

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação
Curso de Especialização *Latu Sensu* Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da
Escolarização

**Por que os alunos “não escrevem bem” no final dos anos iniciais? Um estudo sobre a
intervenção pedagógica**

Nome: Raquel Eveline da Silva

Orientador: Dr^a Maria Isabel Dalla Zen

2º semestre, 2013.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar as relações entre práticas de leitura e escrita em sua relação com a intervenção pedagógica, para a consolidação do processo de alfabetização em alunos de 5º ano. Para tanto, investiga práticas de leitura e escrita que potencializam o trabalho de linguagem e quais os efeitos de intervenções que orientam o processo de reescrita de textos. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de São Leopoldo/RS e pode ser identificada como um estudo de caso de cunho linguístico, no qual a pesquisadora exerce, também, a posição de professora da turma. Para as análises, busca apoio teórico em autores tais como Dalla Zen; Piccoli e Camini; Silveira e Vidal; Moraes, entre outros. Aborda discussões sobre leitura, produção textual e processos de reescrita com intervenções pedagógicas. O exame do material empírico – os textos produzidos – permite afirmar que: 1. boas sequências didáticas de leitura e boas intervenções pedagógicas, no contexto escolar, fazem diferença na formação de leitores e produtores de textos; 2. é fundamental efetivar a atividade de reescrita orientada, pois esta estratégia é uma ferramenta eficaz na produção textual; 3. a experiência de escrever, sob a orientação de professor-interlocutor, oportuniza reflexões metalinguísticas produtivas por parte dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: Leitura; Produção Textual; Intervenção Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo, intitulado “Por que os alunos não “escrevem bem” no final dos anos iniciais? Um estudo sobre a intervenção pedagógica” é resultado de minha trajetória profissional; por este motivo, relato, parcialmente, alguns aspectos desse percurso. Nele apresento e analiso práticas de leitura e escrita de alunos em sua relação com a intervenção pedagógica no cotidiano escolar, para a consolidação do processo de alfabetização em alunos de 5º ano.

Trabalho como professora municipal em São Leopoldo há vinte e cinco anos. Iniciei minha carreira profissional logo após encerramento do curso “normal – magistério”, atuando nos anos iniciais – pré-escola, 1ª e 2ª séries, Nestes primeiros anos, trabalhava seguindo a perspectiva “tradicional” de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, cabia à escola organizar o processo de

aquisição de habilidades e conhecimentos pelos alunos através de conteúdos curriculares determinados pela legislação vigente. Os professores tinham a função de buscar a melhor forma de assegurar a transmissão desses conhecimentos. Os alunos aprendiam e fixavam as informações e conhecimentos estudados, por meio de aulas predominantemente expositivas.

Com o tempo tive a oportunidade de conhecer, através de leituras e de eventos de formação docente, outra abordagem voltada à construção do conhecimento por processos cognitivos e lúdicos. E, entre os anos de 1999 e 2003, cursei Pedagogia na UNISINOS, formação de graduação que me propiciou rever minhas concepções pedagógicas. Assim, o socioconstrutivismo¹ passa a nortear minha prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem. A concepção de habilidades e informações transmitidas cede lugar a uma abordagem que busca construir ações pedagógicas para que os aprendizes estabeleçam relações entre os conhecimentos e o meio em que vivem. Vale destacar que sempre optei por trabalhar com os anos iniciais da alfabetização. Entretanto, por duas vezes (2001 e 2003) me desloquei da atuação em anos iniciais (pré-escola, 1ª e 2ª séries) para lecionar em 4ª série (denominação conforme legislação vigente na época). Nesta série, não percebi muitas maneiras de articular o ensino ao processo de aprendizagem socioconstrutivista, por conta da imensa lista de conteúdos que “deveria ser vencida” durante o ano letivo e também pela concepção de ensino de língua portuguesa ainda muito restrita. Meu trabalho nesta série, em ambos os anos (2001 e 2003), restringiu-se a leituras e cópias de textos; realização de exercícios tradicionais e estruturados (DALLA ZEN; PICCOLI, 2013, p. 106) de gramática, assim como a proposição de escritas de redações com o objetivo de corrigir ortograficamente os textos e verificar a pertinência do tema proposto à produção da redação.

Após tal experiência, voltei a trabalhar com alfabetização, seguindo o referencial da Psicogênese da Língua Escrita de Ana Teberosky e Emília Ferreiro². Nessa direção, utilizava e ainda utilizo atividades organizadas em sequências didáticas e projetos didáticos (quando oportuno) mantendo, no cotidiano, as atividades permanentes do sistema de apropriação da escrita alfabética, leitura, oralidade, isso no que se refere ao campo da linguagem.

¹ Socioconstrutivismo: perspectiva teórica que vislumbra os processos de construção do conhecimento pelos indivíduos a partir de suas experiências e em interação com o meio social. Autores referência desta perspectiva: Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro, Teberosky e outros.

² Psicogênese da Língua Escrita: teoria elaborada a partir da pesquisa realizada por Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1985) sobre as diferentes hipóteses que as crianças constroem acerca do sistema de escrita até compreender o sistema alfabético (CAMINI; PICCOLI, 2012, p. 28).

As atividades de formação continuada prosseguiram, e estas contribuíram para o aprimoramento da minha formação e do trabalho pedagógico que desenvolvo, principalmente no que se refere ao letramento no cotidiano escolar.

E foi pela necessidade de ampliar os estudos acerca do processo do “alfabetizar letrando” (CAMINI; PICCOLI, 2012, p.20) que, entre 2012 e 2013, busquei realizar especialização de alfabetização e letramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste curso, muitas discussões vieram à tona, fazendo-me refletir sobre múltiplos aspectos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais. Assim sendo, aponto uma questão que se configurou como meu objeto de estudo. Durante minha trajetória profissional, constantemente escuto, na informalidade das conversas entre professores da escola e em outros espaços em que circulam assuntos pedagógicos, a afirmação de que os estudantes concluem o 5º ano e ingressam no 6º ano do ensino fundamental com muitas “deficiências” nas práticas de leitura e escrita. Relatam, também, os professores que os alunos não conseguem escrever textos coesos, coerentes e com ortografia adequada. Não conseguem dissertar sobre assuntos discutidos em aula; realizar pesquisas seja em textos digitais ou em textos impressos; e muito menos realizar leituras de textos simples, interpretando-as. Esses relatos me causaram desconforto, pois sei que o processo de alfabetização deveria se efetivar após o aluno cursar o bloco pedagógico (o 3º ano do ensino fundamental) com a consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabética, entre outras aquisições, como a ortografia, o avanço das habilidades de leitura, escrita e oralidade, por exemplo. Mediante aqueles relatos das chamadas “dificuldades” dos alunos, questionei-me acerca da propriedade da afirmação. Não tive dúvidas, pesquisaria sobre o problema que foi se constituindo: práticas de leitura e escrita de alunos do 5º ano.

Assim sendo, resolvi investigar que práticas de leitura e escrita potencializam o trabalho de linguagem com alunos de um 5º ano. Quais os efeitos de intervenções pedagógicas para a consolidação/aprimoramento do processo de alfabetização? Investigar, também, se há a consolidação do processo de alfabetização (leitura e escrita) no ano, fato este que permitiria a transição tranquila desses alunos para o “currículo por área”. Ou seja, meu objetivo de estudo foi verificar as relações entre práticas de leitura e escrita e a intervenção pedagógica para a consolidação do processo de alfabetização em alunos de 5º ano.

Para tanto, desloquei-me da docência em um 1º ano para exercê-la em uma turma de 5º ano, com a finalidade de vivenciar a experiência pedagógica no que diz respeito à organização e planejamento de práticas de leitura e escrita na referida etapa. Quis experimentar, efetivamente, a

incorporação de princípios linguísticos estudados na mencionada especialização e verificar resultados a partir do trabalho proposto.

2. INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

Diante do meu objetivo de verificar as relações entre práticas de leitura e escrita e a intervenção pedagógica em alunos de 5º ano, busquei apoio nas leituras referidas durante o curso de especialização já mencionado. Então, refletindo sobre meu objetivo de pesquisa, delimito o aprofundamento nos conceitos de leitura, produção textual e o processo de reescrita com intervenções pedagógicas.

A leitura e a escrita são os eixos fundamentais da alfabetização que, articulados com práticas de oralidade, compõem um sistema complexo de aprendizagem. A aprendizagem da leitura deve assegurar a relação significativa e funcional do aluno com a língua escrita, como processo de construção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa. A citada articulação entre os eixos leitura, escrita e oralidade permite aos alunos compreender, interpretar e produzir textos apropriados a determinadas circunstâncias. Para tanto, é preciso que os alunos vivenciem na escola diversas práticas desses eixos com a intenção de “formar comportamentos de leitores e produtores de texto para tornarem-se competentes no uso da cultura escrita” (idem, 2012, p. 59).

Assim, na posição de professora e pesquisadora, propus desenvolver com a turma de 5º ano práticas de leitura e escrita significativas na escola, vinculando-as ao meio social, através de produções textuais tendo como suporte a pauta de reescrita e as intervenções pedagógicas.

2.1. Leitura e produção textual como práticas interligadas

Ler é uma atividade complexa que envolve aspectos sociais e culturais num processo cognitivo de elaboração de sentidos (CAFIERO, 2010). Ou seja, o leitor atribui significado sobre o texto que pretende compreender a partir das suas concepções e da função social de cada tipo, gênero e suporte textual. Nesta direção, a leitura é sempre apropriação de sentidos, invenção, produção de significados (CHARTIER, 2009), por meio da qual nossas ideias, experiências e práticas culturais se articulam no processo de ler compreendendo ou não a linguagem escrita. Então, contemplar a leitura sob esta perspectiva no contexto educacional exige que as práticas pedagógicas possibilitem aos alunos ampliar a competência leitora ao longo de sua permanência escolar. Isto é, o ensino de leitura não se esgota no bloco de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino

fundamental), mas, progressivamente, ampliam-se as possibilidades de leitura de diferentes textos escolares e dos que circulam socialmente. Mediante esta afirmação, vislumbro a necessidade do processo contínuo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita em todas as etapas da educação básica.

Simultânea ao processo da leitura, a produção textual também remete a processos cognitivos importantes, permeados por reflexões metalinguísticas. Considero esse processo de produção textual como um espaço de interlocução através do qual o aluno apresenta: experiências culturais, aquisições da língua oral, apropriação do sistema de escrita alfabética, noções já elaboradas acerca da ortografia e ainda outros recursos linguísticos, tais como elementos semânticos e sintáticos, estruturais e discursivos relativos ao gênero do texto.

Atribuo às produções textuais realizadas pelos alunos a finalidade comunicativa, a partir da qual há sempre um objetivo para a realização de determinada escrita – a socialização dos textos escritos, mesmo que restritos ao espaço escolar. A respeito desse conceito, identificado como *interlocução*, Dalla Zen (2010) explica que esta é entendida como espaço de produção linguística e de constituições dos sujeitos, por meio da qual quem escreve, lê e fala produz sentidos.

Assim sendo, a leitura e a produção textual são práticas pedagógicas interligadas que contemplam experiências da cultura oral e escrita, envolvendo diferentes gêneros e suportes textuais. É importante destacar que o trabalho de leitura e escrita na sala de aula demanda muito empenho (meu e de qualquer professor, em qualquer ano de ensino), pois é necessário pensar, planejar e realizar atividades motivadoras e desafiadoras aos alunos, incentivando-os na leitura e na produção textual.

2.2. A intervenção pedagógica e a reescrita como práticas de aprimoramento do texto.

Com o propósito de garantir o ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual com significação no meio escolar e social, a elaboração de bons planejamentos e a seleção de materiais de leitura variados são fundamentais. Dalla Zen e Piccoli (2013) salientam a necessidade de propor no cotidiano escolar atividades pedagógicas que estimulem o processo de interação entre leitor e texto.

Essas atividades pedagógicas constituem-se como práticas de leitura e produção textual que potencializam o trabalho de linguagem com alunos dos anos iniciais. Busquei essa potencialização, em especial, na turma de 5º ano com a qual trabalhei. Agregaram-se também a

essas atividades as intervenções pedagógicas para o aprimoramento da leitura e da escrita, fato este que, pensei, colaboraria na transição tranquila desses alunos para o “currículo por área” no ensino fundamental.

Entendo as intervenções pedagógicas como essenciais ao processo de consolidação de aprendizagem na minha prática escolar. Elegi, portanto, o trabalho com sequências didáticas como motivador para leitura e produção textual e a reescrita como trabalho linguístico de reflexão sobre a escrita.

Conforme Dalla Zen (2010), esse trabalho (o de reescrita) funciona como um espaço de releitura; é um retorno ao texto por parte dos alunos, guiados por questionamentos feitos pela professora ou outros interlocutores, com o objetivo de esclarecer ideias imprecisas - aspectos de coesão, coerência e pontuação - e ou palavras escritas de forma não convencional, nos textos. Desta maneira, a produção textual, o processo de reescrita e as intervenções pedagógicas concebem também a avaliação processual da aprendizagem, pois, em diferentes momentos de produção pelo aluno, ele é comparado consigo mesmo, permitindo esta postura do professor registrar e valorizar seu crescimento.

3. OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Mediante a definição do objeto de estudo deste artigo - práticas de leitura e escrita de alunos do 5º ano e sua relação com a intervenção pedagógica – parti para a construção do processo de investigação, delimitando a unidade a ser estudada. Para isso, foi importante reconhecer minha tarefa como professora-pesquisadora, que precisaria ter o cuidado com o “rigor científico” na delimitação do estudo. Assim, identifiquei o “estudo de caso” como modalidade característica da pesquisa em questão. Este representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, envolvendo o planejamento, a coleta e a análise de dados específicos. Para autores como Lüdke e André, citados por Ventura (2007), o estudo de caso - como estratégia de pesquisa educacional - é bastante positivo, pois permite a utilização de plano aberto e flexível, focalizando a realidade, através da produção de dados descritivos contextualizados. Neste sentido, Ventura (2007, p. 384). destaca que a modalidade de pesquisa estudo de caso numa abordagem qualitativa:

Têm como características fundamentais a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto estudado.

Importante dizer que a análise sistemática dos dados produzidos é que permite a elaboração de um relatório teórico-reflexivo, no caso, este artigo. Minha inserção no campo de pesquisa foi iniciada a partir do momento em que me tornei professora de uma turma de 5º ano, com o propósito de vivenciar a experiência pedagógica de ler e produzir textos com esses alunos, além de provocá-los a refletirem sobre sua escrita. De certo modo, tornei-me participante do estudo, na medida em que analiso os efeitos do meu planejamento e das minhas intervenções sobre os textos dos alunos.

A turma de 5º ano na qual se realizou a pesquisa pertence a uma escola municipal de ensino fundamental no município de São Leopoldo/RS. A escola atende do 1º ao 9º ano nos três turnos de funcionamento. Tem mais de mil alunos e cerca de setenta professores, entre profissionais de anos iniciais (conhecido como “currículo”), de anos finais (“área”); profissionais de apoio como na biblioteca, laboratório de informática, substituição, estudos de recuperação e equipe diretiva. Todos os professores são graduados; alguns com pós-graduação e, pelo menos, cinco são mestres.

A turma possui alunos ditos de inclusão. Nela há um total de vinte e quatro alunos, com sete meninas e dezessete meninos. Entre estes, oito são repetentes com defasagem na relação ano de estudo e idade (três alunos entre doze e treze anos e cinco alunos entre quatorze e quinze anos). Um aluno diagnosticado com deficiência obteve laudo médico de déficit cognitivo e transtorno global do desenvolvimento. Os alunos repetentes, segundo minhas sondagens iniciais, apresentavam necessidades específicas na aprendizagem de leitura e escrita de textos, como por exemplo, elementos do sistema de apropriação da escrita alfabética; uso de regularidades ortográficas; pontuação; e, principalmente coerência e coesão. Os demais alunos novos no ano de estudo estavam em processo aquisição de habilidades linguísticas mais complexas como, por exemplo, uso da pontuação e aquisição da ortografia.

Desde o início do trabalho pedagógico com a turma, optei por desenvolver sequências didáticas de leitura e escrita com variados gêneros textuais. O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizado, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. As chamadas sequências didáticas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a diversos gêneros textuais que permeiam o cotidiano escolar, auxiliando-os a usar a língua nas mais variadas situações sócio-comunicativas, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004).

A partir dessas sequências, foram desenvolvidas práticas de produção textual a partir de propostas motivadoras, que implicaram também, e intencionalmente, o trabalho com a reescrita textual, ou seja, foi planejado um retorno ao texto produzido pelos alunos, guiados por minhas

intervenções pedagógicas como professora-pesquisadora. Dentre algumas possibilidades, selecionei como material empírico, para análise neste estudo, uma sequência didática desenvolvida, no mês de agosto de 2013, sobre a temática Folclore (articulação com o calendário escolar). Nesta temática, optei inicialmente por trabalhar com o gênero lenda³.

Após apresentar este gênero aos alunos, propus à turma atividades de pesquisa, leitura e relatos de lendas urbanas⁴, pois era preciso que mergulhassem nas características estruturais e discursivas (enunciados específicos) das lendas, para que pudessem escrever textos do mesmo gênero. A seguir, os alunos realizaram uma produção textual de lendas urbanas que conheciam por relatos orais do cotidiano. Enquanto escreviam, eram acompanhados por mim em suas produções. Durante as escritas, eu fazia intervenções diretas com perguntas sobre os recursos linguísticos utilizados nas produções: pontuação, coerência de ideias, elementos coesivos e ortografia. Entretanto, as intervenções não contemplavam com a atenção necessária todos os textos dos alunos durante o processo de escrita na sala de aula (eles são vários; a professora interlocutora, uma só). Assim que concluía seus textos entregavam a mim que os lia e devolvia com bilhetinhos⁵. Estes se configuram como um gênero textual que introduzi na sala de aula para auxiliar os alunos na revisão de suas produções textuais, bem como em outras atividades escolares. Nestes bilhetes, apontava/aponto os aspectos que precisavam ser revistos, reescritos pelos alunos em suas produções.

Mas, não me limito apenas a apontar por escrito o que deve ser corrigido. Intervento diretamente, na medida do possível, para que os alunos consigam refletir sobre o processo de escrita, articulando conceitos estudados, como questões de ortografia, coerência e coesão. A ideia de estimular e orientar os alunos a reescreverem seus textos, por meio de bilhetes, está relacionada ao aprimoramento da atividade escolar no que diz respeito à escrita.

³ Lendas são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Para isso há uma mistura de fatos reais com imaginários. As lendas vão sendo contadas ao longo do tempo e modificadas através da imaginação do povo. Ao se tornarem conhecidas, são registradas na linguagem escrita. (ARAÚJO, s.d. s.p.)

⁴ Lendas Urbanas são pequenas histórias divulgadas de forma oral que constituem um tipo de folclore contemporâneo. Geralmente são histórias que guardam algumas verdades, mas como são transmitidas através do efeito “telefone sem fio” sofrem distorções, visto que cada um conta a história da forma que acha mais interessante. Pela falta de provas e pelas alterações sofridas não há possibilidade de identificar a ocorrência de verdade em uma lenda urbana. Mesmo assim são consideradas interessantes e assustadoras na tradição oral. (Informações extraídas de uma postagem sem autor em < <http://ahduvido.com.br/50-lendas-urbanas>.> Acesso em 13/12/2013.

⁵ Os bilhetes são mensagens simples escritas de forma clara e rápida. São usados como meio de comunicação entre as pessoas, como se fosse um aviso ou lembrete (AZEVEDO, s.d. s.p.). Sinalizam de diversas maneiras que o locutor e o destinatário se conhecem e conhecem uma situação externa ao texto que lhes é comum; além disso, servem ao propósito de realizar ações conjuntas da vida cotidiana que são necessárias ou desejadas, mas que não podem ser comunicadas pela conversa oral, face a face, por alguma razão. (SIMÕES; FARIAS, 2013)

Ao intervir de modo diferenciado, dispensando a cada aluno a atenção necessária que não foi contemplada na sala de aula, devido às características heterogêneas e movimentadas da turma, tento mediar à aprendizagem da escrita do gênero discursivo em estudo e demais questões da língua. Então, escrever e encaminhar bilhetes são ações que dizem respeito a uma prática pedagógica que incorporei na sala de aula, proporcionando ao aluno um momento de diálogo mais individualizado, tornando a língua escrita, além da oralidade, uma forma de interação: o aluno, seu texto e a intervenção pedagógica, considerando-se a função que a escola tem em relação ao letramento e à funcionalidade da escrita no cotidiano escolar e social. Segue um exemplo de texto, com bilhete anexado⁶.

“Era uma vez um casal que estava na lua de mel, e eles caíram no rio e daí a noiva em espírito saiu na faixa pra pedir ajuda, daí estava passando um carro daí o carro parou e o espírito da mulher pediu ajuda e ele falou pro espírito da mulher eu já chamei a polícia e quando ele olhou ela tinha sumido. Quando o guincho puxou o carro a mulher estava dentro do carro junto com o marido os dois afogados e mortos e até hoje a História é contada e todos que passam por lá passam correndo. Esta história aconteceu em Osório” – E.V. 12 anos.

Eduardo:

Fiquei espantada com a história da lenda urbana que escreveste. Os colegas também irão se espantar. Por isso, é preciso que tu leias teu texto e reescreva-o, organizando melhor as ideias da lenda e corrigindo algumas falhas. Fiz uma lista para te ajudar. Vê:

- Não precisa usar a expressão “daí” para fazer a ligação entre os fatos acontecidos e escritos no texto. Ajudo-te a pensar em outras palavras.
- Nos diálogos (conversa) é obrigatório o uso de pontuação correta, lembra?
- Faltou usar o parágrafo no texto organizando as ideias.
- Revê a escrita da palavra “marido”.

Abraços, prof^a Raquel

Destaco, também, que somente bilhetes não garantem que o aluno compreenda efetivamente o que precisa revisar. É preciso que as intervenções pedagógicas propostas no bilhete sejam claras, bem como há a necessidade de que possam ser retomadas com o aluno na sala de aula. A esse respeito, Simões (2013) diz que o professor também precisa conhecer o gênero textual trabalhado, assim como deve:

Ter um repertório discursivo sólido que guie o autor por escolhas linguísticas pertinentes. Aqui entra a função de professor: se os alunos ainda não têm esse repertório, é nosso papel auxiliá-los em sua aprendizagem [...]. Para conseguir cumprir essa função, é importante que o professor atue num espaço planejamento que vai além do momento de escrever aquele bilhete (CENPEC, 2013, nº 21).

Novamente, em sala de aula, após a devolução da primeira produção textual dos alunos, associada aos bilhetes, organizo a retomada do texto com leituras individuais e interpretações dos bilhetes pelos alunos, acompanhando esse processo, que inclui as reescritas com

⁶ Os nomes dos alunos serão identificados apenas com iniciais maiúsculas por questões éticas. Os textos foram digitados por questões de legibilidade; entretanto, mantive as versões escritas dos alunos na íntegra.

intervenções pedagógicas. Para alguns alunos, a reescrita finaliza em duas ou três sessões. Contudo, alunos com mais dificuldades necessitam de tempo maior e muito mais intervenções até terem seus textos adequados à exposição para outros leitores.

Na rotina escolar, tem-se um horário específico que organiza os componentes curriculares obrigatórios do 5º ano⁷. Logo, procuro reapresentar as produções textuais revisadas, e com bilhetes, na aula seguinte conforme o horário, com a intenção de que as ideias dos alunos sejam retomadas com mais proximidade, portanto, facilidade. Mas, algumas vezes isso não se efetiva, pois não consigo devolver os textos de um dia para outro, nem os alunos retomam com tranquilidade seus textos, necessitando de estímulos para tal. Por vezes ficam resistentes à reescrita, pois escrever é um trabalho linguístico complexo, que demanda concentração e fôlego.

O material empírico, selecionado para análise neste artigo, envolve a escrita no início da semana (primeira aula na segunda-feira) e a segunda versão escrita na quarta-feira. Neste dia, os alunos demonstraram apreciar retomar seus textos. Acredito que essa reação ocorreu pelo assunto da produção textual proposta: lendas urbanas. Acompanhei suas produções durante a aula, intervindo quando necessário. Parte da turma conseguiu concluir a revisão. Alguns alunos com mais dificuldade tiveram que retomá-la em outra aula. Desta vez, enquanto a turma realizava outra atividade, trabalhei individualmente com esse grupo de alunos, auxiliando-os na reescrita.

É importante destacar que o trabalho com um aluno que apresenta deficiência ocorre através do apoio de estagiárias (curso de Pedagogia), com atividades propostas, supervisionadas e conduzidas por mim. O aluno não está alfabetizado, mas é letrado e participa do cotidiano da sala de aula com as intervenções pedagógicas necessárias. Também procuro sempre flexibilizar atividades de acordo com a temática de estudo da aula.

4. ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS: afinal, o que e como os alunos escrevem?

Selecionei para análise, neste artigo, três textos que foram escritos durante a sequência didática com o gênero textual lenda e com o subtema lendas urbanas, pois tal subtema, supostamente, aproximaria mais as vivências dos alunos ao gênero a ser estudado, facilitando e incentivando-os a escrever. Durante a atividade, todos os alunos percorreram o processo de

⁷ O componente curricular Língua Portuguesa tem cinco períodos semanais com 50 min cada. Entretanto, como professora regente da turma, tento articular a Língua Portuguesa com os demais componentes curriculares, assim como em diversas temáticas de estudo.

produção textual e reescrita mediado por minhas intervenções pedagógicas no momento da produção e das pós-escritas a partir dos bilhetes recebidos.

O primeiro texto selecionado é de um aluno (repetente) com 12 anos de idade cujo texto foi apresentado anteriormente. O aluno inicia seu texto com a expressão “Era uma vez”, que mostra a utilização de uma fórmula de abertura muito presente no gênero narrativo, as histórias infantis, amplamente abordadas no cotidiano escolar. Apesar de, numa primeira leitura, o texto do aluno parecer “confuso”, sobretudo pela ausência dos sinais de pontuação, ele mostra muitas aprendizagens já consolidadas. Caracterizo o texto do aluno como narrativa completa (SILVEIRA; VIDAL, 2005), pois apresenta uma frase introdutória que resume a história – “Era uma vez um casal que estava na lua de mel e eles caíram no rio...”.

A orientação do texto é marcada por personagens definidos – os noivos, o socorrista e o aluno como narrador dos fatos; tem organização temporal indicando os fatos ocorridos no tempo pretérito do indicativo e tem a situação delimitada (afogamento e o socorro) no decorrer do texto. Apresenta também a ação complicadora do texto bem marcada – “a noiva em espírito saiu para pedir ajuda...” E “quando o guincho puxou o carro a mulher estava dentro do carro...”. O aluno apresenta ainda o desfecho do seu texto, argumentando que as mortes ocorridas no acidente se passaram em Osório “e até hoje a história é contada e todos que passam por lá passam correndo”.

Então, o texto escrito pelo aluno contempla o gênero textual solicitado – lenda urbana, com coerência (idem, 2005) e detalhamento da situação proposta. A articulação entre as ideias escritas e os conhecimentos prévios sobre o tema também comprovam as significações culturais acionadas por meio do léxico (acidente, afogamento, socorro, autoestrada, guincho, elementos sobrenaturais). Entretanto, o aluno utiliza em demasia a expressão “daí” como elemento de coesão sequencial entre as partes do texto (a qual foi retomada na reescrita), embora apresente pronomes para também promover a coesão referencial como na frase “quando ele olhou...”.

Neste sentido, Silveira e Vidal (2005) apontam que os elementos de coesão de um texto – referencial por substituição e sequencial – fazem o texto “caminhar para a frente” com uma “costura aparente”, permitindo diversas relações “semânticas entre seus elementos”, ajustadas com ligação harmoniosa entre os parágrafos.

Na sintaxe do texto, o aluno ainda precisa consolidar o uso da pontuação, os diferentes sinais, assim como as marcas de parágrafos, pontuação indicativa de diálogos. Na ortografia, precisa aprender as convenções de uso de letras maiúsculas; com relação ao emprego de letras, a única falha ocorrida foi quanto à regularidade contextual da letra R (marrido). Morais (2010) aponta que a diversidade de possibilidades no sistema de escrita alfabética explica por que as crianças (e até muitos jovens e adultos) têm tanta dificuldade para escrever de forma correta.

Essas indicações foram (e são) retomadas na sala de aula com intervenções pedagógicas e apresentadas ao aluno através do bilhete já exposto endereçado a ele.

Da mesma forma, Morais (2010, p. 30) diz que:

Se o trabalho com reescrita pela leitura e produção de textos é fundamental para nossos alunos avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos por outro lado esperar que eles aprendam ortografia apenas com o tempo ou sozinhos. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta.

Durante a realização da escrita do texto em questão, não consegui intervir diretamente na construção pelo aluno, pois eles são vários, e eu, interlocutora, uma só. Apenas auxiliiei-o com questões de ortografia, na escrita das palavras como “faixa, puxou e guincho” sobre as quais o aluno tinha dúvidas quanto à grafia – se x ou ch, o que já evidencia uma boa relação fonética. Mas, após minha leitura, análise e devolução do texto com o bilhete orientando a revisão e a posterior reescrita, o aluno retomou seu texto e eu consegui intervir atentamente, auxiliando nos elementos de coesão, na organização temporal dos fatos e na ortografia.

Na segunda reescrita, o aluno suprimiu todas as expressões “daí”, substituindo-as por ponto final e fez a correção da palavra “marido”. Para os diálogos, utilizou o travessão, indicando a fala dos personagens na linha adequada do texto.

Após as correções, o aluno me apresentou o texto. Li para ele e conforme minha leitura se desenrolava, ele argumentava, explicando o que sua escrita significava e ou qual sentido queria dar à frase. Então, eu indicava para que a reescrevesse, organizando ou conferindo o sentido que havia me explicado. Neste processo, o aluno fez quatro reescritas. E ao me entregar seu texto considerado em versão final, disse: “Agora ficou bom. Já posso mostrar pros meus colegas”. E ainda, outro aspecto a destacar no texto do aluno é a legibilidade de sua letra e a ilustração detalhada do texto narrado, elementos que também auxiliam na comunicação de seu texto a outros leitores.

Segue a produção textual final apresentada pelo aluno. A fala do aluno enuncia, portanto, uma preocupação com o leitor, um entendimento sobre a necessidade da clareza.

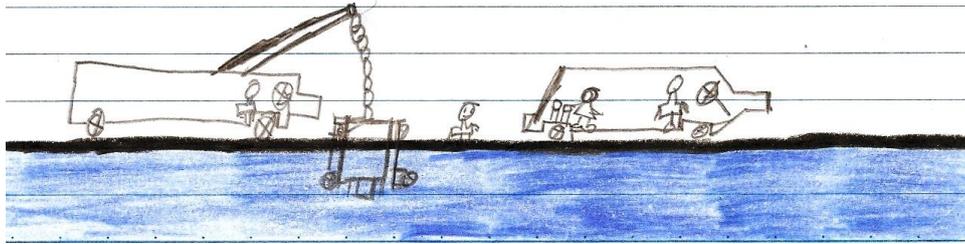
“Era uma vez um casal que estava na lua de mel viajando de carro. Eles caíram no rio quando passaram por cima de uma pedra e o carro capotou e o casal morreu. A noiva em espírito saiu na faixa para pedir ajuda.

Estava passando um carro e parou. O espírito da mulher pediu ajuda para o motorista do carro. Ele falou para o espírito da mulher:

- Eu já chamei a polícia. E quando ele olhou ela tinha sumido.

Quando o guincho da polícia chegou e puxou o carro a mulher estava dentro do carro junto com o marido. Os dois estavam mortos e afogados.

Até hoje a história é contada lá em Osório onde aconteceu o acidente. E quem me contou foi meu avô que tem 68 anos. Fim.”



O texto do aluno ainda aponta outras correções a serem feitas. Mas, devido à demanda de energias que a atividade de reescrita exige e a satisfação do aluno pela sua produção, demos como encerrada a escrita, que necessitou de três aulas para ser concluída. Quando todo o grupo encerrou o processo de reescrita, foram socializados os textos produzidos. Cada aluno leu à turma seu texto e após expusemos no mural da sala de aula, permitindo que alunos e professores dos turnos tarde e noite pudessem ler também. Ou seja: o texto na instância pública.

O segundo texto selecionado é de outro aluno (14 anos) repetente, com defasagem na relação ano de estudo e idade, e com muita dificuldade de leitura e escrita de textos. A seguir, sua primeira produção textual seguida do bilhete que encaminhei para o processo de reescrita.

A lenda da Duque de Caxias

Um dia três homem e uma tarde eles tavam cansado de não asaranada em trarão um bosque e na emtrada achara uma pedra dorada e na ora olho para frente egem um bode que não dessara as pessoas emtra no bosque e nige sabe que qui tem lá. (L.O. 14 anos)

Leonardo,

Tua lenda é incrível, ainda mais sabendo que foi um fato que o pessoal conta que aconteceu aqui perto da escola.

Então, para apresentá-la aos colegas precisamos fazer alguns acertos. Fiz uma lista para te ajudar:

- Marcar o plural das palavras nas frases, ex: três carros.
- Verificar a escrita de palavras com ch; x; gu; e o uso da letra m que é sempre antes de p e b.
- E debes mudar algumas palavras para dar mais sentido a tua história.

Na aula te ajudarei. Ok! Profª Raquel

O texto deste aluno mostra-se difícil de leitura e interpretação, apesar de ter elementos de coerência que apresentam uma sequência de ações com uma culminância, caracterizando uma progressão temática (SILVEIRA; VIDAL, 2005, p 137) muito simples. O acontecimento narrado

no texto do aluno transcorre, conforme explicação do aluno, em uma reserva de proteção ambiental que fica próxima à escola e à residência de muitos alunos, inclusive a dele. Fato este que trouxe muita legitimidade à sua narração, pois diversos colegas compartilharam da mesma história (lenda urbana) circulante na comunidade.

Então, apesar de ainda não ter elementos de coesão e ocorrerem muitas falhas de ortografia, sintaxe e inexistência de pontuação, o aluno indica os conhecimentos que adquiriu sobre produção textual nos anos escolares. Assim, seu texto tem uma frase introdutória “um dia três homens e uma tarde...” marcada por um salto temático desconectado da informação posterior, ambas relacionadas à temporalidade da descrição do fato narrado, ocorrido no tempo pretérito do indicativo. Apresenta a situação delimitada (a caçada no bosque) no decorrer do texto. Apresenta, também, a ação complicadora do texto marcada – “achara uma pedra dorada... e um bode”. E “nig sabe que qui tem lá”. O aluno ainda cria o desfecho para seu texto.

A articulação entre as ideias escritas e os conhecimentos prévios sobre o tema também mostram que o texto do aluno está relacionado às suas experiências com o gênero narrativo histórias infantis, provavelmente muito abordadas no cotidiano escolar, exemplificada na palavra “bosque” utilizada para apresentar o ambiente descrito no texto. E, como elementos de coesão sequencial entre as partes do texto (a qual foi retomada na reescrita), o aluno usa o conetivo “e” e a partícula “que”.

Outro aspecto analisado foram os ditos erros ocorridos na escrita⁸. Como exemplo nas palavras “qui (que); tavam (estavam); dorada (dourada); nige (ninguém)”; todos caracterizados como falhas de escrita acometidas por conta da transcrição fonética da fala para a escrita (CAGLIARI, 2001, p. 138). Nesta análise convém destacar também o que aponta Lemle (2010, p.41), acerca das falhas na escrita:

O aprendiz que ainda comete falhas de segunda ordem [transcrição de fala] não completou sua alfabetização. Será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem [ortográficas] que são superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita.

Durante a realização do primeiro texto escrito, o aluno escreveu solicitando minha intervenção pedagógica várias vezes para as questões ortográficas, como nos casos das irregularidades (lh; nh). Entretanto, em muitas palavras o aluno apresenta falhas ortográficas em regulares contextuais (como no uso de M para grafar as formas de nasalização); e irregulares como em ora (hora); dessara (deixaram); e egem (enxergaram). E, ainda, em seu texto o aluno comete outro processo de falha caracterizado por juntura intervocabular – “asaranada – acharam

⁸ O aluno (L., 14 anos) teve sua vida escolar conturbada, com reprovações em todos os anos de escolarização, não efetivando ainda seu processo de alfabetização.

nada” (CAGLIARI, 2001, p. 142). Todas as questões sempre são retomadas em sala de aula nos processos de reescrita e em atividades de reflexão metalinguística (DALLA ZEN, 2013, p. 102).

Após minha leitura, análise e devolução do texto com o bilhete orientando a revisão e a posterior reescrita, o aluno retomou seu texto. Nesta etapa, precisei acompanhá-lo atentamente, auxiliando em todo o processo, principalmente na ortografia e coerência. Iniciamos a reescrita com a leitura.

Li para ele pausadamente e conforme minha leitura se desenrolava, ele explicava qual sentido queria dar à frase. Então, eu indicava para que a reescrevesse, organizando ou conferindo o sentido que havia me explicado. Precisei acompanhar a escrita de todo o texto, auxiliando-o nas análises metalinguísticas das palavras. Após o término, o aluno fez uma ilustração do texto narrado, propiciando a comunicação de seu texto a outros leitores, favorecendo a função social da escrita.

Segue a produção textual final apresentada por ele. Saliento, entretanto, que o texto necessitaria de outros elementos de coesão e pontuação. Mas, pela limitação do tempo e ainda de suas possibilidades, deu-se como acabado por conta da exaustão que o processo de reescrita exige, conforme aponte antes.

A lenda da Duque de Caxias

Um dia três homens foram no campo de tarde para caçar e não acharam nada. Entraram no bosque e na entrada encontraram uma pedra de ouro na hora olho para frente e enxergaram um bode que não dexaram as pessoas entrar no bosque e ninguém sabe que tem lá no bosque.



O terceiro texto selecionado foi de uma aluna (T. 10 anos) que mostra, através de sua escrita, pensamento reflexivo elaborado acerca dos aspectos de coerência, coesão, ortografia e pontuação, associado a elementos das experiências culturais do seu cotidiano e às aprendizagens consolidadas na sua escolarização. A seguir, sua primeira produção textual seguida do bilhete que encaminhei para o processo de reescrita.

A menina das flores!!!

Era uma vez uma linda menina que vendia flores no meio da rua para os carros que paravam quando o sinal fechava. Um dia depois continuou a vender flores aos motoristas, mas em um momento deixou cair uma rosa no chão e um carro desgovernado atropelando-a e causando a morte.

Passou um tempo e uma bela garota foi ao açougue e enchergou uma menina de branco com uma cesta de flores com as mesmas características de quando a menina morreu.

Quando ela entrou dentro no açougue perguntou ao açogueiro se ele tinha um terço. No outro dia foi até o cemitério e procurou o túmulo da menina para colocar o terço. (T.A. 10 anos).

Taline,

Que história triste! E, para contá-la aos colegas precisa arrumar algumas questões. Fiz uma lista para te ajudar:

- A palavra enchergou é com X. Com o tempo conseguirás memorizar essas palavras com irregularidades na escrita.
- Na palavra açogueiro faltou a letra U.
- Deves reler teu texto e perceber que algumas palavras precisam ser trocadas para facilitar o entendimento de quem lê o texto.

Ok! Bjs. Profª Raquel.

O texto da aluna mostra-se como uma narrativa completa, com progressão temática com tema constante, acrescentando novas informações, permitindo que o texto transcorra com coerência. A aluna utiliza também vários elementos de coesão, tanto referencial, fazendo alusão a outros aspectos do próprio texto, (exemplo: “quando ela entrou...” referindo-se a menina) e como sequencial, usando conectores (mas) e tempo verbal no gerúndio (causando), permitindo o avanço do texto.

Outra característica apresentada no texto da aluna é a narração da história marcada em um contexto temporal de terceira pessoa do singular, a narrativa-relato, conforme Dalla Zen (2006). Tem na frase introdutória o resumo da narrativa. Os personagens e a situação também são apresentados associados ao conflito central da história. Então, o texto escrito pela aluna contempla o gênero textual solicitado – lenda urbana, com coerência (SILVEIRA; VIDAL, 2005) e detalhamento da situação proposta.

Durante a realização de escrita do texto em questão, não fiz intervenções diretamente na construção pela aluna, pois, como mencionado anteriormente, a turma era numerosa. Apenas auxiliei-a com questões de ortografia na escrita das palavras. Mas, após minha leitura, análise e devolução do texto com o bilhete orientando a revisão e a posterior reescrita, a aluna retomou seu texto e reescreveu-o, acrescentando novas informações, justificando-as pela conversa que

teve com a avó acerca da lenda descrita. Eu ajudei na acentuação (ortografia) de palavras. Após sua reescrita, a aluna apresentou o seguinte texto:

A menina das flores

Um certo dia uma linda menina chamada Joice que trabalhava em um escritório perto de sua casa, avistou uma garotinha de 6 anos com uma cesta de rosas vermelhas e sempre que ela voltava do escritório encontrava essa garotinha na rua.

Passou um tempo e Joice não encontrou mais a menina com o cesto de rosas vermelhas, decidiu ir para a casa quando estava chegando na porta da sua casa encontrou uma rosa vermelha no chão e logo pensou na menina. Logo que entrou na casa colocou a rosa na água, depois disso foi dormir.

No outro dia, Joice foi no bar. Quando chegou lá perguntou ao dono se conhecia uma menina que carregava um cesto de rosas vermelhas e ele disse que sim e então contou a história da menina. Depois da história Joice pediu um terço para o dono do bar e foi direto ao cemitério procurar o túmulo da menina que foi atropelada por um carro.

Passou alguns minutos e Joice achou o túmulo da menina, colocou o terço no túmulo, depois que ela colocou o terço apareceu o espírito da menina lhe dando uma linda rosa vermelha. (T, 10 anos).



5. AFINAL, POR QUE OS ALUNOS (NÃO) ESCREVEM BEM AO FINAL DO 5º ANO? Algumas considerações

A partir dessa pesquisa-intervenção foi possível perceber o quanto é importante estar atenta às produções textuais dos alunos e, principalmente, intervir pedagogicamente nesse processo com atividades de reescrita e de reflexões metalinguísticas organizadas a partir de sequências didáticas, articulando componentes curriculares escolares, assim como elementos das experiências culturais do cotidiano dos alunos.

É importante destacar também que elaborar sequências didáticas que contemplem diferentes gêneros e suportes textuais exige dedicação nos planejamentos pedagógicos e, muito mais, exige empenho para que as boas intervenções se efetivem na sala de aula, auxiliando os alunos a avançarem em suas aprendizagens e na consolidação do processo de alfabetização.

Destaco que minha posição inicial de entender por que os alunos não escrevem bem no 5º ano precisa continuar a ser investigada e acompanhada, pois constatei que a maioria da turma

citada avançou nas produções textuais decorrentes dos processos de reescrita, que auxiliam e permitem reflexões metalinguísticas acerca da escrita de palavras, assim como da organização textual com coerência e coesão. Entretanto, penso que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem necessitam de acompanhamento e intervenções pedagógicas constantes para que consigam qualificação em suas produções textuais.

Talvez, nos próximos anos escolares, alguns alunos persistam por conta própria na reescrita, pois, em situações variadas no cotidiano da sala de aula, sem a minha solicitação, costumam “ler, reler, revisar” suas produções antes de darem como encerradas, independente da situação – atividades, exercícios, avaliações e até na aula de Artes. Seguidamente dizem “espera, sora, vou retomar”, referindo-se ao processo de revisão antes de apresentar sua produção.

Contudo, alguns alunos ainda têm resistência com relação a essa atividade, pois o processo exige muita energia e persistência no trabalho. E, se não forem instigados para a reescrita, apresentam sua primeira versão pouca reflexão, caracterizando-a como uma escrita pouco razoável para alunos de 5º ano, decorrente de lacunas que ainda não foram consolidadas por inúmeras questões.

Assim, defendo que boas intervenções pedagógicas no contexto escolar fazem a diferença na formação de leitores e escritores. E que também é fundamental efetivar no ambiente escolar a atividade de reescrita como uma boa maneira de “aprender a escrever certo” (MORAIS, 2009, p. 13), favorecendo a competência leitora, tendo sempre em vista, a atribuição social da leitura e escrita no cotidiano que se está inserido. Afirmando ainda que boas intervenções pedagógicas exigem que o/a professor/a estude muito, que conheça o objeto que está ensinando, qual seja, a Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Ana Paula. **Mito ou Lenda?** [s.d.] Disponível em <http://www.infoescola.com/redacao/mito-ou-lenda/> >. Acessado em 13 dez.2013.

AZEVEDO, Fátima. **Gêneros Textuais: Bilhete.** [s.d.] Disponível em, <http://professoralinguaportuguesa-professora.blogspot.com.br/2012/01/genero-textual-bilhete.html>.>. Acessado em 13 dez.2013.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental** (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação Básica, 2009. p. 85-106.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

CAMINI, Patricia; PICCOLI, Luciana. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: editora UNESP, 2009.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. Eles já são alfabetizados: dando continuidade ao processo. In: DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luiza M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. **Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu: práticas culturais em narrativas escolares**. Porto Alegre, 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

DALLA ZEN, Maria Isabel; PICCOLI, Luciana. A linguagem na escolarização inicial: abordagens teórico-metodológicas. In: DALLA ZEN, Maria Isabel; RODRIGUES, Maria Bernadette C. **Tópicos Educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ATMED, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria H. e VIDAL, Fernanda F. Coesão e Coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline (org). **Múltiplos analfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SIMÕES, Luciene. FARIAS, B.S. Conversa vai, escrita vem. **Almanaque na Ponta do Lápis**. São Paulo: CENPEC, nº 21, 2013. Disponível em http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1236:conversa-vai-escrita-vem&catid=23:coleccion&Itemid=33>. Acesso em 13 dez. 2013.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista SOCERJ. Rio de Janeiro, 2002, p. 383-386.