas diretas e contextuais, ela ainda apresentava desvios, não tendo ainda internalizado esses conhecimentos.

Quanto à coerência textual foi possível notar, que em suas parcerias, no papel de leitora, ela tinha a preocupação com o sentido textual, direcionando o escritor para esse fato. Contudo, pela falta de conhecimentos sobre o uso da língua ela muitas vezes deixava o seu próprio texto sem sentido. Conforme a teoria de Vygotsky

(1993), a escrita exige significações estritas das palavras, pois a ausência do interlocutor no contexto, necessita de um maior número de palavras.

Conforme pudemos perceber durante essas análises, o movimento do processo de significação da escrita no sujeito é uma linha descontínua e contrapõe à visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, como bem evidenciou Vygotsky (2001). No entanto, é possível identificarmos que muitos conhecimentos sobre a língua foram incorporados e internalizados por elas, por exemplo, apropriação de regras ortográficas, expressões da língua culta, regras de estrutura composicional, pontuação, etc. Identificamos que foi a partir da mediação do outro, que elas passaram a se preocupar com o sentido textual, com a coerência e coesão do texto, a fim de que o leitor pudesse entender melhor o que elas haviam escrito.

Os dados apontam que a internalização dos conhecimentos sobre a língua, historicamente construídos, só ocorrem a partir de um longo processo de interação e mediação, que não se encerra na alfabetização e na apropriação do sistema alfabético da escrita pela criança. Pois, o caminho do pensamento verbal é regido internamente pela atenção direcionada a um objetivo específico (a uma atividade específica). De acordo com Vygotsky (1995), a atenção ocupa um importante papel na aprendizagem e no exercício de qualquer atividade mental e motora. A atenção, é também imprescindível ao sentido e ao significado, pois os pensamentos se movem segundo leis distintas das representações, de acordo com leis de correlação semântica. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua escrita requer atenção e esforços, tanto por parte do professor, que é um mediador intencional do processo educativo, como do aluno. Sobre a atenção, o autor distingue, o seu desenvolvimento natural e o cultural, enquanto o primeiro está apoiado em reflexos, o segundo apóia-se em meios auxiliares externos que ajudam a criança na reestruturação de seus processos internos, tornando-os, mais a frente, voluntários a ela. Em seus experimentos, o autor constata que para a criança pré-escolar (4 a 6) e na faixa etária dos 7-8-9 anos é bastante difícil o domínio de sua atenção interna. Diante de tal fato, é imprescindível, para as crianças dessa faixa etária, que se direcione a sua atenção para determinadas atividades a fim de que

elas venham a internalizar os conhecimentos da língua usando-os voluntariamente e conscientemente na seqüência do processo de aprendizagem da escrita.

Salientamos nessa pesquisa que para que ocorra o movimento do processo de significação no sujeito é essencial a mediação intencional do outro, pois somente a partir da interação e pela interação com o outro, a criança passará a desenvolver sozinha o que antes não conseguia sem a ajuda do outro. Esse processo de parceria foi fundamental para que desde o início de suas produções textuais as crianças começassem a dialogar com o outro, e que inserissem em seus textos o outro na escrita de seu texto, lembrando que escrevemos sempre para alguém, pois o homem é um ser social. Sendo assim, a criança ao escrever e ao aprender produzir textos significativos, necessita do outro para se comunicar e se apropriar do conhecimento culturalmente produzido.

V – Considerações Finais

O escritor não prevê nem conjectura: projeta. Acontece por vezes que espera por si mesmo, que espera pela inspiração, como se diz. Mas não se espera por si mesmo como se espera pelos outros; se hesita, sabe que o futuro não está feito, que é ele próprio que o vai fazer, e, se não sabe ainda o que acontecerá ao herói, isto quer simplesmente dizer que não pensou nisso, que não decidiu nada; então, o futuro é uma página branca, ao passo que o futuro do leitor são as duzentas páginas sobrecarregadas de palavras que o separam do fim.

Assim, o escritor só encontra por toda a parte o seu saber, a sua vontade, os seus projetos, em resumo, ele mesmo; atinge apenas a sua própria subjetividade; o objeto que cria está fora de alcance; não o cria para ele. Se relê o que escreveu, já é demasiado tarde; a sua frase nunca será a seus olhos exatamente uma coisa. Vai até aos limites do subjetivo, mas sem o transpor; aprecia o efeito dum traço, duma máxima, dum adjetivo bem colocado; mas é o efeito que produzirão nos outros; pode avaliá-lo, mas não senti-lo.

Jean Paul Sartre in “Situações II”

5.1. Considerações a respeito do trabalho desenvolvido

A partir da questão de pesquisa que norteou esse trabalho, foi-nos possível traçar alguns objetivos que permitiram a coleta de dados, sendo eles: analisar o processo mediativo da parceria leitor-escritor; identificar as influências da enunciação do discurso do outro no processo de apropriação e internalização dos conhecimentos sobre a língua construídos historicamente; e analisar o movimento do processo de significação. Por meio desses objetivos e do referencial teórico que norteou o trabalho, que desenvolvemos a metodologia desta pesquisa e a elaboração do processo de intervenção, sendo o *corpus* para análise as produções textuais dos sujeitos, em sua escrita e reescrita.

Desta maneira, por meio da análise dos dados, levando em consideração os objetivos propostos, identificamos que quando havia diretividade da ação (na reescrita), por meio da mediação intencional, as crianças conseguiam uma melhora qualitativa no texto escrito. Entretanto, ao focarmos o processo da escrita espontânea (escrita durante todos os encontros) das crianças, percebemos pouca

melhora qualitativa. Isso se deve ao que Vygotsky (1995) evidencia sobre a necessidade de meios externos como auxiliares das atividades das crianças, já que elas ainda não possuem um domínio voluntário dos processos internos.

Esse dado nos leva a verificar que o processo é longo e não é pontual, e que o ato de escrever é uma atividade que se desenvolve por meio de diferentes atividades psíquicas, pois no momento de se produzir um texto a criança está operando com a memória, com a criatividade, com a emoção, com a semântica, com a gramática, com a ortografia, etc. De acordo com Leontiev (1983), as atividades humanas diferem-se por diversas condições: vias de realização, tensão emocional, mas, o fundamental que distingue uma atividade de outra é seu objeto, isto é, "o objeto da atividade é seu motivo real" (p.83). Por isso, na reescrita textual, os aspectos evidenciados e direcionados pela parceria faziam com que houvesse um detalhamento maior e uma atenção pormenorizada às questões evidenciadas pelas próprias crianças, aspectos esses que foram categorias por nós escolhidas para serem analisadas.

A análise nos permitiu verificar o quanto é complexa a atividade da escrita, pois como bem salientou Wertsch (1995), o processo de descontextualização dos instrumentos de mediação revela que a organização lingüística depende do contexto, sendo esta a primeira forma de contato da criança com o signo. Por outro lado, algumas funções do signo refletem o aspecto descontextualizado da organização lingüística, como a atividade da escrita. Nesse sentido, podemos verificar a dificuldade das crianças em produzirem textos em que não possuíam um contexto concreto/real como apoio.

Diante do exposto, se a consciência é formada por essas significações, a iniciação da criança na escrita deve ser por meio de atividades que remetam ao contexto concreto. Os dados referentes à influência do gênero na aquisição da escrita, seria a prova das palavras de Vygotsky. O autor utiliza conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais.

O conhecimento da língua materna ressalta Bakhtin (2003), se dá pela forma de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos na comunicação viva com as pessoas que nos rodeiam, assim, as formas da língua e as formas típicas de enunciados ou gêneros do discurso, chegam à nossa consciência em conjunto.

Todavia, salienta o autor, é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente.

Verificamos que os gêneros trabalhados que remetiam ao reconto, ao relato de uma situação vivenciada, ou a descrição de um objeto ou de uma pessoa, fizeram com que as crianças cometessem menores desvios em relação às categorias sobre a língua analisadas, como pontuação, ortografia, coesão, coerência, acentuação e concordância, pois o próprio gênero é um meio externo auxiliador, diferente do texto de opinião. Entretanto, não foi o objetivo desse trabalho verificar a influência dos gêneros discursivos na apropriação da escrita por crianças recém alfabetizadas; contudo, essa é uma questão que merece ser discutida por futuras pesquisas.

Os dados obtidos nesse trabalho salientam que, na parceria, as crianças privilegiaram os aspectos gramaticais e a forma do texto, e que apenas um dos sujeitos da pesquisa, ressaltou a coerência textual como necessidade para a compreensão do texto escrito, enfatizando que o leitor não conseguiria entender devido à falta de palavras e a ausência de sentido. Quanto a essa questão, verificamos que a preocupação das crianças, que haviam se apropriado recentemente do sistema alfabético da escrita, com questões relacionadas à ortografia, pontuação, acentuação, se deve, sobretudo, ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. No que concerne à análise do processo de parceria, a confrontação entre leitor-escritor, permitiu às crianças a aprendizagem de novos pontos de vista, a ouvir e a falar. O contato com outras leituras de mundo contribuiu para que os sujeitos visualizassem idéias possíveis para a construção de textos, tal como observamos no diálogo oralizado e nas pistas contidas no texto escrito.

Com relação à atividade de leitura, proporcionada pela parceria, verificamos dois enfoques dados pelas crianças; sendo um relacionado às questões da língua (gramática, ortografia, pontuação, etc); e, outro, relacionado ao sentido textual, como no caso de Aline, que tendo se apropriado das normas das categorias apresentadas, enfocava o sentido do texto. De acordo com Vygotsky (1991), os diferentes tipos de realização da leitura, ou seja, uma para a compreensão de sentido e, outra, para a apreensão da correta notação gráfica, se deve a maneira pela qual a leitura é realizada. Portanto, verificar o que há de errado no texto das crianças depende estritamente da intencionalidade no ato de ler. E por serem crianças de uma segunda - série, e que haviam acabado de se apropriar do sistema de escrita alfabética,

elas estavam ainda direcionadas aos aspectos da língua, muito mais que do sentido do texto.

Com relação aos aspectos de coerência textual, o processo de produção, propiciado pelos encontros, fez com que os sujeitos começassem a se conscientizar de alguns aspectos relacionados a essa categoria, tais como: repetição de idéias ou de várias idéias no texto sem continuidade, consciência de elementos da estrutura composicional, aspectos estruturais que compõem alguns gêneros discursivos, como o estilo do gênero e, por fim, o leitor inserido no texto já na sua produção, como no caso de Aline.

Quanto à formação da consciência discursiva da importância da significação no texto averiguamos que esse é um processo demorado e, por essa razão, é fundamental a intencionalidade da ação nas relações de ensino-aprendizagem. Desta forma, ter a consciência do papel do signo e da linguagem, enquanto constituídas das funções mentais superiores, é essencial para que propiciemos um ensino de qualidade, uma vez que somos profissionais da área do ensino da língua. Leontiev, Vygotsky e Bakhtin definem a consciência como conhecimento partilhado, que ocorre somente na realização social, de forma que a consciência individual só pode existir a partir de uma consciência social que tem na língua seu substrato real. Portanto, esperamos que essa pesquisa tenha contribuído no sentido de que novas pesquisas sejam realizadas para que venham confirmar ou negar as hipóteses sugeridas e levantadas por meio desse estudo.

5.2. Considerações pessoais a respeito do processo de desenvolvimento do trabalho

Todo autor ao dar-se por encerrado seu texto sente a necessidade de fazer considerações a respeito do desenvolvimento do seu trabalho e o produto final que se materializa com o texto, isso creio que ocorre mais por um motivo pessoal na tentativa de superação de suas próprias limitações que por sua vez aparece em seu texto, por isso um texto nunca está encerrado para o escritor. A questão da inconclusão do texto foi amplamente discutida por Bakhtin, como vimos no capítulo dois. Conforme o autor, a eucaribilidade semântico-objetiva no campo científico é muito relativa.

Felizmente ou infelizmente, o processo de construção do trabalho científico em termos temporais não é o mesmo da produção textual e da construção do conhecimento, e a materialidade desse trabalho reflete e refrata inúmeras contradições a respeito do conflito entre o autor e o objeto de estudo no que diz respeito aos níveis de conscientização da complexidade do conhecimento e o processo de internalização e aplicação do conhecimento construído. Nesse sentido, as incongruências desse trabalho se refletem ainda, num nível bastante discutido na área de Didática, a relação dicotômica entre teoria e prática. Pensar a prática só nos é possível quando nos distanciamos dela.

Dessa forma, a observação dos disparates metodológicos entre teoria e prática só foram identificados no decorrer do processo de análise de dados, não sendo possível, portanto, refazer a coleta de dados com a utilização de procedimentos metodológicos mais coerentes com a teoria. Seria necessário ir a campo novamente? Isso implicaria na elaboração de um novo projeto. Mas e as questões propostas? No momento da construção do projeto e coleta de dados, meus interesses giravam em torno dos conhecimentos sobre a língua gerados em decorrência do processo de parceria (dialogia) entre leitor e escritor. Necessitava investigar essa questão.

Mas como todo processo não é estático, as próprias ações interventivas foram se modificando no decorrer do processo. Essas ações em um primeiro momento, possuíam apenas o objetivo de levar à formação da consciência discursiva ao que se refere à produção de significados e sentidos, ou seja, que escrevemos sempre para um leitor. Todavia, no decorrer do processo, ainda que o foco fosse esse, busquei contemplar os interesses dos sujeitos que se fazia em nível da apropriação da língua materna em termos gramaticais (ortográficos, pontuação, concordância, etc). Por meio das enunciações deles ia fazendo as intervenções necessárias, intervenções que ocorriam em dois momentos, quando era solicitado ou quando era necessário, sendo essas utilizadas nos momentos em que faltava parceiros às crianças ou quando elas em sua parceria acabavam cometendo erros conceituais ao corrigir o texto do outro.

Por meio das reflexões a partir da prática, as críticas que faço são a respeito de não ter realizado um trabalho de reflexão lingüística com as crianças acerca das variedades lingüísticas, isto é, dos usos da língua em suas diversas

modalidades e contextos. Uma reflexão que talvez permitisse que as crianças mantivessem o foco na produção de significação. Significação necessária para a concretização da relação autor-leitor.

O reconhecimento por parte do autor-pesquisador sobre suas falhas, contudo, só ocorre após um processo de amadurecimento advindo da reflexão da construção da pesquisa e do texto. Amadurecimento que permite fazer-se novas pesquisas na tentativa de responder a novos desafios e questionamentos; e felizmente que assim o é.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, C.L.S. **O Esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelos alunos.** Tese de Doutorado, UNESP/ Marília, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.44, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em Língua Materna – a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Ed. Parábola, 2004.
- BÜHLER, K. O desenvolvimento intelectual da criança. In: VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.
- BRUNO, P.C.; REYES, C.R. Os Mediadores que Influenciam no Processo de Apropriação da Correta Notação Gráfica. **Dissertação de Mestrado**, São Carlos, UFSCar, 2004.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística.** 8 ° ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- CARVALHO, N.F. Semântica gramatical: a significação dos pronomes. **Alfa**, São Paulo, v.28, p. 43-62, 1984.
- CURY, J. **Educação e Contradição: elementos teórico-metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez e Associados, 1989.
- FARACO, C.A. **Escrita e Alfabetização.** São Paulo: Contexto, 1992.
- FÁVERO, L.L. Produção de Texto e Ensino de Língua Portuguesa. **Revista da Associação dos Professores de Língua e Literatura – Linha D'Água** - p.33-65, APLL, 1995.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** Coleção: Questões de Nossa Época Atualizada. 25ªed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FIORIN, J.L. **As astúcias da enunciação. As categorias de pessoa, espaço e tempo.** São Paulo: Ática, 1996.
- FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas: Autores Associados, 1996.
- FRANCHI, C. **Linguagem e Gramática Constitutiva.** São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática.** São Paulo: SEE/CENP, 1988.
- FRANCHI, E. **Pedagogia da Alfabetização – da oralidade à escrita.** São Paulo: Ed. Cortez, 3ª edição, 1991.

FRANCHI, E. **A Redação na escola – E as crianças eram difíceis...** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 46 ed., 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FONSECA, M.C.F. Os limites do sentido da Matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.147-162, 1999.

FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREITAS, M.T.A. A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.21-39, julho/2002.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula- Leitura & Produção**. Cascavel: Assoeste, 1996.

GIOVANI, F.; REYES, C.R. O Texto na Apropriação da Escrita. **Dissertação de Mestrado**, UFSCar, 2006.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciado da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

JOBIN E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Ed. Papyrus, 1994.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ed. Àtica, 5º edição, 1988.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.

LÜDKE, M. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Ed.Artmed, 2001.

LURIA, A.R.; YUDOVICH, I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

MAZZEU, F.J.C. O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da ortografia na pós-alfabetização. **Dissertação de Mestrado** - PPGE/UFSCar, 1992.

- MARX, K. A ideologia Alemã. São Paulo: Zahar Editores, 1977.
- MINAYO, M.C.S. **Fase de análise ou tratamento do material.** In: O desafio do conhecimento: perspectiva em saúde. 2 ed. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1993.
- MINAYO, M.C.S. **Introdução à metodologia de pesquisa social.** In: O desafio do conhecimento: perspectiva em saúde. 2 ed. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1º e 2º ciclos Língua Portuguesa.** Brasil, 1999.
- MONTEIRO, A.M.L. **O uso do “s” sob a ótica daquele que aprende.** In: MORAIS, A.G. (Org). O aprendizado da Ortografia. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.
- MORAIS, A.G. **Ortografia: Ensinar e aprender.** São Paulo: Editora Ática, 2000.
- MOURA, M. I. **A relação entre correção e paráfrase e o ensino e aprendizagem de textos escritos.** In: REZENDE, L.M.; ONOFRE, M.B. (Org). Linguagem e Línguas Naturais Diversidades Experiencial e Lingüística. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.
- PONZIO, A. **La Revolucion Bajtiniana. El Pensamiento de Bajtin y la Ideologia Contemporânea.** Madrid Ediciones Frónesis: Cátedra Universidad de Valencia. 1998
- POSSENTI, S. **Por que não ensinar gramática?** São Paulo: Editora Ática, 1999.
- REGO, L.L.B; BUARQUE, L.L. **Consciência Sintática, Consciência Fonológica e Aquisição de Regras Ortográficas.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.10, n.2, p.199-217, 1997.
- REYES, C.R. Sobre o que falam as crianças em suas histórias. **Tese de Doutorado** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2000.
- ROCCO, M.T.F. Pensamento, Linguagem e Língua Materna: Uma Mapeamento Preliminar das Posições de Vygotsky, Piaget e Chomsky. **Revista da Associação dos Professores de Língua e Literatura – Linha D’Água-** p.43-50, APLL, 1989.
- SAUSURRE, F. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Cultrix; USP, 1995.
- SILVA, M.P.C. **Os modos de compreensão e a leitura na escola.** Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp, 1998.
- SILVA, M. Explicação do Conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 195-205, 2002.
- SMOLKA, A.L.B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.20, n.24, p51-65, 1991.
- SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar – Vygotsky e a Construção do Conhecimento.** Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1993.
- SOARES, M. Letramento e Alfabetização. **Anped**, GT 06, 1993.
- TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Editora Cortez, 8ª edição, 2002.

TRIGO, M.H.B.; BRIOSCHI, L.R. Interação e Comunicação no Processo de Pesquisa. **Reflexões Sobre a Pesquisa Sociológica**, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, Tomo III, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, Tomo II, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, Tomo I, 1991.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Ediciones Paidós. Barcelona – Buenos Aires – México, 1995.

ZORZI, J.L.. Ler e escrever. **Revista Educação**, a.26, n.228, 2000.

ZUIN, P.B.; REYES, C.R. **O Ensino da Língua Materna: Dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire** (no prelo). 1. ed. Aparecida: Idéias & Letras, v.1, p.230, 2009.

ZUIN, P.B.; REYES, C. R. Produção de textos: uma parceria entre leitor e escritor. **16 Cole**, Campinas: ALB, 2007.

ZUIN, P.B.; ZUIN, L.F.S. **Tradição e Alimentação** (no prelo). Aparecida: Idéias & Letras, v.1, p. 210, 2009.

ZUIN, L.F.S.; ZUIN, P.B. **Produção de alimentos tradicionais: extensão rural**. Aparecida: Idéias & Letras, v.1 p. 224, 2008.

APÊNDICE

Narrativa de Criação baseada na imagem da escultura “O Pensador” de August Rodin.

Descrição do Contexto de Produção

A descrição aqui presente faz parte do terceiro encontro com as crianças, cuja proposição foi trabalhar com a narrativa, a partir da escultura “O Pensador” de Auguste Rodin. A escolha dessa temática surgiu em uma conversa com uma das crianças. Essa criança gosta muito de arte, e quando discursava sobre a sua admiração por quadros e esculturas, dizendo que seria pintora quando crescesse, eu mencionei a possibilidade de criarmos um texto a partir de alguma obra de arte. No segundo encontro a criança (Aline) recordou o nosso diálogo e indagou-me quando produziríamos um texto sobre alguma obra de arte. Esse foi o contexto da proposição desse tema.

Nesse encontro compareceram os 4 sujeitos da pesquisa. Encaminhei a discussão apresentando o autor da escultura, pois iríamos produzir um texto. Perguntei se conheciam Auguste Rodin mostrando alguns trabalhos do autor. Por nome nenhuma das crianças o conheciam, mas ao verem a escultura “O Pensador” todos recordaram. Muitos disseram o terem visto na TV. Nessa época um dos canais da rede de televisão estava fazendo propaganda sobre arte e cultura, sendo essa escultura uma das obras de arte que compunham o quadro. As enunciações dos sujeitos ao verem as imagens do trabalho do autor foram:

- Francisco: “Eu conheço... já vi essa estátua na tv”.
- Aline: “Eu também”
- Tatiana: “Que legal! Olha essa... (apontando para “O Beijo”)

Diante disso continuei expondo o trabalho de Rodin, por meio de uma enciclopédia ilustrada. Tatiana indagou de que materiais eram feitas as esculturas. Falei sobre os diferentes tipos de materiais utilizados, como bronze, ferro, mármore, etc.

A escolha dessa temática teve como finalidade trabalhar a obra de arte como mais um dos muitos gêneros discursivos que estão presentes na cotidianidade das relações sociais. Na obra de arte também estão presentes os significados e

sentidos deixados pelo autor e, por sua vez os leitores também são capazes de criar significados e sentidos por meio da emoção que a obra lhes causa.

Após eles tocarem no livro e olhar as imagens, encaminhei o tema de suas produções: *O que Auguste Rodin pensava quando criou a escultura “O Pensador”?*

As crianças iniciaram a produção escrita e após finalizarem o texto fizemos a troca. Em seguida encontram-se os diálogos sobre as produções textuais.

7) *Parceria de Joana com Tatiana.*

- Tatiana como leitora de Joana

A Figura 10 representa a parceria de Joana com Tatiana, sendo esta a sua leitora. Percebemos no texto de Joana que há a produção de um outro texto e não a sua reescrita. Na produção textual de Joana verificamos apenas dois textos distintos.

A idéia inicial foi modificada em sua reescrita, porém, assim como em outras enunciações, fica demarcado o conflito entre o Bem e o Mal. Conforme Vygotsky (1991), nas relações mediativas a interferência de uma pessoa sobre a outra só alterará o seu desempenho se ela estiver num determinado nível de desenvolvimento. Isto significa que nem todo aprendizado altera o desenvolvimento de um indivíduo, esta alteração só ocorrerá se a função a ser desenvolvida existir em potência no mesmo.

Como observado, Joana não possuía elementos para se posicionar frente às mudanças sugeridas para reescrever seu texto, o que ocorreu somente quando essa prática se tornou efetiva. Por essa razão, ela produziu um outro texto nesse momento.

Com relação à Tatiana, essa apesar de ter dirigido a atenção de Joana à repetição de idéias, ela não possuía conhecimentos mais aprofundados sobre a língua para fazer as intervenções necessárias para que ocorresse mudanças efetivas. Tatiana não entregou o texto, pois disse não haver terminado, perdendo o texto em casa.

8) *Parceria entre Aline e Francisco*

- Aline como leitora de Francisco

Verificamos na Figura 11 que a escrita de Francisco foi modificada a partir do momento que Aline lhe diz que o texto está sem sentido: “*O que Francisco!? Está sem sentido! Você falou que a escultura estava pensando e agora você falou das notas da sua mãe... Franciisco!*”. A enunciação de Aline sobre a construção do texto de Francisco fez com que ele dirigisse a sua atenção à coerência textual. Diante disso percebemos que o texto dele passa a ter maior significação.

Uma análise do conteúdo do texto percebe-se que Francisco entrou no personagem e fez com que ele visse o mundo sob sua ótica, a ótica do escolar. Em seus escritos sobre o desenvolvimento da criança e de sua personalidade Leontiev (2001) afirma que a atividade principal do escolar é a atender as expectativas daqueles que estão ao seu redor. A idade do escolar é marcada pelo fato dos pais, ou daqueles que estão ao seu redor, fazerem as primeiras cobranças. Assim, a obrigação designada à criança nesse período, como tirar boas notas, busca prepará-la para a vida adulta, mais que atender às exigências dos pais ou familiares, a criança passa a ter deveres para com a sociedade. Conforme o autor, no período escolar, correspondente ao primário (1 a 4 série), “o cumprimento dos deveres a elas designados dependerá toda a situação de sua vida futura, suas funções e seus papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura” (p. 61). Por isso, Francisco apresenta a preocupação com as notas boas, evidenciando que sua mãe também tirava boas notas na sua idade. Talvez essa fosse a sua principal preocupação naquele momento da sua vivência.

Na sua reescrita, Francisco deixa de lado as obrigações e passa a discursar sobre o amor como o grande transformador das relações de opressão. A criança ainda acrescenta a necessidade de compreensão, o que nos remete à Bakhtin (2003) que relata que o diálogo propicia a compreensão, pois necessita do outro.

- Francisco como leitor de Aline.

Percebemos na Figura 12, referente à parceria de Aline e Francisco, que falta conhecimentos a ele para indagar sobre a produção de Aline de maneira a fazê-la pensar sobre o processo de significação necessário às atividades de leitura.

Esse tipo de texto, que pode ser classificado como livre ao mesmo tempo que permite às crianças escreverem a respeito do que querem e daquilo que fazem sentido à elas, faz com que elas não mantenham a coerência do discurso, pois lhes faltam subsídios lingüísticos para tal.

Numa análise do texto de Aline verificamos que o pensamento do Pensador é o seu próprio a respeito dos museus, das obras de artes, da beleza, da estética. Aline havia declarado oralmente no encontro anterior que gostaria de ser artista, pintora, demonstrando também na escrita sua paixão por pinturas e esculturas.

Não havendo a intervenção de Francisco, a pesquisadora intervém: *“Aline você poderia continuar a sua escrita, falando da estátua e do Auguste Rodin que foi o criador dela...”*. Aline então responde: *“Ah não professora... eu estou cansada hoje, minha mão tá doendo de tanto escrever... antes de vim aqui eu limpei a casa”*... A essa enunciação a pesquisadora ficou quieta, pois Aline nunca havia se recusado a escrever, apenas não reescrevia outro texto, quando não havia sugestões da parceria.

Tabela 1 – Processo de escrita e reescrita de Aline, de acordo com as categorias e os gêneros trabalhados durante os encontros.

ALINE	SEMÂNTICA		GRAMÁTICA	
	Gêneros	Escrita	Reescrita	Escrita
1 – Texto de opinião	<p><i>Estrutura:</i> texto em forma de tópicos. <i>Coerência:</i> conteúdo coerente com a temática. <i>Coesão:</i> repetição de palavras (mais).</p>	<p><i>Estrutura:</i> texto continua em forma de itens. <i>Coerência:</i> maiores argumentos. <i>Coesão:</i> incorporação de outros termos. Acrescenta introdução.</p>	<p><i>Ortografia:</i> desvio nas irregularidades (preso – preço), marcas da oralidade (pulíticos–políticos) <i>Acentuação:</i> ausência de acentos (industrias, político, salários) <i>Concordância:</i> apresenta concordância no plural. <i>Pontuação:</i> utiliza vírgulas, ponto final e parágrafos e sinal de igual.</p>	<p><i>Ortografia:</i> regularidade contextual: casa (casa) Desvio baseado na oralidade (consutadas) <i>Acentuação:</i> ausência de acentos em industrias. Utilização de acentos em “trânsito”.</p>
2 – Fábula	<p>Elementos da estrutura do diálogo. Ausência dos interlocutores no diálogo.</p>	<p>Não reescreveu o texto.</p>	<p><i>Pontuação:</i> Uso correto da pontuação. Tentativa do uso da norma culta “vendela”. <i>Ortografia:</i> mosso (moço), sima (cima) <i>Acentuação:</i> Disseram. Apresenta concordância verbal.</p>	<p>Correção no próprio texto da expressão “vendê-la”.</p>
3- Narrativa Criação	<p>A criança escreve na primeira pessoa assumindo a sua opinião com a expressão “eu acho”. Presença de dois interlocutores, a escultura e o escultor. <i>Coesão:</i> repetição do “eu acho”. <i>Coerência:</i> ausência de fechamento.</p>	<p>Não mudou o texto.</p>	<p><i>Ortografia:</i> Não houve desvios de grafia. <i>Concordância:</i> verbal. <i>Acentuação:</i> uso do acento nas palavras “está” e “também”.</p>	<p>Não mudou o texto.</p>
4- Reconto.	<p>Reconto repleto de detalhes, com coerência e coesão. Uso correto do diálogo.</p>	<p>Não houve reescrita.</p>	<p><i>Ortografia:</i> desvio da palavra chance. (chance). Descupe-me. Grafia minúscula das iniciais dos países. <i>Acentuação:</i> ausência de acento em “Me de” <i>Pontuação:</i> uso correto da pontuação nos diálogos, exceto em “o rei: disse...”</p>	<p>Correção no próprio texto das expressões ressaltadas.</p>

			<i>Concordância:</i> Uso correto. Emprego de expressões da norma culta. “Me dê uma chance”, “o rei lhe deu”	
5- Texto de opinião	<i>Estrutura:</i> texto em forma de itens. <i>Coerência:</i> coerência com o tema. Ausência de fechamento do texto.	Não escreveu um outro texto, não modificando a sua estrutura.	<i>Ortografia:</i> Crecer “crescer”; gospem “cospem”; vam “vão”.	Correção desses termos.
6 – Carta	<i>Estrutura:</i> Parágrafo extenso. Sem fechamento. Não havia tido contato com o gênero.	Mais argumentos. Melhor coerência, maiores detalhes e com fechamento.	<i>Pontuação:</i> emprego errôneo da pontuação. <i>Ortografia:</i> expressão baseada na oralidade “ti vejo”.	Correção da pontuação e das expressões.
7- Descrição de uma pessoa	Texto curto, com poucos detalhes.	Mais argumentos, melhor detalhado e com o mesmo fechamento.	<i>Concordância:</i> Ausência de concordância. Uso da primeira pessoa e do nós (referindo-se aos irmãos). <i>Ortografia:</i> bagunsa (bagunça).	Correção do que foi apontado na parceria.
8- Descrição de um episódio	Texto com muitos parágrafos. Cada idéia em uma linha.	O texto tornou-se com menos parágrafos.	<i>Acentuação:</i> Ausência nas palavras “sofá”, “época”, “ninguém”; “levá-lo”. <i>Ortografia:</i> nimguem, discubri, enpurrei. Uso correto da c, “comecei”.	Correção do que foi apontado no texto anterior.
9- Receita	<i>Estrutura:</i> domínio da estrutura. Estilo e conteúdo.	Não modificou.	<i>Acentuação:</i> ausência de acento em açúcar.	Não modificou.
10- Diálogo	<i>Estrutura:</i> domínio do gênero. Coerência e coesão.	Não modificou.	<i>Concordância:</i> uso correto da concordância verbal. Emprego da norma culta, como as expressões: “pegue”, “vê-los”, “não demoramos”.	Não modificou o texto.
11- Texto de opinião.	Falta de coerência entre as idéias. Conteúdo adequando ao tema.	Não modificou.	<i>Ortografia:</i> mais ao invés de mas. Uso correto da palavra “permissão”. <i>Pontuação:</i> uso incorreto dos dois pontos.	Correção da pontuação no próprio texto.

Tabela 2 – Dados referentes às escritas e reescritas de Francisco, conforme as categorias e os gêneros trabalhados durante os encontros.

FRANCISCO	SEMÂNTICA		GRAMÁTICA	
	Escrita	Reescrita	Escrita	Reescrita
1 – Texto de opinião	<p><i>Estrutura:</i> um parágrafo para cada idéia discutida sobre a temática, mas utilizando a estrutura do gênero.</p> <p><i>Coerência:</i> conteúdo coerente com a temática. Sem fechamento.</p> <p><i>Coesão:</i> repetição de palavras (“devia fazer”, “melhorando um pouco melhor”).</p>	<p><i>Estrutura:</i> utilizou a estrutura da dissertação.</p> <p><i>Coerência:</i> texto com mais argumentos e conclusão utilizando o título.</p> <p><i>Coesão:</i> repetição de palavras.</p>	<p><i>Ortografia:</i> almentar (aumentar)</p> <p><i>Acentuação:</i> ausência de acentos</p> <p>Uso correto da acentuação, exceto em “as vezes”.</p> <p><i>Concordância:</i> apresenta concordância verbal.</p> <p><i>Pontuação:</i> utiliza ponto final e parágrafos.</p>	<p><i>Concordância:</i> apenas um desvio em “para nós ser atendido” que foi corrigido.</p> <p><i>Segmentação:</i> “senão” escrito junto.</p>
2 – Fábula	Não compareceu	_____	_____	_____
3- Narrativa Criação	<p><i>Coerência:</i> Incoerência nas idéias.</p> <p><i>Estrutura:</i> Todas as idéias escritas em um parágrafo só.</p>	<p><i>Coerência:</i> O texto torna-se coerente, há um fechamento utilizando a idéia explicitada no seu início.</p> <p><i>Estrutura:</i> texto escrito em um único parágrafo.</p>	<p><i>Ortografia:</i> Não houve desvios de grafia.</p> <p><i>Acentuação:</i> uso do acento nas palavras “está” e “também”.</p>	<p><i>Ortografia:</i> houve desvio apenas na palavra compreensão foi grafada com um “e” apenas.</p> <p><i>Concordância:</i> emprego correto da concordância. Ex: “Seria melhor se não houvesse”.</p>
4- Reconto.	<p><i>Estrutura:</i> domínio do gênero.</p> <p>No diálogo ausência do autor das falas e a quem elas se dirigem.</p> <p><i>Coerência:</i> Reconto repleto de detalhes, com coerência e coesão.</p>	Tentativa de incorporar a estrutura do diálogo.	<p><i>Ortografia:</i> desvio na regularidade contextual “espirou”; desvio baseado na oralidade “ajoelhi”</p> <p><i>Acentuação:</i> ausência de acento em “príncipe”.</p> <p><i>Pontuação:</i> ausência dos pontos de interrogação e exclamação. Uso dos dois pontos e travessão no diálogo. Uso da vírgula.</p> <p><i>Segmentação:</i> não segmentou a palavra “de repente”.</p> <p><i>Concordância:</i> emprego correto.</p>	<p><i>Acentuação:</i> Continuou a ausência do acento na palavra “príncipe”.</p>
5- Texto de opinião	Não compareceu	_____	_____	_____
6 - Carta	<p><i>Estrutura:</i> Não havia tido contato com o gênero.</p>	<p><i>Estrutura:</i> modifica de acordo com a estrutura do gênero.</p> <p><i>Coerência:</i> idéias</p>	<p><i>Pontuação:</i> uso do hífen para expressar as brincadeiras (pega-pega, esconde-</p>	Correção do que foi apontado.

	Texto escrito em diversos parágrafos. <i>Coerência:</i> não completa as idéias, e em alguns momentos as repete.	completas. Texto compreensível ao leitor.	esconde). <i>Acentuação:</i> falta dos pingos na letra “i” e ausência do acento agudo em família.	
7- Descrição de uma pessoa	<i>Estrutura:</i> texto escrito em dois parágrafos e sem fechamento.	<i>Estrutura:</i> texto com mais argumentos e com mais parágrafos. Texto com fechamento.	<i>Acentuação:</i> ausência do acento agudo em “sandália”. <i>Pontuação:</i> texto com problemas de pontuação para deixar o texto mais claro.	Correção do que foi apontado na parceria.
8- Descrição de um episódio	Não compareceu	_____	_____	_____
9- Receita	Não compareceu.	_____	_____	_____
10- Diálogo	<i>Estrutura:</i> domínio do gênero.	Não modificou.	<i>Concordância:</i> uso correto da concordância verbal. Emprego da norma culta, como as expressões: “havia”, “apontá-lo”, “respondi a ela”.	Não modificou o texto.
11- Texto de opinião.	<i>Estrutura:</i> texto escrito em um único parágrafo. <i>Coerência:</i> muitas idéias em um único parágrafo o que tornou o texto confuso.	<i>Estrutura:</i> texto escrito em vários parágrafos. <i>Coerência:</i> argumentos apresentando as causas e conseqüências.	<i>Pontuação:</i> uso da vírgula, emprego dos dois pontos para enunciar a fala da professora. Uso da norma culta “nos disse”.	Ortografia: escrita grafada “moguada”.

Tabela 3 - Dados referentes às escritas e reescritas de Joana, conforme as categorias e os gêneros trabalhados durante os encontros.

JOANA	SEMÂNTICA		GRAMÁTICA	
	Escrita	Reescrita	Escrita	Reescrita
1 – Texto de opinião	_____	_____	_____	_____
2 – Fábula	_____	_____	_____	_____
3- Narrativa Criação	<p><i>Coerência:</i> texto coerente com a temática. Desenvolvimento das idéias, porém com algumas repetições. Texto bastante criativo.</p> <p><i>Estrutura:</i> Todas as idéias escritas em um parágrafo só.</p>	<p>Escrita de um novo texto, com outras idéias.</p> <p><i>Coerência:</i> texto coerente com a temática.</p> <p><i>Estrutura:</i> texto escrito em vários parágrafos.</p>	<p><i>Ortografia:</i> desvio na grafia da palavra “será”, grafada com c, na palavra “saísse” também grafada com c, e na palavra “certeza”, grafada da seguinte forma: “sertesa”.</p> <p>Dificuldade com as contextuais nasais M e N.</p> <p><i>Pontuação:</i> ausência de pontuação.</p> <p><i>Concordância:</i> dificuldade na concordância verbal.</p>	<p><i>Ortografia:</i> “ésa”, ao invés de essa.</p> <p><i>Acentuação:</i> ausência de acento na palavra “estatua”. Emprego do acento no verbo “é”, na palavra “está”, e acentuação na palavra “espero” e em “essa” ainda que esta não a tenha.</p> <p><i>Pontuação:</i> Escrita com parágrafo, ponto de interrogação ponto final e travessão, ainda que empregados incorretamente.</p>
4- Reconto.	<p><i>Estrutura:</i> domínio do gênero.</p> <p><i>Coerência:</i> Reconto com os detalhes principais da história. Texto resumido e utilizando a autora como a princesa da história.</p> <p>Texto com coerência, coesão e criatividade.</p> <p>Uso correto do diálogo.</p>	<p>Não reescreveu o texto.</p>	<p><i>Ortografia:</i> continua tendo dificuldades em usar o m e o n.</p> <p><i>Acentuação:</i> uso de acentos, inclusive na palavra “princesa”.</p> <p><i>Pontuação:</i> uso da pontuação.</p> <p>Dificuldade em utilizar as letras maiúsculas em nome próprio e em países.</p>	<p>Não reescreveu o texto.</p>
5- Texto de opinião	<p><i>Estrutura:</i> Escrita em um único parágrafo.</p>	<p>Produção de um outro texto.</p>		
6 – Carta	<p><i>Estrutura:</i> Não havia tido contato com o gênero. Texto escrito em diversos parágrafos.</p> <p><i>Coerência:</i> não completa as idéias, e em alguns momentos as repete.</p>	<p><i>Estrutura:</i> modifica de acordo com a estrutura do gênero.</p> <p><i>Coerência:</i> idéias completas. Texto compreensível ao leitor.</p>	<p><i>Pontuação:</i> uso do hífen para expressar as brincadeiras (pega-pega, esconde-esconde).</p> <p><i>Acentuação:</i> falta dos pingos na letra “i” e ausência do acento agudo em família.</p>	<p>Correção do que foi apontado.</p>

7-Descrição de uma pessoa ou lugar	<i>Estrutura:</i> texto escrito em um único parágrafo. <i>Coerência:</i> várias idéias. Muita criatividade.	<i>Estrutura:</i> texto com mais parágrafos.	<i>Ortografia:</i> dificuldade com as regularidade nasais: nh, lh. Uso da letra “u” no final das palavras “anel” e “legal”, ao invés do “l”. Dificuldades no emprego das letras “s” e “c”. <i>Acentuação:</i> ausência do acento agudo em “sandália”. <i>Pontuação:</i> emprego de vírgulas, ponto fina. Uso da letra maiúscula.	Correção do que foi apontado na parceria, mas ainda permanece problemas com as letras “m e n” e com o emprego do “s” e dois “ss”.
8- Descrição de um episódio	<i>Estrutura:</i> ocorreu a primeira tentativa de não escrever em um único parágrafo. Todavia, o mal uso da pontuação deixou o texto incoerente. <i>Coerência:</i> o texto apresenta coerência entre as idéias, a criança contextualiza o lugar assim como o sujeito da ação. Coesão: repetição do sujeito da ação.	Na reescrita a criança manteve a história melhorando a estrutura de acordo com o uso correto da pontuação, o que melhorou a coerência textual.	<i>Ortografia:</i> uso do “ne” ao invés de em, dificuldades com o uso do g e j (jeito grafado com g), dificuldades com o uso do c e s, (sentado grafado com c), dificuldades em usar letras maiúsculas e minúsculas. <i>Pontuação:</i> tentativa de usar a pontuação, porém ainda de forma incorreta.	Correção dos desvios ressaltados na escrita.
9- Receita	Domínio do gênero. <i>Coesão:</i> repetição de palavras no modo de fazer.	Melhorou os aspectos ressaltados.	<i>Ortografia:</i> Uso correto da ortografia. <i>Pontuação:</i> ausência de pontuação.	Correção dos aspectos evidenciados na escrita.
10- Diálogo	<i>Estrutura:</i> domínio do gênero.	Correção no próprio texto dos aspectos evidenciados.	<i>Ortografia:</i> continua escrevendo ne, ao invés de em. Dificuldades com o uso do s e z. Apoio na oralidade para usar o ou u, por ex: corativo, ao invés de curativo.	Correção no próprio texto.
11- Texto de opinião.	<i>Estrutura:</i> escrita em um único parágrafo. Uso do gênero narrativo. <i>Coerência:</i> coerência no que se refere a temática, mas não ao texto de opinião.	<i>Estrutura:</i> escreveu o texto em vários parágrafos, mas manteve as mesmas idéias. <i>Coerência:</i> argumentos	<i>Pontuação:</i> não fez o uso da pontuação. <i>Ortografia:</i> dificuldades em usar o u ao final das palavras (comsol), dificuldades em usar o ç. Grafou corretamente a palavra ferrão e fez menção que devido	<i>Ortografia:</i> fez as modificações solicitadas no texto anterior, mas teve dificuldade com a regularidade direta p e t, grafando emcomprei, ao invés de encontrei.

			ao som era para usar os dois rr, o mesmo ocorreu com a palavra corri. Ainda possui dificuldades em usar o m e o n.	
--	--	--	--	--

Tabela 4 - Dados referentes às escritas e reescritas de Tatiana, conforme as categorias e os gêneros trabalhados durante os encontros.

TATIANA	SEMÂNTICA		GRAMÁTICA	
	Escrita	Reescrita	Escrita	Reescrita
1 – Texto de opinião	_____	_____	_____	_____
2 – Fábula	<i>Estrutura:</i> Elementos da estrutura do diálogo. <i>Coerência:</i> confusão nas idéias durante o reconto.	Modificação de acordo com o que foi apontado na parceria.	<i>Pontuação:</i> Uso correto da pontuação. <i>Ortografia:</i> dificuldades com o s e ss (dise), uso do l ao final das palavras ao invés do u (falol), dificuldades em usar o r e dois rr (empurando, caregar), etc. <i>Acentuação:</i> Disseram. Apresenta concordância verbal.	Correção no próprio texto da expressão “vendê-la”.
3- Narrativa Criação	Não devolveu os textos.	_____	_____	_____
4- Reconto.	Não devolveu os textos.	_____	_____	_____
5- Texto de opinião	<i>Estrutura:</i> texto sem conclusão. <i>Coerência:</i> coerência com o tema.	Não modificou o texto.	<i>Ortografia:</i> dificuldade na palavra “descer”, grafada com dois ss. <i>Concordância:</i> alguns desvios com relação à concordância verbal.	<i>Ortografia:</i> correção no próprio texto. <i>Concordância:</i> correção no próprio texto do que foi evidenciado.
6 – Carta	<i>Estrutura:</i> Domínio do gênero.	A nova escrita apresentou maiores detalhes no diálogo estabelecido com a interlocutora da carta.	<i>Ortografia:</i> dificuldade com a regularidade direta F ou V (fou ao invés de vou). <i>Concordância:</i> uso correto do tempo verbal “amanhã farei”.	Correção do que foi apontado no texto anterior pela parceria.
7- Descrição de uma pessoa ou um lugar.	Domínio da estrutura do gênero. Salientou todos os detalhes da escola.	Não modificou o texto.	<i>Pontuação:</i> uso correto das vírgulas, uso correto dos parágrafos. <i>Concordância:</i> concordância verbal utilizada corretamente. <i>Ortografia:</i> dificuldade com o c e s, grafando a palavra “precis”, com s ao invés de c.	Correção no próprio texto da ortografia.
8- Descrição de um episódio	<i>Estrutura:</i> começa contando sobre uma viagem, mas sem referir-se a ela.	<i>Estrutura:</i> enuncia de forma detalhada a viagem e apresenta uma breve	<i>Acentuação:</i> uso correto da acentuação, exceto em pedi, ao qual	Modificou o que foi sugerido, porém ainda demonstra dificuldade com o

	Texto apresentado de forma breve e sem conclusão.	conclusão.	coloca um acento agudo no i. <i>Ortografia:</i> dificuldade em usar o s ou dois ss (pasar),	uso do s e dois ss, como pode ser verificado na palavra esse, grafada com um s apenas.
9- Receita	<i>Estrutura:</i> domínio da estrutura. Estilo e conteúdo. <i>Coesão:</i> repetição de palavras e expressões.	Apresentou a mesma estrutura, porém colocou a cobertura do doce.	<i>Ortografia:</i> Apresentou dificuldades em usar o em, grafando ne, dificuldade em usar a letra o ao final das palavras, usando o l.	Manteve os mesmos desvios apresentados no texto anterior.
10- Diálogo	Não compareceu	_____	_____	_____
11- Texto de opinião.	<i>Estrutura:</i> texto grafado em um único parágrafo. Texto sem conclusão com a temática e o título.	Texto apresenta uma breve conclusão.	<i>Ortografia:</i> uso da oralidade “eu tava”, dificuldade em usar o m e n, por ex: “ums homes”, “emtraram”. Grafou a palavra rapaz com s, corrigindo no mesmo instante. Outra marca de oralidade “tagando ao invés de tacando”. <i>Pontuação:</i> Não apresentou pontuação.	A palavra rapaz na reescrita aparece grafada com s.

Tabela 5 - Os Gêneros Textuais, encontros e principais relevâncias dos sujeitos durante o processo de escrita

GENEROS	DIAS	ALINE	FRANCISCO	JOANA	TATIANA
TEXTO DE OPINIÃO	1	Texto em forma de tópicos. Poucos desvios de grafia e menos coerência.	Incoerência.	Não compareceu.	Não compareceu.
RECONTO	2 Fabula	Bastante detalhes, coerência, uso da gramática culta, poucos desvios de grafia.	Não compareceu.	Não compareceu.	Poucos desvios de grafia, mais detalhes que não estavam na história, coerência.
CRIAÇÃO NARRATIVA	3	Falta coerência e falta fechamento.	Ausência de coerência, parágrafo único.	Parágrafo único, texto bastante criativo, ausência de pontuação, desvios de grafia.	Não devolveu.
RECONTO	4 narrativa reconto	Coerência, uso da gramática culta, poucos desvios de grafia e uso da pontuação.	Coerência, poucos desvios de grafia, uso da pontuação e criatividade.	Criatividade, coerência, pontuação e poucos desvios de grafia.	Não devolveu o texto.
TEXTO DE OPINIÃO	5	Texto em forma de itens, sem fechamento.	Não compareceu.	Maior criatividade. Parágrafo único, sem concordância verbal e muitos desvios de grafia.	Sem coerência, sem fechamento, pouca concordância verbal.
CARTA	6	Falta de acentuação. E confunde o ti com o te. Não apresentava o domínio desse gênero.	Primeiro texto que não escreve em um único parágrafo. Sem erros de grafia.	Texto escrito em um único parágrafo. Escreve com letras minúsculas e usa o m antes das consoantes, ao invés do n. Não se apropriou dos dois ss e ainda escreve com letras minúsculas nome de pessoa. Confunde ainda o j com o g.	Continua trocando o f pelo v. Usa di ao invés de de, tiu ao invés de tio. Coloca acento em saúdades. Repete algumas idéias. Usa parágrafos.
DESCRIÇÃO	7	Poucos desvios seu texto livre ainda permanece em forma de itens.	Poucos desvios, atenção aos detalhes, uso da pontuação.	Poucos desvios, parágrafo único, detalhes, uso da vírgula.	Poucos desvios, uso de pontuação, coerência.
DESCRIÇÃO	8	Poucos desvios uso da norma culta, texto em forma de itens.	Não compareceu.	Bastante desvios, coesão e coerência, tentativa de não escrever mais num único parágrafo.	Sem fechamento, sem pontuação.
RECEITA	9	Domínio do gênero.	Não compareceu.	Domínio do gênero.	Domínio do gênero.
DIALOGO	10	Uso correto da pontuação.	Texto sem ser escrito em um parágrafo. Uso da pontuação. Uso da norma culta por ex: “disse a ela”.	Uso da pontuação. Escrita sem ser em um parágrafo único, apropriação de algumas regras.	Não compareceu.
TEXTO DE OPINIÃO	11	Sem fechamento e sem coerência.	Uso de um único parágrafo. Uso da norma culta, por ex: nos disse. Nenhum desvio.	Parágrafo único uso de algumas regras ortográficas, por ex: ferrão.	Escrita em um único parágrafo, desvios de grafia.

ANEXO

Gênero da Ordem de Relatar

Carta

Escrita de Aline

São Carlos, 07 de novembro de 2006.

Querida tia Karine, eu estou com vontade de te ver. Desde 2000 eu não te vejo e eu saí vou aí em dezembro com a minha mãe, a Caio e o Adrian. Eu estou usando óculos, estou com o cabelo lizo, agora tenho 9 anos, a Caio tem 10 anos e o Adrian tem 7 anos e 6 meses. Nós estamos morando no mesmo lugar de sempre com algumas reformas que é a pista. E minha mãe está fazendo a primeira colegial.

Até dezembro minha tia Karine.

Um beijo de sua sobrinha!

Reescrita de Aline

Dão Carlos, 07 de novembro 2006.

Querida tia Karine.

Eu estou com vontade de te ver, pois desde 2000 eu não o vejo e eu só vou aí em dezembro com a minha mãe, o Caio e o Adriano. Agora vou contar algumas coisas sobre mim: eu estou usando óculos e estou com o cabelo lizo, lembra que eu tinha o cabelo enfiado e lizo?

Estou com 9 anos agora e você? O meu irmão Caio está com 10 anos e o Adriano está com 1 ano e 6 meses. Como estão vocês aí? Como vai a tia Vanusa? Ela está com quantos anos? Tia Karine lembra dos pintinhos da galinhal da lico deles?

Quando receberei uma visitinha sua? Nós estamos morando no mesmo lugar com algumas reformas que é o piso.

Em casa está tudo bem, minha mãe está fazendo o primeiro colegial. Você não como está lendo e escrevendo bem?



Logo, estamos aí.

Até dezembro minha tia Karine.

Um beijo de sua sobrinha



Gênero da Ordem de Relatar

Carta

Escrita de Tatiana

Dão Carlos dia, 7 de novembro de 2006

Querida Clene estou com muitas saudades do fundo do meu coração. Clene vou contar como estou feliz nessa hora que mando esta carta para você. Amanhã farei aniversário e queria estar com você comemorando, esta felicidade. Eu faço fazer 9 anos e queria ir muito na sua casa ia em Curitiba, mas eu não posso ir porque meu pai vai ter que reformar a casa. foi no outro ano de 2007 que eu vou ir ser ir na sua casa acho que em dezembro eu não deixo eu vou poder ir na sua casa. ti todo mundo se reuniu na casa do ti deinho para um jantar de família. Mande um beijo para toda família por eu te liga...



Com muitas saudades e carinho

1.000

Beijos

de sua prima

que
foi
adora
muito.

Clene

me mande outra carta e me manda

Reescrita de Tatiana

João Carlos, 7 de novembro de 2000
 Querida prima Aline

Estou com muitas saudades do fundo do fundo do meu coração.

Aline vou contar como estou feliz por mandar essa carta para você. Assim como fui aninhado e quero estar com você sempre feliz e com a felicidade. Eu vou fazer 9 anos e queria ir muito na sua casa, aí em Curitiba, mas não vou poder ir porque meu pai vai ter que reformar a casa.

Somente no ano que vem iremos aí. Com você está? Aline você vai poder criar o coelhinho? Como está a tia Lurdinha? E o tio Marquinho, está tudo bem? Como vai a tia Ingrid, tio Pedro, a Renata, Fernanda e o Ilene? E os outros tios e primos como vão? Espero que estejam todos bem.

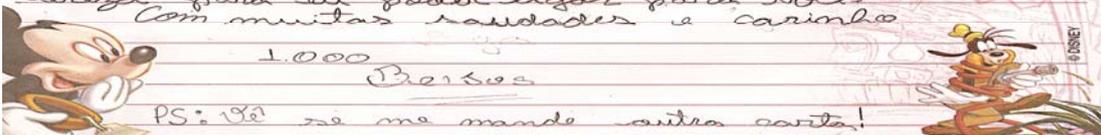
Você vai se reunir na casa do tio Alencar para um festão de família no final do ano? Sentimos muito não poder comparecer.

Vou me despedindo de você por este dia tão importante, neste momento que te mando esta carta. Mande um beijo para toda a família por mim. Me mande o telefone da Derez para eu poder ligar para você.

Com muitas saudades e carinho

1.000
 Beijos

PS: Não me mande outra carta!



Gênero da Ordem de Descrever

Descrição de um episódio do cotidiano

Escrita de Aline

A data que marcou minha vida

Um dia eu estava dormindo, quando acordei não tinha ninguém em casa e eu só tinha 3 anos de idade na época.

Eu comecei a procurar a minha mãe e o meu irmão.

Procurei eles na sala, na cozinha, no quarto e não adii comecei a gritar para toda a casa.

Ninguém me ouviu fiquei preocupada não adora ninguém.

E comecei a chorar de medo de ter perdido minha mãe e meu irmão.

Eu empurrei o sofá e fiquei chorando.

Minha mãe chegou a tempo antes de eu desmaiar de saudade.

Eu abracei ela bem forte pra nunca mais perdê-la.

E descobri que ela foi levá-la a escola.

Reescrita de Aline

A data que marcou minha vida

Um dia eu estava dormindo e quando acordei não tinha ninguém em casa. Nessa época eu tinha apenas 3 anos de idade e então comecei a procurar a minha mãe e meu irmão pela casa. Procurei pelo na sala, na cozinha, na quarto e não os vi, então comecei a gritar e ninguém me ouviu, fiquei preocupada pois não achava ninguém.

Comecei a chorar de medo de ter perdido minha mãe e meu irmão. Eu empurrei a porta e fiquei lá fora deitada.

Minha mãe chegou a tempo antes que eu desmaiasse de solidão e eu a abrasei bem forte porque nunca mais perdi-la. Foi então que descobri que ela havia ido levar o meu irmão à escola.

Gênero da Ordem de Descrever
Descrição de um episódio do cotidiano
Escrita de Joana

Momentos de lembranças

Esses momentos foram da minha professora Maria da Rosaia foi no um dia na escola que aconteceu esses momentos de lembranças on nós estávamos na sala quando a minha professora pegou o meu amigo que se chama Wesley pela camiseta.

Porque ele estava conversando e tentando de enganar gita foi um dia muito legal esse foi um momento de lembranças.

Reescrita de Joana

Momentos de loucuras

Esses momentos de loucuras aconteceram em um dia na minha escola. Nós estávamos na sala de aula quando a minha professora Maria da Rosária pegou o meu amigo Wesley pela camiseta e o levantou para cima e disse que iria passar lata na cabeça dele só porque ele estava conversando e roncando de mau jeito.

Depois disso ela o deixou e ele sentou-se na cadeira e começou a chorar. Desde esse dia de loucura ele melhorou o seu comportamento.

Gênero da Ordem de Descrever Descrição de um episódio do cotidiano Escrita de Tatiana

Episódio sobre a minha vida

~~Momentos de muita felicidade:~~
a cachoeira do Embé.

No dia da viagem eu acordei 5:40 da manhã e meu tio ao 5:00 da manhã e meu tio estava de pé se a gente saía às 7:00 da manhã.

Lá o motorista do ônibus chegou e a gente colocou as malas no ônibus.

Chegando lá nós paramos pela primeira parte em cima da enorme represa.

Então tiramos as malas do ônibus e o meu pai começou a assar carne na churrasqueira e eu pedi dinheiro para ele para ir comprar brinquedos e doces nas barracas do lugar que era muito legal e também filme no museu.

Reescrita de Tatiana

Episódio sobre a minha vida.

Momento de muita felicidade:
a cachoeira das Emas.

Meu pai organizou uma excursão para a cachoeira das Emas. Nesta viagem fui toda a família.

No dia da viagem acordei às 5:40 da manhã porque já me pegaram o ônibus às 6:00 da manhã. Nesse dia meu tio, às 5:00 da manhã já estava em pé!

Às 6:45 o ônibus chegou e a gente colocou as malas no bagageiro. Damos às 7:00 de São Carlos e chegamos no local às 9:00. Nós passamos por uma porta em cima de uma represa enorme e meu pai disse que já iríamos chegar. Então tiramos as malas do ônibus e meu pai começou a fazer um churrasquinho.



No local havia alguns barracões que vendiam brinquedos, peixes e bijuterias. Dei dinheiro ao meu pai para comprar uma bola de vôlei. Passeamos no museu de liches e relâmpagos na represa.



Esse passeio foi muito legal e divertido.

Gênero da Ordem de Descrever
Descrição de uma pessoa ou lugar
Escrita de Francisco

Minha amiga

É uma menina bonita e simpática que tem 9 anos e ela é esperta.

Tem o cabelo castanho escuro, a cor dos olhos é castanho claro, hoje está usando uma blusa azul com alguns enfeites de flores rosas, com uma calça jeans com um laço. Também está com umas sandálias rosa escuro e rosa claro que tem um corcovo a cor do péssica transparente e tem uma pinta na canela e é preta. Tem uma pinta perto da orelha.

Reescrita de Francisco

Minha amiga

É uma menina bonita e simpática, ela tem 9 anos e é minha amiga.
 Nós estudamos na mesma sala e ela é uma menina estudiosa e esperta.

As características físicas da minha amiga são: ela tem o cabelo castanho escuro e comprido, olhos castanhos claros, ela tem uma ponta amarela na coroa e gatinha perto do nariz. Hoje ela está usando uma blusa azul com alguns enfeites de flores e rosas, uma calça jeans com apenas um bolso, uma sandália rosa com tom claro e escuro nesta sandália tem um elástico. No cabelo ela está usando presilha transparente para prendê-lo.

Essa é minha amiga e gosto muito dela.

Gênero da Ordem de Descrever
Descrição de uma pessoa ou lugar
Escrita de Tatiana

minha escola onde eu estudo
 Data = 21/11/06

Todos os dias eu vou à escola e estudo bastante. Na minha escola tem 3ª sala de aula, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 sala de reuniões de professores, 1 sala de café para os professores, 1 sala de dentista, 1 quadra, 1 pátio, 15 banheiros, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 refeitório, 1 parque para crianças de 1 até 6 anos, 1 creche atrás da escola e vários professores.

Minha sala é muito comportada só que precisa de uma professora melhor porque a professora que dá aula para gente é muito chata. E precisamos de uma professora melhor como a tia Valiana.

Só que hoje somos felizes na sala com nossa professora melhor que se chama Maria do Rosário. Minha escola chama-se Escola Professor Afonso Fico Vitali-Coul.

Não houve reescrita.

Gênero da Ordem de Descrever
Descrição de uma pessoa ou lugar
Escrita de Joana

Minha professora Poliana

Ela é uma mulher morena e gosta de estudar e ela faz produções de texto para os vizinhos, ela tem a labella, costinha e tem 27 anos e os olhos é castanho escuro ela é legal, gentil, bacana e educada e eu gosto dela ela tem uma família bacana mas às vezes tem coisa ruim porque nenhuma família é perfeita hoje ela está usando uma camiseta rosa, azul, branca e verde e está com uma calça jeans e de tênis branca e cinza e meias coloridas brancas de prata e color de ouro lacinho. Ela tem um anel de ouro na mão direita e um anel turmalina de ouro na mão esquerda e um anel de brilhante na mesma mão. E é uma professora ótima quando ela estava com a cara muito legal mas ela saiu porque aconteceu um acidente mas mesmo assim nos gostamos dela.

Reescrita de Joana

Minha professora Poliana

Minha professora Poliana é uma mulher morena e gosta de estudar, por isso ela trabalha com a produção de produções de texto para a gente. Ela tem a labella, costinha e tem 27 anos. Ela é legal, gentil, bacana e educada e eu gosto dela. Ela me disse que tem uma família bacana, mas às vezes tem coisa ruim porque nenhuma família é perfeita. Hoje ela está usando uma camiseta rosa, azul, branca e verde, está com uma calça jeans e tênis branca com detalhes cinza e meias coloridas, brancas de prata e color de ouro, um anel de ouro na mão direita e um de brilhante na esquerda. Ela é uma ótima professora. Quando ela estava com a cara muito legal, mas ela saiu porque aconteceu um acidente, mas mesmo assim nos gostamos dela.

Gênero da Ordem de Descrever
 Descrição de uma pessoa ou lugar
 Escrita de Aline




Minha mãe

Minha mãe é rigorosa gosta de tudo certinho e se ficar bagunça na casa de uma pessoa quando nós chegamos em casa ela conversa com a gente por que bagunçamos.

Ela gosta de tudo organizado. Tem na família, oirmelha, 3 filhos e se chama Eliene Santos, Domingues.

E eu gosto muito dela quando ela está bagunçada.

E eu a agradeço muito por me trazer ao mundo.

Reescrita de Aline

Minha mãe.

Minha mãe chama-se [redacted], tem 3 filhos, 32 anos, brasileira, tem cabelos pretos e compridos, olhos castanhos escuros, pele morena, estatura baixa, rosto delicado e um perfume adocicado.

Ela é rigorosa, gosta de tudo certinho e organizado. Quando vamos visitar alguém e fazemos bagunça quando chegamos em casa ela conversa com a gente e por que da bagunça e acaba ficando brava.

Minha mãe cuida dos filhos e trabalha como faxineira. Ela acabou recentemente o colegial e gosta de sair com as amigas.

Eu gosto muito da minha mãe, principalmente quando ela está bagunçada e faz festa de aniversário para mim.

Eu a agradeço muito por me trazer ao mundo.

Gênero da Ordem de Narrar

Contos Maravilhosos: O Príncipe Narigudo

Escrita de Francisco

b b 06

O Príncipe Narigudo

Certo dia o rei de uma
 cidade de muito calor
 Abu-Cha-San estava
 meditando. Quem foi o atrevido
 que espirrou quando eu
 estava meditando? Ajelle aqui
 na frente! Me desculpe senhor
 poderoso, me poida. ~~Se~~
 Se você achar um homem
 bonito. Me dá 1.30 que
 eu achgo. Está perdoado.
 Participou um desfile, quem
 Allam, Marcos e o Rafael.
 E começou a luta, de repente
 o Rafael ganhou a mão
 da Princesa e ela falou:
 Princesa se você me
 acha tão feio, então olhe
 meu nariz e príncipe Rafael
 tirou o nariz postiço e deu
 um abraço nela, ele colocou
 o nariz de baixo do braseiro
 e eles se casaram.
 O príncipe Rafael falou:
 "Não se julga um homem
 por sua aparência mas por
 seu caráter e valor."

Reescrita de Francisco

b b 06

O Príncipe Narigudo

Certo dia o rei de uma
 cidade de muito calor
 Abu-Cha-San estava meditando
 Quem foi o atrevido
 que espirrou quando eu
 estava meditando? Ajelle aqui
 na frente!
 Me desculpe senhor
 poderoso, me poida. ~~Se~~
 Se você achar um homem
 bonito. Me dá 1.30 que
 eu achgo. Está perdoado.
 Participou um desfile de
 luta, quem participou foi o
 Allam, Marcos e o Rafael.
 E começou a luta, de
 repente o Rafael ganhou a
 mão da Princesa e ela falou:
 Princesa se você me acha
 tão feio, então olhe o meu
 nariz e príncipe Rafael
 tirou o nariz postiço e deu
 um abraço nela, ele colocou
 o nariz de baixo do braseiro.
 e eles se casaram.
 O príncipe Rafael falou:
 "Não se julga um homem
 por sua aparência mas
 por seu caráter e valor."

Gênero da Ordem de Narrar

Contos Maravilhosos: O Príncipe Narigudo

Escrita de Aline

O Príncipe varigudo

Certo dia, um rei chamado Albi-Cha-San estava meditando, quando de repente: Atkum!, O rei disse quem ousa me atrapalhar na minha meditação. Queria se apresentar disse Albi-Cha-San, então apareceu um homem de um nariz grande e disse:

- Desça-me não pode evitar.
Então vou cortar seu nariz assim não vai mais espirrar.

O homem disse:
- Me de uma chance, então o rei lhe deu uma chance.
O homem teve uma ideia então foi direto falar com o rei, ele falou que devia ter um concurso para os príncipes do mundo inteiro.

Cada um o príncipe da China, Ivan o príncipe da África, Duda o príncipe da Austrália, Ghunbor o príncipe da Inglaterra e Sleki o príncipe da Argentina, mas tinha um príncipe muito estranho do México e ele tinha um nariz muito grande e diferente.

A princesa Míria disse ao seu pai:
- Papai eu não quero ficar com esse nariz grande.

Seu pai disse:
- Eu disse que vou fazer isso, então se ele ganhar você vai ter que ficar com ele.

Então, o príncipe do México ganhou

a todos os guerreiros.
Então o rei lhe perguntou qual é o tesouro mais precioso do mundo? e qual é o tesouro que escapa das nossas mãos?

O príncipe Sleki respondeu calmamente.
O tesouro mais precioso do mundo é a vida que nos dá a vontade de viver. É qual é o tesouro que escapa de nossas mãos? É o tempo disse Sleki.

O rei ficou surpreendida com a sabedoria do guerreiro.

Então o príncipe tirou um nariz português.

E a princesa disse:
- Agora eu quero ficar com ele.

E o príncipe colocou o nariz em uma almofada com um vidro em cima e ele falou:

- Não se julga um homem por sua aparência, mas pelo seu caráter. e valei!

Gênero da Ordem de Narrar

Fábula: O Menino, o Velho e a Mula

Escrita de Aline

O menino, o velho e a mula

O velho falou:

— filho traga a Ruana e vamos a cidade para vendê-la.

Pai já peguei a Ruana.

Então vamos ir a cidade para vendê-la.

Eles foram para a cidade para vender a mulinha e no meio da caminhada encontrou duas ladroes que disseram:

— Olha cuidado do menino andando a pé.

Então o velho colocou o menino na mula e foram andando.

E eles foram andando mais e mais então eles encontraram um carpinteiro e ele disse:

— Olha cuidado do moço, o menino sem medos as pernas e o velho cansado de andar.

Então o velho tirou o menino da mula e foi andando na mula.

Depois o padre disse:

— Cuidado da mula está em cima dela e ela cansada, então o velho pegou a mula e levou ela nas costas.

Sim Moral: Fazer a própria vontade

A reescrita de Aline ocorre no próprio texto
Gênero da Ordem de Relatar

Experiência Vivida

Escrita de Joana

Gênero textual: Diálogo

Um dia na escola

Em uma aula de educação física eu estava jogando queima-quente. Nesse tempo me machuquei toda e fiquei chorando.

Então a professora me socorreu e levou-me para sala de curativos e disse:

— Eu já conversei de dizer que não é para correr na pista!

Eu respondi:

— Eu não estava correndo na pista, eu estava jogando queima-quente, a Bruna Rodrigues me empurrou! E ela disse:

— Não, aqui chama-se Bruna para mim, quem falar com ela. A daí disse:

— Está bem professora.

Chegou então a Bruna e disse: que foi que foi professora? A professora pediu para que chamasse? A professora disse:

— Sim Bruna, por que você empurrou a Joaquina? Hein Bruna? Sim?

A Bruna disse:

— Sim, mas foi porque ela estava me irritando.

A professora pediu para que ela me pedisse desculpas.

Ela se desculpa e ficamos de bem.



Não houve reescrita.

Gênero da Ordem de Relatar

Experiência Vivida

Escrita de Aline

Gênero textual: Diálogo

Na fazenda da minha avó.

— E minha tia Kovina falou:

— Vamos ver os pintinhos da galinha.

— Eu falei:

— Então vamos vê-los porque são tão bonitos!

Não demoramos muita e logo seguimos a galinha e seus filhotes.

Ela disse:

— Pegue todos os pintinhos que eu vou chutar a galinha, tá?

Eu disse:

— Mas vai rápido!

Ela chutou a galinha e correu com os pintinhos.

E começamos a dor resada.

A reescrita ocorreu no próprio texto.

Gênero da Ordem de Relatar

Carta

Escrita de Joana

São Carlos, dia 7 de novembro de 2006

querida Tia, estou com muita saudade de ti, estou te esperando no dia que você voltar aqui, estou muito feliz então escrevo esta carta para dizer as coisas que passamos juntos as festas da casa, das festas das festas da tia, das aniversários das crianças e etc. Eu queria que você me mandasse uma carta para mim saber o que está acontecendo aí, assim quero saber o que está acontecendo aqui. Ligo, está bem, vamos nos ver logo, espero você aqui até logo, um beijo da sua sobrinha.

Reescrita de Joana

São Carlos, dia 7 de novembro de 2006

Querida Tia Rosana

Estou com muita saudade, gostaria muito de te ver. Estou te esperando e dia que você voltar aqui, dia estarei muito feliz.

Escrevo esta carta para dizer e lembrar as boas memórias que passamos juntos, como por exemplo as festas lá na casa da avó, as festas da tia Lúcia, o aniversário da avó e etc.

Eu queria receber notícias suas, mande uma carta para eu saber o que está acontecendo com você aí. Espero que esteja tudo bem por aí.

Agora tia, quero saber o que está acontecendo aqui. Como está tudo bem, temos uma novidade: vamos nos ver logo.

Espero você aqui. Até logo!

Um Beijo,
da sua sobrinha

Gênero da Ordem de Narrar
Fábula: O Menino, o Velho e a Mula
Escrita de Tatiana

O menino, o velho e a mula.

O velho falou:
 — filho Burque a Ruana por que vamos até a cidade em vez vender a mula. E então foram vender o pobre animal. Então, o menino montou na mula e passou na cidade e uma mulher falou: coitado do menino o pai que tem esse mundo de feijão.
 — Então o Homem disse: eu vou descer da mula, e o Meu filho, monta no meu lugar. vai filho: está bem papai já montei vamos, então papai. O menino foi montado na mula e o pai foi empurrando a mulinha que o velho estava empurrando a mula. O filho estava em cima da mula.
 — Então passou o Homem e disse: menino coitado do seu pai você não tem feijão.
 — Então os dois sentaram na mula e dali 30 segundos passou a mulher e disse: coitado da mula não deve aquecer carregar esses do no costas da coitada da mula, então. O velho que amarrava os pés da mula e levou a mula em costas.

Reescrita de Tatiana

O menino, o velho e a mulinha

O velho falou para o filho:
 — filho Burque a Ruana por que vamos até a cidade em vez vender a mulinha.
 — E então foram vender o pobre animal. Então, o menino montou na mulinha e passou na cidade e um padre falou: coitado do menino o pai que tem esse mundo de feijão.
 — Então o Homem disse: eu vou descer da mulinha, e o meu filho, monta no meu lugar. vai, vai filho: está bem papai já montei vamos, o menino foi montado na coitada da mula que o velho estava empurrando então passou um homem e disse: Menino você não tem feijão.
 — Então os dois sentaram na mula. dali 30 segundos passou a menina e disse: coitado da mula não deve aquecer carregar este animal nas costas. coitada da mula, então o velho que amarrava os pés da mula e carregou nas costas também.
 Moral: Fazer a nossa própria vontade

Gênero da Ordem de Argumentar

Texto de Opinião: Os Direitos das Crianças

Texto de Joana.

questões Os direitos das crianças
 as crianças tem os direitos de amor, carinho,
 respeito, amor, cultura e alimentação, educação,
 família e sociedade as crianças gostam de brincar
 e ter carinho com os pais e elas também
 tem que ver o direito e ter uma vida feliz
 todas as crianças não tem violência. Os mínimos
 gostos de futebol, de brincar e estudar. E os mínimos
 gostos de amor, carinho, respeito e estudar é a
 questão das crianças.

Reescrita de Joana

Os direitos das crianças
 as crianças tem o seu direito de aprender,
 viver, crescer e ter a moradia, a alimentação,
 educação e respeito. As crianças tem
 esse direito porque elas são iguais a todos.
 as crianças são iguais aos adultos e os
 adultos precisam de respeito família,
 educação pelas crianças e também a alimentação
 e a moradia e o amor como os adultos precisam
 das crianças. pela a educação e o respeito.

ANEXO

Gênero da Ordem de Argumentar

Texto de Opinião: Eleições Presidenciais

Texto produzido por Aline

O que os políticos precisam mudar.

Saúde = a demora no atendimento, muitas horas na fila de espera e precisa de mais médicos.

Bolsa família = mais alimentos e roupas.

Emprego = mais indústrias, mais mercados, mais escola para professores e aumentar o salário.

Educação = mais materiais, uniformes, mais merendeiras e no dentista precisa de mais cadeiras de examinar os dentes.

Lojas = muitas lojas com preço baixo e mais roupas nas lojas.

Segurança = mais policiais vigiando as ruas.

Reescrita de Aline após a parceria com Francisco, tendo esse como seu leitor.

O que os políticos precisam mudar no Brasil.

Para termos um Brasil melhor várias coisas precisam ser melhoradas como na área da Saúde, Educação, Emprego, segurança, moradia, alimentação etc.

Emprego = mais indústrias, melhores salários, melhores condições de trabalho e a segurança no ambiente de trabalho.

Educação = para melhoria na área da Educação precisamos de mais materiais, uniformes, merendeiras e no dentista precisa de mais cadeiras de mais cadeiras para examinar os dentes.

Saúde = na área de Saúde precisam ser melhoradas várias coisas: melhoria no atendimento, porque as pessoas que precisam ser atendidas ficam horas na fila de espera, sendo que muitas pessoas são atendidas depois de 5 meses.

Segurança = mais policiais vigiando as ruas, segurança no trânsito, segurança na escola, no trabalho e em nossas casas.

Moradia = muitas casas para pessoas que não tem moradia ou prédios.

Alimentação = precisamos de mais dinheiro para comprar alimentos e preciso acabar com a fome do Brasil.

Gênero da Ordem de Argumentar

Texto de Opinião: Os Direitos das Crianças

Texto de Tatiana

Os direitos das crianças

Todas as crianças tem direito de ter uma família, uma moradia, uma boa alimentação, ter uma boa educação, uma boa saúde, e respeito aos mais velhos, ir à escola todos os dias, cultura, lazer, diversão.

As crianças devem ter o direito a educação, para não serem mal educadas, por exemplo: não serem mal educadas no restaurante, também ter uma educação em casa com os pais e com a família.

As crianças devem estudar muito para quando crescer assumir um emprego muito bom para quando crescer ~~criar~~ criar sua própria família.

A reescrita de Tatiana foi realizada no próprio texto

Gênero da Ordem de Argumentar

Texto de Opinião: Violência na Escola

Escrita de Aline

A violência nos estudos.

As crianças chutam, batem nos professores, saem da sala de aula sem permissão da professora ou professor, chingam, batem, da boca, chutam e etc.

Minha minha professora Maria de Aguiar falou para a Cheryl: Eu vou colocar um mantido de super-bonde na sua cabeça e pendurar lá na teta para sua mãe tirar você do teta e vir dar aula para você para ver se é bem dar aula para você. Ele começou a chorar e isso que é a violência na escola.

A reescrita ocorreu no próprio texto.
 Gênero da Ordem de Argumentar
 Texto de Opinião: Violência na Escola
 Escrita de Francisco

É violência na escola

Um dia na escola a minha professora que se chama Maria do Rosário, chegou com uma mãe de um aluno e a mãe de outra aluno briga com a professora só por causa de algumas folhas a mãe da aluno ficou chateada e a minha professora ficou chateada também a professora nos disse: "Petica sou mãe ficou chateada, eu também fiquei chateada porque eu não gosto que as pessoas fiquem chateada comigo."

Reescrita de Francisco

É violência na escola

Um dia na escola a minha professora que se chama Maria do Rosário briga com as mães de 2 alunos que estudam comigo.

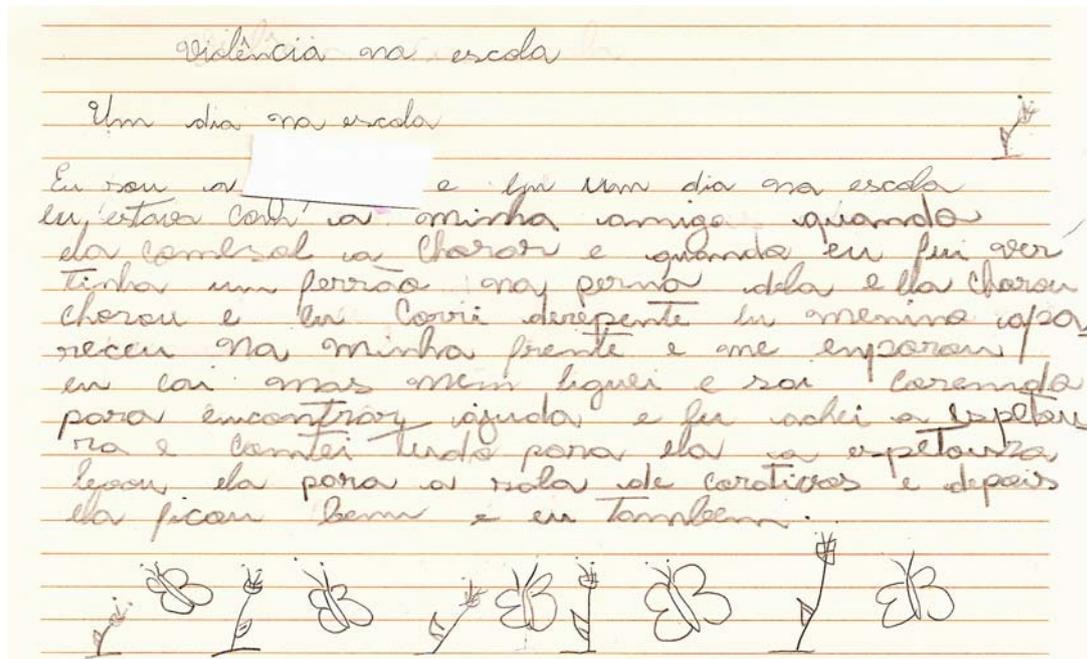
A briga com uma das mães foi por causa de algumas folhas de exercícios que a professora esqueceu de dar para a minha colega de sala entregar a mãe. A outra falou para a professora que sua mãe havia ficado chateada, então a professora nos disse: "Petica sua mãe ficou chateada comigo e eu também fiquei porque eu não gosto que as pessoas fiquem chateadas comigo".

A outra briga foi porque a professora falou mal do aluno para a mãe. Essa ficou magoada e saiu chorando da sala chorando.

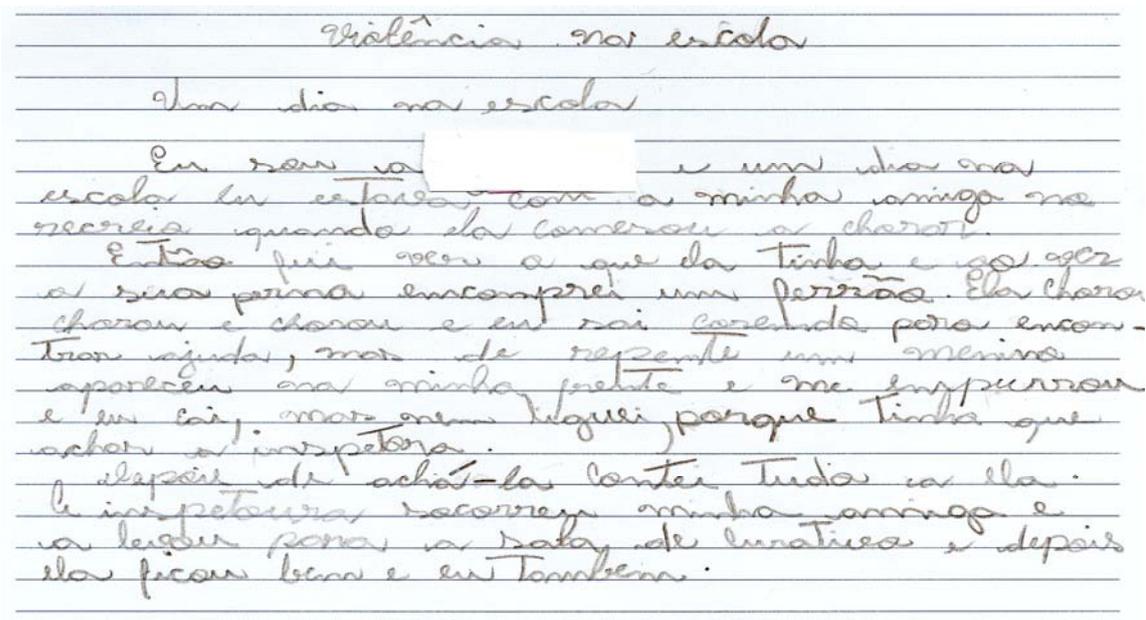
Gênero da Ordem de Argumentar

Texto de Opinião: Violência na Escola

Escrita de Joana



Reescrita de Joana



Gênero da Ordem de Argumentar
Texto de Opinião : Violência na Escola
Escrita de Tatiana

A violência do PCC na
Cidade de São Carlos.

A violência em São Carlos, é muita por causa do PCC. Um dia eu estava na casa da minha tia meu primo chegou correndo do da escola quando ele falou que o PCC queimou um ônibus e um rapaz filmou tudo que uma hora lá uns homens que era do PCC entraram no ônibus com álcool e gasolina e fósforo e fizeram tudo quando o ônibus explodiu de tanto gasolina e álcool.

Reescrita de Tatiana

A violência do PCC na cidade
de São Carlos

Um dia eu estava na casa da minha tia quando meu primo chegou da escola correndo e disse: o PCC queimou um ônibus! Eu fiquei assustado, porque ele falou que de repente chegaram alguns homens com álcool, gasolina e fósforo. Esses homens eram do PCC e entraram no ônibus e colocaram fogo. O ônibus explodiu.

Mas tarde correu a notícia na TV, pois um rapaz que estava no local filmou quando esses homens chegaram.

Os passageiros que estavam perto correram de medo dos homens do PCC. Esse dia foi uma das formas de violência rápida pelos moradores de São Carlos.

Gênero da Ordem de Argumentar

Texto de Opinião: Eleições Presidenciais

Texto produzido por Francisco

O Brasil melhorando um pouco melhor.

O nosso presidente devia fazer mais postos de saúde porque quando nós vamos fazer consulta de mora 4 meses.

Devia aumentar o salário também fazer mais mercados porque às vezes nós vamos comprar alimentos não tem nós temos que andar até o outro mercado.

Também a tarifa de ônibus está muito cara.

Reescrita de Francisco após a parceria com Aline, tendo essa como sua leitora.

O Brasil melhor.

O nosso presidente devia fazer pelo menos mais um posto de saúde porque quando nós vamos fazer consulta demora 4 meses para nós sermos atendidos.

Devia aumentar um pouco mais o salário das pessoas que trabalham.

Também devia fazer mais mercados porque se não encontramos um produto em um, encontramos em outro. A variedade de mercados gera a diversidade de preços.

Também a tarifa de ônibus precisa ser melhorada porque está muito cara.

Para termos um país melhor precisamos que o presidente pense no bem-estar da população.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)