

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Daniela Barcellos Fumegalli

**Motivação prévia à escrita e revisão textual orientada:
um estudo sobre aprimoramento de textos**

Porto Alegre

2013

Daniela Barcellos Fumegalli

**Motivação prévia à escrita e revisão textual orientada:
um estudo sobre aprimoramento de textos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Profª Drª Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre

2013

Dedico ao meu pai, Paulo Cesar Fumegalli, que não enxerga com os olhos físicos, mas que com sua sabedoria tem me ensinado a olhar o mundo com atenção, ler nas entrelinhas e ver àquele que é invisível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que se fizeram presente ao longo dessa trajetória, apoiando diretamente ou indiretamente a minha chegada até aqui. Agradeço em especial...

...a Deus, porque dEle, por meio dEle e para Ele são todas as coisas, em todo o universo, mas também na minha vida. Ele permitiu que eu ingressasse nesse curso e que nele vivesse muitos momentos bons e ruins. Esses últimos me tornaram alguém mais ciente da minha insignificância diante da grandeza dEle e mais ciente do Seu amor, que independe do quão boa eu sou;

...aos meus pais, Paulo e Rosa, que sempre encontraram maneiras de se fazerem presentes na minha vida acadêmica, cada um a seu modo...lembrando as longas conversas com um e os mimos gastronômicos do outro;

...aos meus irmãos, Bruno e Eduardo, principalmente porque estar e rir com eles é a melhor maneira de desopilar;

...às amigas pedagogas Manuela e Ana Cristina Rangel pelo apoio e inspiração que são em minha vida profissional;

...às colegas e amigas Aline, Marília e Priscila por tornarem a graduação um momento mais feliz, proveitoso e possível. Elas sabem que sem elas eu não estaria aqui;

...à professora Maria Isabel Habckost Dalla Zen por me orientar com dedicação e paciência, pela franqueza de seus conselhos e por ser uma inspiração de profissional e pessoa;

...e por fim, mas com não menos importância, a todos que foram e serão meus alunos. Eles me fazem nunca querer ter escolhido outra profissão.

Se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; se escolham estratégias para
realização do que se tem a dizer. (João Wanderley Geraldi)

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar os efeitos de proposições e intervenções didáticas docentes nas produções textuais escolares de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com este fim, foram realizadas duas propostas de escrita de textos e uma proposta de reescrita com alunos de 5º ano de uma escola estadual de Porto Alegre/RS. No primeiro encontro, os alunos produziram textos sem qualquer intervenção docente; no segundo, enquanto os alunos escreviam, a professora pesquisadora acompanhou as produções em andamento, fazendo perguntas e comentários; no terceiro encontro, os alunos reescreveram os textos produzidos no encontro anterior, com base em apontamentos neles realizados relativos à: coesão, coerência, ortografia, pontuação. As intervenções realizadas, bem como as posteriores análises dos seus efeitos, partiram de estudos sobre a produção textual infantil (DALLA ZEN, 2010; GERALDI, 1991; CAGLIARI, 2010), sobre o ensino da ortografia e da pontuação (MORAIS, 2009) e sobre coesão e coerência em textos infantis (PINHEIRO, 2012). As análises tiveram como foco o desempenho dos alunos nas três propostas realizadas. Os resultados indicam que intervenções didáticas que levam os alunos a reflexões metalinguísticas contribuem significativamente para o aprimoramento dos seus textos. Também apontam para o fato de que a motivação para a escrita é um fator de grande relevância nesse processo.

Palavras-chave: Produção textual infantil. Intervenção didática.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2 METODOLOGIA..... | 10 |
| 2.1 Abordagem Metodológica..... | 10 |
| 2.2 As propostas e intervenções realizadas..... | 11 |
| 3 APORTES TEÓRICOS..... | 15 |
| 3.1 A produção de texto em sala de aula: breve revisão histórica..... | 15 |
| 3.2 Motivação previa à escrita e Intervenção Didática..... | 16 |
| 3.3 Saberes necessários à escrita de um bom texto..... | 18 |
| 3.3.1 Coerência..... | 18 |
| 3.3.2 Coesão..... | 19 |
| 3.3.3 Pontuação..... | 19 |
| 3.3.4 Ortografia..... | 21 |
| 4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA SEM INTERVENÇÃO DOCENTE..... | 23 |
| 5 MARCAS DA MOTIVAÇÃO PRÉVIA..... | 32 |
| 6 MARCAS DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DIRETAS NA PRODUÇÃO DE TEXTO..... | 35 |
| 6.1 Intervenções orais..... | 36 |
| 6.2 Sinalizações escritas..... | 39 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 42 |
| REFERÊNCIAS..... | 44 |

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse e a conseqüente escolha pela temática do presente estudo estão relacionados, sobretudo, com a minha trajetória no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nos primeiros semestres do curso, a maior parte das disciplinas, como em muitas outras graduações, tratam de assuntos sócio-históricos, políticos e filosóficos. Esse momento pode ser visto como um convite à reflexão sobre o papel que a educação desenvolve atualmente e vem desenvolvendo na sociedade ao longo dos tempos e, desse modo, como uma importante etapa, a fim de que se formem professoras¹ capazes de pensar de forma crítica sobre as práticas educacionais desenvolvidas por si mesmas e por outros. Essa fase, para mim, significou entrar num mundo inicialmente encantador: ver-se procurando por respostas a dilemas sócio-filosóficos sobre os quais eu nunca havia ousado pensar.

Entretanto, à medida que o próprio curso de Pedagogia ou as iniciativas pessoais de cada aluna vai aproximando-as do dia-a-dia escolar, esses dilemas vão se tornando mais concretos e relacionados ao fazer docente. Inclusive, penso que as disciplinas teórico-metodológicas poderiam ter tido sua carga ampliada para subsidiar, de maneira mais consistente, a professora que irá criar propostas pedagógicas, ensinar e investigar aprendizagens de crianças, jovens e adultos. Dentro destas, destaco as disciplinas que tratam do ensino da língua materna, denominadas *Linguagem e Educação - 1, 2 e 3*. As professoras dessas disciplinas mostraram-se cientes dos desafios encontrados em sala de aula e preocuparam-se em formar professoras capacitadas para atuar de modo eficaz nessas realidades. Foi também ao cursar essas disciplinas que meu interesse por esse campo de pesquisa e atuação floresceu dentro do curso. Na escola, como estudante, sempre gostei de ler, escrever e aprender sobre línguas. Porém, a partir do momento em que cursei disciplinas com esse foco, me encantei com a riqueza e a importância de propostas de leitura e escrita e de intervenções que um professor poderia incorporar ao seu repertório pedagógico para investir nas habilidades linguísticas de seus alunos.

¹ Utilização do termo no feminino pela predominância do gênero no contexto educacional.

No decorrer das semanas de observação e prática pedagógica, estágios extracurriculares e do estágio curricular, desenvolvidos ao longo da minha formação universitária, foram os momentos em que essas “ausências e presenças” do curso de Pedagogia da UFRGS mais se evidenciaram para mim; em especial no estágio curricular do 7º semestre, em que, pela primeira vez, em caráter de docência compartilhada com a professora titular, assumi a regência de uma turma. Nessa etapa da minha formação, me sentia mais preparada para atuar em turmas de alfabetização, devido a experiências de estágios anteriores e, sobretudo, por ser uma abordagem bastante contemplada nos discursos pedagógicos em geral e no curso que estou concluindo. Entretanto, acabei sendo desafiada a lecionar para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em que todos os alunos já estavam alfabetizados.

As perguntas que a professora Maria Isabel Dalla Zen (2010) busca responder no artigo “*Eles já estão alfabetizados*” – dando continuidade ao processo sintetizam as indagações surgidas nesse momento:

[...] o que se pode fazer para que as crianças avancem no processo da escrita, “vencida” a etapa inicial de alfabetização? Quando e como ensinar aspectos da escrita convencional? De que modo ler esses “primeiros textos”? O que é necessário para identificar e compreender as lógicas utilizadas pelos escreventes ao empregarem os recursos linguísticos? (DALLA ZEN, 2010, p. 83)

Na busca de respostas para essas perguntas, retomei a leitura do referido artigo e de outros estudos realizados na disciplina de *Linguagem e Educação III* que – relembrando a questão das “ausências e presenças” curriculares - é a única que trata do ensino da linguagem para alunos que estão consolidando a apropriação do sistema de escrita. Nesse sentido, pude realizar diversas propostas de produção textual e de intervenção nas mesmas com meus alunos: algumas bem-sucedidas e outras nem tanto. Esses “sucessos e insucessos” - alunos que avançaram na escrita, outros que já escreviam com desenvoltura, os quais tive dificuldade de fazer ir além, e outros que me desafiaram pelo motivo oposto; fizeram-me pensar, durante esse período de estágio, o quão mais eu poderia e precisaria saber sobre como as propostas e intervenções didáticas podem se relacionar com o aprimoramento da escrita. Que propostas podem se tornar embriões de bons textos e por que motivos? Que tipos de intervenções utilizar em cada caso? Como fazer com que alunos em

diferentes níveis de escrita avancem em suas produções? As intervenções do professor, ao longo da escrita de textos, são sempre construtivas ou podem se tornar inibidoras de ideias? Como tais intervenções podem mobilizar reflexões metalinguísticas? Por decorrência desses e de outros questionamentos, o presente estudo objetiva analisar os efeitos de propostas e intervenções didáticas nas produções escolares infantis.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentadas as estratégias metodológicas de investigação que caracterizaram este estudo, delineando a trajetória percorrida e explicitando como se encaminharam as propostas de produção de texto realizadas.

2.1 Abordagem Metodológica

Como já citado no Capítulo 1 deste trabalho, meu interesse de pesquisa surgiu a partir do desafio de potencializar atividades de produção textual com alunos que já haviam passado pelas etapas iniciais da alfabetização e objetiva analisar os efeitos de propostas e intervenções didáticas nessas produções. Com isso, decidi realizar situações de escrita e reescrita de textos com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com e sem intervenções, as quais serão explicitadas a seguir. Fiz contato pessoalmente com uma escola estadual, onde já havia realizado outras práticas pedagógicas ao longo da graduação; apresentei essas propostas e foi-me indicado uma das turmas de 5º ano, devido à receptividade da professora a esse tipo de atividade.

Essa pesquisa localiza-se em uma abordagem qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986), apresenta algumas características básicas: ter o ambiente natural como fonte direta de dados (no caso da minha pesquisa, a sala de aula) e o pesquisador como principal instrumento de pesquisa, ser rica em descrições e analisar a realidade de forma complexa e contextualizada. A pesquisa é do tipo estudo de caso. Lüdke e André (1986) afirmam que:

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17)

O estudo foi realizado, portanto, em uma única turma e com o objetivo de discutir os efeitos de propostas com motivações prévias à escrita e, em sequência, a escrita propriamente dita, acompanhada de intervenções didáticas nas produções textuais desses alunos, ainda que seus resultados permitam “generalizações naturalísticas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.19).

2.2 As propostas e intervenções realizadas

Para realizar a investigação, foram necessários três encontros de 1 hora e 30 minutos com a turma referida. O primeiro deles iniciou com a leitura do livro “Os Chifres de Filomena” em que David Small (2003) relata as peripécias pelas quais passa Filomena no dia em que acorda com chifres. No final da narrativa, Filomena acorda na manhã seguinte e aparece com a cabeça na porta da sala, sem chifres, porém, na outra página, o autor expõe a frase “Mas aí ela entrou na sala...” e revela, por meio do texto imagético, que ela estava com penas de pavão. Foi proposto, então, que os alunos escrevessem individualmente textos em que imaginassem outra situação inusitada que poderia ocorrer à Filomena ou outro personagem criado por eles. Os textos deveriam iniciar com a frase com que o livro termina: “Mas ai ela entrou na sala...”. Nesse dia não houve intervenções da professora pesquisadora e nem interações entre os alunos ao longo da escrita dos textos. O silêncio predominou e foi interrompido, em alguns momentos, por perguntas, comentários dos alunos, conversas colaterais, próprias da sala de aula, ou mesmo pelos ruídos da escola.

O segundo encontro iniciou com um momento que será denominado nesse trabalho como motivação prévia. Motivação prévia está sendo entendida aqui como um momento anterior à escrita, que reúne professor e alunos para discutir as condições dessa escrita. Essa conversa iniciou com a leitura dialogada do livro “Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante” (ROBERTS, 2009), uma versão inusitada do clássico “Chapeuzinho Vermelho”. Nessa versão, o personagem principal é um menino cujos pais têm uma fábrica de refrigerante. Ele vai, então, levar para sua vó uma cesta com refrigerantes “borbulhantes” em vez de frutas e doces, como na versão original. No final da história ele consegue salvar a si mesmo e a avó, que havia sido engolida pelo lobo, ao oferecer a ele um refrigerante que acaba fazendo-o arrotar a idosa. Então, foi explicada a proposta de escrita desse dia: criar outra versão da história “Chapeuzinho Vermelho”, diferente do clássico original e diferente daquela que haviam acabado de escutar.

Para dar prosseguimento à conversa (motivação prévia), a professora-pesquisadora pediu que os alunos se imaginassem como escritores de livros infantis, e que escreveriam um livro para ser lido por muitas outras crianças. Em

função disso, passou-se a discutir sobre que cuidados deveriam ser tomados para que outras pessoas conseguissem entender o que eles queriam contar nas histórias. Então, foram comentados aspectos como a utilização de sinais de pontuação, a escrita correta de palavras, a ausência de contradição, a progressão temática e a utilização de variados conectivos para deixar o texto “mais bonito” - articulado. Alguns exemplos de conectivos foram colocados no quadro e comentados pela professora-pesquisadora.

Nesse dia, a professora pesquisadora acompanhou as produções em andamento, fez perguntas e comentários buscando levar os alunos a refletir sobre questões de ortografia, de pontuação, coesão e coerência. Tais intervenções, que não visaram à correção instantânea e valorativa de erros (sem reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados), tiveram como base a perspectiva de ensino da ortografia e de outras questões gramaticais defendidas por Morais (2009). Ele afirma que:

Para conseguir que as crianças se interessem em escrever corretamente, precisamos desenvolver no cotidiano escolar uma atitude geral de curiosidade sobre a língua escrita como um objeto de conhecimento cujos detalhes podemos desvelar. [...] Mas isso pressupõe também uma outra atitude por parte do mestre: em vez de preocupar em punir os erros (tirando “pontos” dos alunos que os cometeu), creio que precisa pensar em um novo tipo de ensino: um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão. (MORAIS 2009, p.32-33)

Quanto à escolha daqueles com quem a professora-pesquisadora realizaria suas intervenções orais, inicialmente buscou-se identificar aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades com a escrita, para auxiliá-los nessa tarefa por meio das intervenções. Posteriormente, buscou-se identificar alunos que já tinham uma escrita bem desenvolvida, com o fim de levá-los a aprimorar ainda mais suas produções. Para registrar os efeitos dessas intervenções foram utilizados os seguintes recursos metodológicos: fotografias das produções antes e depois da intervenção e registro de falas da professora-pesquisadora e dos alunos em um diário de campo.

Todos os textos do segundo dia foram posteriormente revisados por mim para serem, então, reescritos pelos alunos. Neles foram feitos apontamentos sobre seus

conteúdos, trazendo comentários e perguntas que auxiliassem o aluno a pensar sobre “deslizes” que prejudicaram a compreensão, no caso, das histórias. Foram também realizados apontamentos de palavras escritas de forma incorreta para que, no momento da reescrita, os alunos pudessem buscar corrigi-las de modo autônomo.

O terceiro encontro foi dedicado à reescrita desses textos por parte dos alunos. Primeiramente, foi explicado o funcionamento das fichas de autocorreção, que foram utilizadas para a revisão dos textos. Abaixo segue a ficha, disponibilizada pela professora Maria Isabel H. Dalla Zen em situação de aula na graduação:

| TABELA PARA REESCRITA DE TEXTOS | | | | |
|--|-----|-----|----------------|-------------------|
| | SIM | NÃO | OUTROS | |
| Coloquei título? | | | _____ | |
| Os parágrafos estão bem demarcados? | | | _____ | |
| Fiz uso de Sinais de Pontuação? | | | Quais? | |
| Coloquei letra maiúscula no início das frases? | | | Às vezes | |
| Minha letra é legível em todo o texto? | | | Posso melhorar | |
| Ortografia (há palavras para arrumar?) | | | Quantas? | |
| Devo arrumar em meu texto palavras que tenham: | | | Escrevi assim | O correto é assim |
| R – RR | | | | |
| S – SS – C – Ç – Z | | | Escrevi assim | O correto é assim |
| | | | | |
| G – J | | | Escrevi assim | O correto é assim |
| | | | | |
| M antes de P/B | | | Escrevi assim | O correto é assim |
| | | | | |

Ficha de autocorreção de textos

Os textos foram, então, entregues aos alunos que os reescreveram com base nas reflexões realizadas, por meio da ficha de autocorreção e dos comentários escritos e orais da professora pesquisadora.

Posteriormente se realizou, então, uma análise linguística dos textos produzidos e reescritos nesses três encontros. Primeiramente foi feito um levantamento quantitativo de todos os deslizes cometidos pelos alunos em coesão, coerência, pontuação e ortografia - tanto nos textos do primeiro como naqueles que foram escritos no terceiro encontro. Então, se buscou encontrar possíveis marcas da

motivação prévia nos textos do segundo encontro e nas reescritas do terceiro encontro. Enfim, se realizou uma análise dos efeitos das intervenções orais realizadas no segundo e no terceiro encontro e das intervenções escritas, as quais os alunos tiveram acesso no momento de reescrita.

3 APORTES TEÓRICOS

Nesse capítulo buscar-se-á apresentar a revisão bibliográfica realizada a fim de apanhar conceitos que subsidiaram as práticas pedagógicas e análises linguísticas realizadas nesse trabalho.

3.1 A produção de Texto em Sala de Aula: Breve Revisão Histórica

Dalla Zen (2010) refere a década de 80 como um período de efervescência no que diz respeito à produção acadêmica sobre produção textual escolar. Essa atmosfera propícia ao surgimento de novas concepções linguísticas se deve, sobretudo, a uma crise mais ampla da escola decorrente do momento em que se democratizou. Magda Soares (1987), citada por Dalla Zen (2010), comenta que a escola brasileira não teria se preparado para o aumento do número de alunos e para a diversidade sociocultural que passou a estar nela presente a partir de então.

Outro elemento importante desse momento histórico é o período em que as concepções educativas, vigentes no regime ditatorial das décadas de 60 e metade de 70, quase extinguiram a chamada redação escolar. Com o processo de redemocratização, Dalla Zen (2010) comenta que esse quadro reconstruiu-se gradativamente. Um elemento que podemos destacar como ilustrativo desse processo é a reintrodução da redação nos concursos públicos e em vestibulares. Na sequência, ocorreu a propagação de materiais didáticos, pesquisas e disciplinas voltadas ao ensino da escrita de textos.

Dentro dessas mudanças, surge através de um dos importantes teóricos do campo da linguagem, João Wanderley Geraldi (1991), o conceito de “produção textual”, em substituição do termo “redação”. Esse segundo vinculava a escrita de um texto como sendo uma tarefa eminentemente escolar, que poderia ser ensinada de maneira diretiva. O primeiro enfoca o “trabalho linguístico desenvolvido pelos sujeitos na escola”. (DALLA ZEN, 2010, p. 86)

Geraldi desenvolveu estudos amplamente divulgados dentro do âmbito do ensino superior brasileiro, relativos à produção textual escolar. Nesse sentido, a obra “O Texto na sala de aula” (GERALDI, 1984) marcou a década de 80 e serviu como

fundamento teórico para algumas mudanças significativas no contexto do ensino da língua materna no Brasil (DALLA ZEN, 2010).

Neste mesmo livro encontra-se um conceito importante para fins deste estudo, já que se tornou primordial na análise da produção de textos na escola: o conceito de interlocução. Nessa perspectiva, sob influência bakhtiniana, interlocução pode ser entendida como “espaço de produção linguística e de constituição de sujeitos” (DALLA ZEN, 2010, p.87). Assim, pode-se depreender que para esses autores a linguagem falada e escrita tem a função não apenas de comunicação, mas de produção de sentidos. Dessa forma, o texto escolar não pode ser visto simplesmente como uma técnica a ser aprendida e proposto como uma tarefa mecânica. Nessa direção, Geraldi (1991), citado por Dalla Zen (2010) refere algumas questões que podem levar à reflexão sobre o processo interlocutivo: quem diz o quê, para quem, de que maneira e de que lugar?

Tais prerrogativas se relacionam diretamente ao modo como o professor propõe textos e intervém ao longo de momentos de escrita. No contexto da existência de interlocutores reais ou imaginários, não apenas a escrita, mas a revisão e melhoria de textos ganha sentido. E é nessa perspectiva que tais premissas se apresentam como elementos centrais neste estudo.

3.3 Motivação previa à escrita e Intervenção Didática

Se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; se escolham estratégias para realização do que se tem a dizer. (GERALDI, 1991, p.137)

A citação escolhida para iniciar este subcapítulo ilustra claramente as ideias que dão fundamento ao conceito de motivação prévia, que será discutido a seguir.

Motivar é dar fundamento, razão. Nesse sentido, a motivação prévia aplicada à produção textual está sendo entendida, nesse trabalho, como um momento que reúne alunos e professor em uma discussão sobre as condições da atividade escrita que, posteriormente, poderá ser proposta. Dentre as perguntas que circulam durante essa discussão, podemos citar:

- Qual o propósito do texto que iremos escrever?

- Onde ele pode circular (em que âmbito social)
- Quem o escritor terá em mente quando for produzir o texto?
- Que “tom” poderá ser assumido (informal, formal, irônico ou amigável, próximo ou distante? (MARCUSHI, 2010)
- Quais as possibilidades de articulação de ideias dentro da temática sugerida?

Tendo em vista que a produção de um texto é um processo complexo que envolve, por parte do escritor, a mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero textual, sobre a temática proposta, sobre os conhecimentos linguísticos, e outras condições de produção (MARCUSHI, 2010), oferecer aos alunos uma folha em branco sob o enunciado “escreva um texto” é também colocá-lo em uma situação, por vezes, inquietante, onde as ideias fogem à mente dentro de um tempo limitado. Todos nós, em certa medida, poderíamos recordar de circunstâncias similares a essa, vivenciadas em nossa trajetória escolar.

Para evitar frustrações decorrentes da situação descrita acima, antes da proposta de escrita de um texto, o professor deveria orientar os alunos

tanto a ativar os conhecimentos que já possuem sobre a temática quanto a buscar informações novas [...]. Além disso, é fundamental que sejam levados a refletir sobre as estratégias linguísticas que se apresentam como relevantes na escritura do texto. (MARCUSHI, 2010, p. 79)

Dentre essas estratégias linguísticas, podemos citar os elementos coesivos referenciais e sequenciais (SILVEIRA e VIDAL, 2005), tais como: pronomes, numerais, expressões de tempo e de lugar, figuras de linguagem, tempos verbais, nexos lógicos (conetivos, conjunções), sinônimos, etc.

Alguns professores têm encontrado, na leitura de obras literárias, uma forma de desencadear motivações prévias com escritas do mesmo gênero. Essa estratégia vai ao encontro do que Geraldini (1997, p. 171) aponta: “[...] a leitura incide sobre o que se tem a dizer porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar a construção de novas formas, e assim sucessivamente”. Por essa razão, uma das ferramentas metodológicas adotadas neste estudo é a leitura de livros de literatura infantil, que deram suporte aos textos então propostos.

Também como parte importante da metodologia estão as intervenções pedagógicas realizadas durante o processo de escrita. Tais intervenções consistem na ação da pesquisadora que se dirige aos alunos, individualmente, com perguntas que se relacionam tanto a questões ortográficas como semânticas e sintáticas, bem como às marcas do gênero. Justifica-se a importância dessas intervenções na medida em que

provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se como um postulado básico de Vygotsky [...]. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. (OLIVEIRA 1992, p.33)

3.4 Saberes necessários à escrita de um bom texto

3.3.1 Coerência

A coerência é a dimensão que tange ao significado do texto. Justamente por isso não se constitui em uma característica “estática”, “fixa”, já que depende do contexto comunicativo e dos conhecimentos anteriores partilhados entre escritor e leitor (VAL et. al., 2009). Desse modo, pode-se dizer que um texto é sempre polissêmico. Entretanto, isso não significa dizer que todas as interpretações estão sempre “certas”. Para um enunciado ser considerado correto, sob o ponto de vista da coerência, é necessário o estabelecimento de uma relação lógica. Da mesma forma, para um texto ser considerado coerente é necessário um vínculo com regulamentações linguísticas pré-estabelecidas pelo uso social (VAL et. al., 2009).

Na dimensão coerente de um texto, ganham relevo três aspectos: a articulação, a continuidade e a progressão temática. A articulação nada mais é do que a ausência de contradições. Para isso, é necessário que cada parte do texto sempre mantenha relação com o sentido global através dos recursos lógicos e semânticos. Por exemplo, no caso onde determinado sujeito inicia seu texto apontando que certo episódio se passa em um dia de sol e, na metade, comenta, sem explicações, que determinado personagem foi embora devido à tempestade; verificamos, claramente, a existência de um deslize de coerência. (VAL et. al., 2009)

A continuidade diz respeito ao “fio condutor” do texto, às informações que devem ser reiteradas para que o texto, globalmente, faça sentido. Entretanto, se um texto repete informação alternando apenas a forma em que são dispostas nas orações não é considerado coerente. É necessário, então, o acréscimo de novas informações sobre a temática central ou o desenvolvimento de subtemas relacionados. Esse aspecto é denominado progressão temática. (VAL et. al., 2009)

3. 3. 2 Coesão

As relações de coesão também não são processos “fixos” ou inerentes ao texto, já que a dimensão gramatical se constrói em articulação com a dimensão semântica que, como citado no subcapítulo anterior, prevê múltiplas interpretações. Estamos cercados de exemplos que ilustram a forte relação que existe entre coesão e coerência. Quando entramos em uma loja de roupas e o vendedor anuncia: “Camisa para menina branca!” logo entendemos, pelo sentido contextual e cultural (semântico), que o significado da frase é, na verdade, “camisa branca para menina”. Apesar do deslize coesivo (a troca do lugar do adjetivo na oração), essa frase torna-se coerente.

Este exemplo, porém, é advindo da cultura oral. Porém, quando estamos lidando com um texto a questão relacionada à coesão não

conta com a contribuição da prosódia (entonação, ritmo, altura da voz, marcas como o alongamento de vogais ou a pronúncia enfática de consoantes), a legibilidade do texto pode ficar prejudicada pela não expressão ou pela expressão inadequada de recursos lingüísticos e gráficos (como a pontuação e a paragrafação). (VAL et. al., 2009, p. 109)

A coesão é, portanto, “a inter-relação entre os elementos linguísticos no plano textual, abrangendo as relações entre frases ou entre partes e sequências do texto”. (VAL et. al., 2009, p. 109). Como constituintes dessa dimensão podemos citar os seguintes elementos: recursos anafóricos (elementos que referenciam outras partes do texto, como pronomes e advérbios), os articuladores (que estabelecem relações entre partes do texto, como as conjunções), os tempos e aspectos verbais e os processos de coesão lexical, como a utilização de palavras do mesmo campo semântico.

3.3.4 Pontuação

No ensino da língua portuguesa, não é raro observarmos práticas docentes que relacionam a utilização dos sinais de pontuação unicamente aos ritmos da fala; alguns ditos relativos a isso ainda estão na minha memória de estudante: “vírgula é uma pausa para respiração, o ponto final é uma respiração mais longa, o ponto de exclamação é como um grito.” Entretanto, segundo Silva e Brandão (1999) a pontuação “é um sistema que fragmenta visualmente o texto, [...] portanto, não deve vincular-se ao ritmo da fala, pois caracteriza-se como um dos recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e da coerência textual” (SILVA e BRANDÃO, 1999, p. 124) .

Em contraposição ao ensino abstrato e equivocado descrito acima, podemos pensar que ensinar pontuação é primeiramente torná-la “observável” nos textos que são trabalhados em aula. Ao contrário da ortografia, a pontuação é passível de discussão. Nessa discussão, os alunos são levados a descobrir as funções específicas que os sinais de pontuação têm dentro do contexto textual, para então passar a usá-los corretamente em suas próprias produções. Assim, Ferreiro (1996) destaca etapas percorridas pelas crianças nesse processo:

1. A pontuação parece avançar dos limites extremos do texto para seu interior. Primeiro, aparecem apenas a maiúscula inicial e o ponto final; mais tarde aparece alguma pontuação interna;
2. No interior do texto, tende a concentrar-se dentro e em torno dos fragmentos do discurso direto;
3. Outros microespaços textuais aparecem como zonas de concentração da pontuação: listas de elementos da mesma categoria (substantivos, onomatopeias, interjeições, exclamações);
4. As fronteiras entre episódios da narrativa também são propensas a receber uma marcação gráfica.

Para finalizar destacamos outra implicação pedagógica dessa perspectiva que se vincula à temática desse estudo: a pontuação não deve ser trabalhada em frases isoladas já que o seu contexto natural é o texto (SILVA e BRANDÃO, 1999). Por

isso, nas propostas desenvolvidas no contexto do trabalho de campo dessa pesquisa se buscou realizar intervenções didáticas no sentido de chamar a atenção das crianças para o significado e utilização da pontuação em suas produções.

3. 3. 4 Ortografia

Segundo Morais (2009), defender o ensino sistemático da ortografia na escola não significa necessariamente uma “volta ao ensino tradicional”, mesmo porque, tradicionalmente, preocupa-se mais em avaliar e verificar os conhecimentos ortográficos dos alunos do que propor situações que levem os mesmos a refletir e aprender sobre seus usos. Segundo ele, “para isso, precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita.” (MORAIS, 2009, p. 26). Ele comenta que muitas pessoas se perguntam se não seria mais fácil se pudessemos escrever exatamente do jeito que falamos; entretanto, não se pode esquecer que, na linguagem oral, as palavras são pronunciadas de diferentes formas e, se transcritas dessa maneira, tornaria-se impossível a comunicação escrita entre pessoas de diferentes regiões do Brasil, por exemplo. Portanto, a ortografia é um sistema capaz de “cristalizar” na escrita diferentes formas de falar uma mesma língua (MORAIS, 2009).

Segundo o autor, no contexto da sala de aula é importante destacar que justamente por ser algo de natureza convencional a ortografia correta das palavras não poderá ser descoberta pela criança sem intervenções. Mas isso não significa dizer que todo o ensino deverá ser centrado em memorização de regras. Existem dois tipos de palavras sob o ponto de vista das dificuldades ortográficas: palavras irregulares e regulares (MORAIS, 2009). As primeiras, de fato, precisam ser memorizadas, em razão da ausência de uma “regra” que as enquadre em um grupo maior; as segundas, em contrapartida, podem ser compreendidas e ensinadas de maneira sistemática por possuírem um “princípio gerativo”. Tais palavras podem ser enquadradas em um grupo maior que segue o mesmo princípio como é o caso do uso do “R” ou “RR”. De acordo com Morais (2009), é importante o trabalho pedagógico que privilegia a reflexão sobre as dificuldades regulares da ortografia.

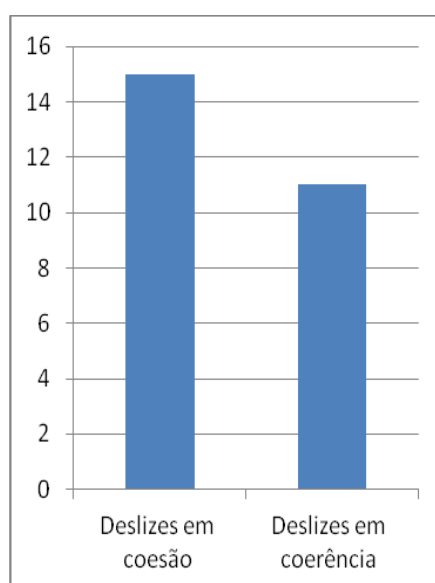
Quanto à ortografia aplicada ao contexto da produção textual, Morais (2009) cita que o momento da correção do texto não deve ser prioritariamente centrado na

correção de palavras, já que o texto deve ser visto em um sentido mais amplo, tendo em vista o que, de fato, se quis dizer. E é nessa direção que a revisão ortográfica ganha significado, quando objetiva a melhor comunicação.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA SEM INTERVENÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, buscar-se-á realizar uma análise linguística dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa em nosso primeiro encontro. Nesse dia, como já descrito no capítulo metodológico, não houve investimento na motivação prévia à escrita, nem houve intervenções diretas, orais ou por meio de sinalizações no texto, de minha parte, ao longo da escrita.

Os textos das vinte e duas crianças participantes do estudo foram analisados tendo em vista os 4 aspectos da produção textual teorizados no capítulo anterior: coesão, coerência, pontuação e ortografia. Os deslizos de coesão e coerência observados em alguns textos estão evidenciados no gráfico abaixo; ausentes dessa contagem estão apenas os textos que não apresentaram nenhuma incongruência sob o ponto de vista dos aspectos citados acima.



Passo a descrever e discutir, aqui, algumas situações mais pontuais, que ilustram esses resultados. Reiterando o que já foi descrito na metodologia, a proposta para esta primeira produção foi a continuação da história “Os chifres de Filomena”, a partir do fragmento narrativo “ Mas aí ela entrou na sala...”, com o qual o autor do livro termina a história.

Como exemplo de alguns deslizos dos alunos com relação à **coesão**, podemos citar:

- 1) *Mas aí ela entrou na sala como um anjo, há reação da mãe e dos parentes eles ficaram apavorados com a cena que viram* (excerto de texto de um aluno).

Nessa oração, podemos observar a ausência de elementos articuladores adequados entre “a reação da mãe e dos parentes” e “eles ficaram apavorados com a cena que viram”.

- 2) – *Não mãe quero ir para aula todo mundo vai ver eu tenho asas é lindas então foi para aula e todo mundo kkkk rindo por que ela.* (excerto de texto de uma aluna)

Nesse excerto, percebe-se primeiramente a falta de um conectivo explicativo ou de sinal de pontuação entre as orações “Não mãe quero ir para a aula” e “todo mundo vai ver eu tenho asas”, além da ausência do recurso sequencial “que” entre o verbo “ver” e o pronome “eu”. Depois, podemos observar erro de concordância verbal em “é lindas” e também uma lacuna entre “eu tenho asas” e “é lindas” (falta de um pronome “elas” e do verbo ser na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo “são”).

- 3) *Quando vê, o médico chegou.* (excerto de texto de um aluno)

Nesse caso, o aluno faz utilização de um elemento articulador sequencial próprio da linguagem falada e informal, provavelmente por falta de conhecimento de outros, próprios da linguagem escrita e formal.

- 4) *Quando ela entrou na sala e um par de asas nas costas delas, a mãe ficou indignada porque a filha tinha um par de asas nas costas.* (excerto de texto de uma aluna)

Nesse excerto, observamos novamente ausência de elemento articulador entre orações, dessa vez entre “Quando ela entrou na sala” e “e um par de asas nas costas delas”. Pode-se observar também a repetição desnecessária do fragmento “um par de asas nas costas”, quando a aluna poderia ter utilizado um recurso anafórico.

- 5) Na imagem abaixo, pode-se observar o texto de um aluno que se utiliza da repetição do conectivo “e” na falta da utilização de sinais de pontuação, da paragrafação e do conhecimento de outros elementos articuladores.

-MAS AI ELA ENTROU NA SALA...
E TODOS VIRÃO AS AZAS DELA E A
MÃE DELA DESMAIOU E TODOS FICARÃO
ENCANTADOS COM AS AZAS ENORMES
E TODOS ACHARAM ESTRANHO E OLHARÃO
COM UMA CARA E QUANDO ELA SE SENTOU
NA CADEIRA PARA TOMAR CAFÉ DA MANHÃ
ELA SENTIU ALGO E QUANDO ELA OLTOU
PARA TRÁS E VIU AS AZAS E ELA
ACHOU ESTRANHO E O IRMÃO FOI
- PROCURAR ISTO NA ENSICLOPEDIA E NÃO
ENCONTROU NADA E FOI PROCURAR NO
COMPUTADOR E ENCONTROU E ELE DISSE
QUE ERA UMA ESPECIE PARA DE PASSAR
E QUANDO ELA FOI TROCAR DE ROUPA
PARA SAIR E VIU QUE AS AZAS
RASGARÃO, A ROUPA ATRAS E O
IRMÃO LIGOU PARA O COSTUMEIRO E PEDIU
PARA FAZER ALGUMAS ROUPAS MAIORES
PARA ELA E QUANDO VOLTOU PARA
- CASA JÁ ERA NOITE E ELA ESTAVA
COM SONO E FOI DORMIR
QUANDO ACORDOU E REPAROU QUE
NÃO TINHA MAIS AZAS E FOI PARA
A SALA.

Figura 1 - Texto de um aluno, foto da pesquisadora.

- 6) Depois ela foi deitar um pouco, foi fazer os seus deveres da escola para aula amanhã. A mãe dela perguntou para filomena o que aconteceu com você – mãe eu acordei assim –

Ela sentava na rua e os pássaros ficavam do lado dela e as pessoas passavam na rua e falavam que isso eu nunca vi. (mudança do pretérito perfeito para o imperfeito)

No excerto acima, podemos observar uma mudança relativa ao tempo verbal, do pretérito perfeito para o imperfeito, do primeiro para o segundo parágrafo, evidenciando uma falta de encadeamento na correlação temporal.

Como exemplo de alguns deslizes dos alunos com relação à **coerência**, podemos citar:

- 1) *Mas aí ela entrou na sala e estava com um rabo de cavalo, e todos ficaram apavorados com o que tinha acontecido com Filomena, quando Filomena se virou o cabelo dela estava vermelho com bolinhas azul claro. E deixaram um pouco o rabo de cavalo do lado. (excerto de texto de um aluno)*

Nesse excerto, falta um esclarecimento de que ambos os elementos, o rabo de cavalo e o cabelo colorido, já estavam presentes quando a Filomena entrou na sala, dificultando a compreensão da narrativa que segue.

- 2) Uma aluna inicia sua história se referindo à personagem principal apenas como “a menina”. Entretanto, no segundo parágrafo escreve uma fala dessa personagem com a explicitação “disse Débora”, deixando o leitor confuso se ela está se referindo à personagem principal ou a alguma outra personagem, já que esse nome não havia aparecido ainda na narrativa.

- 3) *Mas aí ela entrou na sala e abriu as asas (excerto de texto de um aluno)*

O texto, ao iniciar com essa oração, não explica o surgimento das asas. Considerando que essa não é uma característica humana natural, deveria ter sido comentada à parte. Esse também é um claro exemplo onde não existe coerência, mas coesão.

- 4) *Mas aí ela entrou na sala e todos virão as azas dela e a mãe dela desmaiou e todas ficaram encantadas com as asas enormes e todos acharam estranho e olharão com uma cara e quando ela se sentou na cadeira para tomar café da manhan ela sentiu algo e quando ela olhou para trás e viu as asas e ela achou estranho. (excerto de texto de uma aluna)*

Nesse fragmento de narrativa é relatado que todos os que viram a menina com asas tiveram reações de estranhamento; entretanto, após isso, é dito que ela “sentiu algo” e estranhou o fato de estar com asas, expressando surpresa, o que se torna contraditório. Como ela poderia não ter visto que estava com asas depois de todas essas reações?

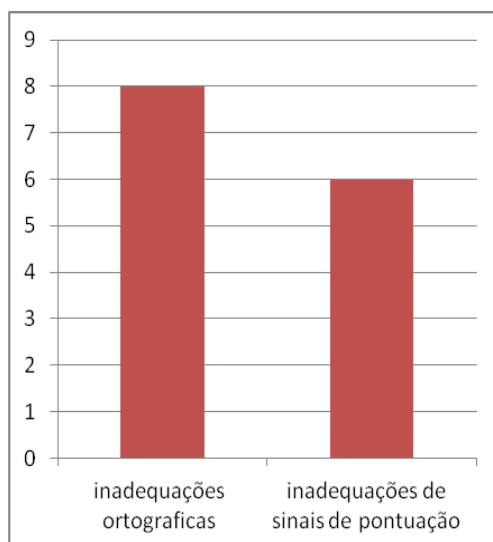
5) Um aluno descreve em um parágrafo que a mãe da personagem principal chamou um médico e que este chega até o local onde estavam e atende Filomena. No seguinte, ele inicia com a frase: “A família cansada de esperar resolveu ir até lá”, sem explicar que, em algum momento, a família havia deixado o local onde o médico havia chegado no parágrafo anterior.

6) *Então todas as gurias faziam bullying com ela.*

No outro dia, ela falou e mostrou as asas todo mundo achou lindas as suas asas.
(excerto de texto de um aluno)

Nesse caso, existe uma contradição devido à falta de informação para que se compreenda essa mudança de comportamento das pessoas da escola.

Para organizar os textos onde os deslizes ortográficos e de pontuação são freqüentes, recorri ao gráfico abaixo. Como “frequente” considerei, no caso da ortografia, a escrita incorreta de mais de 5 palavras e, no caso da pontuação, a ausência ou uso irregular em mais de 5 casos.



Para exemplificar as palavras que foram escritas de maneira inadequada, organizei o quadro abaixo, destacando os erros que correspondem ao desconhecimento de regularidades e irregularidades ortográficas da língua (MORAIS, 2009):

| Palavras com dificuldade irregular | Palavras com dificuldade regular |
|---|---|
| Faser (fazer) | Dessapareceu (desapareceu) |
| Enciclopedia (enciclopédia) | Veo (viu) |
| Puchava (puxava) | Arumar (arrumar) |
| Estrair (extrair) | Asim (assim) |
| Ermão (irmão) – “hipercorreção” | Dise (disse) |
| Azas (asas) | Medico (médico) |
| Há (a) | Seguinde (seguinte) |
| Cinal (sinal) | Judião (judiam) |

Como exemplos de deslizos de pontuação estão elencadas abaixo imagens de textos de alunos que se encontram em diferentes etapas - descritas por Ferreiro (1996) e já expostas no capítulo anterior - no que se refere ao processo de aquisição da habilidade de usar corretamente os sinais de pontuação:

- 1) No texto da imagem abaixo, podemos observar que a aluna está na primeira fase descrita por Ferreiro (1996), tendo utilizado ponto final e reticências apenas depois de um grande fragmento narrativo:

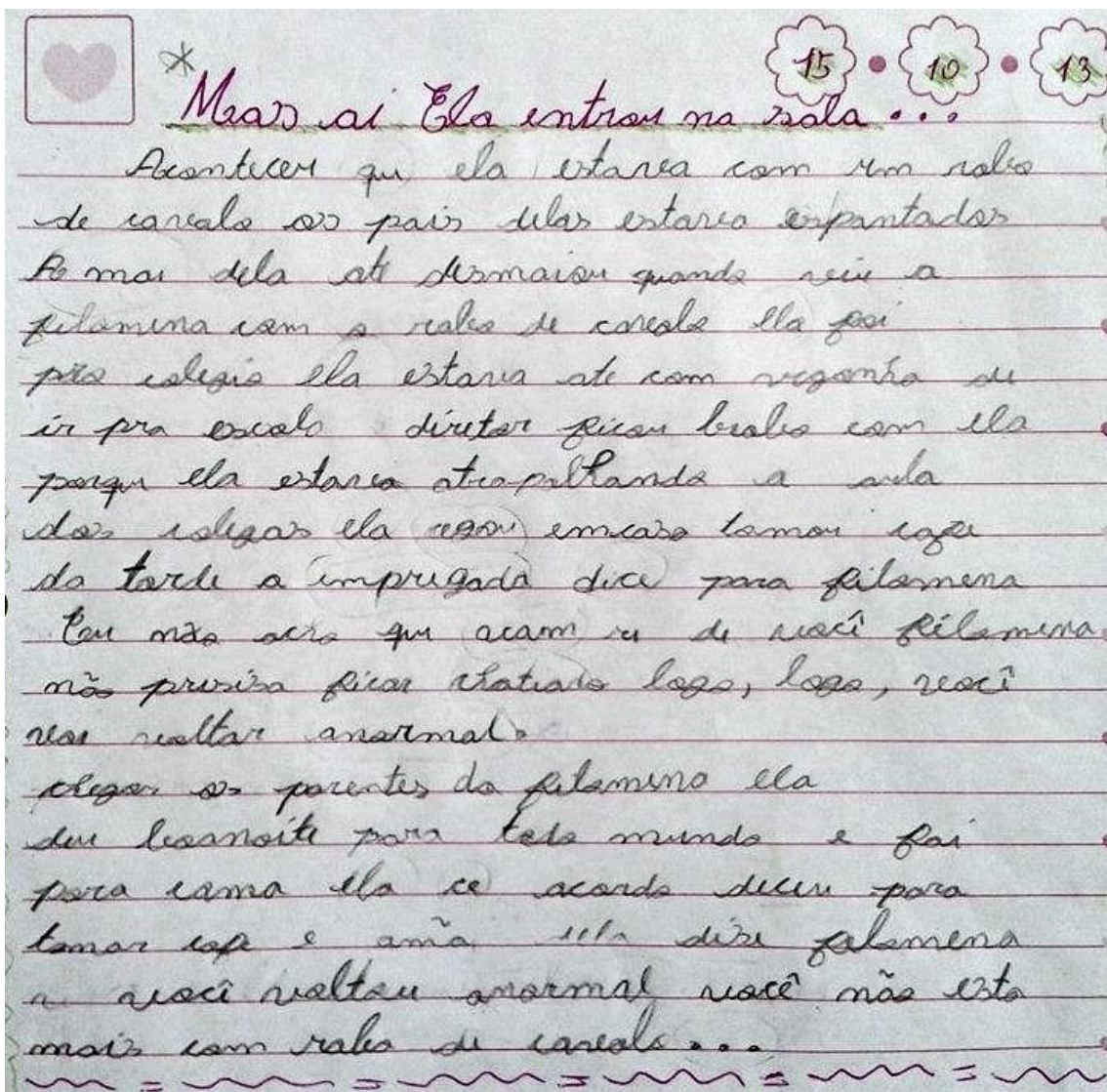


Figura 2 - texto de uma aluna, foto da pesquisadora

- 2) Na imagem abaixo vemos um claro exemplo de um texto em que a utilização da pontuação segue a tendência descrita por Ferreiro (1996) de concentrar-se dentro e em torno dos fragmentos do discurso direto:

Mas ai ela entrou na sala e abriu as asas e começou a voar
 e a vizinha foi ver e viu a vizinha e ela ficou espantada e
 a vizinha falou
 — Filomena cresceu com um soco externo com outro problema
 Filomena falou
 — Aconteceu durante no que cresceu as asas e não chifres, a gente não
 tem chifres, se na verdade o diretor vai ficar uma fera com os
 e a vizinha falou
 — Filomena não se preocupe eu avisarei ao diretor da sua
 escola que você está com outro problema.
 Já dormiu quem sabe amanhã essas asas somem igual
 aquelas chifres quando aquele dia você se dormiu e aquelas
 chifres somiram.
 E quando Filomena acordou ela ~~estava~~ lá estava o
 vizinho sem as asas e quando ela viu que não
 tinha mais asas e ela ficou muito feliz.

Figura 3 - texto de um aluno, foto da pesquisadora

3) Já o texto exposto abaixo apresenta outro desdobramento dessa tendência. Aqui, o aluno utiliza travessões não apenas para marcar o discurso direto, mas também para marcar outros microespaços textuais, porém de maneira não convencional; ele faz, pois, um uso generalizado do sinal, marcando cada início de frase com o mesmo após o ponto final.

A MENINA QUE GANHOU UM RABO
 — MAS AI ELA ENTROU NA SALA COM UM RABO DE CACHORRO.
 TO. TODO MUNDO FICOU ASSUSTADO COM ELA PRINCIPALMENTE O
 PAI E A MÃE.
 — FICARAM DA BOCA ABERTA.
 — AI ELA COMEÇOU A FALAR FILHA O QUE É ISSO??
 — NÃO SEI ACARDEI ASSIM!!
 — AI O PAI FALOU, FILHA VÓS TEMOS QUE CHAMAR UM MEDICO.
 — E A MENINA DISSO ASSI PAPAÍ NÃO FAIS ISSO! — PORQUE?
 — PORQUE O MEDICO VAI ME DAR INCESSÃO.
 — MAIS FILHA TEM QUE FAZER ISSO! NÃO NÃO QUEIRA.
 — O PAI CHAMOU O MEDICO E O MEDICO DISSO ASSIM!
 — NÃO SE PREOCUPE ISSO DEVE SER TEMPORARIO
 — AMANHÃ TAVES PASSE E VC FICA NORMAL!!!
 — CHEGOU SABADO E DOMINGO ELA NÃO QUE
 NIA SAIA PARA NENHUM LUGAR
 — CHEGOU SEGUNDA - FEIRA ELA ESTAVA NORMAL. ELA
 FICOU MUITO FELIZ.

Figura 4 - texto de um aluno, foto da pesquisado

Todos os deslizos expostos numericamente e exemplificados acima - referentes à coesão, coerência, ortografia e pontuação - apontam para a necessidade de que existam intervenções didáticas que levem os alunos a refletir sobre esses aspectos da língua escrita como produção de sentidos. Segundo Moraes (2009), os textos dos alunos não devem ser sempre corrigidos em todos os aspectos e de modo “implacável”, já que esse tipo de procedimento, como já discutido por muitos autores (VAL et. al., 2009 e GERALDI, 1984), tende a bloquear a criatividade do aluno e a gerar o desencadeamento de uma relação negativa do aluno com a escrita. Entretanto, ele defende que os textos dos alunos sejam corrigidos e revisados por eles mesmos e pelo professor quando tem a função de comunicação, o que implica na existência de interlocutores reais ou imaginários. Dentro disso, dessa função comunicativa, o professor pode levar o aluno à reflexão sobre os usos sociais e funções dos aspectos linguísticos discutidos nesse capítulo.

Essas ideias vão ao encontro do que afirmam Val e outros autores (2009) quando defendem a avaliação do texto escolar onde o aluno é o autor e o professor se coloca como leitor desse texto. Tais autores comentam o fato de que muitos professores acabam assumindo uma postura passiva em relação à escrita dos alunos por receio de cair em uma avaliação punitiva tradicional. Eles apontam, entretanto, ao fato de que nas práticas sociais fora do ambiente escolar nossos textos – falados e escritos – são constantemente avaliados por nossos interlocutores. Dentro disso, afirmam então:

Se negarmos o olhar punitivo e o olhar passivo, que alternativas apresentamos? Entendemos que é preciso redimensionar o processo de avaliação do texto escrito na escola, pelo estabelecimento de uma dimensão interlocutiva em que aluno e professor se colocam como sujeitos e como parceiros, autor e leitor cooperando na produção de sentidos. (VAL et al., 2009, p. 32)

É nesse sentido que se encaminham as intervenções didáticas que serão analisadas nos capítulos seguintes, por meio das quais se buscou levar esses mesmos alunos a refletirem sobre os recursos da língua escrita convencional.

5 MARCAS DA MOTIVAÇÃO PRÉVIA

Nesse capítulo serão comentadas e exemplificadas características dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, que foram percebidas como decorrência do momento intitulado nesse trabalho como “Motivação prévia”, realizado apenas em nosso segundo encontro. Reiterando o que já foi dito no capítulo metodológico e no que se refere aos aportes teóricos, motivação prévia está sendo entendida aqui como um momento anterior à escrita, que reúne professor e alunos para discutir as condições dessa escrita. As principais marcas nos textos das crianças, percebidas nesse momento, são: a utilização de ideias comentadas durante a conversa coletiva e a utilização de maior variedade de conectivos, se comparado à primeira escrita sem motivação prévia.

Esse momento iniciou com a leitura dialogada do livro “Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante”. Então, foi explicada a proposta de escrita desse dia: criar outra versão da história “Chapeuzinho Vermelho”, diferente do clássico original e diferente daquela que haviam acabado de escutar. Para dar prosseguimento à conversa, a professora-pesquisadora pediu que os alunos se imaginassem como escritores de livros infantis, e que escreveriam um livro para ser lido por muitas outras crianças. Em função disso, passou-se a discutir sobre que cuidados deveriam ser tomados para que outras pessoas conseguissem entender o que eles queriam contar nas histórias. Então, foram comentados aspectos como a utilização de sinais de pontuação, a escrita correta de palavras, a ausência de contradição, a progressão temática e a utilização de variados conectivos para deixar o texto “mais bonito” - articulado. Alguns exemplos de conectivos foram colocados no quadro e comentados pela professora-pesquisadora.

Com isso, uma das principais marcas diretas da motivação prévia nas produções das crianças foi a utilização de ideias advindas da nossa conversa e da leitura dialogada da história. Ao longo da leitura, alguns alunos comentaram que um lobo na vida real não poderia engolir um ser humano inteiro, como acontece na história. Todos concordaram com essa afirmação; entretanto, alguns disseram que a cobra “Anaconda” poderia fazer isso (fazendo referência à cobra gigante apresentada em um filme com esse nome) e que esse tipo de cobra comia até bois inteiros. Foi comentado também que existem outros animais que se alimentam de carne humana como leões e tigres. Dessa forma, na escrita de suas versões de

“Chapeuzinho Vermelho”, três alunos resolveram trocar o tradicional “lobo-mal” pela cobra “Anaconda” em suas narrativas. Uma aluna o trocou por um leão e outra por um tigre. E seguindo a ideia de relacionar a história com questões da “vida real”, uma aluna criou um personagem humano que assaltava a Chapeuzinho Vermelho, em vez de animais ferozes querendo comê-la.

Outro assunto comentado no momento da motivação prévia, que apareceu nas narrativas das crianças, foi a mudança da personalidade, do caráter e da postura da personagem principal. Tal mudança foi citada quando a professora-pesquisadora falava que, para os textos serem coerentes e bem compreendidos pelos leitores, não poderia haver contradições nas narrativas. Como exemplo disso, ela afirmou que se alguém começasse sua história dizendo que a Chapeuzinho era uma menina muito má, ela não poderia simplesmente começar a ter atitudes de uma pessoa boa sem que fossem expostas explicações para essa mudança. Um argumento que aponta para o fato de que provavelmente os exemplos citados nos textos resultam desse comentário é o fato de que isso praticamente não ocorreu nas escritas do primeiro encontro, onde quase a totalidade dos alunos não alterou a posição de Filomena (de vítima), passível de comentários e atitudes boas ou ruins em relação às alterações em seu corpo.

Já nas escritas do segundo encontro, uma aluna resolveu intitular seu texto “A Chapeuzinho Malandra” e descreve uma personagem muito esperta que elabora uma boneca de argila semelhante a ela com um rádio com gravações de sua voz dentro dela para utilizar em uma armadilha para pegar o lobo. Outro aluno intitula seu texto “Chapeuzinho e sua maldade” e descreve uma menina que fazia maldades com todos que chegassem perto do “seu rio”. Ainda outro aluno descreve uma Chapeuzinho rebelde e mal-humorada, que só consegue se acalmar quando está com sua avó, mas que, quando percebe que seus amigos estão sumindo de modo misterioso na floresta, vai em busca deles junto com a idosa, que se mostra muito corajosa e ativa, outra grande mudança em relação ao conto clássico. Outros cinco alunos descrevem a Chapeuzinho como uma destemida caçadora: ora de bruxas, ora de lobisomens ou mesmo de lobos. Em algumas dessas histórias, a vovó acompanha sua neta em suas aventuras ou a ensina a arte de caçar.

Outra marca da motivação prévia na escrita das crianças foi a utilização dos conectivos que haviam sido comentados e expostos no quadro nesse segundo dia, e

que não haviam sido utilizados nos textos do primeiro encontro. Alguns exemplos estão grifados nos excertos abaixo:

- *Chapeuzinho Vermelho era uma menina como outra qualquer, **de modo que** poderia ser uma das maiores caçadoras de lobos da floresta!*
- *[...] Mas infelizmente ele escapou e deu uma mordida na Chapeuzinho Vermelho. **Então por isso** sua avó dona Maria encinou a ela a caçar lobos.*
- *Os lobos nunca gostaram dela e nem da vovó. **Portanto**, a vovó não gosta de ficar sozinha.*
- *Era uma vez uma cidade muito antiga **onde** havia uma menina chamada Melissa*

Poder-se-ia pensar que todos os avanços nos textos dos alunos observados nesse capítulo se resumem a uma mera imitação do que nós conversamos ou do que eu expus no quadro, e não um momento de real aprendizagem. Entretanto, relaciono o que foi exposto com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. Para ele, a ZDP é o conjunto de habilidades em que um sujeito pode ter sucesso se assistido por alguém mais experiente. Ele diferencia a ZDP da Zona de Desenvolvimento Real, que representa os conhecimentos relativos às habilidades que a criança consegue aplicar sozinha. Segundo ele, as habilidades que estão na ZDP são aquelas em que a instrução escolar deve investir, já que são conhecimentos que a criança tem potencial para obter por já estarem em desenvolvimento nela (FINO, 2001). Pode-se concluir, portanto, que aquelas crianças que se utilizaram das ideias e dos conectivos comentados no momento da motivação prévia o fizeram, provavelmente, porque eram conhecimentos que elas já tinham potencial para aprender, por já estarem em desenvolvimento em suas mentes e provavelmente por não serem totalmente novos para elas. Porém, sem essa intervenção de alguém mais experiente, nesse caso a da professora-pesquisadora, talvez esse processo fosse mais demorado ou nunca se concluísse de fato.

6 MARCAS DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DIRETAS NA PRODUÇÃO DE TEXTO

Neste capítulo, buscar-se-á realizar uma análise linguística dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa em nosso segundo encontro e das reescritas desses textos, realizadas em nosso terceiro encontro. Esta análise diz respeito às intervenções – orais e escritas – realizadas pela professora pesquisadora nesses dois momentos. Nesse dia, como já descrito no capítulo metodológico, houve investimento na motivação prévia à escrita e houve intervenções diretas, orais ou por meio de sinalizações posteriores no texto, pela professora-pesquisadora ao longo da escrita. Irei descrever e discutir algumas situações mais pontuais que ilustram os efeitos dessas intervenções em duas diferentes seções: intervenções orais e intervenções escritas. Reiterando o que já foi descrito na metodologia, a proposta para esta segunda produção foi a criação de outra versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, diferente do clássico original e diferente de “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, que eles haviam acabado de escutar.

É importante comentar o fato de que as intervenções orais estavam previstas para acontecer somente em nosso segundo encontro, já que no terceiro o plano era que os alunos se utilizassem apenas das sinalizações escritas e do uso da tabela de autocorreção para revisar seus textos. Entretanto, por uma questão de falta de tempo, devido ao investimento dedicado à motivação prévia, nesse segundo encontro, muitos alunos não conseguiram finalizar suas produções e se utilizaram do nosso terceiro encontro para isso. Então, as intervenções orais da professora-pesquisadora acabaram ocorrendo também nesse dia.

Reitero aqui outra informação relevante que já foi exposta no capítulo metodológico, quanto à escolha daqueles com quem a professora-pesquisadora realizaria suas intervenções. Inicialmente, buscou-se identificar aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades com a escrita, para auxiliá-los nessa tarefa por meio das intervenções. Posteriormente, buscou-se identificar alunos que já tinham uma escrita bem desenvolvida, com o fim de levá-los a aprimorar ainda mais suas produções.

6.3 Intervenções orais

Neste subcapítulo, descreverei intervenções diretas que foram realizadas oralmente pela professora-pesquisadora no segundo encontro com os sujeitos da pesquisa.

Primeiramente, descreverei algumas intervenções realizadas com uma aluna que apresentava muitos deslizos em todos os aspectos analisados nesta pesquisa (coesão, coerência, pontuação e ortografia) e que demonstrava ter uma escrita menos desenvolvida do que a maioria de seus colegas, tendo sido por isso escolhida como alvo inicial dessas intervenções. Quando a professora-pesquisadora pediu para ler seu texto, ele estava dessa maneira:

Ola meu nome e leozinho, laranja eu sou grande, tenho uma juba grande e so muito legal com as pessoas e tenho mãe que se chama onça cinza, o nome do meu pai leão vermelho cada um tem uma cor vermelho cinza ou laranja principalmente a minha família. (excerto do texto de uma aluna)

No momento em que a professora pesquisadora leu o texto para a autora em voz alta tal como ele estava, ela notou, sem auxílio, a falta da notação (til) para marcar a nasalização do “a” em “leozinho”, um caso de regularidade ortográfica, e da vogal “u” em “so”, ausência consequente da influência da fala, mas que a própria aluna percebeu que não convinha na escrita. Porém, o que primeiramente chamou a atenção da professora pesquisadora foi a falta de alguma ideia explicativa, contextualizadora, anterior à citação das cores de cada personagem na oração “cada um tinha uma cor vermelho, cinza ou laranja”, para que depois a autora pudesse acrescentar “principalmente a minha família”, um claro deslize de coerência. Então, a professora-pesquisadora perguntou:

Onde era esse lugar onde cada uma tinha uma cor? Era uma cidade, um país, uma vila, uma casa? Porque depois tu falas que “principalmente a minha família”. Eu fiquei curiosa pra saber que lugar era esse onde cada um tinha uma cor. Acho que faltou tu contar essa informação, né? O que tu achas de acrescentar isso? (fala da professora-pesquisadora)

A aluna pensou por alguns segundos e concordou que de fato faltava alguma informação. Então, teve a iniciativa de pegar outra folha para que pudesse corrigir esses erros, já que estava escrevendo seu texto com uma caneta e não teria como apagar o que já tinha escrito. Percebendo que a aluna estava bastante motivada para melhorar seu texto, segui fazendo observações, dessa vez com relação à falta de um artigo na oração “e tenho mãe que se chama onça cinza” e do verbo na oração “o nome do meu pai leão vermelho”, claros deslizos em coesão. Quanto a isso, as frases foram relidas para a autora e foi-lhe perguntado se não estaria faltando algo nelas. Ela concordou e então sugeri a estrutura “minha mãe se chama onça cinza e meu pai leão vermelho”. A aluna gostou da ideia e afirmou que a utilizaria. Por fim, foi-lhe perguntado se ela via algum sentido na vírgula que havia colocado entre “leazinho” e “laranja” e para que ela achava que serviam as vírgulas. Ela afirmou que não lembrava porque havia colocado uma vírgula nesse lugar e que agora iria retirá-la. Depois de todas essas intervenções, a aluna reescreveu seu texto dessa maneira:

*Ola meu nome e **leãzinho** laranja eu sou grande, tenho uma juba grande e **sou** muito legal com as pessoas e **minha mãe se chama onça cinza**, e **o meu pai se chama leão vermelho** cada um tem uma cor **nessa cidade** tem cor vermelha, cinza ou laranja, principalmente a minha família **pucharam meus avós ou meus tiu ou tia vovó.** (texto da aluna revisado)*

Estão grifadas as alterações realizadas pela autora em relação ao texto em sua primeira versão. É interessante observar que com relação à coerência, a aluna sentiu necessidade de acrescentar ainda outra informação que não havia sido comentada pela professora no trecho “principalmente a minha família pucharam meus avós ou meus tiu ou tia vovó.” Isso mostra que a intervenção do professor também pode contribuir no sentido de desenvolver o hábito nas crianças de revisarem seus textos, seja de forma autônoma ou com o auxílio de um adulto. Com relação a isso, Moraes (2009) afirma que:

Vejo que muitas crianças e adolescentes não incorporam com a experiência escolar a atitude de “voltar ao que escreveram”, Noto, muito frequentemente, que os alunos nem sequer releem seus textos,

acostumados que estão a tratá-los como uma prestação de contas a uma exigência imposta pelo professor. Como uma media – dentre outras possíveis – para mudar essa atitude, proponho que caracterizemos, na prática, o trabalho de composição textual como um trabalho de idas e vindas e de reelaboraões. (MORAIS, 2009, p. 127)

Agora, sigo descrevendo algumas intervenções que foram realizadas com uma aluna que apresentava uma escrita desenvolta e que acabou sua produção pouco tempo depois da professora-pesquisadora concluir a motivação prévia. Essas intervenções foram, portanto, realizadas após o término da escrita da aluna. A narrativa da aluna descreve “uma floresta que era muito perigosa, porém linda, onde morava um lobo feroz: algumas pessoas diziam que quem entrasse nela nunca mais voltava” (excerto do texto da aluna). Ela segue contando que Chapeuzinho Vermelho era teimosa e curiosa e que por isso resolveu entrar nessa floresta para ver como ela era de fato e que chamou alguns amigos para entrar com ela. Quando todos estavam lá dentro, ela diz para eles “Eu só chamei vocês aqui porque fiz uma aposta” (excerto do texto da aluna), o que não deixou claro se a Chapeuzinho Vermelho havia entrado na floresta porque estava curiosa ou porque havia feito uma aposta, caracterizando um deslize em coerência. A professora pesquisadora disse então:

O texto ficou bem legal. Eu só não entendi muito bem se a Chapeuzinho tinha entrado na floresta porque estava curiosa ou porque ela tinha feito uma aposta ou talvez se pelos dois motivos. Acho que tu podes pensar sobre isso e acrescentar algumas informações que deixem isso mais claro. O que tu achas? (fala da professora-pesquisadora)

A aluna concordou com e disse que arrumaria isso na reescrita da próxima aula, já que o encontro desse dia estava chegando ao fim. A professora-pesquisadora a orientou que tomasse nota dessa observação para que no próximo encontro ela não esquecesse e ela fez isso. No próximo encontro, a aluna reescreveu seu texto e decidiu seguir com a ideia de que a Chapeuzinho havia entrado na floresta simplesmente porque era teimosa e curiosa e não porque havia feito uma aposta, resolvendo a contradição que havia em sua primeira versão.

6.4 Sinalizações escritas

Neste subcapítulo descreverei intervenções diretas que foram realizadas pela professora-pesquisadora por meio de sinalizações escritas no texto de um aluno após o segundo encontro da pesquisa e antes do terceiro, onde eles realizaram a reescrita dos textos com base nesses comentários escritos e nos orais que já haviam sido realizados.

Na imagem abaixo, pode-se observar o texto de um aluno com os apontamentos que foram realizados:

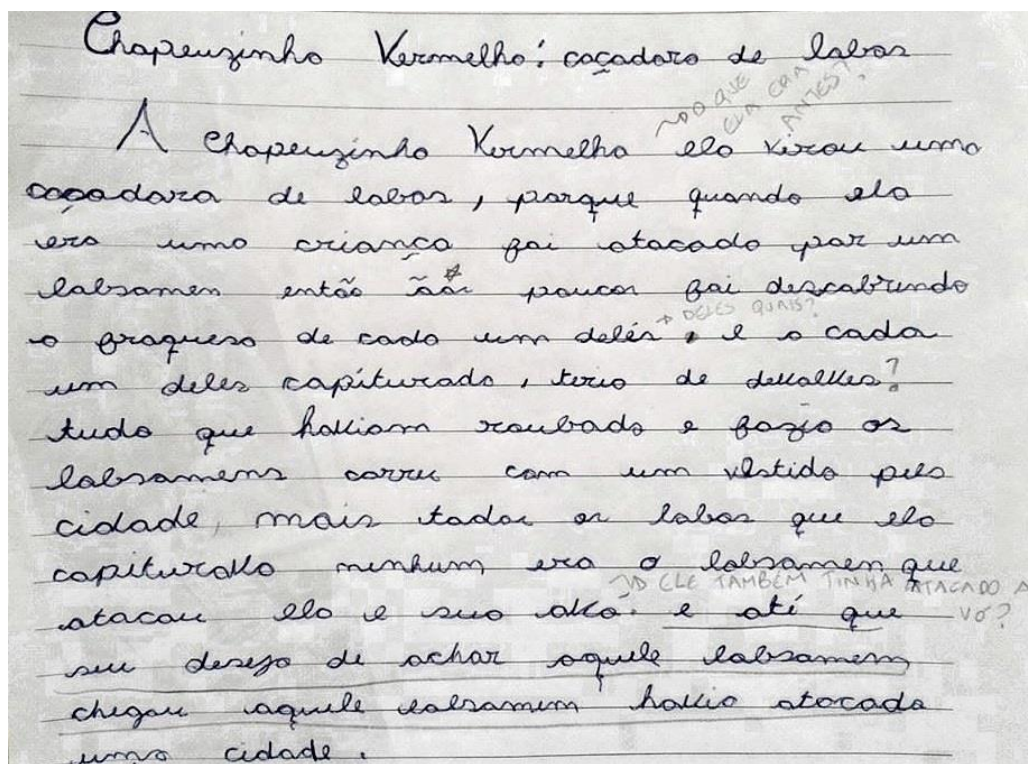


Figura 5 - texto de um aluno, foto da pesquisadora.

Como se pode observar, os comentários escritos nos textos são semelhantes àqueles realizados oralmente. Na primeira linha do texto, a pergunta “o que ela era antes?” (comentário escrito da pesquisadora) aponta para um desliz de coerência, já que o autor diz que ela virou uma caçadora de lobos sem ter explicado o que ela era antes dessa “transformação”. Em seguida vemos uma estrela (4ª linha) em cima de uma palavra com a grafia incorreta. Esse foi o sinal que havia sido combinado com a turma quando houvesse necessidade de revisar a escrita de alguma palavra. Então, observamos o questionamento “deles quais?” (comentário escrito da

pesquisadora), quando o autor afirma que a Chapeuzinho foi “descobrimo a fraqueza de cada um deles” (excerto do texto do aluno), sem explicitar a quem ele estava se referindo, outro deslize de coerência. No comentário seguinte, a professora-pesquisadora questiona se a vovó também havia sido atacada por um lobo, já que inicialmente ela narra apenas o ataque sofrido pela Chapeuzinho, mais um deslize de coerência por falta de informação. Por fim, vemos um trecho inteiro sublinhado, que foi a marcação estabelecida pela professora-pesquisadora junto dos alunos, quando ela não compreendesse o que os eles queriam dizer em determinada parte do texto. Nesse caso, ela está apontando para deslizes em coesão que acabam por acarretar em um deslize também de coerência, já que não se pode compreender bem o sentido da frase.

Na escrita de sua segunda versão desse texto, o aluno faz diversas mudanças na ordem em que expõe os fatos que acabam por satisfazer praticamente todos os questionamentos que haviam sido feitos pela professora-pesquisadora. Como decorrência do primeiro deles (“o que ela era antes?”), ele resolve primeiro contar que a Chapeuzinho foi atacada por um lobisomem para então dizer que ela se tornou uma caçadora deles. Em seguida, como decorrência do segundo apontamento (“deles quais?”), o aluno descreve que “ela foi aprendendo as fraquezas dos lobisomens”. Pode-se observar também que como decorrência do questionamento “o lobo também tinha atacado a vovó?”, ele resolveu suprimir esse fato. Vemos, então, na imagem abaixo um trecho da segunda versão do texto do aluno, onde se podem observar os efeitos descritos acima, ocasionados pelos comentários realizados:

Chapeuzinho Vermelho: caçador de labrômetros

Chapeuzinho Vermelho quando ele era um menino foi atacado por um labrômetro na casa de sua mãe, mas por pouco um caçador hó saullau, e assim ele foi aprendendo as fraquezas dos labrômetros e assim ele se tornou um caçador de labrômetros hó cada dia que se passava ela matava um labrômetro mas o desejo dele era destruir o labrômetro que atacou ela quando era criança.

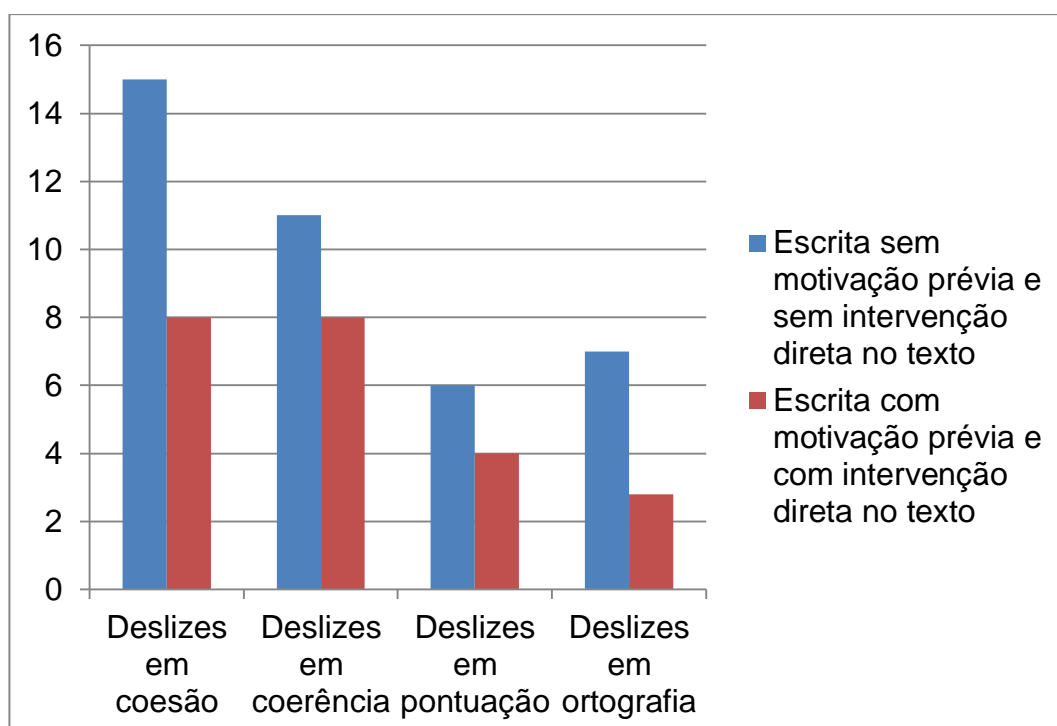
Mas no hora que ele mal acabou de falar ela recebeu o notícia que um labrômetro com uma cicatriz no Barroço e ele percebeu que o único labrômetro com uma cicatriz no Barroço era o labrômetro que me atacou? e ele imediatamente e viu o labrômetro atacando o todo mas ele percebeu que havia algo de estranho nele e o labrômetro falou - O garoto do capô Vermelho como pode ver estou mais temeroso e pronto para atacar você.

Figura 6 - texto de um aluno, foto da pesquisadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, serão apresentadas algumas das conclusões a que se chegou depois dos estudos feitos e das análises dos efeitos das intervenções didáticas realizadas nos textos dos sujeitos da pesquisa.

Primeiramente, apresentarei por meio do gráfico abaixo a diferença entre a quantidade de textos produzidos no primeiro encontro (em que não houve motivação prévia e nem intervenções diretas), que apresentaram inadequações e a quantidade de textos produzidos no segundo encontro e reescritos no terceiro (em que se realizou motivação prévia e intervenções diretas), os quais apresentaram inadequações. Foram contabilizados como deslizes em coesão e em coerência todos os textos que apresentaram ao menos um deslize. Em relação à pontuação e à ortografia, foram contabilizados textos que apresentaram mais de cinco inadequações.



No gráfico, pode-se observar que houve diminuição da incidência de deslizes dos textos produzidos no primeiro encontro para os textos produzidos no segundo e reescritos no terceiro encontro, em todos os quatro aspectos que eram foco deste estudo. Entretanto, nas questões ortográficas é onde se observa uma diminuição

maior, de 57%. Em seguida, vem a diminuição ocorrida nos aspectos relativos à coesão, em que se observou 46% de textos apresentando deslizos. Nas questões de pontuação, se observou a diminuição de 33% de produções apresentando inadequações e com relação à coerência, foram 27% menos textos com esse problema.

Esses números apresentam de modo quantitativo o que já se poderia concluir por meio das análises dos efeitos das práticas pedagógicas realizadas nesse trabalho: intervenções didáticas que levem os alunos a reflexões metalinguísticas contribuem significativamente para o aprimoramento de seus textos.

Com qualquer inserção em meios escolares atuais, podem-se encontrar muitos professores que continuam interagindo com o texto de seus alunos de modo tradicional: apontando erros e avaliando numericamente. Também não é difícil nos depararmos com aqueles que acabam por assumir uma postura passiva por receio de realizar uma avaliação mais voltada ao resultado/produto final e também mais punitiva e acabar por destruir o gosto dos alunos pela escrita (VAL et. al., 2009). Entretanto, o que se está defendendo por meio deste estudo é que se realizem intervenções (sejam elas prévias ou no decorrer da escrita), que levem os alunos a pensar sobre os usos e funções dos recursos da língua escrita convencional, tendo como principal objetivo a função comunicativa.

Dentro disso, é necessário ressaltar a relevância de, antes dos alunos começarem a escrever, dar-lhes as condições necessárias a essa escrita, conforme o que afirma Marcuschi (2010). Nesse trabalho, isso se materializou por meio do momento denominado motivação prévia. O que se pode concluir é que essa conversa anterior à escrita contribuiu para que os alunos tivessem o que dizer, para quem dizer e como dizer (recursos da língua), sendo essas as principais condições necessárias a escrita defendidas por Marcuschi (2010) e Geraldi (1991).

Finalizo alertando para o fato de que essas intervenções devem ser sempre equilibradas, priorizando a função comunicativa da produção em questão. Como ocorreu nessa pesquisa, alguns alunos podem se sentir desestimulados com o excesso de intervenções do professor, mesmo sendo elas realizadas da maneira que está sendo defendida nesse estudo.

REFERÊNCIAS

DALLA ZEN, Maria Isabel H.. “Eles já estão alfabetizados”: dando continuidade ao processo. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H. e XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E. et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas**, revista portuguesa de educação, vol 14, n. 2, pp. 273-291. 2001.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste. 1984.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola pra vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (cords.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. 6ª ed. São Paulo: Summus, 1992

ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante**. São Paulo: Zastras, 2009.

SILVA, Cinara S. da; BRANDÃO, Ana Carolina P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur Gomes (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMALL, David. **Os Chifres da Filomena**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

SOARES, Magda Becker. Prefácio. In: SANTOS, Maria Ribeiro dos. **A avaliação das redações escolares**: alguns pressupostos ideológicos. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1987.

VAL, Maria da Graça Costa [et. al]. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Ceale, 2009.

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