

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO
Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de
Professores.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, TEXTUALIDADE E DIALOGIA: UM
ESTUDO COM ALUNOS DE 7ª SÉRIE.

NILZA GUIDINI VALENTINI

MARINGÁ
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO
Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de
Professores.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, TEXTUALIDADE E DIALOGIA: UM
ESTUDO COM ALUNOS DE 7ª SÉRIE.

NILZA GUIDINI VALENTINI

MARINGÁ
2008
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA, TEXTUALIDADE E DIALOGIA: UM ESTUDO COM
ALUNOS DE 7ª SÉRIE.**

Dissertação apresentada por Nilza Guidini Valentini ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: Nerli Nonato Ribeiro Mori

Maringá
2008

NILZA GUIDINI VALENTINI

**PRÁTICA PEDAGÓGICA, TEXTUALIDADE E DIALOGIA: UM ESTUDO COM
ALUNOS DE 7ª SÉRIE.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin – UEL

Prof.^a Dr.^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Maringá, 20 de abril de 2008

Dedico este trabalho a meu pai Iberê Guidini

Papai! Durante os momentos mais duros desta caminhada,
Eu refletia sobre o que dirias ou, simplesmente,
A atitude que terias para me encorajar.
E, amparada por essas palavras e atitudes imaginárias,
Busquei forças que me ajudaram a vencer.
Agora, imagino as palavras que me dirias
Por ter superado esses obstáculos
E a forma singela como te orgulharias.
Assim, chego a sentir tua presença
Papai! É dessa maneira que tua vida continua...
Porque continuas vivendo dentro de mim!

Papai! Saudades... Muitas saudades!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força que me concedeu para transpor os obstáculos encontrados. Por permitir que eu viva todos os momentos intensamente e por proporcionar mais esta vitória em minha vida. A ele, toda honra e toda Glória!

Aos meus filhos: Ana Carla e Gabriel, motivos que animam minha vida e me dão força para enfrentar os desafios, rumo a novas conquistas. Vocês são as razões maiores de minha existência. Amo vocês!

Ao meu esposo Toninho, por ter entendido de forma tão singular as exigências e necessidades para o desenvolvimento desta pesquisa, apoiando-me, incondicionalmente, para que eu pudesse realizar este sonho. Por ter participado e valorizado esta conquista, encorajando-me a lutar sempre, desistir nunca.

A meus pais Iberê (*in memoriam*) e Lázara, por serem referência e alicerce de minha formação pessoal. À minha querida mãe, que, em sua simplicidade, entendeu a turbulência pela qual tive que passar, sempre apoiando-me em minhas buscas.

À Professora Doutora Nerli Notato Ribeiro Mori, que, sabiamente, caminhou a meu lado e, com seu jeito especial, acreditou em minhas potencialidades. Um exemplo de mestre e orientadora, por saber ensinar e por ensinar a ensinar.

Aos professores participantes da Banca Examinadora e a todos os outros professores do Curso de Mestrado em Educação, pelas significativas contribuições no decorrer desta pesquisa, possibilitando o aprendizado e diversos saberes compartilhados.

Aos alunos da 7ª série, do Ensino Fundamental, pais, equipe-pedagógica e administrativa do estabelecimento em que o estudo foi realizado. Obrigada por consentirem e acreditarem na realização desta pesquisa.

Aos amigos, pelo apoio. Em especial à amiga Lúcia, pelos momentos de convivência.

Ao Poder Público Municipal de Ivatuba, pela confiança em mim depositada, auxiliando-me a crescer e persistir na busca dos resultados obtidos.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho: Muito Obrigada!

Em meus textos, quero chocar o leitor, não deixar que ele repouse na bengala dos lugares- comuns, das expressões acostumadas e domesticadas. Quero obrigá-lo a sentir uma novidade nas palavras.

(Guimarães

Rosa)

VALENTINI, Nilza Guidini. **PRÁTICA PEDAGÓGICA, TEXTUALIDADE E DIALOGIA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 7ª SÉRIE**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá - PR, 2008.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar a possibilidade de uma prática pedagógica voltada para a textualidade, de modo a ampliar os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita. Fundamenta-se na abordagem teórica histórico-cultural, com respaldo, especialmente, nas teorias de Vygotsky e Bakhtin, as quais destacam a importância da interação no desenvolvimento da aprendizagem. Nesta concepção, defende-se que o conhecimento é elaborado socialmente, e apropriado em situações coletivas (interpessoais) e individuais (intrapessoais). Assim, destaca-se a importância da mediação intencionalmente organizada no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo tem caráter teórico e experimental. No campo teórico, investiga-se a linguagem e a interação no contexto escolar e, também, a escrita como prática social, com ênfase no trabalho com a diversidade de gêneros textuais em situações reais de comunicação. No campo experimental, pautada nos documentos das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, foi desenvolvida uma prática de produção, análise e reescrita de textos com alunos de 7ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Norte do Paraná. A escolha dessa série e do campo de pesquisa ocorreu pelo fato de a pesquisadora ali atuar, como professora, no ano em que se deu a coleta de dados e por optar em analisar sua própria prática. Trabalhou-se com produções e reescritas textuais, procurando estimular os alunos a se colocarem como sujeitos no processo dialógico de produção de textos. Os resultados das análises demonstraram que é essencial o desenvolvimento de práticas de produções escritas que possibilitem situações reais de uso da língua, a partir das quais, por meio da mediação do professor, os alunos enriquecem o conteúdo de seus textos à medida que os reescrevem.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Reescrita. Mediação. Aprendizagem.

VALENTINI, Nilza Guidini. PEDAGOGIC PRACTICE, TEXTUALIDADE AND DIALOGIA: A STUDY WITH STUDENTS OF 7th SERIES. 137 f. Dissertation

(Master's degree in Education) - State University of Maringá. Guiding: Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá - PR, 2008.

ABSTRACT

The present study has for objective to investigate the possibility of a pedagogic practice returned for the textualidade, in way to enlarge the studies on the teaching and the learning of the writing. It is based in the Historical-cultural theoretical approach, with backrest, especially, in the theories of Vygotsky and Bakhtin, which detach the importance of the interaction in the development of the learning. In that context, it is believed that the knowledge is elaborated socially, in collective situations (interpessoais) and individual (intrapessoais). Like this, he/she stands out the importance of the mediation intentionally organized in the process of teaching learning. That study has theoretical and experimental character. In the theoretical field, it is investigated the language and the interaction in the school context and, also, the writing as social practice, with emphasis in the work with the diversity of textual goods in real situations of communication. In the experimental field, ruled in the documents of the Diretrizes Curriculares of Portuguese Language of the Public Net of Basic Education of the State of Paraná, it was developed a production practice, analysis and reescrita of texts with students of 7th series of the Fundamental Teaching of a Public School of the North of Paraná. The choice of that series and of the research field it happened for the researcher's fact there to act, as teacher, in the year in that he/she felt the collection of data and for choosing in analyzing his/her own practice. She with productions and textual reescritas worked trying to stimulate the students the if they put as subjects in the process dialógico of production of texts. The results of the analyses demonstrated that it is essential the development of practices of written productions that you/they make possible real situations of use of the language, starting from the ones which, through the teacher's mediation, the students enrich the content of their texts as they redraft them.

Word-key: Pedagogic practice. Reescrita. Mediation. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LINGUAGEM E INTERAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	19
1.1 A linguagem em uma perspectiva histórico-cultural	19
1.2 Os processos interativos e a participação do outro na apropriação do conhecimento	25
1.3 As relações entre desenvolvimento e aprendizagem	30
1.4 A mediação do professor no processo de formação de conceitos	34
2. A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	42
2.1 O papel da escrita no desenvolvimento cultural da criança	42
2.2 O caráter enunciativo e dialógico no processo de produção textual	44
2.3 Concepções de escrita	47
2.4 Produção escrita: um processo interativo	49
2.5 A concepção de Bakhtin acerca dos gêneros textuais.....	52
2.6 Os gêneros textuais na sala de aula.....	54
2.7 A produção escrita e a lingüística textual	60
2.8 O trabalho com a produção escrita em uma perspectiva dialógico-interacionista.....	63
3. PRODUÇÃO ESCRITA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE E INTERVENÇÃO	66
3.1 Contexto da pesquisa	66
3.2 A crônica na prática de produção textual	70
3.3 Ações colaborativas no processo de proposta e produção escrita	71
3.4 Critérios utilizados para análise das produções textuais escritas	81
3.5 A prática de reescrita de textos	100
3.6 O que pensam os alunos sobre a prática de reescrita de texto.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	125
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

A perspectiva dialógica e interacionista do trabalho com a linguagem é ponto de partida para alguns estudos contemporâneos na área de produção escrita, fundamentados na perspectiva histórico-cultural, com respaldo, especialmente, nas teorias de Vygotsky (1988; 1991; 1998; 2000; 2004) e Bakhtin (1992; 1997). Segundo essa concepção, o homem é compreendido como sujeito social, inserido em um contexto no qual se transforma enquanto modifica seu ambiente.

Essa perspectiva considera que a aprendizagem está intimamente ligada às relações sociais vivenciadas pelos indivíduos, à mediação exercida por meio de instrumentos físicos ou simbólicos e à linguagem como promotora das funções psicológicas superiores, proporcionando aos sujeitos o acesso a conhecimentos elaborados coletivamente. Tais conhecimentos possibilitam-lhes o desenvolvimento da autonomia para interagir no meio em que estão inseridos.

Na área da linguagem, pesquisas publicadas pelo Instituto Paulo Montenegro e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), realizadas anualmente, ao longo do período 2001-2007, em parceria com a Organização Não-Governamental (ONG) Ação Educativa, mostram que apenas 28% da população brasileira apresentam domínio pleno de apropriação de conhecimentos de leitura e escrita (LIMA, 2008).

Esse indicador, segundo a autora, não se limita em retratar a situação da população que atualmente frequenta a escola, e sim de todos os brasileiros entre 15 e 64 anos, estejam ou não estudando.

O Instituto propõe-se a investigar se o acesso e a frequência à escola são suficientes para garantir a aquisição de conhecimentos de leitura e escrita necessários à vida profissional, bem como o seu desenvolvimento como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Ao consolidar e divulgar os dados, o INAF/Brasil 2007 aponta que o acesso à escola praticamente se universalizou e tem produzido bons resultados na melhoria das capacidades de uso da leitura e escrita da população brasileira. Por outro lado, além de ampliar o acesso, é preciso

investir na qualidade do ensino, de modo que a escolarização possibilite, de fato, as aprendizagens necessárias para que os cidadãos se insiram de forma autônoma e responsável na sociedade moderna.

No entanto, nos dias atuais, ainda é possível presenciar, no contexto escolar, procedimentos pedagógicos descontextualizados da prática social. Um exemplo disso é o trabalho desenvolvido com as produções escritas, as quais necessitam ser compreendidas como um processo de dialogia e interação entre produtores de textos e leitores. Segundo Geraldi (1993), muitas vezes, constata-se a artificialidade das produções, visto que os textos são produzidos fora de contextos reais de situações comunicativas.

Concebidas dessa maneira, segundo o autor, as práticas de escrita na escola caracterizam-se apenas como redações escolares e servem, na maioria das vezes, somente como material para ser avaliado. Assim, a prática de produção textual escrita deixa de ser considerada como um processo dialógico. O produtor não participa de forma interativa do diálogo contínuo com outros textos e leitores.

Devido a esse fato, o trabalho com a prática de produção escrita tornou-se uma área de pesquisa e um espaço de discussão entre os profissionais da educação. Assim, é indispensável a realização de um estudo com o intuito de sistematizar procedimentos pedagógicos que contribuam para a formação da textualidade dos alunos.

Fundamentado nesta perspectiva, em que o trabalho com a linguagem é visto como um processo dialógico e interacionista, o presente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação. Esta caracteriza-se pela atuação interativa do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os quais buscam, pelo diálogo, soluções e ampliação da capacidade de ação para transformar uma determinada situação ou, ao menos, redução dos problemas identificados.

A referida pesquisa, executada junto a uma turma da 7ª série do Ensino Fundamental, possibilitou ações concretas de interação entre professor/aluno, especialmente pelo fato de a pesquisadora ser professora na área de Língua Portuguesa nessa turma.

No contexto da pesquisa realizada, procurou-se investigar como as práticas de reescrita textual contribuem para o desenvolvimento do nível de

textualidade desses alunos da 7ª série do Ensino Fundamental. Dito de outro modo, a questão central desta pesquisa pode ser assim formulada: Como a prática de reescrita textual em sala de aula contribui na formação da textualidade?

O interesse por esta investigação se deu a partir de algumas inquietações provocadas no decorrer de práticas pedagógicas acerca da apropriação da escrita realizadas pela professora pesquisadora. Entre as inquietações, destacam-se: Como deve ser a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem de produções escritas? Quais as contribuições da reescrita nesse processo interativo, no qual o desenvolvimento da textualidade está associado à sua adequação e utilização na prática social?

Com o intuito de encontrar respostas para essas inquietações, foram realizados estudos com enfoque na perspectiva histórico-cultural. Com base nessa fundamentação, foram desenvolvidas práticas pedagógicas pautadas na mediação, com o objetivo de identificar intervenções que promovessem práticas de produções de textos escritos com significado para os alunos, de modo que, por meio delas, interagissem com o uso social da escrita em diversas situações do cotidiano: na família, com os amigos, na escola, no trabalho, nos momentos de lazer, em situações burocráticas, entre outras.

No primeiro capítulo deste estudo, é abordado o tema *Linguagem e interação no contexto escolar*. Este enfatiza a importância em compreender o desenvolvimento da linguagem e como ocorrem os processos interativos na apropriação do conhecimento.

A linguagem, na perspectiva histórico-cultural, é vista como forma de comunicação, pela qual ocorrem as interações sociais. Por meio dela, os sujeitos apropriam-se dos conhecimentos historicamente acumulados. Segundo Vygotsky (1998), essa apropriação ocorre com atividades interpessoais (sociais) e intrapessoais (individuais). Para o autor, essas atividades dão origem ao processo de “internalização” do conhecimento, a partir do qual os sujeitos desenvolvem suas capacidades de generalização e abstração.

O domínio da linguagem e a capacidade de usá-la na comunicação são desenvolvidos desde a infância em situações reais de

interação. Na relação com o outro, a criança compreende que, com a ajuda de palavras e gestos, pode atingir melhor seus objetivos. Seja na modalidade falada ou escrita, a linguagem é desenvolvida nas experiências vivenciadas individual e coletivamente. Porém, pelo fato de a linguagem escrita envolver normas, a criança precisa apropriar-se de conceitos específicos para que desenvolva uma estrutura de linguagem escrita coerente.

Segundo Vygotsky (2000, p. 452), “[...] o discurso escrito é um discurso feito na ausência do interlocutor [...] os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos”.

Para Vygotsky (1998), a formação intelectual é resultado da interação entre os processos internos e as influências do meio social. Dessa forma, o autor defende a idéia de que o ensino não pode ser definido apenas pela maturidade da criança. É preciso considerar, além do que ela desenvolve de forma autônoma, as ações que consegue efetuar com o auxílio de outras pessoas. Nesse sentido, a participação do outro é imprescindível na apropriação do conhecimento.

No processo de apropriação dos conceitos, a mediação do professor é muito importante, cabe a ele promover a socialização das experiências cotidianas (conhecimentos espontâneos) e adequar estratégias e procedimentos para a elaboração dos conhecimentos científicos (sistematizados no contexto escolar). Para que essas elaborações ocorram, o mediador precisa garantir não apenas as necessidades imediatas, mas intervir em situações amplas que tenham sentido na prática social.

No processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, a mediação do professor é fundamental. Vygotsky (1998) destaca que as intervenções, no contexto escolar, precisam ser intencionalmente organizadas com objetivos claros e definidos. Em relação à produção escrita, a intervenção do professor deve ocorrer em todos os momentos: antes, durante e após a produção. Esse processo de interação entre alunos e professores é constituído pelos efeitos da troca de experiências, a qual propicia a internalização de conhecimentos elaborados historicamente.

Em vista disso, a escola tem a função de proporcionar aos indivíduos a aquisição dos saberes elaborados pela sociedade. Para tanto, o

professor precisa conhecer como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos para propor, encaminhar e orientar práticas que possibilitem, pelas interações, avanços em relação aos níveis de aprendizagem.

No segundo capítulo, *A escrita como prática social*, é enfatizada a inserção da linguagem escrita na prática social. Assim como na oralidade, o caráter enunciativo e dialógico da linguagem escrita precisa ser considerado no processo de produção textual. Para Bakhtin (1997), qualquer texto, no caso o escrito, constitui-se em uma forma de relação dialógica por exigir de outros uma compreensão como resposta. Nesse sentido, pode-se considerar o texto escrito como produto material de uma ação verbal.

Nesta perspectiva, a produção escrita é vista como um processo de interação entre o produtor do texto e o leitor. O “outro” determina por si as circunstâncias e as condições para a produção dos textos.

No contexto escolar, é preciso oportunizar condições para que os alunos possam desenvolver sua competência dialógica nas mais diversas situações de interação. Por isso, nas práticas de escrita, é necessário que sejam consideradas as circunstâncias e as condições de produção, particularmente no que diz respeito ao assunto, local de circulação, gênero textual e interlocutor eleito.

Para tanto, o professor, além de compreender como ocorre a apropriação da aprendizagem dos alunos em produções escritas, precisa ter clareza dos objetivos pretendidos e dos caminhos que devem ser percorridos para tal apropriação. Para que ocorra a internalização da escrita, é necessário oferecer condições pedagógicas favoráveis para que os alunos possam fazer uso da escrita em diversas possibilidades de comunicação. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja capacitado para orientar os alunos a agir em função de suas necessidades e intenções comunicativas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (BRASIL,1998), é necessário que as práticas de escrita estejam voltadas à diversidade de textos que circulam socialmente. De modo semelhante à língua, os gêneros textuais variam, adaptam-se e renovam-se. Para Marcuschi (2006), os gêneros não são classificáveis como formas puras, eles desenvolvem-se de maneira dinâmica,

novos gêneros surgem como desmembramento de outros, e circulam em variados suportes.

No contexto escolar, é comum constatar a presença de práticas de escritas artificiais, não inseridas em contextos reais de produção e circulação social, como no caso da proposição das atividades com as modalidades textuais: descrição, narração e dissertação. Outro fato que ocorre é que, na maioria das vezes, os livros didáticos mantêm uma proposta que não atende à perspectiva de um trabalho pedagógico que aborde a diversidade dos gêneros textuais, o que não permite ao aluno utilizar um determinado gênero textual em situações reais de comunicação. Cabe ao professor, na elaboração do seu Plano de Trabalho Docente, traçar metas para o desenvolvimento de uma prática com os diferentes gêneros que circulam socialmente.

Os gêneros textuais são indispensáveis à comunicação humana, porque, por meio da linguagem, permitem diferentes formas de interação entre os sujeitos, além de poderem servir como instrumentos de aprendizagem para o aluno apropriar-se dos conteúdos necessários ao seu dia-a-dia. O trabalho com a diversidade de gêneros textuais precisa ser realizado desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, além de retomados e aprofundados durante toda a vida acadêmica.

As práticas de escrita desenvolvidas devem oportunizar situações que tenham significado para os alunos e possibilitem ações concretas de interação. A produção escrita precisa ser trabalhada como uma necessidade real de comunicação. Para que isso ocorra, a mediação do professor é essencial, uma vez que a orientação de estratégias claras para a elaboração da produção escrita leva os alunos a refletirem não apenas sobre o texto, mas sobre aspectos relacionados ao contexto em que a produção textual está inserida.

À medida que auxilia para a aquisição de estratégias de produção, o professor mediador precisa ensinar as práticas de revisão e reescrita dos textos, porque estas permitem aos alunos a reflexão sobre sua própria produção e a dos outros, possibilitando-lhes o avanço gradativo de sua aprendizagem.

No terceiro capítulo, *Produção escrita: uma proposta de análise e intervenção*, são abordados os procedimentos realizados para a coleta de

dados da pesquisa. Os dados coletados referem-se ao nível de textualidade apresentado pelos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental, com os quais a pesquisa foi desenvolvida.

O estudo enfatizou uma prática de produção textual escrita que procurasse se adequar às situações reais de produção ao contexto escolar. Com isso, foi proposto que o texto a ser produzidos pelos alunos atendessem às seguintes circunstâncias e condições de produção: gênero literário: (crônica em prosa narrativa); finalidade (mostrar a internet como um importante meio de comunicação); local de circulação (mural do Colégio); interlocutor eleito (alunos, professores, funcionários e outros possíveis leitores).

No decorrer da prática de produção escrita, a professora pesquisadora realizou intervenções em todas as etapas até o texto final: desde a pesquisa, leitura e socialização de crônicas diversificadas, passando pela discussão das circunstâncias e condições de produção de textos, além da produção propriamente dita.

Foram estabelecidos alguns critérios para análise das crônicas produzidas, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. As observações envolveram discussões não apenas sobre as dificuldades apresentadas como sobre os aspectos bem desenvolvidos.

As análises pautaram-se nos apontamentos contidos nos documentos das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da Rede Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), na área de produção escrita. Os critérios foram discutidos com os alunos e serviram de parâmetros para análise e reflexão dos textos produzidos.

Além da prática de produção e análise do nível de textualidade das crônicas produzidas, a presente pesquisa relata a prática de reescrita realizada, a qual foi desenvolvida individualmente com a mediação da professora pesquisadora. Segundo Moraes (1998), os alunos precisam incorporar a atitude de voltar ao que produziram para que analisem e reflitam sobre os elementos lingüísticos e textuais envolvidos na produção, e efetuem as adequações necessárias.

Para melhor compreensão dos avanços registrados, foram selecionados textos de dois estudantes, da primeira produção e da versão final, os quais, assim como os demais textos, foram reescritos com o objetivo de

possibilitar ao aluno a análise sobre os textos produzidos e torná-los apropriados à finalidade da situação comunicativa.

Conhecer as impressões dos alunos, o que pensam do processo da prática de reescrita no qual foram envolvidos é muito significativo para a continuidade do trabalho com a escrita. Assim, este estudo também apresenta trechos de relatos registrados pelos estudantes sobre as contribuições das práticas de reescrita. Os depoimentos mostram como os alunos internalizaram conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de textos escritos por meio de reescrita textual

.

1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Estudos desenvolvidos na área de produção de textos, pautados na perspectiva histórico-cultural, com respaldo nas teorias de Vygotsky (1998; 1991; 1998; 2000; 2004) e Bakhtin (1992; 1997), consideram o valor da linguagem como interação entre os sujeitos, situação esta que se caracteriza como um processo no qual os interlocutores vão elaborando sentidos e significados no decorrer de suas trocas lingüísticas, orais ou escritas. Os sentidos e significados de uma situação comunicativa constituem-se de acordo com as relações estabelecidas entre os interlocutores ao interagirem em diferentes contextos e com finalidades variadas.

Na perspectiva histórico-cultural, destaca-se o caráter socializador da linguagem, visto que seu uso possibilita ao homem interagir e trocar experiências, apropriar-se de conhecimentos elaborados socialmente na história da humanidade, compreender a realidade em que vive e perceber seu papel como participante que interage no meio em que está inserido.

Entende-se por linguagem os sistemas de signos e códigos usados socialmente que permitem a comunicação entre os sujeitos. Como sistema, é um produto histórico a serviço da comunicação e da elaboração de conhecimento. O domínio da linguagem e a capacidade de usá-la apropriadamente em diferentes situações são desenvolvidos por meio da interação com outros sujeitos. Nesse sentido, a participação do outro é essencial para que a comunicação e a aprendizagem se efetivem.

No contexto escolar, além da interação entre os estudantes, é fundamental a mediação do professor, especialmente para a apropriação de conceitos científicos necessários para a vida pessoal e profissional dos alunos.

1.1 A linguagem em uma perspectiva histórico-cultural.

Na perspectiva histórico-cultural, enfatiza-se que o desenvolvimento psíquico do sujeito constitui-se por meio da interação com o outro no processo

histórico-social. Essa relevância da interação social é destaque nas obras vygotskyanas. O autor salienta a relação estabelecida entre o indivíduo na prática social e os efeitos da linguagem e da cultura para no processo de aprendizagem.

Para Vygotsky (1988, p. 115):

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em ações internas da crianças [...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

O autor destaca que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são essenciais para que este se constitua como sujeito consciente e capaz de alterar o meio em que vive. O acesso a instrumentos físicos ou simbólicos, desenvolvidos em gerações precedentes, é fundamental, visto que as situações vivenciadas possibilitam interações sociais com trocas de experiências, as quais auxiliam na elaboração de conhecimentos e orientam os sujeitos a agir na prática social. Dessa forma, os indivíduos podem ser considerados como seres em constante transformação, devido ao fato de que as interações sociais possibilitam novas maneiras de pensar e agir frente a situações do dia-a-dia.

O contato com as elaborações individuais e sociais leva ao processo que Leontiev (1986) caracterizou como humanização. Esse processo possibilita aos sujeitos diferenciarem-se dos animais, visto que o autor enfatiza que o processo de humanizar-se está associado à internalização da cultura, pela via do intelecto, elaborada pelos indivíduos na história da humanidade.

A interação entre os sujeitos é propiciada pela comunicação realizada por meio da linguagem. Nesse sentido, a relação estabelecida entre os sujeitos é desenvolvida como um meio de comunicação social, por meio da qual é possível trocar e enriquecer experiências pessoais e sociais.

A linguagem, segundo Vygotsky (2000, p. 412), [...] “não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”.

Desse modo, para Vygotsky, a linguagem atua na modificação do desenvolvimento e da estrutura das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a linguagem é essencial para a elaboração de conhecimentos. Ao utilizar a linguagem, o homem, além de organizar e planejar suas ações, acessa e comunica informações e ainda acumula experiências elaboradas coletivamente.

A linguagem, ao constituir-se por meio de troca de informações, permite aos indivíduos produzir cultura, visto que lhes possibilita interagir de forma que expressem suas opiniões, defendam seus pontos de vista, enfim, construam sua visão de mundo ao estabelecer relações com os interlocutores.

É por meio da linguagem que o conhecimento é transmitido a outras pessoas em processos de interação. Possibilita dessa forma a internalização de conceitos, formas de organização do pensamento e ampliação do conhecimento consciente. A troca de experiências é possível pelo fato de os conhecimentos serem codificados por meio de palavras e símbolos, os quais permitem aos sujeitos ampliarem os processos de desenvolvimento da humanidade a partir do estágio em que se encontram. Como defende Leontiev (1986, p. 30), a linguagem “[...] não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também, uma forma de consciência e do pensamento humano”.

A linguagem possibilita a representação, a abstração e a generalização, as quais permitem aos sujeitos a passagem do uso de elementos concretos a abstratos. Tanto a linguagem quanto os processos de abstração e generalização variam de acordo com o grau de desenvolvimento da cultura e mostram-se diferentes em relação aos diversos níveis socioeconômicos.

A capacidade de usar a linguagem permite, cada vez mais, a possibilidade de os indivíduos internalizarem os conhecimentos socialmente

elaborados e transmiti-los a outros de forma a ampliar o nível de compreensão da situação em que estão inseridos.

Para Vygotsky (1991), a linguagem é o sistema básico para todos os grupos humanos. É a principal mediadora entre o sujeito e o conhecimento. Ao participar das situações de interação, o indivíduo traz consigo algumas possibilidades de interpretação que fazem parte de experiências já vivenciadas, sejam elas particulares ou sociais, e as relaciona com novas experiências que juntas formarão o conhecimento dos sujeitos. Esses conhecimentos são internalizados de acordo com o nível de apropriação de cada um.

Segundo Vygotsky (1998), é na relação com os outros sujeitos (atividade interpessoal) que os indivíduos entram em contato com diferentes atividades desenvolvidas no meio em que vivem. Por meio das relações interpessoais estabelecidas, os sujeitos produzem, apropriam-se e transformam os conhecimentos elaborados socialmente, os internalizam e deles fazem uso (atividade interpessoal). Para o autor, esse processo de elaboração pessoal, possibilitada por meio da relação com o outro em situações reais de interação, é denominado como internalização.

No que se refere à internalização, Vygotsky (1998, p. 37) destaca que:

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em quem a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas, a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além de seu uso interpessoal.

O domínio da linguagem e a capacidade de usá-la em diferentes situações comunicativas desenvolvem-se desde a infância. A criança compreende que, com o uso de gestos e palavras, pode comunicar-se com mais propriedade, expressando pensamentos e sentimentos.

Por conviver em sociedade, as crianças ampliam a compreensão sobre o significado geral das palavras. Com o tempo, o significado generalizado de uma palavra torna-se mais claro, possibilitando à criança

ampliar sua capacidade comunicativa e a compreensão de diferentes conceitos inseridos nas práticas sociais. Vygotsky (1991, p. 4) [...] entende que “a generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso”.

O conhecimento do geral ocorre por meio de comparações de objetos e fenômenos, visto que comparando as diferenças e semelhanças entre eles é possível classificá-los de modo a identificar suas especificidades. Sendo assim, a generalização é essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Permite às crianças a capacidade de transpor o conhecimento do geral ao particular. Isso quer dizer que o conhecimento generalizado possibilita a compreensão do significado das palavras. Conseqüentemente, as idéias concretas, ao serem vivenciadas pelas crianças em situações de interação, dão origem às abstrações produzidas historicamente no meio socioeconômico e cultural no qual estão inseridas.

Em relação à formação de conceitos generalizados, Lúria (1990, p. 69-70) enfatiza que:

[...] o centro do pensamento ‘conceitual’ ou ‘categorial’ está na experiência compartilhada da sociedade, transmitida através de seu sistema lingüístico. Essa referência a critérios sociais abrangentes transforma os processos de pensamento gráfico num esquema de operações semânticas e lógicas em que as palavras se tornam o principal instrumento de abstração e generalização.

Neste sentido, a linguagem é mediadora na compreensão dos conceitos, visto que a comunicação efetuada por meio da linguagem permite aos sujeitos participar das experiências vivenciadas coletivamente.

A transposição do pensamento concreto para o pensamento abstrato ocorre com as interações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Dessa forma, as palavras são elaborações histórico-culturais e favorecem a apropriação de conhecimentos.

Assim como Vygotsky, Rubinstein (1973) defende a idéia de que a linguagem é a forma social do conhecimento. Com a ajuda da linguagem, o conhecimento social forma o pensamento da criança, já que a linguagem, além

de formar e transformar o pensamento, ainda influencia no desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Segundo o autor, com o passar do tempo, tanto a linguagem oral quanto a escrita das crianças aprimoram-se em consequência da aquisição de conhecimentos científicos, que faz com que expressem, cada vez mais adequadamente, os pensamentos abstratos.

Rubinstein (1973) defende a idéia de que a linguagem, como meio de comunicação entre os sujeitos, não somente deve ser coerente e precisa, como expressiva. Para o autor, os sujeitos não são apenas intelectos abstratos, devido ao fato de o pensamento estar vinculado ao sentimento e às experiências vivenciadas individual e socialmente.

A linguagem oral ou escrita torna o ser humano especial no contexto dos seres vivos, por ser uma prática que permite a comunicação e o estabelecimento de crenças e pontos de vistas diferentes ou semelhantes sobre as mesmas coisas. Não importa se isso acontece na modalidade escrita ou falada, ambas são sempre construídas interativamente na sociedade contemporânea.

No entanto, é inviável estabelecer comparações entre essas duas modalidades, elas ocorrem em práticas diversas, cada qual com suas especificidades. Desenvolver a capacidade de expressar-se por meio da oralidade é tão importante quanto expressar-se pela escrita. Para tanto, é necessário compreender os elementos básicos de cada modalidade da linguagem, a fim de empregá-las adequadamente em determinados contextos de produção.

Paralelamente à oralidade, é muito importante apropriar-se das especificidades da linguagem escrita, visto que é uma forma de inserir-se em contextos sociais básicos da vida cotidiana. A compreensão e o uso da linguagem escrita é mais exigente que a linguagem falada. Isso deve-se ao fato de que na escrita é necessário associar o conteúdo do enunciado ao seu significado e às condições de produção a que se propôs o autor.

A linguagem escrita requer determinadas normas. Devido a essa exigência, as crianças apresentam dificuldades técnicas no domínio da escrita. Diferente da oralidade, em situações de comunicação escrita, ocorre a ausência do enunciatário no momento em que o interlocutor entrar em contato

com o conteúdo do texto, por isso a linguagem escrita exige muito mais clareza por parte de quem escreve e capacidade de compreensão pelos leitores.

Vygotsky (2000, p. 318), ao contribuir com discussões sobre a escrita e a oralidade, salienta que:

Os signos da linguagem escrita são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconsciente de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala.

Para o autor, no início de desenvolvimento da escrita, a linguagem falada determina a estrutura da linguagem escrita. No decorrer da apropriação de conhecimento sobre a linguagem escrita, ao receber informações por meio de estratégias organizadas com determinadas finalidades, a criança aprende que tanto a oralidade como a escrita são produções textuais-discursivas com fins comunicativos. Além disso, compreende que a fala apóia-se em recursos expressivos, enquanto a escrita, além de exigir um conteúdo significativo requer certas especificidades na sua constituição gráfica.

Conforme a criança internaliza conhecimentos relacionados à linguagem escrita, ela percebe que tanto a fala quanto a escrita propiciam interação entre os sujeitos. Essas interações possibilitam a apropriação de conhecimentos elaborados socialmente e que auxiliam os indivíduos interagirem com autonomia na prática social na qual estão inseridos.

1.2 Os processos interativos e a participação do outro na apropriação do conhecimento.

O homem criou um sistema de signos para explicar os fenômenos e compreender as significações dos elementos que constituem o espaço no qual está inserido. Posteriormente, desenvolveu a capacidade de recriar e reinterpretar informações e significados.

Para desenvolver essas capacidades utilizou-se de dois elementos básicos: o instrumento, que possibilita a função de regular as ações dos sujeitos sobre os objetos, e o signo, que permite regular as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Em relação à capacidade de regular as ações, Vygotsky (1998, p. 38) destaca que:

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

Para o autor, o homem não tem uma relação direta com o mundo. Para ele, toda ação é mediada pela linguagem, os sujeitos entram em contato com conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana e, assim, interagem entre si e com o mundo.

Os trabalhos vygotskyanos destacam que o desenvolvimento intelectual ocorre em dois momentos (social e individual) sempre mediados pela linguagem. Funções como o pensamento abstrato, atenção voluntária, memorização, entre outras são presentes somente nos seres humanos e não se desenvolvem sozinhas, são elaboradas pelas ações estabelecidas no meio social e internalizadas pelos indivíduos.

Nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, ocorre uma constante transformação de informações, conceitos e significados. Movimento esse que, segundo Vygotsky (1998), vai do interpessoal para o intrapessoal, sempre mediado pela linguagem.

O movimento interpessoal refere-se às experiências que ocorrem na relação com outras pessoas. Já o movimento intrapessoal é o conhecimento internalizado pelo indivíduo no contato com essas experiências. Entre os sujeitos, há um processo de internalização de signos e de práticas sociais que permite ao indivíduo o desenvolvimento do pensamento verbalizado, o qual reforça o caráter social da linguagem.

No decorrer de seu desenvolvimento, as crianças passam a utilizar a linguagem como instrumento para a solução de problemas. Ao vivenciar experiências sociais e culturais, as crianças vão adquirindo e ampliando a capacidade de planejar e decidir suas ações para interagir no meio em que vivem.

Com o desenvolvimento da linguagem, surge a fala egocêntrica. Trata-se da fala que a criança emite para si mesma ao concentrar-se em alguma atividade. Essa progressão da fala social para a internalizada representa a ampliação da função comunicativa da linguagem para a função intelectual.

Essa maneira da criança utilizar a linguagem é essencial, visto que constitui-se em uma linguagem para a si mesmo e não uma linguagem social utilizada como comunicação ou como interação. Determinadas situações, os adultos resolvem por meio do pensamento/raciocínio, já a criança utiliza essa maneira de falar sozinha como forma de organização de idéias e planejamento de suas ações.

Vygotsky (1998, p. 36) ressalta que “a fala egocêntrica deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior”. O autor identifica a fala exterior (comunicativa para os outros) como o primeiro momento do processo de internalização. O segundo momento seria voltado para a ação interna. Esta ação apresenta uma função planejadora e auto-reguladora.

Entre a fala interior e exterior, o autor identifica uma fase temporária, transitória de uma para outra, que seria o pensamento verbalizado, o qual permite a apropriação da fala social e o desenvolvimento da imaginação, organização, memória e vontade.

Nos apontamentos realizados, Vygotsky (2000) ressalta que a fala egocêntrica é de natureza social e tem como função específica a transição da atividade social e coletiva da criança para a capacidade de internalizar as atividades desenvolvidas no meio em que interage e, assim, organizar e desenvolver suas próprias ações. É nesse processo de internalização dos signos que as crianças desenvolvem a fala interior e o pensamento verbalizado e os utiliza ao planejar e realizar suas atividades, ao interagir no meio em que estão inseridas.

Na fase da fala egocêntrica, as crianças, geralmente, são muito curiosas e buscam o enriquecimento do vocabulário ao experimentar novas situações lingüísticas. Quando a fala egocêntrica começa a diminuir, é sinal de que a criança já é capaz de pensar as palavras sem precisar dizê-las. Com o declínio da fala egocêntrica, é que se desenvolve o discurso interior. Nesse estágio, as palavras passam a ser pensadas e têm por função criar conexões que auxiliam a organização de idéias, as quais, posteriormente, poderão transformar-se em ações concretas.

O pensamento é algo muito mais amplo que o significado das palavras, uma vez que capta as relações entre as palavras de forma mais completa. Por isso, expressar o pensamento verbalmente exige muito raciocínio devido a necessidade de concentração do conteúdo de uma reflexão em uma frase ou discurso.

Ao fundamentar-se nos estudos vygotskianos sobre o desenvolvimento da linguagem, Smolka (1993, p. 40) enfatiza que:

A fala egocêntrica pode ser um dos modos de estudar e investigar o discurso interno, mas não é o único modo de internalizar a fala social; essa internalização pode ocorrer no silêncio e não necessariamente na oralização [...] a natureza da fala egocêntrica, bem como a fala interna é dialógica: o que a criança internaliza é o movimento dialógico, é a dialogia.

Nos processos interativos, Vygotsky (1991) ressalta a importância da mediação do outro. Por meio da interação com outras pessoas, a fala externa (do outro / para o outro) é reestruturada e constitui-se em novos discursos que poderão estabelecer novas interações.

O autor salienta o diálogo como uma forma natural da fala, já o monólogo, desenvolve-se posteriormente e resulta em uma forma superior e mais complexa da fala. Para essa distinção, o autor considera a presença e/ou ausência de interlocutores. Segundo ele, o diálogo, por ter a presença do interlocutor, constitui-se em condições reais e imediatas de interação verbal, enquanto que o monólogo, por não contar com a presença do interlocutor, não se caracteriza como um ato interlocutivo. Para ele, a linguagem oral quase sempre é dialógica, enquanto que a forma escrita da linguagem é monológica.

Ambas apresentam funções específicas e se estruturam de forma a atenderem às finalidades da situação comunicativa.

Vygotsky (1991) afirma que, pelo fato de o discurso escrito ser realizado na ausência do interlocutor, ao expor uma idéia, faz-se necessário empregar muito mais palavras, já que não é possível utilizar, como na oralidade, os recursos gestuais e expressões fisionômicas. Na linguagem escrita, é preciso expressar pelo registro de palavras e por sinais gráficos o que, na linguagem falada, transmite-se pela entonação do enunciário.

Por outro lado, Bakhtin (1992), em relação à fala monologizada, destaca que, mesmo nos monólogos, constata-se uma relação dialógica. Segundo ele, todo discurso busca ser compreendido, seja ele formulado em linguagem oral ou escrita, sua finalidade é estabelecer uma dialogia e, conseqüentemente, interação entre as pessoas.

Vygotsky (1998) reconhece a importância das funções biológicas na formação das pessoas, porém, em sua visão, o que mais influencia são as interações sociais, porque elas fornecem instrumentos e símbolos culturais que propiciam ao sujeito a significação do mundo no qual está inserido. Destaca que a interação é constitutiva dos processos de passagem do social para o individual. Nesse sentido, além de considerar a participação do outro como mediador no processo de desenvolvimento da criança, reconhece a importância da participação do próprio sujeito, o qual não é passivo nesse processo de apropriação.

A formação intelectual, para Vygotsky (1998), é resultado da interação entre os processos internos e as influências do meio social. O autor enfoca que o ensino não pode ser definido apenas a partir do desenvolvimento da maturidade da criança.

Desse modo, na próxima sessão serão apontadas algumas contribuições de Vygotsky para a compreensão acerca do desenvolvimento e da aprendizagem.

1.3 As relações entre desenvolvimento e aprendizagem

Na ênfase dada aos processos históricos e culturais, na perspectiva vigotskyana, transparece a idéia de que a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Segundo Vygotsky (1998), é nas experiências de aprendizagem vivenciadas pelos indivíduos que o desenvolvimento se processa.

A aprendizagem possibilita o amadurecimento de processos internos dos indivíduos e promove o desenvolvimento pessoal de modo a ampliar a relação dos sujeitos com o ambiente histórico, social e cultural em que vive. O ser humano não se desenvolve plenamente sem conviver com outros indivíduos.

Considerar que o desenvolvimento é alicerçado pelas interações sociais, exige identificar e compreender como isso ocorre. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento, ao se efetivar, passa por dois níveis: nível de desenvolvimento real (NDR) e nível de desenvolvimento proximal (NDP).

Em relação à zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1998, p. 112) salienta que:

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

Para o autor, o conceito de zona de desenvolvimento proximal refere-se às capacidades manifestadas com a ajuda de outras pessoas. O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a possibilidade de desenvolver-se de modo partilhado. O desenvolvimento cognitivo da criança não pode ser analisado somente pelo que ela consegue realizar sozinha. É preciso considerar o que a criança faz com a ajuda de outras pessoas.

O professor precisa ter conhecimento do processo que a criança realiza mentalmente. A realização concreta das atividades propostas nem sempre significa acerto, pode ser uma atividade mecânica. Por isso, é

importante que o professor conheça qual é o processo que a criança utiliza para chegar às respostas. Ao conhecer o processo de desenvolvimento da criança, o professor tem condições de intervir e propiciar meios para que ela, quando demonstrar dificuldades em determinado ponto, seja auxiliada a avançar na elaboração do conhecimento.

Ante tais pressupostos, para encaminhar o processo de ensino/aprendizagem, impõe-se a necessidade de compreendê-lo inserido em um determinado contexto histórico e cultural. A prática educativa apresenta-se como uma atividade com significado se estiver relacionada às necessidades dos sujeitos na realidade em que estão inseridos e, conseqüentemente, possibilita interagir com o meio em que vivem os indivíduos, organizando suas ações de acordo com as necessidades. É no sentido de auxiliar essa organização que a educação tem o papel de proporcionar aos sujeitos a internalização dos conhecimentos elaborados coletivamente, com o objetivo de formar cidadãos que possam interagir na prática social.

A abordagem vygotskyana aponta para a existência e ações recíprocas entre desenvolvimento e aprendizagem, visto que o processo de aprendizagem estabelece condições necessárias para o desenvolvimento psicointelectual da criança. Este realiza-se por meio da interação com o ambiente físico e social.

Em relação à ação educativa, Vygotsky (2004, p. 64-65) salienta que:

O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade [...]. educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento.

Segundo o autor, cada sistema educativo tem suas próprias finalidades. É o que se espera do processo educacional que orienta a seleção de meios educacionais necessários para que ocorra a aprendizagem.

Nesse sentido, Vygotsky (2004, p. 77-78) destaca que “A educação só pode ser definida como ação planejada, e fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente”.

O desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre durante o processo

de assimilação da experiência social. Esse desenvolvimento não acontece de repente, depende da qualidade das atividades que o professor oferece aos alunos e do nível de complexidade dos conteúdos a serem internalizados. Além disso, o desenvolvimento cognitivo da criança depende da mediação e intervenção realizada pelo professor, da receptividade dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados e das características individuais de cada estudante.

Assim, educar significa colocar o aluno em contato com a realidade que o cerca e possibilitar-lhe a participação efetiva no meio em que vive. Propiciar ao aluno uma boa aprendizagem requer o desenvolvimento de práticas em que o aluno possa participar conscientemente, de forma a transformar sua realidade interna e externa.

Vygotsky (1998), ao dar atenção especial à educação, considera que ao tornar acessível o conhecimento sistematizado ao aluno, a escola está auxiliando-o a entender como ocorre o processo de elaboração do conhecimento e, conseqüentemente, a compreender as diferentes formas de apropriar-se do saber.

As atividades desenvolvidas e o conteúdo internalizado no decorrer do processo educativo possibilitam aos estudantes novas formas de pensar e agir e, assim permitem novas operações intelectuais, as quais, à medida que os alunos ampliam seus conhecimentos, transformam a maneira de interagir no meio social e cultural em que estão inseridos.

Por outro lado, não são apenas os sujeitos que, ao internalizarem conhecimentos escolares, interferem no meio social. O sistema educacional também recebe influências de diversos fatores econômicos, políticos e sociais, inclusive o contexto escolar. Isso ocorre porque a escola não é uma instituição isolada, ela está inserida na sociedade. Nesse sentido, as interações estabelecidas no meio educacional relacionam-se a contextos mais amplos e permitem a conexão com outros meios sociais e culturais.

As relações estabelecidas na escola, com fins determinados para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos sistematizados, promovem o desenvolvimento das funções superiores e modifica o modo do aluno ver e relacionar-se com o mundo. Essa é uma forma de enriquecimento para o desenvolvimento pessoal, visto que permite observar e analisar criticamente as situações que o cercam antes de tomar determinadas atitudes.

Segundo Vygotsky (1998, p. 111), “[...] não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos complementares. É no decorrer do processo educativo que são oferecidas às crianças atividades que possibilitam a apropriação da aprendizagem. À medida que esta efetiva-se as crianças desenvolvem atitudes que as capacitam a interagir com o conhecimento elaborado socialmente e, assim, reorganizam suas ações.

Essa inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento não é tão simples. Ao colocar as crianças em situações desafiantes a fim de que encontrem meios para realizarem novas tarefas, a elas serão dadas oportunidades de aprender. No entanto, é preciso considerar que o sucesso da ação educativa depende das características particulares do aluno, do nível de seu desenvolvimento, do envolvimento com o conteúdo e, especialmente, das mediações propiciadas pelo professor em sala de aula.

Na perspectiva histórico-cultural, a educação é considerada como atividade mediadora visto que a interação dos sujeitos no mundo ocorre pelas relações estabelecidas no meio cultural.

Para Vygotsky (1998), aprendizagem e desenvolvimento não só estão inter-relacionados, ele afirma que a aprendizagem precede o desenvolvimento, porque o crescimento intelectual do ser humano depende do processo de internalização das formas culturais, as quais dão um significado particular às suas vivências. O autor destaca a necessidade de diferenciar a atividade mental na vida cotidiana, e a elaboração sistematizada na escola. Segundo o autor, nas interações cotidianas, a mediação do adulto, que ocorre sobretudo por meio da linguagem, é feita de forma assistemática e sem a preocupação de trabalhar conhecimentos científicos, predominando o senso comum.

Nas interações realizadas no contexto escolar, é oferecida à criança a possibilidade de apropriar-se de conceitos científicos. Primeiramente, o aluno utiliza conceitos espontâneos. No decorrer do processo de aprendizagem, por meio das mediações realizadas pelo professor na interação entre o aluno e o conhecimento sistematizado, o aluno apropria-se dos conceitos científicos. A

compreensão desses conceitos é ampliada de acordo com as experiências compartilhadas no contexto escolar.

Nesse sentido, a interação entre o aluno e o professor, no ambiente escolar, precisa ser uma relação explícita de ensino e aprendizagem. A apropriação dos conceitos científicos transforma sua atividade cognitiva e força-o a dar significado para os novos conceitos com os quais entrou em contato, aproximando-os de significados já internalizados.

A instituição escolar é o espaço em que as relações de ensino e aprendizagem precisam possibilitar aos alunos a ampliação dos conhecimentos internalizados, propiciando-lhes a aquisição de novos saberes sistematizados pela humanidade. Para tanto, as práticas de ensino devem ser organizadas por meio da mediação do professor entre o aluno e o conhecimento. Ao intervir junto ao aluno, o professor precisa utilizar estratégias diversificadas que possam atender às suas reais necessidades. Portanto, os conteúdos trabalhados não devem ser somente os curriculares, é preciso oferecer aos alunos formação de modo que possam interagir com autonomia na prática social.

1.4 A mediação do professor no processo de formação de conceitos

A concepção vygotskyana sobre o processo de formação de conceitos está associada à relação entre pensamento e linguagem, à cultura, ao processo de internalização e ao papel da escola.

Para Vygotsky (1991), a linguagem, além de possibilitar a interlocução entre os seres humanos, permite aos indivíduos a formação de conceitos elaborados no decorrer da história da humanidade. Por meio da linguagem, esses conceitos são compartilhados no meio social e cultural em que os sujeitos estão inseridos e internalizados de acordo com a capacidade de generalizar e abstrair significados. Dessa forma, cabe à escola o papel de transmitir os conhecimentos científicos que não são adquiridos no cotidiano.

Vygotsky (1991, p. 50) afirma que:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à atenção, à associação, à formação de imagens, à inferência, ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

A formação de conceitos não ocorre de forma instantânea, acontece gradativamente. No início de seu desenvolvimento, a criança elabora conceitos ao interagir com o concreto. No decorrer de seu processo de internalização, ela vai desenvolvendo a capacidade de generalizar e abstrair significados mais complexos. Todavia, como os conceitos são desenvolvidos historicamente e organizados de acordo com o ambiente social e cultural no qual os indivíduos estão inseridos, a sua internalização ocorre pelas experiências compartilhadas entre os sujeitos. Nesse sentido, a aprendizagem não é compreendida como um processo individual, ela ocorre pela interação entre as pessoas ao compartilhar ambientes físicos e socioculturais.

Ao investigar o processo de formação de conceitos, Vygotsky (1998) destaca dois tipos: os cotidianos e os científicos. Na visão do autor ambos se relacionam e se influenciam. Por conceitos cotidianos o autor identifica aqueles que a criança formula durante seu desenvolvimento ao utilizar a linguagem em diferentes situações. Ao interagir com outras pessoas, ela distancia-se gradativamente, da necessidade de utilizar o concreto e adquire cada vez mais, a capacidade de generalizar e abstrair. Os conceitos científicos são aqueles internalizados no contexto escolar. São formados por meio de práticas realizadas com saberes sistematizados, os quais estão presentes nas propostas curriculares e são fundamentais por servirem de parâmetros na organização dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

No processo de escolarização, o professor se constitui como mediador entre o aluno e os conteúdos cotidianos e científicos. Para Vygotsky (2000), é a apropriação dos conceitos cotidianos (adquiridos por meio de interações sociais imediatas da criança com as pessoas que a rodeiam) e dos científicos (apropriados no processo educativo) que permitem ao aluno fazer

associações com os conhecimentos já adquiridos, além de conscientizá-lo sobre necessidade de apropriação de conhecimentos mais complexos.

Vygotsky (1991, p. 74) enfatiza que:

Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o início até a sua forma final.

Segundo o autor, para que o processo de formação de conceitos se realize, é fundamental a interação com o meio físico e social. Desde o início de seu desenvolvimento, a criança está envolvida por uma variedade de significados e, compartilha experiências vivenciadas no meio sócio-cultural com o qual convive. Assim, suas atitudes retratam as influências do meio em que se inserem.

A atividade educacional envolve processos de formação de conceitos que se realizam por meio das relações interpessoais. Esse processo resulta em reelaborações individuais das situações recebidas. Conforme abordado anteriormente, a aprendizagem, primeiramente ocorre em nível social (interpsíquico) e depois é incorporada pelo indivíduo (intrapsíquico).

As experiências vivenciadas em sala de aula pelos alunos possibilitam-lhes o desenvolvimento cognitivo e a ampliação das capacidades de internalizar os conhecimentos científicos. Ao desempenhar a função docente, o professor precisa ter consciência de que não está simplesmente ensinando determinados conteúdos, especialmente está formando indivíduos, já que, pelas relações interpessoais, também são internalizados os valores sociais presentes na cultura do grupo. Assim, além de ensinar conteúdos curriculares, a escola precisa desenvolver práticas que orientem os alunos a ampliar sua aprendizagem de forma a acompanhar os avanços que ocorrem na sociedade, e interagir com autonomia, de acordo com as reais necessidades e possibilidades, dentro e fora do contexto escolar.

É a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos. O professor, por conviver em

determinado contexto sociocultural e, sobretudo, pela sua formação, tem internalizado saberes sistematizados e, ao interagir com os alunos, compartilha esses conhecimentos por meio de experiências pedagógicas. Com as interações dialógicas, o professor possibilita aos alunos avanços no domínio dos saberes elaborados, sistematizados culturalmente e compartilhados pela humanidade.

Para tanto, as intervenções precisam ser qualitativas e diretas. Essas intervenções não significam apenas as realizadas pelo professor em sala de aula, mas envolve todos os tipos de atitudes com intenção educativa, mesmo que informal. A mediação constitui-se pela troca de experiências por meio das quais os conhecimentos são socializados, possibilitando a internalização de conceitos culturalmente elaborados.

Cabe ao professor mediador definir estratégias e intervir junto aos alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento cognitivo para que possam, por meio de interações qualificadas e intencionalmente organizadas, internalizar os conhecimentos compartilhados.

Assim, a atuação do professor é essencial na organização de práticas pedagógicas que auxiliem os alunos a desenvolver suas capacidades cognitivas permitindo-lhes a superação dos desafios que lhe são propostos no decorrer de suas experiências. A mediação do professor propicia aos alunos o enfrentamento das dificuldades com maior segurança para perseguir a compreensão de conceitos mais complexos.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1992, p. 16) salienta que é função da escola priorizar e seqüenciar os conteúdos a serem compartilhados com os alunos e por eles internalizados:

A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno fornecendo, desta forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar.

Embora professores e alunos ocupem diferentes posições, ambos estão engajados em uma mesma prática social. O professor deve deter uma

visão mais ampla dos conceitos elaborados pela humanidade. É sua função organizar procedimentos para que, pelas interações vivenciadas, os alunos possam apropriar-se dos saberes sistematizados culturalmente.

Ao incorporar novos conhecimentos e experiências, os alunos, gradativamente, ampliam e aprofundam sua compreensão da prática social. O professor, ao interagir com os alunos nas práticas pedagógicas em sala de aula, precisa atentar para a compreensão dos conteúdos internalizados pelos estudantes de modo a ter referência para a organização de conteúdos mais complexos.

As interações oportunizam a realização de experiências compartilhadas. Ao mesmo tempo que os alunos apropriam-se de conhecimentos, estão desenvolvendo diferentes estratégias a serem utilizadas para a resolução de um problema. Por meio de interações, os estudantes desenvolvem capacidades de encarar novos desafios e elaborar pensamentos próprios e independentes.

A interatividade entre os sujeitos deve ser incentivada, visto que apropriar-se de conhecimentos requer ações compartilhadas, troca de informações, de experiências, o confronto e o respeito pela opinião alheia. Além da interação com o adulto, é necessário que ocorra a interação com outras crianças, porque as trocas de experiências vivenciadas entre eles oportunizam diferentes formas de organizar seus discursos e ações. Góes (1991) enfatiza que a criança é um ser social que desenvolve suas individualidades ao mesmo tempo que incorpora a cultura na qual está inserido.

Nesse sentido, é função do professor promover a socialização entre os alunos e levá-los a compreenderem-se como sujeitos interativos da aprendizagem, capazes de pensar e agir com autonomia, independentemente de seus colegas e, inclusive, do próprio professor. Para tanto, é preciso que o professor acompanhe o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com resultados satisfatórios e auxilie os estudantes na percepção de que são capazes de elaborar e processar informações.

Ao promover situações de interação o professor necessita organizá-las de modo consciente, precisam ser planejadas intencionalmente para que possam atingir a finalidade pretendida. Como a interação não ocorre somente

nas relações interpessoais, mas pela mediação dos procedimentos e recursos pedagógicos fornecidos pelo professor, é necessário que a escolha desses recursos sejam analisados e planejados de acordo com as necessidades dos alunos e dos conceitos a serem internalizados. As mediações qualificadas favorecem, progressivamente, os estudantes a se apropriarem dos conceitos produzidos pela humanidade e, a internalizarem novos conhecimentos que possibilitem novas formas de pensar e agir.

Neste contexto, é fundamental que os alunos e todos os envolvidos com o ato educativo compreendam que o próprio sujeito é interativo em seu processo de aprendizagem. A mediação pode ser exercida pelos pais, amigos ou por outra pessoa em situação interativa com a criança. O que diferencia a mediação escolar de outros tipos de interação é o fato de a mediação escolar ser desencadeada de forma intencional, isto é, planejada com um fim específico para a aprendizagem.

Os processos interativos promovem o constante desenvolvimento das funções cognitivas do aluno e, além de tomar conhecimento de suas capacidades e dificuldades, passa a ter consciência do que pode e do que deve ou não ser modificado. Desse modo, cabe ao mediador não apenas possibilitar ao aluno que internalize conhecimentos, mas que ele seja capaz de pensar, analisar, inferir, propiciando-lhe não só elaboração e interiorização de conceitos, como a transposição desses conhecimentos para diferentes situações do cotidiano.

O desenvolvimento cognitivo do ser humano está diretamente relacionado com a qualidade das mediações que lhes são propiciadas. As funções psicológicas superiores, atenção voluntária, consciência, memória, comportamento intencional, entre outros são produtos da atividade cerebral, têm base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados das mediações realizadas.

Nesse contexto, Freitas (2004, p. 176) ressalta:

A escola deve procurar encarar professores e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso da sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. É importante, aí, essa dimensão interlocutiva como princípio básico do

processo de ensino e aprendizagem, em que professores e alunos dialogam como locutores e interlocutores.

No contexto da sala de aula, vivenciar a interação é propiciar aos alunos, além do partilhar de conhecimentos, a oportunidade de conhecer o outro e a si mesmo, visto que, ao interagir, trocam experiências, defendem pontos de vista, confrontam opiniões, elaboram e internalizam conhecimentos.

O processo de escolarização promove o desenvolvimento intelectual da criança. O aluno, mediado pelo professor, pelos colegas e por qualificados procedimentos e recursos pedagógicos fornecidos, poderá, progressivamente, realizar atividades mais complexas do que desenvolveria sozinho.

Segundo Fontana (1996, p. 19):

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore e não aprenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las.

A perspectiva histórico-cultural destaca a importância da ação educativa para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo essa perspectiva, a mediação deve ser compreendida como uma ação intencional, cuidadosamente planejada para alcançar determinados objetivos. Para isso, é necessário que o professor tenha clareza dos procedimentos que utilizará para propiciar o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, bem como quais conceitos que precisam dominar para auxiliá-los na resolução da tarefa atual, relacionando-a com situações anteriores e elaborando estratégias para a resolução de situações futuras.

O desenvolvimento dos sujeitos deve ser compreendido por meio do contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, a ação do professor é fundamental, seu papel de mediador entre os conceitos cotidianos e científicos é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e da apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente.

Por outro lado, pela mediação escolar, o professor verifica a aprendizagem dos alunos e propicia condições para que eles possam superar suas dificuldades e, gradativamente, possam ter autonomia para avançar desencadeando novas ações e reflexões.

Nessa primeira parte do trabalho, foram apresentados alguns princípios básicos da perspectiva histórico-cultural, com ênfase no papel da mediação para a elaboração dos conceitos científicos. Na seqüência, será mantido o mesmo foco, mas tomando como questão central o domínio da escrita e o seu caráter dialógico na prática social.

2 A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

As práticas de produção escrita no contexto escolar, muitas vezes, ainda são desenvolvidas fora de situações reais de comunicação. Isso faz com que os alunos não reconheçam o caráter interativo e dialógico das produções textuais. No enfrentamento desta questão é necessário fomentar discussões em relação ao desenvolvimento de práticas de escritas com significado, em que as produções possam ser vistas como interação entre o produtor do texto e o leitor.

Para tanto, o estudo em questão está fundamentado, especialmente, em autores da perspectiva histórico-cultural: Vygotsky (1991), Fontana (1996) Freitas (2000), entre outros, bem como nos estudos realizados por Bakhtin (1997) acerca do caráter dialógico da escrita. Sua perspectiva, na área de produção escrita, é fortemente representada no Brasil pelos pesquisadores: Marcuschi (2006), Geraldi (1997), Sercundes (2004), Val (2006), Moreira (1994), Rojo (2006), Lopes-Rossi (2006), Cristóvão e Nascimento (2006), entre outros.

Pautada na perspectiva apontada pelos autores acima citados e com respaldo em documentos norteadores do ensino da escrita no Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), constata-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o trabalho com diversificados gêneros textuais em sala de aula de modo propiciar aos alunos o uso efetivo da língua escrita em diferentes situações comunicativas.

2.1 O papel da escrita no desenvolvimento cultural da criança.

A formulação de Vygotsky (1991) em relação ao papel da aprendizagem, especialmente da linguagem escrita, demonstra que a apropriação da escrita é um processo que se inicia muito antes da criança freqüentar o ambiente escolar.

O autor defende a linguagem escrita como um processo de interação entre o autor e o leitor e, dessa forma, dedica uma atenção especial ao estudo da linguagem escrita e sua apropriação. Na visão de Vygotsky (1991), a escrita é pouco valorizada no espaço escolar e, por isso, destaca a necessidade de desenvolver procedimentos efetivos para o seu ensino.

O autor defende que o domínio da escrita não pode ser alcançado de forma mecânica, até por que sua apropriação pressupõe um longo processo de desenvolvimento das funções cognitivas. Como a aprendizagem da escrita exige capacidade de abstração, isso torna-a um processo complexo, dificultando seu domínio.

Vygotsky (1991) identifica o gesto, o brinquedo e o desenho como constituidores desse processo. Explica que, ao desenhar, a criança representa o que pretende expressar. Ao desencadear os processos de apropriação da escrita, ela transfere o desenho de figuras para o desenho de letras e posteriormente de palavras.

A escrita não contempla os gestos e a entonação da voz, por isso é necessário contextualizá-la e utilizar enunciados mais organizados que na oralidade para que a mensagem seja compreendida. Conforme a criança internaliza conhecimentos sobre a linguagem escrita, ela desenvolve maior capacidade de atenção. Essas capacidades ampliam-se e desencadeiam outros estímulos.

Os estímulos visuais e gestuais oferecidos à criança possibilitam a internalização do desenvolvimento de atividades mais complexas que necessitam de maior abstração, como o caso da aquisição da linguagem escrita. Cada conhecimento novo que a criança internaliza em relação à apropriação da escrita favorece a elaboração de novos conhecimentos, que propiciam a ela entender que é possível expressar o seu próprio pensamento.

Ao apropriar-se da linguagem escrita, a criança tem possibilidade de acesso ao conhecimento elaborado pela humanidade e, conseqüentemente, à formação de conceitos científicos sistematizados no ambiente escolar. A apropriação desses conhecimentos ajuda a criança aprimorar a expressão oral ou escrita ao comunicar-se com outras pessoas, além de ter uma visão mais ampla dos acontecimentos ocorridos no decorrer dos tempos em distintos espaços e, possivelmente, compreender os fatos do cotidiano.

As contribuições vygotskianas sobre a apropriação da escrita consideram que a complexidade desse processo exige maior atenção em relação à maneira de conceber o ensino da linguagem escrita. Dessa forma, é função do professor e de todo sistema escolar, a escolha de procedimentos que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a aquisição da escrita.

Para a referida apropriação, é necessário que ocorram intervenções sistematizadas pelo professor. Essas intervenções precisam ser intencionalmente organizadas, de forma que propiciem a internalização de conceitos por meio de troca de experiências, confronto de opiniões, defesa de argumentos e a possibilidade de internalizar novos conhecimentos que possam auxiliar os alunos no desenvolvimento da linguagem escrita.

O desenvolvimento da prática de escrita requer que tanto o professor quanto os alunos compreendam a função que cada um exerce. Ao mesmo tempo que o professor precisa orientar, instruir e propiciar a interação entre o conhecimento já adquirido pelo aluno e o que ele ainda necessita apropriar-se, os alunos precisam agir como sujeito interativo de sua aprendizagem.

Dessa forma, é necessário que a escola seja um ambiente que possibilite aos alunos refletir sobre os processos que proporcionam o desenvolvimento da linguagem escrita. É importante que compreendam que, ao apropriar-se da leitura e da escrita, poderão interagir na sociedade letrada na qual estão inseridos.

Nas práticas interacionais, é fundamental que os alunos reconheçam-se como sujeitos de sua própria aprendizagem e que, ao escrever produzam enunciados que provoquem diálogo entre o produtor do texto e o leitor.

2.2 O caráter enunciativo e dialógico no processo de produção textual.

A produção escrita inserida em situações reais de comunicação é considerada como um processo interativo entre produtor de texto e leitor. As

abordagens teóricas de Vygotsky (1991) e Bakhtin (1997), em relação ao ensino da linguagem escrita, apresentam pontos coincidentes.

De acordo com Freitas (2000), ambos buscaram na linguagem a compreensão para fatos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Assim, elaboraram uma visão de que os sujeitos estão inseridos nas relações sociais e que essa interação proporciona a apropriação de conhecimentos desenvolvidos pela cultura humana.

Na perspectiva desses autores, a apropriação do conhecimento é elaborado na interação entre os sujeitos, e ocorre mediada pela linguagem. É possível constatar aproximações nas reflexões de Vygotsky e Bakhtin sobre o caráter interativo e dialógico da linguagem, especialmente no que diz respeito à participação do interlocutor na elaboração dos discursos, sejam eles orais ou escritos. Ambos destacam que a linguagem precisa ser compreendida de forma histórica e social e ressaltam que a interação promovida pela linguagem ocorre por meio de discursos efetuados nas condições socioculturais em que os sujeitos estão inseridos.

Bakhtin considera a dialogia como um elemento essencial na elaboração dos discursos orais ou escritos. Para o autor, “[...] a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (1997, p. 345). Ele destaca a dialogia como um processo de interação verbal entre os sujeitos e, que por meio da intertextualidade, os textos dialogam e produzem sentido.

A interação verbal entre os sujeitos ocorre pelo fato de que o discurso é produzido por alguém com determinada finalidade e dirige-se a um interlocutor que completa o sentido do texto de acordo com seu contexto vivencial, o qual está inserido em uma determinada época e cultura, ou seja, nas relações sociais estabelecidas de acordo com as experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Bakhtin (1997) ressalta que, ao produzir um texto oral ou escrito, procura-se estabelecer uma dialogia entre os envolvidos e, portanto, busca ser compreendido. O autor também destaca que o discurso não é produzido individualmente, insere-se a discursos elaborados anteriormente e, conseqüentemente constituirá discursos posteriores. Assim, enfatiza que as

idéias são produzidas coletivamente por sujeitos que interagem por meio da linguagem.

Nesse sentido, é preciso considerar a participação do interlocutor no processo de produção de textos. Bakhtin (1997, p. 320) esclarece:

Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa.

Na visão do autor, a compreensão de um texto caracteriza a dialogia que ocorre entre o produtor e o leitor. O sujeito, ao produzir um discurso, faz uso de uma linguagem que pertence a um determinado grupo social, além de utilizar um gênero específico e adequado à situação comunicativa pretendida. Assim, o discurso, em sua produção, constitui-se de elementos extratextuais inseridos a diferentes contextos sociais e precisa adequar-se às exigências do gênero necessário à situação comunicativa pretendida.

Ao produzir um texto escrito, o discurso precisa ser compreendido pelos interlocutores sem a mediação de instrumentos como gestos, ilustrações, etc. O leitor, para entrar em contato com o texto, precisa ter condições de atribuir sentido ao que lê, de forma a estabelecer relações com as experiências vivenciadas pelos sujeitos, além de compreender o contexto em que o texto foi produzido.

Neste sentido, no trabalho com a linguagem escrita no contexto escolar, o professor precisa ter claro qual a concepção de escrita que embasa sua prática pedagógica, a fim de que as atividades realizadas possibilitem um processo contínuo de interação e produção de conhecimentos que vão ao encontro das reais necessidades dos alunos.

2.3 Concepções de escrita

No contexto escolar, o trabalho desenvolvido pelo professor, em especial na área de produção textual, depende da concepção de escrita que norteia o trabalho do professor. Sua concepção de escrita conduz a práticas voltadas ou não para a interação. Sercundes (2004) discute concepções teóricas da escrita classificadas em três modalidades: escrita como dom, como consequência e como trabalho.

Na concepção de escrita como dom, a autora destaca as práticas de produções textuais descontextualizadas de situações comunicativas. Não fazem parte de uma sequência de atividades e não apresentam um objetivo explícito. Para exemplificar essa concepção de escrita, Sercundes cita as práticas de escrita desenvolvidas fora de contextos que tenham significado para os alunos, como a participação em concursos de produções escritas.

Nesse caso, o professor solicita aos alunos para que escrevam sobre determinado assunto, sem contextualizar com o trabalho anterior ou posterior. Nessa concepção, a atividade de produção é proposta apenas para atender a uma solicitação externa. Além da participação em concursos de produções textuais, outra situação freqüente em que ocorre a escrita como dom é quando as aulas são conduzidas por professores substitutos, uma vez que, geralmente, não acompanham o planejamento das aulas e, dessa forma, não conseguem dar continuidade ao trabalho iniciado pelo professor da turma.

Da maneira como é conduzida a prática de escrita nessa concepção, os alunos que já se apropriaram de conhecimentos em relação à utilização da escrita conseguirão, como que por inspiração, produzir textos bem desenvolvidos. Já os estudantes que têm dificuldades em produzir os textos continuarão carregando-as, porque ao desenvolver as práticas de escrita como dom, há pouca intervenção do professor na promoção da aquisição da escrita.

Outra concepção apontada pela autora é a escrita como consequência. As atividades de escrita são desenvolvidas em curto espaço de tempo, são propostas após possibilitar aos alunos participação em atividades como passeios, palestras, filmes, entre outras.

Essas atividades servem como pretextos para produção escrita. Predomina a linguagem da reprodução, visto que partem de atividades realizadas anteriormente de forma coletiva. Nesse caso, também, há pouca intervenção do professor, a produção escrita não é considerada um processo de interação, é compreendida como um fim em si mesma, sem relação com a prática social.

Ao contrário das concepções anteriores, a concepção de escrita como trabalho relaciona-se a atividades anteriores e posteriores e permite integrar o conhecimento dos alunos com suas reais necessidades. Nessa concepção a produção de texto passa por várias etapas: Planejamento, produção, revisão e reescrita. Esses momentos que envolvem a prática da escrita do texto precisam ser acompanhados pela professora que intervém entre o conhecimento já apropriado pelos alunos e os que ainda necessitam ser internalizados.

A intervenção pedagógica deve possibilitar aos alunos momentos de reflexões e análises, a fim de que eles considerem-se como sujeitos no processo dialógico de produção de textos e façam as adequações necessárias para que a produção escrita atinja a finalidade da situação comunicativa pretendida.

Para Sercundes (2004, p. 96) essa concepção de escrita:

[...] a produção escrita é tida como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas.

Desse modo, no trabalho desenvolvido com produções escritas no contexto escolar, é preciso reconhecer que produzir um texto é realizar uma situação de interlocução entre o produtor e o leitor. Para isso, ao organizar práticas de escrita é necessário considerar o contexto de produção, bem como a prática social na qual os textos serão inseridos e com quais finalidades comunicativas.

Assim, o trabalho com a escrita não pode ser visto como um ato mecânico, espontâneo ou reprodutivo, mas como um processo de interação em

que o produtor tenha clareza dos propósitos de sua produção e o leitor atribua significado aos textos com os quais interage.

2.4 Produção escrita: um processo interativo

Na sociedade atual, a oralidade e a escrita tornaram-se práticas indispensáveis nas interações sociais. Ambas possibilitam a comunicação entre os indivíduos e permitem a elaboração de textos formais e informais, dependendo da situação comunicativa pretendida.

Em algumas situações dialógicas, a oralidade e a escrita mesclam-se. Um exemplo desse fato é a comunicação efetuada por meio da internet, uma vez que o registro da linguagem utilizada pelos usuários permitem a representação de variações estilísticas, sociais e dialetais.

No que se refere a textos escritos, Vygotsky (1991, p. 122) ressalta que:

A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma idéia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1992) destaca a necessidade de desenvolver a noção de adequação na produção de textos, ao reconhecer a presença do interlocutor, além das circunstâncias e as condições de produção.

A atual proposta de ensino de Língua Portuguesa, contida no documento Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (2006, p. 23), elenca como objetivo do ensino das práticas de escrita: “Desenvolver o uso da escrita em situações discursivas realizadas por meio de práticas sociais que consideram os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e suportes textuais, além do contexto de produção / leitura”.

Geraldi (1997) considera a apropriação da escrita como uma das possibilidades das pessoas agirem com mais autonomia na sociedade atual, na qual a linguagem permite a interação entre as pessoas. Para tanto, destaca a necessidade de que o trabalho com a língua escrita priorize o texto, de modo que proporcione o desenvolvimento da capacidade do aluno em elaborar textos com maior adequação.

O trabalho com a língua escrita no contexto escolar deve realizar-se pautado em uma concepção de escrita na qual o professor domine os procedimentos que devem ser adotados, visto que a apropriação da escrita envolve desde os primeiros registros alfabéticos e toda a continuidade do processo de aquisição da escrita.

Os textos escritos diferem da conversa cotidiana. Por isso, o trabalho com práticas de produção escrita deve propiciar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de planejar seu texto, considerando as circunstâncias e as condições de produção.

De acordo com Val (2006, p. 22):

Saber escrever inclui, também, a capacidade de usar a variedade lingüística adequada ao gênero do texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai se difundindo, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática. Isso envolve dedicar atenção à escolha de palavras e de construções morfossintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto. É previsto, ainda, saber se valer de recursos expressivos apropriados ao gênero e aos objetivos do texto (produzir encantamento, comover, fazer rir, ou convencer racionalmente).

Dessa maneira, é preciso que os alunos tenham acesso a práticas de escrita que permitam o desenvolvimento da textualidade. Na concepção dialógica e interacionista da linguagem, a produção escrita é vista como uma atividade realizada na interação entre o produtor do texto e o leitor.

No que se refere à visão da linguagem como interação, Vygotsky (1991) declara que a escrita deve ter significado para as crianças. Um dos fatores que auxilia o professor no trabalho com a escrita é a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos em produções textuais.

Com respaldo na perspectiva histórico-cultural, Mori (2006, p. 201) ressalta que:

Além de políticas públicas bem delineadas para a educação, o professor precisa de uma formação que ultrapasse os limites da atualização e realmente o prepare para trabalhar com a língua escrita e suas características específicas. Que o leve a conhecer o que e como a criança aprende e de que forma ele pode trabalhar para que o objeto de conhecimento seja apreendido pelo aluno.

Desde que tenha clareza em relação aos procedimentos necessários para a promoção da apropriação da escrita, o professor poderá proporcionar aos alunos oportunidades de refletirem e analisarem o processo no qual estão inseridos e, desse modo, serem avaliadores de sua própria aprendizagem.

Para que isso ocorra, o professor precisa estar esclarecido sobre os objetivos pretendidos e as reais necessidades dos alunos, tanto em relação às convenções da língua, como às situações de uso da escrita e suas diversas possibilidades de realização.

A escola, por muito tempo ofereceu e, em muitos casos, continua oferecendo ao aluno, três modalidades textuais: descrição, narração e dissertação. Essas produções, na maioria das vezes eram desenvolvidas como dom, ou seja, sem contextualizar atividades anteriores ou posteriores e serviam quase sempre, como avaliação. Dessa forma, as práticas de escrita não eram relacionadas a nenhuma intenção comunicativa ou contexto de uso. Acreditava-se que, com essas práticas, os alunos estariam aptos a interagirem por meio da escrita em diferentes situações do cotidiano.

A aprendizagem da escrita pressupõe que o professor desenvolva práticas pedagógicas constantes e variadas. As situações de escrita devem envolver contextos reais de comunicação, a fim de que contribua no desenvolvimento dessa capacidade de forma que o aluno possa usá-la eficientemente como mais um meio de comunicação.

Um dos avanços na área da leitura e da escrita, nos dias atuais, é o trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Os gêneros servem como instrumentos para a aprendizagem da leitura e da escrita e contribuem para a

percepção das diferentes possibilidades e finalidades de uso da linguagem escrita.

2.5 A concepção de Bakhtin acerca dos gêneros textuais

As pesquisas relacionadas a gêneros textuais no Brasil são recentes. Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), a discussão sobre gêneros ampliou-se e despertou grande interesse entre os educadores.

O termo gênero sempre foi muito utilizado pela teoria da literatura, tanto para especificar e identificar os gêneros clássicos (lírico, épico, dramático), como os modernos (romance, novela, crônica, conto, drama, entre outros).

Bakhtin (1997) contribui de forma especial acerca do estudo sobre gêneros textuais, utiliza a denominação de gêneros do discurso ou gêneros discursivos. As reflexões do autor enfatizam os gêneros como enunciados elaborados historicamente, os quais propiciam a interação lingüística entre os usuários em contextos comunicativos.

O interesse pelo estudo sobre gêneros textuais vem se expandindo entre os estudiosos da linguagem. Marcuschi (2006), fundamentado na perspectiva bakhtiniana, salienta que os gêneros fazem parte do cotidiano lingüístico e relacionam-se a diferentes contextos culturais e sociais.

Os gêneros textuais, por serem elaborações históricas, culturais e sociais, transformam-se e se adaptam às necessidades comunicativas dos sujeitos e, podem gerar novos gêneros. Um exemplo dessa transformação e adaptação são as conversas cotidianas (bate-papo) que se adaptou à comunicação pela internet (MSN), assim como a comunicação por *e-mail*, que utiliza-se da linguagem formal ou informal, dependendo da situação pretendida e que substitui, em muitas situações, a conversa por telefone.

O uso desses novos gêneros possibilitam diferentes relações entre a oralidade e a escrita. Isso se deve ao fato de que propiciam, de acordo com as especificidades de cada gênero, a utilização da linguagem cotidiana nos textos

escritos. É necessário destacar que os gêneros os quais exigem a formalidade da língua não possibilitam o uso da linguagem cotidiana visto que requer normas para sua elaboração.

Bakhtin (1997) defende a idéia de que é preciso levar em consideração as diferenças existentes entre os gêneros primários (diálogo oral: linguagem cotidiana, familiar) e secundários (literários, científicos). Para o autor, os gêneros secundários são utilizados em situações comunicativas mais complexas, com maior ocorrência na escrita.

No caso dos gêneros secundários, os usuários da língua precisam desenvolver a capacidade de utilizar a linguagem de acordo com a necessidade do contexto de produção em que o texto está inserido, e fazer as adequações em relação à linguagem necessária a determinada situação comunicativa como às especificidades de cada gênero textual, especialmente na elaboração de textos escritos.

Ao caracterizar os gêneros textuais, Bakhtin (1997) aponta três características interdependentes. A primeira refere-se ao tema, o qual dá unidade e sentido ao texto. Outra característica elencada pelo autor é a construção composicional, relacionada à estrutura e organização do texto de um determinado gênero, esta depende da necessidade da situação comunicativa. A terceira característica é o estilo, refere-se à seleção lexical e gramatical na organização dos enunciados.

A escolha de um gênero por parte do locutor, segundo Bakhtin (1997, p.301), “[...] é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto construído dos parceiros, etc”.

Na visão do autor, se os usuários da língua não tivessem conhecimento da flexibilidade dos gêneros textuais, a comunicação verbal não teria a mesma funcionalidade na prática social. A experiência em utilizar os gêneros textuais desenvolve-se pelo uso que se faz deles nas interações sociais, sejam eles orais ou escritos. Assim, podem variar de acordo com as circunstâncias da interação, as quais podem exigir a formalidade da linguagem e de suas especificidades ou, simplesmente, apresentar um estilo mais simples desde que atendam às necessidades das situações comunicativas.

Como afirma Bakhtin (1997, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Devido à multiplicidade das formas de interação entre os sujeitos, as quais ocorrem por meio da comunicação oral, escrita, gestual, entre outras, historicamente, desenvolveram diversas capacidades humanas ao utilizar a linguagem, entre elas a possibilidade de: narrar, relatar, argumentar, descrever ações, expor, entreter.

O desenvolvimento de um trabalho com práticas de produções escritas em sala de aula precisa considerar, além da diversidade, a sua aplicabilidade na prática social. A próxima sessão aponta alguns procedimentos a serem considerados ao realizar práticas pedagógicas pautadas no trabalho com gêneros textuais no contexto escolar.

2.6 Os gêneros textuais em sala de aula

As práticas de escrita, desenvolvidas no contexto escolar, com enfoque na diversidade dos gêneros textuais possibilitam a realização de um trabalho com características dialógicas, enunciativas e interativas da linguagem, visto que os gêneros promovem a interatividade entre os interlocutores. Tais características propiciam condições para que os alunos interajam com sucesso nas diversas situações comunicativas.

Os gêneros variam conforme o contexto de produção e, conseqüentemente, podem ser renováveis ou ampliarem-se. Devido a versatilidade, é importante evitar a classificação dos gêneros, bem como a ênfase à estrutura. É necessário observar sua flexibilidade e seu caráter interativo e dialógico.

Para Marcuschi (2006, p. 25), os gêneros:

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter a identidade funcional com inovação organizacional [...] Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

Os gêneros textuais circulam em diferentes suportes de comunicação, por isso variam e se adequam às finalidades de cada situação. Dessa forma, não podem ser classificados unicamente de acordo com sua estrutura, sem considerar a maneira como o assunto é desenvolvido, qual a intencionalidade e o efeito que o texto pode causar. Novos gêneros surgem de acordo com a necessidade da comunicação humana e se adaptam a diferentes situações dialógicas.

As tipologias textuais: descrição, narração e dissertação, da maneira como muitas vezes são trabalhadas no contexto escolar, dificilmente são encontradas em suportes que caracterizam o uso social da linguagem. Aderir apenas à perspectiva da tipologia textual, desvinculada da prática social, segundo Cristóvão e Nascimento (2006), é deixar de contribuir com o aluno na promoção de sua capacidade de expressão. Como cada gênero textual é adequado a um determinado contexto ou situação comunicativa, o aluno precisa instrumentalizar-se a ponto de conseguir produzir textos de acordo com a especificidade do gênero e a intencionalidade da comunicação.

São muitos os gêneros textuais, alguns são adequados à burocracia (requerimentos, ofícios, declarações, relatórios...), outros circulam em jornais ou revistas (reportagens, entrevistas, anúncios...) e, há, também, os relacionados à literatura (contos de fada, poemas, romances...) e, ainda, os cotidianos e familiares (cartas, bilhetes...), entre tantos outros.

É por essa variedade que o trabalho com gêneros textuais deve ocorrer de forma diversificada em todas as séries. É um engano quando o professor procura explorar determinados gêneros textuais em uma turma e seleciona outros para as séries mais avançadas, julgando que haverá graus de dificuldades para compreensão ou para produção de certos gêneros em algumas séries. Um exemplo disso é o fato de que muitos professores elegem textos narrativos para serem trabalhados na 5ª série e argumentativos, por

acreditarem ser mais complexos, para serem explorados a partir da 8ª série. Esse é um grande equívoco da prática pedagógica, visto que a diversidade dos gêneros textuais deve ser trabalhada em todas as séries, desde a alfabetização e em todo percurso da vida acadêmica.

O trabalho centrado nos gêneros textuais deve, gradativamente, possibilitar a ampliação de conhecimento dos alunos em relação à produção escrita. Isso não significa priorizar o trabalho com a estrutura do texto, nem a análise dos elementos lingüísticos utilizados em sua elaboração, mas considerar aspectos sociais, históricos e culturais do contexto de produção.

Para tanto, é preciso considerar os temas de interesse dos alunos, o grau de maturidade e o nível de internalização dos elementos lingüísticos apropriados para determinado gênero.

Pesquisas desenvolvidas por Rojo (2006) apontam que o trabalho com diversificados gêneros textuais em circulação na prática social auxilia no desenvolvimento da autonomia dos alunos em situações orais e escritas de comunicação. A autora enfatiza que, dessa forma, os alunos compreendem melhor a utilidade da escrita, bem como sua finalidade, forma de apresentação e meios de circulação.

À medida que são propiciadas aos alunos condições para que apropriem-se de conhecimentos lingüísticos e discursivos dos diferentes gêneros textuais utilizados na prática social, eles se tornam mais capazes para agirem de forma autônoma em diferentes práticas lingüísticas, além de ampliar sua compreensão da realidade e possibilitar ações concretas de participação social, como cidadão, no meio em que estão inseridos. Um exemplo disso é quando os alunos aprendem produzir textos argumentativos, para expressarem seus pontos de vista e tomam consciência de que podem interferir nos acontecimentos da realidade.

Uma importante ferramenta para o desenvolvimento da escrita é a leitura de diversificados gêneros textuais, visto que proporcionam aos alunos a percepção de que a estrutura e a linguagem do texto são organizadas de acordo com a finalidade da situação comunicativa. Segundo Moreira (1994), o contato com diversificados gêneros textuais dá maiores condições para que os alunos compreendam os usos da linguagem escrita. É papel da escola orientar os alunos sobre a necessidade de apropriar-se da capacidade de produzir

textos bem desenvolvidos, bem como escrever de forma com a qual possa interagir na prática social, visto que é uma necessidade do ser humano.

Essa prática em sala de aula é possível de ser realizada por meio de atividades de leitura, discussão e análise dos textos selecionados previamente, destacando o uso e a finalidade do gênero na prática social. Além disso, é importante que o professor coloque o aluno em contato com o suporte do gênero, podendo este ser um jornal, livro, revista, embalagem, entre outros. Mesmo na reprodução de textos, deve-se propiciar ao aluno o contato com o suporte original, visto que essa prática permite que o aluno compreenda melhor a organização do texto.

A prática da produção de textos escritos pautada nos gêneros textuais exige dos alunos o domínio das especificidades do gênero a ser produzido, bem como as circunstâncias e as condições de produção e circulação. Conhecer as especificidades dos gêneros textuais oportuniza ao aluno analisar os elementos lingüísticos que deverão ser utilizados em sua produção e fazer as adequações necessárias a cada situação.

Ao realizar estudos sobre gêneros textuais no trabalho com leitura e produção escrita, Lopes-Rossi (2006) constatou a necessidade de o professor ter objetivos claros e definidos, por meio dos quais propicie, pela escrita, a ampliação da capacidade comunicativa dos alunos.

Nesse sentido, nas práticas de produção escrita, é necessário um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientando os alunos a apropriarem-se das características do gênero em estudo e utilizá-las em suas produções. É preciso favorecer a interação entre os alunos de forma que possam socializar os conhecimentos dos quais se apropriaram.

Os professores que, atualmente, pautam seu trabalho nos gêneros textuais ainda enfrentam algumas dificuldades, entre elas, a escassez da diversidade textual nos livros didáticos. Outra dificuldade é o modelo de produção textual mantido pelos livros didáticos, visto que mesmo os gêneros mais frequentes, como os literários, na maioria das vezes, são explorados apenas em relação aos elementos lingüísticos-textuais.

As atividades propostas na maioria dos livros didáticos não envolvem os gêneros de forma completa, uma vez que deixam de explorar seu

caráter interativo e dialógico, além de os textos serem reproduzidos com características gráficas diferentes do suporte original.

Esses fatos exigem que o professor, ao planejar suas aulas, fique atento às necessidades do desenvolvimento da prática de produção escrita centrada nos gêneros, e faça as adequações necessárias, a fim de que o aluno tenha contato com a diversidade de textos em situações reais de comunicação.

O domínio dos diferentes gêneros textuais proporciona ao aluno a comparação com suas próprias produções, conscientizando-o sobre os aspectos discursivos do uso da linguagem. Ao analisar e comparar seus textos em relação a outros autores, o aluno pode apoiar-se em elementos utilizados nos textos lidos e reinventar suas produções por meio de atividades proporcionadas pela escola.

É necessário, também, que o professor considere a prática social no estudo dos gêneros. É por meio de situações de linguagem que os indivíduos constituem-se como agentes sociais. O domínio da linguagem oral ou escrita dos diferentes gêneros textuais propicia a conscientização dos alunos para que possam interagir por meio da oralidade e da escrita.

Para estudar os gêneros textuais, além de conhecer a função, forma e conteúdo, é preciso reconhecer a constituição cultural, uma vez que, para compreender as especificidades do gênero, é necessário considerar o contexto de produção. Uma situação comunicativa acontece associada ao tempo e ao espaço, devido a esse fato, o gênero textual é visto como fenômeno lingüístico e social em que a linguagem é utilizada em diferentes maneiras de interagir no meio social.

Em uma perspectiva dialógica e interacionista da linguagem, o texto tanto oral como escrito deve ser considerado como elemento de interação social. Portanto, o trabalho com o aluno deve considerar práticas pedagógicas mais próximas possíveis da realidade, proporcionando a elaboração de textos adequados à interatividade.

O documento Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Paraná (2006, p. 35) destaca, entre outros, que podem ser trabalhados, alguns gêneros previstos para a produção de textos escritos:

- relatos (histórias de vida);
- bilhetes, cartas, cartazes, avisos (textos pragmáticos);
- poemas, contos e crônicas (textos literários);
- notícias, editoriais, cartas de leitor e entrevistas (textos de imprensa);
- relatórios, resumos de artigo e verbetes de enciclopédia (textos de divulgação científica).

Com base na proposta sobre o trabalho com gêneros textuais contida nos documentos das Diretrizes Curriculares, as práticas de produção escrita precisam ser desenvolvidas com significado, em situações reais de comunicação, para possibilitar a apropriação da escrita. Entre elas:

- produção de cartazes para divulgação de festas promovidas pela escola. E afixá-los em locais de acesso ao público;
- confecção de cartões (Natal, dia dos pais, dia das mães, dos professores, do amigo) e enviá-los a interlocutores reais;
- organização de jornal contendo assuntos que envolvam o estabelecimento e a comunidade (notícias, anúncios). Distribuí-los aos pais e à comunidade externa;
- produção de textos de gênero literário (contos, crônicas e poemas). Afixá-los no mural da escola; se possível, fazer lançamento em evento no Colégio ou, então, editar em jornal escolar ou local;
- construção de paródias e apresentação em eventos na escola ou na região;
- confecção de cartazes sociais, visando à conscientização sobre temas atuais, e afixá-los em local de circulação de seu público alvo;
- produção de livros de histórias infantis ilustrados (visando a um público alvo de três a seis anos) para doação a uma entidade infantil;
- elaboração de requerimentos para solicitar apoio à direção da escola e a outros órgãos competentes, de acordo com a necessidade;
- produção de comunicados e convites aos pais e à comunidade para participação em eventos escolares.

Além das produções citadas, outras práticas de escrita poderão ser desenvolvidas. Ao elaborar o Plano de Trabalho Docente, o professor deve analisar o nível da turma, a fim de que os conteúdos sejam os mais adequados

possíveis à realidade em que se encontram. Os textos produzidos devem passar por revisões e reescritas até atingirem, na versão final, os objetivos pretendidos para a situação comunicativa.

Para tanto, os procedimentos de ensino devem favorecer intervenções que propiciem a apropriação do gênero, possibilitando avanços nos conteúdos já internalizados e mediações qualificadas a fim de que aprendam o que ainda não conseguem realizar sozinhos.

2.7 A produção escrita e a lingüística textual

As normas e costumes internalizados desde a infância possibilitam a interação entre os integrantes de um mesmo grupo. Por isso, no contexto escolar, o professor deve propiciar ao aluno não apenas os conceitos científicos, mas possibilitar-lhes condições para que analisem criticamente os fatos exteriores a esses conhecimentos. É importante que, ao trabalhar com produção escrita, o aluno possa analisar, refletir e selecionar os elementos lingüísticos necessários para a elaboração de seus textos, além de conseguir adequá-los aos diferentes propósitos comunicativos.

Dessa forma, cabe à escola entender que a linguagem escrita não é apenas um conjunto de normas, uma vez que é dinâmica e flexível a diferentes situações. Essa visão está associada à concepção de linguagem interacionista, na qual os indivíduos são vistos como sujeitos interativos que trocam idéias, experiências e atuam sobre outras pessoas por meio da linguagem. Decorre daí a importância de proporcionar aos alunos um trabalho com a linguagem centrado na reflexão e no uso dos elementos lingüísticos de um texto.

No que se refere à análise lingüística, o documento Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2006, p. 27) aponta que:

A prática de análise lingüística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito, no trabalho no qual um aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu

interlocutor. Sob esta ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e sua construção passa a ser o objeto de ensino.

Nesse sentido, as práticas de produção escrita precisam envolver situações que propiciem aos alunos a observação dos elementos lingüísticos que estruturam o texto.

Geraldi (1997), ao propor um trabalho com análise lingüística, salienta que o estudante precisa refletir sobre as práticas de linguagem com as quais entra em contato, seja como produtor ou interlocutor do discurso escrito. Reconhece, também, a necessidade de os alunos apropriarem-se de conhecimentos que envolvam normas e descrições lingüísticas, desde que o texto não seja utilizado com o único propósito de ensinar conceitos gramaticais. Para tanto, as práticas desenvolvidas, precisam ser diversificadas além de relacionarem-se à situações reais de uso da linguagem e possibilitar análise e reflexão sobre os mecanismos lingüísticos utilizados na elaboração dos textos que lêem ou produzem.

O trabalho de análise e reflexão sobre elementos lingüísticos propicia aos alunos a reflexão sobre suas próprias produções. No entanto, na maioria das vezes, ocorre apenas como verificação das dificuldades apresentadas por eles nas produções escritas. Caracteriza-se pela superficialidade, visto que fica esquecida ou, pelo menos, não oportuniza a reflexão do próprio texto.

Para que, na linguagem escrita, o uso efetivo da língua formal ocorra, Cabral (1994) julga necessário que os alunos conheçam os elementos enunciativos do texto escrito e dominem as normas essenciais para que a produção seja elaborada de forma coerente. Com base nas afirmações do autor, as práticas de análise lingüística, consideradas como momento de ensino e aprendizagem, auxiliam os alunos a desenvolverem a autonomia ao escolher as marcas lingüísticas que serão usadas em suas produções, além de permitir o trabalho com reescrita de textos que enfoque suas próprias análises.

No documento Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2006, p. 36), é enfatizado que o aluno precisa:

[...] ampliar sua capacidade discursiva em atividades de uso da língua, de maneira a compreender suas exigências de adequação da linguagem como, por exemplo: argumentação, situacionalidade, intertextualidade, informatividade, referenciação, concordância, regência, formalidade e informalidade.

Para que os alunos ampliem sua capacidade discursiva e consiga adequar a linguagem a diferentes propósitos de comunicação escrita, é preciso que ocorram intervenções contínuas e sistematizadas de forma que orientem os alunos a analisarem as próprias produções elaboradas. Assim, é importante auxiliar os alunos a refletirem sobre o tema abordado, os argumentos desenvolvidos, a coesão do texto, entre outros aspectos utilizados.

A análise dos elementos envolvidos em um texto não traz resultados imediatos, mas auxilia os alunos a adquirirem maior segurança em suas escolhas lingüísticas e perceberem o que é importante manter em um texto, retirar ou reelaborar para que garantam a dialogia pretendida com as produções.

Ao redigirem seus textos, os alunos precisam conscientizar-se de que as produções serão lidas por outros além de si próprio. Por isso, deverão analisar o texto colocando-se no lugar do interlocutor, que pode não conhecer o contexto em que a produção foi realizada e precisa de maiores esclarecimentos para compreendê-la.

O escritor de um texto precisa agir como sujeito da situação discursiva, o qual analisa e reflete sobre a funcionalidade de sua escrita. Considerar-se sujeito da comunicação escrita implica verificar quando as adequações precisam ser realizadas a fim de que o texto seja coerente à situação pretendida.

As práticas de produção escrita fundamentadas na concepção dialógica e interacionista da linguagem possibilitam que os alunos analisem as produções escritas de própria autoria ou não, abordando além dos aspectos formais, outros aspectos, como organização de idéias, coerência textual, finalidade e clareza ao estabelecer uma relação dialógica com o leitor.

2.8 O trabalho com a produção escrita em uma perspectiva dialógica interacionista

O trabalho com a linguagem escrita, como já foi discutido anteriormente, precisa oportunizar práticas de linguagem em que não ocorra a “artificialidade das produções”. Para tanto, é necessária, no contexto escolar, a realização de práticas de escrita inseridas em situações reais de comunicação, as quais precisam ser dirigidas a um interlocutor.

Geraldi (1993) enfatiza que as produções escritas devem ser dirigidas a um interlocutor (seja ele real ou virtual). O autor enfatiza que, ao produzir um texto sem a determinação de um interlocutor, o professor passa a ser o único sujeito o qual irá interagir com o texto. Na maioria das vezes, essa prática de escrita serve apenas como avaliação da capacidade de escrita dos alunos.

No contexto escolar, segundo Geraldi (1993), as produções escritas não se caracterizam como práticas concretas de interação. Ao escrever, tendo apenas o professor como interlocutor, as idéias e os recursos lingüísticos selecionados são os que, ao seu ver, agradarão ao professor, visto que é quem avaliará o texto. Isso não oportuniza ao estudante compreender que existe uma variedade de interlocutores, dependendo da situação comunicativa na qual a produção está inserida.

Nem todas as atividades de escrita realizadas em sala de aula possibilitam a interação com interlocutores reais. Quando não há essa possibilidade, é preciso criar interlocutores virtuais, ou seja, prováveis leitores do texto.

No que se refere ao interlocutor virtual, no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1992, p. 55-56), é enfatizado que:

O ponto de partida para se pensar a escrita é ter presente no ato de escrever, a noção do interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor virtual que vai condicionar parte de nossa linguagem; é a imagem que fazemos dele que nos levará fazer uma determinada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo.

Com base na definição do interlocutor, são selecionadas as circunstâncias e as condições de produção em que os textos serão produzidos de acordo com a situação comunicativa pretendida. Bakhtin (1997) afirma que o outro (interlocutor) é quem dá sentido ao texto.

Geraldi (1993, p.160) destaca algumas condições, as quais julga necessárias à produção de um texto:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar.

Segundo o autor, é fundamental que as práticas de escrita partam de conhecimentos que os alunos já internalizaram no processo de ensino e aprendizagem. Com base nos conceitos já apropriados, é necessário possibilitar aos alunos a aquisição de novos conhecimentos dentro e fora do contexto escolar.

As situações de escrita precisam estar em consonância com a realidade histórica, social, econômica e cultural dos alunos. Além disso, precisam ser desenvolvidas como uma necessidade real de expressão e como uma forma de interação na prática social.

A mediação do professor no desenvolvimento das práticas de produção escrita é essencial. É sua função orientar estratégias específicas para a elaboração de textos bem desenvolvidos e coerentes, possibilitando ao aluno o conhecimento das características que compõem os diferentes gêneros textuais. Essas características são desenvolvidas com base nas circunstâncias e condições de produção: finalidade, tema, gênero, assunto, local de circulação (GERALDI, 1993).

Um dos procedimentos que pode ser utilizado nas práticas de produção escrita, de forma a atender a função social do texto a ser produzido, é a reescrita de textos, visto que oportuniza ao aluno refletir sobre a coerência

e as especificidades dos textos produzidos. Nos PCNs de Língua Portuguesa de 5^a à 8^a séries (BRASIL, 1998) é enfatizado que o trabalho com a reescrita de textos proporciona aos alunos uma atitude crítica e reflexiva em relação à produção elaborada visto que possibilita maior interação do autor com sua produção.

O professor, ao mediar o trabalho com a linguagem escrita precisa auxiliar os alunos a observarem os problemas detectados em sua produção, orientá-los a adequar seus textos com base na análise e reflexão realizada e, gradativamente, permitir que o aluno avance em relação ao desenvolvimento da capacidade de produzir textos coerentes que atendam às necessidades da situação pretendida.

Em relação à revisão e reescrita de textos, Val (2006, p. 23) enfatiza que:

É importante adquirir as capacidades de revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto. Tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente, implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. Isso envolve atitude reflexiva e 'metacognitiva' de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los.

Ao trabalhar com a reescrita de textos, o professor poderá utilizar diversos procedimentos: o texto todo, partes do texto, parágrafos ou frases. Ao analisar a composição do texto, procura-se adequar o gênero textual à situação pretendida. O mesmo ocorre com o tema, visto que o assunto precisa adequar-se à finalidade do texto. Em relação ao estilo, é preciso propiciar ao aluno condições de escolher os elementos lingüísticos coerentes ao estilo do texto.

Com base nos pressupostos apresentados, no terceiro capítulo da pesquisa, será relatada uma prática realizada com produção escrita em uma turma de 7^a série do Ensino Fundamental. Prática essa inserida em um contexto real de situação comunicativa e envolve uma proposta não só de produção, mas de análise e intervenção por meio de reescritas.

3 PRODUÇÃO ESCRITA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE E INTERVENÇÃO

Recentes estudos desenvolvidos na área da linguagem escrita, por pesquisadores brasileiros como Cabral (1994), Geraldi (1997), Sercundes (2004), Marcuschi (2006), Lopes-Rossi (2006), Rojo (2006), entre outros, destacam a necessidade do desenvolvimento de práticas de produção escrita com significado no contexto escolar.

Em uma tentativa de atender a essa necessidade, realizou-se a presente pesquisa. Tem o intuito de desenvolver procedimentos que auxiliem a formação da textualidade em alunos de 7ª série do Ensino Fundamental, de modo a possibilitar-lhes o uso efetivo da linguagem no meio em que estão inseridos.

Desse modo, o presente capítulo apresenta a experiência de produção escrita realizada com alunos dessa série. O desenvolvimento das atividades envolveram produção, análise e reescrita de crônicas, inseridas em situações reais de comunicação, visto que são textos que circulam em diferentes suportes, entre eles: jornais, revistas, internet e livros.

Com base na prática realizada, serão apresentados os procedimentos metodológicos envolvidos na coleta de dados da pesquisa, bem como os resultados observados.

A análise do nível de textualidade apresentado pelos estudantes na produção escrita inicial e comparado com a versão final possibilitou a identificação dos avanços obtidos com o desenvolvimento das práticas de reescritas textuais realizadas em sala de aula, sob orientação da professora-pesquisadora.

3.1 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa está voltada para a produção textual de alunos de uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental, constituída por 30 estudantes, de uma Escola Pública do Norte do Paraná. Foi desenvolvida uma

prática com produções e reescritas de textos, por meio da qual procurou-se estimular os alunos a colocarem-se como sujeitos no processo de produção textual.

Trata-se de uma pesquisa-ação, a qual representa uma perspectiva de pensamento crítico no meio acadêmico, por ter sido realizada com a intenção de gerar conhecimentos sobre situações problemáticas e por oferecer aos interessados ferramentas para uma ação transformadora de tais situações.

A característica fundamental da pesquisa-ação é seu caráter participativo. Segundo Gil (2002, p. 55), “[...] exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema”, o que ocorreu nos diversos momentos da presente pesquisa.

Para o bom desenvolvimento da pesquisa-ação, é necessário que o pesquisador e a toda comunidade envolvida desempenhem um papel interativo na busca de soluções para seus problemas.

Thiollent (1985, p. 14) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor identifica dois objetivos principais que constituem a pesquisa-ação. Um objetivo ele considera como prático: no sentido da pesquisa contribuir para a solução do problema e, por decorrência, transformar uma situação. O outro objetivo está relacionado ao conhecimento: por meio dela podem ser obtidas informações e, dessa forma, ampliar a capacidade de ação dos envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa-ação caracteriza-se pela interação entre pesquisador e população investigada e baseia-se na identificação do objeto de pesquisa e na busca de soluções para os problemas da situação observada. Além disso, possibilita a ampliação dos conhecimentos de todos os envolvidos na pesquisa, no sentido de encontrar e propor meios que possam, ao menos, minimizar os problemas detectados.

Ao buscar procedimentos que contribuam na formação da textualidade, este estudo contempla a participação ativa da pesquisadora (como professora-pesquisadora) e de todos os estudantes de uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental envolvidos no processo. A escolha da turma e dos sujeitos investigados ocorreu pelo fato de a pesquisadora atuar nela como professora.

É preciso destacar que antes de iniciar a pesquisa, a professora-pesquisadora, juntamente com a equipe pedagógica e a direção da escola realizaram uma reunião com os pais dos alunos da série. Na ocasião, entre outros assuntos, foi discutida a possibilidade em se realizar um estudo com a turma na área de produção escrita.

A professora-pesquisadora explicou a finalidade da pesquisa, bem como os procedimentos envolvidos, e solicitou a cooperação e a autorização dos pais para a realização do estudo. Os pais foram compreensivos e concordaram. Nessa mesma oportunidade, foram assinados os termos de consentimento pelo diretor da escola (Apêndice B) e da equipe pedagógica (Apêndice C), pais e/ou responsáveis pelos alunos (Apêndice A) autorizando o desenvolvimento da pesquisa na turma pretendida.

A pesquisa tomou como parâmetro a dimensão interacionista e dialógica da linguagem, com respaldo no documento oficial Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÀ, 2006, p. 23). Esse documento destaca como objetivo para a prática de produção escrita:

[...] desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que consideram os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e suportes textuais, além do contexto de produção/leitura.

Ao propor a produção de quaisquer textos escritos, o professor necessita ter clareza de tratar-se do envolvimento de uma situação comunicativa e quem os produz, no caso os alunos, precisa tomar consciência de que sua produção escrita está inserida em situações reais de comunicação, além de constituir-se em um processo interativo entre produtor do texto e leitor.

Assim, é importante considerar para a análise de textos escritos tanto o papel do interlocutor como as ações do sujeito (autor) no contexto de sua produção.

No ano de 2007, quando se deu o início desta pesquisa, a professora-pesquisadora, com a orientação da equipe pedagógica da escola, elaborou o Plano de Trabalho Docente para o ensino de Língua Materna no corrente ano para a turma investigada. O plano foi elaborado com base na proposta do documento Diretrizes Curriculares, o qual fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, e valoriza o trabalho interacionista e dialógico com a linguagem.

Para o desenvolvimento de atividades na área de produção escrita, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- reconhecer os textos escritos como forma de interação entre o produtor e o leitor;
- produzir textos de acordo com as circunstâncias das condições de produção: tema, finalidade, especificidade do gênero, local de circulação e interlocutor eleito;
- utilizar recursos discursivos e lingüísticos que dêem ao texto, de acordo com seu gênero e seus objetivos: organização, unidade, informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão;
- compreender que entre os textos orais e escritos há semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso, da situação de interação;
- identificar e usar adequadamente os recursos da língua escrita em diversificadas situações de produção textual;
- refletir sobre os textos produzidos por meio de reescritas, de modo a adequar as circunstâncias e as condições de produção, assim como os elementos gramaticais empregados em sua organização.

Ao trabalhar com a linguagem escrita, o professor precisa ter claro quais os objetivos pretendidos, a fim de que possa proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de suas produções escritas, adequando-as a diferentes situações comunicativas. Para este estudo, optou-se pelo gênero literário crônica, por ser um texto que, além de circular na prática social, instiga a reflexão crítica de seus interlocutores. A crônica estimula os leitores a observar

os acontecimentos diários com maior criticidade e a relacioná-los com outras situações vivenciadas.

3.2 A crônica na prática de produção textual

O trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula, como destaca Rojo (2006), deve priorizar a diversidade de gêneros textuais e focar o caráter interativo da linguagem. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pelo gênero literário crônica.

Ao circular na prática social, as crônicas têm como suporte: jornais, revistas e livros. Primeiramente, são publicadas em jornais e revistas, após algum tempo, são organizadas para serem editadas em livros. Segundo Sá (1985), ao transferir as crônicas de jornais e revistas para livros, o texto passa a ser mais duradouro.

A linguagem utilizada nas crônicas geralmente são simples. Por meio desse gênero textual, o autor pode explorar diversos temas, envolvendo assuntos do cotidiano e com uma visão crítica dos acontecimentos que o cercam. Essa observação crítica dos fatos cotidianos, associada à criatividade do autor permitem o desenvolvimento de crônicas que despertam o interesse dos leitores e faz com que esse gênero seja tão procurado em jornais, revistas e livros.

Para escrever crônicas que atendam à situação comunicativa, não basta conhecer os acontecimentos cotidianos e refletir sobre eles. É preciso compreender as especificidades do gênero e saber adequar os conhecimentos lingüísticos para a produção de crônicas.

Nesse sentido, como destaca Vygotsky (1998), no contexto escolar, é preciso propiciar aos alunos a aquisição dos conhecimentos sistematizados, de forma que os estudantes possam estabelecer relações entre os conceitos cotidianos e científicos acerca de textos escritos, e assim possam desenvolver melhor suas produções.

A escolha da crônica para o trabalho com a linguagem escrita possibilitou o uso de textos sobre assuntos contemporâneos, que envolvem

fatos do cotidiano, os quais geralmente despertam a atenção dos alunos por serem significativos em um dado momento e situação em que estejam inseridos. Além disso, propiciou a análise e reflexão de crônicas produzidas, cujo tema e crítica abordados estão relacionadas aos dias atuais.

Dessa forma, procurou-se trabalhar com diferentes crônicas. Dentre os textos, com os quais as atividades foram desenvolvidas, destacam-se: crônicas em prosa narrativa (Anexo A), em prosa argumentativa (Anexo B) e em letra de música (Anexo C). As duas últimas, assim como outras pesquisadas pelos alunos, foram lidas e estudadas oralmente. Somente a crônica em prosa narrativa foi explorada por escrito e fundamentou a produção de uma crônica pelos alunos.

Na seqüência, serão relatadas as ações desenvolvidas pela professora-pesquisadora, ao intervir nos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, bem como são descritas as atitudes dos alunos, ao realizarem as atividades propostas durante as aulas nas quais ocorreu a execução da pesquisa.

3.3 Ações colaborativas no processo de proposta e produção escrita

Antes de discorrer sobre o estudo realizado, é importante ressaltar que, para chegar até à produção escrita, muitas atividades anteriores devem ser desenvolvidas, dentre elas: pesquisa, leitura, análise e interpretação de diferentes crônicas, com circulação em jornais, revistas e livros. Para Sercundes (2004), as atividades anteriores à produção de texto servem como suporte para o desenvolvimento textual, porque permitem adequar as necessidades reais de comunicação dos alunos com a apropriação de conhecimentos específicos.

Com base nessa concepção de escrita, foi organizada, para essa prática, a seguinte seqüência de atividades:

- mobilização para o trabalho com o conteúdo;
- seleção de diversas crônicas;

- reprodução e distribuição desses textos aos alunos, procurando levar para a sala o suporte original de onde foram extraídos;
- levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre crônicas;
- comentários sobre aspectos discursivos e argumentativos dos textos lidos;
- atividades orais e escritas para observação dos aspectos temáticos e composicionais das crônicas;
- comparação entre crônicas escritas, em verso e em prosa;
- socialização dos aspectos observados.

As atividades mencionadas foram desenvolvidas em aproximadamente duas semanas de aula, totalizando oito aulas, visto que, na escola em que a pesquisa foi realizada, para o ensino de Língua Portuguesa, são destinadas quatro aulas semanais.

Ao acompanhar os alunos na realização das diferentes atividades (pesquisas, leitura, análises e interpretações) relacionadas às crônicas, constatou-se que a turma conseguia, desde o início, identificar as circunstâncias e as condições em que os textos foram produzidos, bem como a intenção pretendida com determinada crônica em meio de circulação específico.

Um exemplo foi a facilidade com que os alunos reconheceram a argumentação crítica presente em crônicas jornalísticas. Estabeleceram relações entre o assunto abordado e os fatos ocorridos no cotidiano, os quais eram destacados com tom reflexivo e crítico entre os leitores.

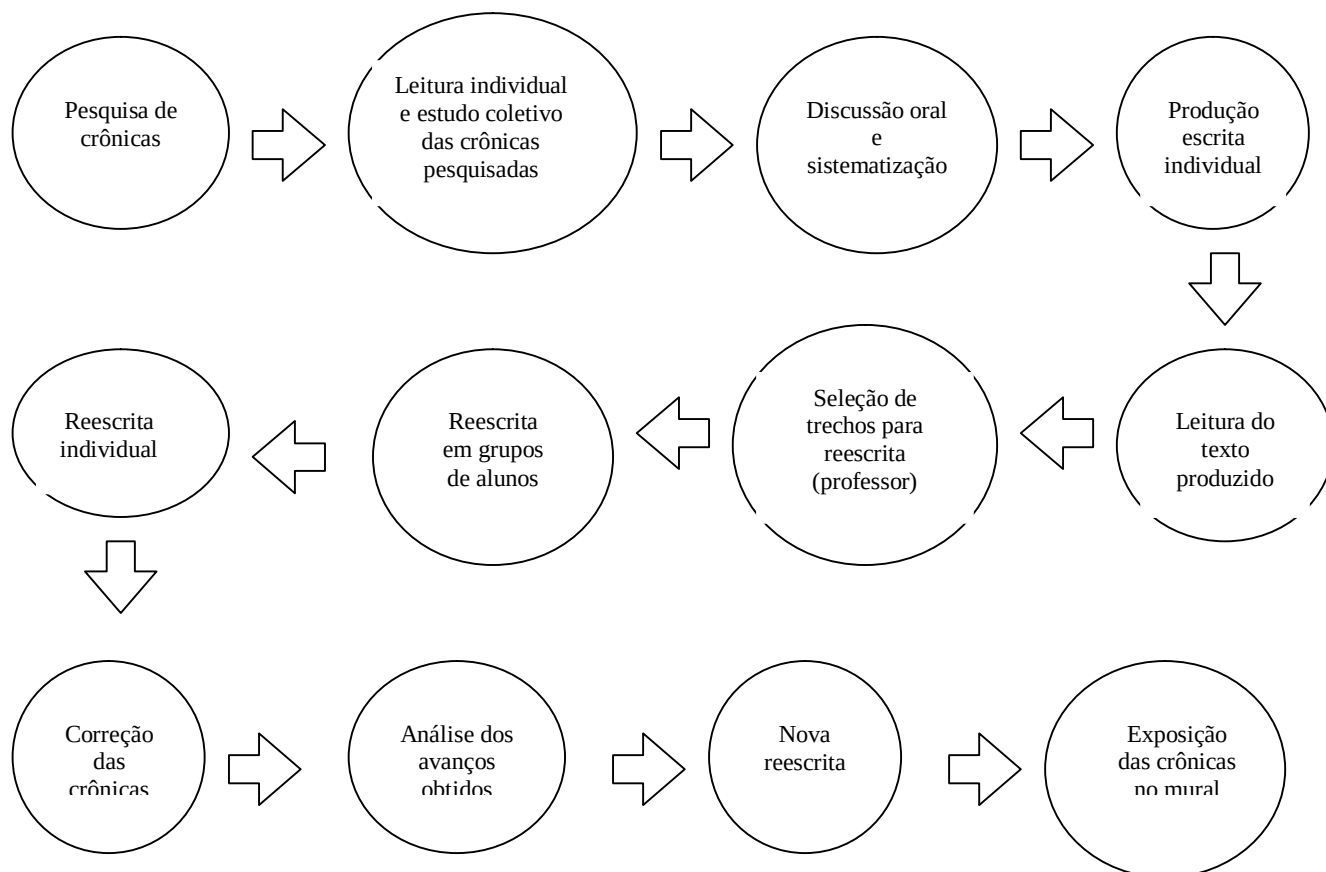
Durante o desenvolvimento das atividades citadas, foram aprofundadas discussões sobre as especificidades da crônica: forma de apresentação (prosa ou verso), local de circulação (jornais, revistas, livros), finalidade (promover reflexões críticas) e interlocutor (possíveis leitores de jornais, revistas e livros).

Com base em Vygotsky (2000), que considera a mediação do professor essencial para a apropriação dos conhecimentos científicos, no trabalho desenvolvido com as crônicas em sala de aula, a professora-pesquisadora realizava intervenções a fim de que os alunos ampliassem conhecimentos em relação às especificidades da crônica e às funções que

desempenham na prática social, visto que esse é um gênero textual já trabalhado pela professora-pesquisadora com essa turma de alunos de 7ª série em práticas anteriores. Além disso, os alunos foram instrumentalizados a reconhecerem e serem capazes de analisar criticamente os fatos cotidianos abordados nos textos lidos.

Após possibilitar o contato dos alunos com diferentes crônicas, foram realizadas algumas intervenções pela professora-pesquisadora em sala de aula, conforme o esquema a seguir:

SALA DE AULA



Para tanto, a professora-pesquisadora comentou com os alunos que, nas próximas aulas, trabalhariam com atividades de pesquisa, leitura, análise e interpretação de crônicas. E, assim, levantando oralmente questionamentos os estudantes eram mobilizados a, coletivamente, argumentar, por meio da

linguagem oral sobre as especificidades do gênero crônica. Faziam questão de salientar o modo crítico e reflexivo presente nas crônicas ao trabalhar os fatos ocorridos no cotidiano.

Após a pesquisa, leitura e discussão de diferentes crônicas, a professora-pesquisadora organizou um trabalho com a crônica em prosa narrativa “Na escuridão miserável”, escrita por Fernando Sabino em 1987 (Anexo A). Solicitou aos alunos que lessem a crônica (individual e silenciosamente), após isso, novamente foi encaminhada uma discussão coletiva, realizada de forma interativa entre alunos e professora-pesquisadora. Foi feita uma análise da crônica, por meio da linguagem oral, em relação à estrutura e ao assunto abordado no texto.

Em seguida, como forma de sistematizar as discussões realizadas e aprofundar conhecimentos sobre crônicas, foi proposto aos estudantes alguns registros de atividades de análise e interpretação escrita. Os questionamentos a seguir são alguns dos que foram propostos aos alunos:

- 1- Que características classificam esse texto como crônica?
- 2- Qual o fato narrado no texto?
- 3- Os fatos narrados são ficcionais? Comente.
- 4- Que reflexões essa crônica desperta nos leitores?
- 5- Os fatos foram narrados de forma objetiva ou subjetiva? Justifique.
- 6- Em relação à linguagem, foi adotada a variedade formal ou informal? Comente.

Para realizarem as atividades propostas os alunos foram agrupados em duplas a fim de que discutissem as possibilidades de respostas e fizessem seus registros individualmente. Durante a execução das atividades, a professora-pesquisadora percorria os grupos fazendo intervenções, esclarecendo os questionamentos. E, assim, constatou que a interação entre os alunos ocorria de forma muito produtiva, visto que havia troca de informações, comparação, confronto de opiniões e respeito aos argumentos contrários.

Após os alunos concluírem a resolução e registros das atividades propostas, proporcionou-se um espaço para socialização dos comentários registrados. Os alunos foram detalhistas em suas colocações. No geral, concluíram que: o texto “Na escuridão miserável” é uma crônica narrativa cujos

fatos são contados por um narrador-personagem. A crônica refere-se à menina Teresa que esperava o ônibus à noite, sozinha, no Rio de Janeiro, em um bairro chique onde trabalhava. Ao dar carona para Teresa, o narrador-personagem fica indignado quando toma conhecimento das condições em que “sobrevive” a menina e sua família.

Na crônica analisada, o autor busca uma abordagem mais abrangente dos fatos que relata. Assim, narra fatos do cotidiano com uma visão pessoal e subjetiva, provocando uma reflexão crítica acerca da realidade. A linguagem utilizada pelo cronista é informal, simples, direta e envolvente.

O desenvolvimento das atividades com diferentes crônicas foi cada vez mais envolvendo os alunos. Em todas as aulas, os estudantes contribuíam com novas crônicas a fim de que fossem compartilhadas por meio de leitura oral com a turma. A professora-pesquisadora aproveitava a oportunidade para intervir junto aos alunos fazendo relação entre os conteúdos abordados anteriormente e os conhecimentos específicos sobre o gênero crônica dos quais ainda precisavam apropriar-se.

As atividades desenvolvidas tanto com as crônicas oferecidas pela professora-pesquisadora, inseridas em exercícios organizados ao elaborar o plano de aula, quanto as que os alunos traziam como contribuição foram enriquecedoras para a prática pedagógica desenvolvida com a turma. Os estudantes puderam entrar em contato com diversas crônicas produzidas por diferentes autores. Por meio de observações e análises, mediadas pela professora-pesquisadora, os estudantes internalizaram conhecimentos que os auxiliariam no desenvolvimento de suas produções textuais escritas.

No encaminhamento do trabalho com produções escritas, é necessário que tanto o professor quanto o aluno tenham claro o contexto de produção no qual essa prática está inserida. Nesse sentido, ao elaborar o comando, é preciso que o professor propicie aos alunos condições de compreenderem em que circunstâncias e condições de produção os textos serão produzidos: tema, finalidade, especificidade do gênero, local preferencial de circulação e o interlocutor eleito.

Segundo Geraldi (1993), as circunstâncias e as condições de produção devem levar o aluno a ver seu texto com uma finalidade na prática social e não apenas como um exercício de escrita fora da realidade, e que não

estabelece interação entre os sujeitos. Com respaldo nas contribuições desse autor, no comando de produção textual escrita, foi apresentado o seguinte enunciado:

Elabore um texto por meio do qual você mostre a internet como um importante meio de comunicação. O texto produzido deverá ser uma crônica em prosa (narrativa), que, após revisada, será afixada no mural do colégio.

O comando, segundo Menegassi (2003), é um estímulo oferecido aos alunos com objetivo definido para a produção do texto. Com esse mesmo enfoque, o documento Diretrizes Curriculares destaca: “O que determina a adequação do texto escrito são as circunstâncias de sua produção e o resultado dessa ação” (PARANÁ, 2006, p. 42).

Nesse sentido, a proposta de produção escrita dirigida aos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental contempla, no comando, as circunstâncias e as condições de produção da seguinte maneira:

- Tema: comunicação pela internet;
- Finalidade: mostrar a internet como um importante meio de comunicação;
- Gênero: literário - crônica em prosa narrativa;
- Local preferencial de circulação: mural do Colégio;
- Interlocutor eleito: alunos, professores funcionários, equipe administrativa e pedagógica, pais de alunos, entre outros.

A escolha do tema deu-se pelo fato de que nesse Colégio, os professores realizarem um trabalho relacionado entre as diversas disciplinas oferecidas aos alunos. No período em que a experiência foi realizada, a disciplina de Ciências trabalhava com assuntos relacionados aos avanços tecnológicos, em especial as diferentes opções de comunicação por meio da internet.

Ao optar pelo tema proposto no comando de produção da crônica, procurou-se contextualizar os assuntos trabalhados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, já que os alunos haviam sido instrumentalizados em relação ao assunto a ser discutido e sobre as especificidades do gênero solicitado.

Assim que os alunos entraram em contato com o comando, foram, imediatamente, socializando comentários nos quais relatavam situações em que a internet é um importante meio de comunicação. Também não deixavam de expor opiniões sobre os perigos encontrados na utilização da internet.

Na continuidade, por meio de discussão coletiva, os alunos foram mobilizados pela professora-pesquisadora a relembrar quais as especificidades da crônica. De modo geral, contribuíam com informações e, ao mesmo tempo, aproveitavam para sanar dúvidas ainda presentes.

Como os alunos sabiam sobre o suporte em que circulariam seus textos, facilitou a eles a seleção de estratégias que julgavam eficazes para o desenvolvimento dos textos de modo a possibilitar o caráter interlocutivo da linguagem, viabilizando o contato dos possíveis leitores com os autores dos textos.

Mesmo com noção de que a crônica é publicada em revistas ou jornais, os alunos compreenderam que o meio de circulação usado para os textos produzidos seria o mural da escola. Este assumiria tal função por ser difícil e demorado o acesso à publicação desses textos em revistas ou jornais.

Para a atividade de escrita do texto, o tempo destinado foi de aproximadamente duas aulas. Tempo suficiente para a escrita e a revisão individual por parte do próprio aluno.

Durante o desenvolvimento da produção escrita, realizada individualmente, os alunos contaram com intervenção pedagógica da professora-pesquisadora, que procurava sempre orientá-los na melhoria de suas produções. As interações entre eles são fundamentais no processo de aprendizagem, visto que o conhecimento é elaborado na interação com outras pessoas.

A mediação do professor no processo de ensino, segundo Vygotsky (1998), precisa ser intencionalmente organizada, com objetivos claros e definidos, de forma a permitir a elaboração do conhecimento científico, promovendo o crescimento intelectual do aluno.

Entre as intervenções realizadas pela professora-pesquisadora no momento da produção escrita propriamente dita, destacam-se o auxílio na adequação dos aspectos formais, assim como no desenvolvimento do conteúdo do texto.

Durante a realização da produção escrita, a professora-pesquisadora percorria a sala de aula questionando os alunos quanto a possíveis dúvidas em relação ao texto, e os orientava. Durante a produção 25 alunos fizeram questionamentos para a professora-pesquisadora e isso possibilitou à professora estabelecer relações de interação, auxiliando os estudantes a apropriarem-se de conhecimentos necessários à produção de textos bem desenvolvidos.

No entanto, durante a produção, três alunos não fizeram nenhum tipo de solicitação e, aparentemente, não apresentavam dúvidas. Nesse caso, a professora pesquisadora não interferiu, porque, ao serem observados por ela, demonstravam certa autonomia na produção do texto.

Outros dois alunos também não solicitaram auxílio da professora-pesquisadora, todavia, não demonstravam segurança em suas atitudes. Um deles era aluno da instituição há dois anos, o outro havia chegado de transferência há apenas dez dias. Ao observar tal situação, a professora-pesquisadora indagou: “Posso ajudar com alguma orientação?” O aluno que já era estudante no Colégio há dois anos, com muito respeito, disse que não precisava, já estava revisando o texto. A professora achou melhor não insistir. O aluno que havia chegado à escola por transferência fez alguns questionamentos sobre a forma do texto: “Está bom desse tamanho?”, “A letra tá boa?” A professora-pesquisadora respondeu aos questionamentos destacados por ele e, depois, deixou-o à vontade para que fizesse outras indagações, as quais não ocorreram.

Com o acompanhamento que já havia sido feito em aulas anteriores em relação a esse aluno e seu comportamento na prática de escrita, constatou-se que ele não estava familiarizado com os procedimentos adotados para o trabalho com a turma e, por isso, necessitava de maior atenção e mediações que promovessem interação com os colegas, professores e com o conteúdo a ser apropriado.

Nas intervenções realizadas, a professora-pesquisadora tomou o cuidado de considerar os conhecimentos já apropriados pelos alunos, a fim de que as práticas propostas estivessem adequadas ao nível de conhecimentos já elaborados e, ao mesmo tempo, provocassem desafios para a aprendizagem de conteúdos mais complexos.

Além da interação com o adulto, é preciso oportunizar a socialização entre os colegas, porque, na troca de experiências, os alunos aprendem a trabalhar de forma organizada e sistematizada. E passam a tomar consciência de suas ações no processo de apropriação de conhecimentos.

Ao dar continuidade à prática de produção escrita com os alunos da 7ª série, na aula do dia seguinte, foi sugerida a eles a leitura em voz alta das crônicas que haviam produzido na aula anterior. Dos trinta alunos participantes da pesquisa, dois faltaram à aula nesse dia e três não se dispuseram a ler os textos produzidos.

Essa prática de leitura oral dos textos produzidos, promoveu a socialização dos textos elaborados e enriquecimento do processo de produção textual por colocar os alunos em contato com diferentes linguagens e formas de expressar-se por escrito. Na turma investigada, a leitura oral dos textos produzidos possibilitou o desenvolvimento da expressividade dos alunos e atitudes positivas de desinibição, além de permitir o respeito mútuo entre os colegas.

A professora-pesquisadora, no momento da leitura, procurava identificar as dificuldades da escrita (falta de adequação ao tema, à linguagem e ao gênero textual proposto, ausência de coesão, coerência, clareza, criatividade, etc.) para serem trabalhadas em outro momento, individual ou coletivamente.

No decorrer das discussões, a professora-pesquisadora também efetuou intervenções, ora para organizar o momento em que cada aluno falaria, ora para estimular os que pouco participavam das discussões, ou, ainda, para concluir algum comentário.

Os alunos mantiveram-se atentos aos textos lidos e participaram das discussões que eram realizadas após a leitura de cada produção. Colocavam suas posições em relação às condições de produção elencadas no texto, além de analisarem a coerência e a criticidade dos fatos narrados.

Essa prática de incentivar os alunos a ler, analisar e criticar as próprias produções e a dos colegas é importante para que possam propor sugestões e adequações. Ao serem avaliadores dos textos de seus colegas de turma, os estudantes foram ainda mais críticos do que com seu próprio texto. Ao saberem que seus textos seriam analisados pelos colegas, passaram a ter

um olhar mais cuidadoso para com suas produções, procurando adequá-las às exigências da situação pretendida.

As discussões, após analisar os textos produzidos, realizadas coletivamente, contribuíram para que eles se apropriassem melhor das características textuais solicitadas para produção escrita.

No que se refere à avaliação de textos, o documento Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 42- 43) destaca:

É preciso ver o texto do aluno como uma fase do processo de produção, nunca como processo final [...] Na produção textual, os critérios e parâmetros de avaliação devem estar bem claros para o professor e definidos para o aluno, que precisa estar inserido em contextos reais de interação comunicativa. É a partir daí que o texto será avaliado nos seus aspectos textuais e gramaticais. Tal como na oralidade, o aluno deve posicionar-se como avaliador tanto dos textos que o rodeiam quanto de seu próprio.

Nesse contexto, a professora pesquisadora informou aos alunos que as produções seriam analisadas por ela, individualmente, e que sua análise envolveria tanto a forma como conteúdo das crônicas produzidas, sempre levando em conta que a produção de textos na escola é um processo de aprendizagem.

Os alunos também foram informados de que todos os textos estariam sujeitos a retornar para seus produtores e que, por meio de análises e reflexões, auxiliados pela mediação pedagógica, eles poderiam reescrever suas crônicas até atingirem as circunstâncias e as condições da situação comunicativa pretendida.

Para que os alunos compreendessem melhor o processo de avaliação pelo qual seus textos passariam, foi entregue a eles uma ficha (Apêndice D) contendo alguns critérios (relacionados na sequência), a respeito de aspectos textuais e gramaticais, bem como aspectos relacionados às circunstâncias e às condições de produção de textos propostas no comando.

3.4 Critérios utilizados para análise das produções textuais escritas

No trabalho com a produção escrita, organizado sob a perspectiva dos gêneros textuais, é necessário que o professor analise o processo de desenvolvimento do aluno individualmente e da turma como um todo, a fim de que possa interagir nesse processo e fazer as adequações necessárias.

Segundo Cabral (1994), é importante estabelecer critérios de avaliação textual para que os alunos elaborem melhor suas produções. Defende que os critérios devem fundamentar-se nos conteúdos trabalhados durante o ensino e garantir ao produtor do texto a autonomia para analisar as falhas e as qualidades de sua escrita.

Para tanto, a análise do nível de textualidade dos textos dos alunos da turma investigada pautou-se nos seguintes critérios:

- circunstâncias e condições de produção: tema, finalidade, especificidade do gênero, locais preferenciais de circulação e interlocutor eleito;
- adequação do repertório lexical;
- coerência textual;
- criatividade ao narrar os fatos;
- adequação do título ao assunto;
- coerência no foco narrativo;
- caracterização dos personagens no decorrer da crônica;
- caracterização do espaço (local em que os fatos ocorrem);
- desenvolvimento de conflito (problema);
- envolvimento de clímax (suspense);
- elaboração de desfecho para o enredo;
- uso de expressões que indicam a passagem do tempo e a continuidade do assunto;
- adequação do discurso (direto/indireto);
- organização de parágrafos;
- emprego de pontuação;
- concordância verbal e nominal;
- articulação de frases e parágrafos por meio de conectores;

- estética: traçado da letra, espaçamento e outros;
- acentuação das palavras;
- escrita das palavras em relação às normas ortográficas.

Os textos dos alunos, ao serem analisados segundo os critérios estabelecidos, com base no documento Diretrizes Curriculares e nas especificidades da crônica como gênero literário, demonstram que a maioria dos alunos apresenta nível bem desenvolvido de textualidade em relação à série em que estão inseridos.

Na sequência, serão apresentados trechos de textos que exemplificam o nível dos alunos em cada critério analisado.

a) Circunstâncias e condições de produção:

Para a análise das circunstâncias e as condições de produção das crônicas, buscou-se respaldo teórico na obra de Geraldi (1993), nos estudos de Menegassi (2003), no documento Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), entre outros.

Este último documento destaca que o texto “[...] implica não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração” (p. 22).

Nas crônicas analisadas, 73,5% dos textos atenderam às circunstâncias e as condições de produção: tema, finalidade, especificidade do gênero, local preferencial de circulação e interlocutor eleito:

Lúcio e seus pais se encontraram. A mãe de Lúcio ficou tão emocionada ao abraçar o filho que até chorou [...] Lúcio disse a seus pais:

- Hoje tive uma prova: a internet não é apenas um meio de diversão, mas também um importante meio de comunicação. (N.C. G.).

Em 19,9%, a internet não foi manifestada como um importante meio de comunicação, portanto não atendeu à finalidade da produção.

O trecho abaixo exemplifica parte de um texto que enfatiza a internet como um perigo aos usuários:

– Nayara, se você procurar se informar ficará sabendo dos roubos que acontecem na internet. (T.N.P.).

Por outro lado, 6,6% confundiram-se em relação ao gênero, porque não produziram crônica, mas sim um texto expositivo, informando sobre a internet como um importante meio de comunicação, atendendo dessa forma apenas à finalidade.

A internet é um meio de comunicação muito importante, pois se você estiver no Brasil e quiser falar algo para um amigo no Japão, é só entrar no msn, no bate-papo, ou deixar uma mensagem no orkut. (W.H.S.).

Com os resultados da análise desse critério, constatou-se a necessidade de serem discutidas mais detalhadamente com os alunos, as circunstâncias e condições de produção presentes no comando de elaboração textual. Isso deve ser feito antes do aluno iniciar a escrita do texto, para que ele possa organizar melhor sua produção.

b) Adequação do repertório lexical:

As marcas da oralidade estiveram presentes com pouca intensidade nos textos analisados. Segundo Marchusci (2000), os alunos precisam reconhecer as diferenças entre a língua falada e a escrita para adequar o nível de linguagem a ser usado, à finalidade de sua produção. Por isso, deve ser oferecido o contato com produções textuais que possibilitem o uso da linguagem oral e escrita com eficácia em diferentes contextos comunicativos.

O repertório lexical utilizado pelos alunos nas crônicas analisadas foi bem elaborado. Eles utilizaram expressões da área da informática e procuraram transcrever, no discurso direto, a linguagem usada pelos internautas. 93,4% dos alunos demonstraram vocabulário adequado:

*- Nossa, q ;-), mas como vc é?
- Bom, sou 8-), loira... (M.C.L.).*

Constatou-se que 6,6% deixaram transparecer, com pouquíssimo uso, marcas da oralidade. Alguns são problemas ortográficos causados pela

complicada relação entre sons e letras, e outros, problemas sintáticos e organização de informações:

[...] chamou-me para uma conversa no msn e aí eu fui informado...(J.M.B).

[...] além dissu tudo ir parar os jornais...(V.S.T.).

É importante que os alunos compreendam que, em alguns momentos, a utilização de marcas da oralidade em produções escritas é uma forma de enriquecer a linguagem do texto. Nos trechos analisados, constatou-se essa ocorrência quando eles usavam marcas da oralidade no diálogo dos personagens, para destacar ou para caracterizá-los em relação ao contexto histórico, social ou cultural em que estavam inseridos.

No caso do vocabulário usado para representar a comunicação pela internet, a linguagem foi corretamente empregada, porque mostra a maneira dos internautas se expressarem pela escrita. Por outro lado, se as marcas da oralidade fossem utilizadas no discurso indireto das crônicas para indicar a fala do narrador, o emprego não estaria adequado às normas da língua, visto que, nesse caso, exige-se uma linguagem culta.

c) Coerência textual

A coerência textual está relacionada com as condições que estabelecem sentido entre os acontecimentos e idéias envolvidas em uma determinada situação comunicativa.

No caso da linguagem escrita, para garantir a coerência do texto, Cabral (1994) aponta a necessidade de que o aluno adquira vocabulário e organização textual adequadas às situações de escrita. Para tanto, é necessário conhecer as particularidades da escrita, bem como dominar o uso dos mecanismos coesivos, os quais têm a função de facilitar para o leitor a compreensão do texto.

Ao analisar as crônicas produzidas pelos alunos da sétima série, constatou-se que 86,8% apresentaram coerência, clareza e seqüência lógica em suas produções. No entanto, 6,6% demonstraram incoerência em alguns

trechos devido à falta de informação em relação ao acesso à conta bancária por meio da internet:

[...] sabia que bastava ter acesso ao número do R.G. da pessoa para ter acesso à sua conta. Como tinha o número do R.G. de Ana, Paulo retirou todo o dinheiro da conta dela, pela internet. (F.D..)

No trecho exemplificado acima, constata-se incoerência devido à falta de informação por parte do produtor do texto visto que somente o número do RG não garante o acesso à conta bancária de outras pessoas, são necessárias outras informações, entre elas o número da conta, do cartão e a senha do usuário.

Outro problema detectado, que contabiliza 6,6%, refere-se à inversão de palavras na frase, desencadeando falta de clareza em determinado trecho da produção, exemplificada na sequência:

Chegando lá, procurou um computador com internet para avisar que todo mundo estava bem para sua família. (C.M.B.).

A intenção da aluna autora, ao produzir este trecho, era mostrar que a personagem informou a todos os integrantes de sua própria família que ela estava bem. Da maneira como foi registrado, considera-se um problema de ambigüidade, por gerar a seguinte dúvida: era para avisar a todos que ela estava bem, ou avisar a sua família que todos estavam bem?

Os dois trechos apresentados mostram que a incoerência textual ocorre pela falta de informação sobre o assunto envolvido no texto ou pela dificuldade em articular os elementos lingüísticos na modalidade escrita.

d) Criatividade ao narrar os fatos:

Os textos considerados criativos são aqueles que, por meio da trama desenvolvida, considerando o tema e os propósitos da situação comunicativa, despertam a atenção do leitor e, quando destaca-se comparado aos demais textos produzidos nas mesmas circunstâncias.

Nesse sentido, analisou-se o desenvolvimento do enredo no decorrer das crônicas produzidas, bem como os demais elementos envolvidos: personagens, narrador, espaço, conflito, clímax, entre outros.

Em relação à criatividade no desenvolvimento dos fatos narrados, constatou-se que 56,6% das crônicas demonstraram ser criativas em relação aos elementos utilizados e desenvolvidos, com situações que despertam a atenção dos leitores no desenrolar da trama. 33,4% das produções apresentaram menos criatividade chamando a atenção do leitor somente no suspense. Porém 10% dos textos demonstraram pouca criatividade, os fatos foram apenas narrados, de forma linear, não desencadeando um texto em que a criatividade ficasse aparente. Esse critério não é conveniente exemplificar, visto que não é possível analisar por trechos, por encontrar-se no todo da produção, e ocorrer na sequência dos fatos narrados.

e) Adequação do título ao assunto:

A criatividade na escolha do título das crônicas foi constatada em 76,8% dos textos:

Cura on-line (V.G.L.)

Uma viagem que resultou em uma lição de vida (C.M.B.)

Conhecendo novos espaços (J.R.C.)

19,9% das produções apresentaram títulos adequados e diretos:

A internet (J.A.D.)

Comunicação (G.J.R.)

A net (C.V.N.)

Houve, ainda, a ocorrência de 3,3% dos textos que não foram identificados com título. Isso é um indicativo da falta de atenção do aluno ao

revisar a produção, visto que a professora-pesquisadora, ao intervir junto aos alunos, chamou a atenção para a revisão do texto, inclusive a colocação do título.

f) Coerência no foco narrativo:

Os fatos narrados nas crônicas produzidas foram passados aos leitores com base na visão do narrador.

Ao analisar o foco narrativo privilegiado nas crônicas, foi constatado que 93,4% dos alunos produziram textos desenvolvendo a narração dos fatos de forma coerente quanto ao narrador, assim distribuídos:

66,6% com foco narrativo em 3ª pessoa. Nessa maneira de narrar a crônica, o autor faz uma narração descritiva, mantendo-se imparcial em relação ao que está narrando.

No final do ano Carla ia viajar para os Estados Unidos... (B.A.M.).

26,6% dos textos foram produzidos com foco narrativo em 1ª pessoa. Nesses casos, quem narrou os fatos foi um dos personagens do texto, o qual conhece com detalhes o enredo. Ao utilizar o foco narrativo em primeira pessoa, o narrador detém o controle sobre os personagens, cenários e outros elementos do texto, além de determinar todos os acontecimentos desenvolvidos.

Eu estava em casa sem fazer nada, quando tive uma idéia: entrar na internet... (G.K.S.).

No entanto, em 6,6%, não foi possível analisar o foco narrativo, porque as produções não atenderam às especificidades do gênero textual (narrativo), como foi comentado anteriormente:

A internet surgiu nos estados Unidos e chegou ao Brasil. Hoje várias pessoas usam a internet para se comunicar... (C.V.N.).

Assim, na análise das crônicas produzidas, nota-se bom desempenho em relação ao emprego do foco narrativo, já que em nenhum dos textos analisados, que atenderam às especificidades do gênero, constatou-se problemas na narração.

g) Caracterização dos personagens no decorrer da crônica:

Criar personagens que se adequem ao contexto da produção textual requer visão ampla do autor, no sentido de selecionar características físicas, psicológicas, sociais, entre outras, para que os personagens representem para os leitores a possibilidade de serem reais.

Os personagens das crônicas produzidas evidenciam a simulação de pessoas, comportamentos e sentimentos reais. Isso possibilita aos leitores refletirem sobre situações existentes na realidade e que, muitas vezes, afetam o cotidiano. No entanto, essas caracterizações foram pouco utilizadas pelos alunos no decorrer das crônicas. Apenas 26,9% dos alunos caracterizaram os personagens com detalhes:

Junior, também chamado Juninho é um jovem que vive perto do computador. Ele tem 20 anos e seu pai 53 [...] Junior tem um trabalho onde faz tudo pelo computador, ele é estudante. É fanático por FIFA e quando sobra um tempo, ou está jogando ou está no MSN... (G.G.V.).

Caracterização com menos detalhes foi constatada em 13,3 % das crônicas analisadas.

Haviam três amigas que saíam juntas, eram inseparáveis. Ana era a mais barbaqueira... (A.Z.M.).

Entretanto, em maior quantidade, 53,2% das crônicas foram produzidas com pouquíssimas caracterizações de personagens:

[...] um primo de Max que era um hacker... (W.C.M.).

Dos textos produzidos, 6,6% não envolveram personagens, construíram textos expondo informações sobre a internet, portanto não houve caracterização.

Constatou-se que esses estudantes precisam apropriar-se de informações que os auxiliem a desenvolver crônicas com personagens caracterizados detalhadamente. As orientações em relação ao desenvolvimento de seus textos precisam ocorrer desde o planejamento de suas produções.

h) Caracterização do espaço (local em que os fatos ocorrem):

Nas crônicas produzidas, foi pouco explorada a caracterização do espaço, embora a professora-pesquisadora já havia trabalhado com essa turma práticas de escrita enfatizando a caracterização do espaço como contribuição para o desenvolvimento do enredo.

Lopes e Reis (1998) destacam o espaço como um importante elemento da crônica, visto que exerce a função de cenário para o desenvolvimento das ações. Para esses autores a caracterização do local em que os fatos acontecem servem, inclusive, para o esclarecimento de outros elementos, como as características sociais e culturais nas quais os personagens estão envolvidos.

Ao analisar a caracterização do espaço nas crônicas produzidas, constatou-se que 66,8% dos textos citam os locais onde os fatos ocorreram, mas não os caracterizam:

- *De onde você está falando.*
- *De Florianópolis. E você?*
- *Estou falando de Doutor Camargo (G.Z.A.).*

Por outro lado, 13,3% das produções nem citaram o local onde os fatos foram desenvolvidos. Já, em 13,3% dos textos, o local foi apresentado, mas, com um diferencial, a caracterização do espaço foi bem detalhada:

A enorme casa era cercada de seguranças armados, com câmeras e grades altíssimas. O quarto de Lúcio era cheio de brinquedos, tinha de tudo: telefone, internet, TV, miniaturas de meios de transportes... (N.C.G).

Foi constatada, ainda, a ocorrência de pouca caracterização do espaço em 6,6% das crônicas:

Carla morava em Curitiba com suas amigas em um apartamento. Seus pais também moram em Curitiba, mas em uma casa. (B.A.M.).

Ao analisar as crônicas produzidas pelos alunos da turma investigada, contatou-se a necessidade de possibilitar a esses estudantes mais reflexões sobre as contribuições que a caracterização do espaço traz para o desenvolvimento do texto. Esse é mais um elemento que, bem explorado, auxilia a atingir a finalidade a que se propõe com a situação comunicativa pretendida.

i) Desenvolvimento do conflito (problema):

Além dos elementos já comentados, foi observada, durante a análise das crônicas, a presença do conflito. 60,2% dos textos apresentaram o conflito de forma bem desenvolvida:

Os pais de Paula e Patrícia procuraram por todos os lugares da cidade, mas não a encontraram. Foram muitos anos de busca, eles já haviam ligado para todas as polícias, mas não tinham notícias dela. Eles já estavam perdendo a esperança de encontrar a garota... (T.C.C).

Em 19,9% das produções o conflito foi citado, porém não chegou a ser desenvolvido:

[...] sua amiga Kevilin tinha trauma, pois ela havia sido abusada sexualmente por um homem mau, e se não fosse pela internet ela não havia conhecido uma psicóloga muito boa que a ajudou para caramba... (S.P.M.).

Ainda em relação ao conflito, 19,9% dos textos analisados não demonstraram esse critério, embora os fatos apresentassem seqüência lógica e clareza.

j) Envolvimento do clímax (suspense):

Durante a análise das crônicas, constatou-se que a maioria dos textos, 60,2%, não apresentou clímax (suspense), enquanto que, em 39,8% das produções, o clímax apareceu claramente. As crônicas que envolveram a presença de suspense têm a possibilidade de despertar maior interesse do leitor, visto que desencadeia curiosidade em relação ao desfecho do texto.

k) Elaboração de desfecho para a produção do enredo:

Os dados obtidos na análise das crônicas produzidas mostram que os desfechos foram bem elaborados. Haja vista que 93,4% das crônicas apresentaram desfecho coerente, e apenas 6,6% das produções não apresentaram desfecho por terem sido elaboradas apenas com exposição de informações sobre a importância do uso da internet.

l) Uso de expressões que indicam a passagem do tempo e continuidade do assunto:

A crônica, por ser um texto que narra fatos ocorridos, requer uma sequência lógica dos acontecimentos presentes no enredo. Para isso, é necessário o uso adequado de expressões que indicam a passagem do tempo e continuidade do assunto, o qual é marcado pela duração das ações transcorridas no texto.

Em relação ao critério analisado sobre as expressões que indicam marcação de tempo, observou-se que, em 83,4% das crônicas produzidas, é marcante a presença de palavras que se referem ao tempo, como:

A internet ajuda você a qualquer hora. Sábado à tarde é um dia que os adolescentes usam muito. Nesse período costumam se comunicar pelo MSN [...] Naquele momento sua mãe entrou em seu quarto [...] Logo depois Natália saiu com suas amigas... (W.C.M.).

Entretanto 16,6% dos textos produzidos não envolveram expressões que indicam marcação de tempo. Nesses casos, a passagem do tempo pôde ser percebida por meio das ações narradas:

Clarissa e suas amigas resolveram ir à Lan House [...] As meninas foram a uma lanchonete e ficaram conversando [...] Voltaram para casa satisfeitas com o programa que fizeram....(D. C. M.).

m) Adequação do discurso (direto ou indireto):

O discurso utilizado na produção escrita foi outro critério observado. Constatou-se que, em 80,1% das crônicas, utilizou-se o discurso indireto pelo narrador e, ainda, oportunizou ao personagem o uso de discurso direto:

*Chegando lá o professor Eliésio nos perguntou:
- Vocês usam a internet?
- Eu sim - afirmou Pedro.
- Eu também – disse Zeca.
- De que forma? – perguntou o professor... (M.B S.).*

13,3 % dos alunos, ao produzirem as crônicas, usaram apenas o discurso indireto, não dando oportunidade para envolver a fala dos personagens.

Patrícia ficou doente. O médico disse que ela precisava de uma psicóloga para poder ajudá-la Então, a mãe dela conversou com várias pessoas... (S.M.S.).

Em 6,6% dos textos produzidos, foi evidenciada falta de clareza no uso do discurso direto, uma vez que o discurso do narrador e dos personagens ficou confuso pela necessidade de adequar o uso de espaço de parágrafos e travessões.

*Nathália com dúvida fala pra Ana – Ana descobri uma coisa importante mas eu acho que você não vai entrar.
Ana ansiosa pergunta a Nathália – O que! Fala logo, agora que você começou termine... (K.M.S.).*

n) Organização de parágrafos:

A organização dos parágrafos em uma crônica é muito importante para a clareza dos fatos narrados. Dos textos analisados, 60,2% apresentaram

a organização adequada nos parágrafos, os quais envolviam uma idéia principal acrescida do desenvolvimento de idéias secundárias.

Entre muitas conversas Caroline havia falado que sua tia Isabel, de 42 anos, estava com pneumonia. Fernando disse a ela que sabia onde havia uma clínica que tratava especialmente desse problema, mas que para isso Isabel teria que viajar para o Rio Grande do Sul (B.C.S.).

Por outro lado, 19,9% das produções analisadas usaram muita paragrafação, deixando, assim, as idéias fragmentadas, além de comprometer a ligação entre os parágrafos.

*Passaram-se 9 meses.
Nadir estava adorando tudo aquilo.
Recebeu um e-mail de seu primo informando que sua mãe estava muito mal. Pediu uma licença de seu trabalho e trancou o curso que estava fazendo.
Lá foi ela para o Brasil (C.M.B.).*

19,9% dos textos evidenciaram algumas dificuldades na organização dos parágrafos, porque seus autores deixaram várias idéias centrais concentradas em um mesmo parágrafo, além de não desenvolverem idéias secundárias.

Certo dia eu estava pescando e resolvi ir pra minha casa. Minha mãe tinha ido comprar um computador para mim. Quando ela e meu pai chegaram em casa logo chamei meu professor de computação para ele mexer em todos os programas e ver se estava tudo organizado (J.A .D.).

o) Emprego de pontuação:

Mais um importante critério analisado nos textos produzidos foi o emprego de pontuação, já que é um dos elementos responsáveis pelo sentido de um texto. Um sinal de pontuação mal empregado é motivo para mudar totalmente o que se pretende expressar.

Em relação ao critério sobre o uso adequado da pontuação, Jesus (1997, p.108) destaca que:

Um trabalho fragmentado, no qual a pontuação e enunciação são tratadas de maneira desarticulada, como se fossem instâncias excludentes, desencadeia uma reescrita formal e mecânica, destituída de significado e reflexão, que não faculta ao aluno a apropriação dos recursos lingüísticos.

Nas crônicas analisadas, foi possível perceber o uso variado dos sinais de pontuação, que possibilitou expressar, por meio da linguagem escrita: questionamentos, dúvidas, emoções, afirmação, declaração, alegria, espanto, entre outros. No entanto, em apenas 53,2% dos textos houve emprego adequado dos sinais de pontuação. Já 46,8% das crônicas analisadas apresentaram dificuldades no emprego da pontuação, comprometendo a clareza em alguns trechos dos textos. São destacados, na seqüência, alguns exemplos e respectivos percentuais:

- falta de ponto final para separar períodos em 13,3% das produções textuais:

Em um certo dia Clara e suas amigas resolveram ir na Lan House, a desculpa delas era dizer que iam fazer um trabalho, o pai de Clara achando que era para a escola deixou ao chegar lá as meninas fizeram em trabalho qualquer e começaram a conversar pelo MSN com alguns amigos (J.F.A.).

- em 20,3% das crônicas, faltou uso de vírgulas entre as orações coordenadas:

Eu tinha muitos colegas adicionados mas só conversei com alguns amigos eles têm muitos winks e é muito legal (G.J.R.).

- não foram empregadas vírgulas nas orações intercaladas em 6,6% dos textos produzidos:

Então desde cedo teve que se virar sozinho, e para isso roubava a maioria das coisas que tinha eram roubadas não contava com a ajuda de ninguém para praticar os furtos.. (T. B.J.).

- houve omissão de espaço de parágrafo antes do travessão ao empregar discurso direto em 6,6% das crônicas elaboradas:

Entrei no bate-papo e conversei com uma menina que o nick del era "Gatinha da net", ela me passou seu MSN e conversamos.

- Oi, tudo beleza?

- Oi, sim e você?

- Tudo bem... (G.Z.A.).

p) Concordância verbal e nominal:

No que se refere à concordância verbal e nominal, notou-se que 56,8% dos textos produzidos apresentaram coerente utilização de concordância verbal e nominal.

Porém 43,2% das crônicas demonstraram algumas dificuldades em adequar a concordância verbal e/ou nominal, como exemplificadas abaixo:

- concordância nominal:

[...] não divulgue o número de seu telefone e endereço, ou você pode sofrer as conseqüência (conseqüências) ... (D.C.S.).

- concordância verbal:

[...] as duas estavam na final e conseguiu (conseguiram) passar pelas 200 candidatas... (K. M. S.).

[...] os pais de Lúcio não comentava (comentavam) mais o acontecimento e Lúcio também não... (N. C. G.).

É importante esclarecer que a maioria das dificuldades apresentadas em relação à concordância diz respeito à verbal. Essa dificuldade, geralmente, apresenta-se relacionada às variações da linguagem, tanto social como cultural. Nos textos analisados, houve registro de verbos flexionados no singular quando deveriam flexionar no plural (conseguiu / conseguiam, entraria / entrariam).

g) Articulação das frases e parágrafos por meio de conectores:

Outro aspecto analisado nas produções das crônicas foi o uso de conectores como elemento de ligação entre as partes do texto. Nas crônicas

produzidas, os alunos utilizaram poucos conectores para articular frases, orações e períodos. Apenas 26,9% dos textos apresentaram variado e adequado uso de conectores na articulação das partes do texto:

- Bem, mas há também coisas ruins, como materiais ilegais. Porém isso não vem ao caso... (B.C.S.).

Em 90,1% dos textos analisados, observou-se o uso de poucos conectores:

E assim a palestra foi terminando... (M..B.S.).

Os conectores mais empregados pelos alunos foram: mas, que, pois, e, então, assim, além disso, porque, entre outros. Nos casos em que foram empregados poucos elementos coesivos, o sentido e a continuidade do texto foram mantidas pelas ações narradas no decorrer das crônicas.

Foi constatado, ainda, em relação ao uso de conectores, que houve repetição de alguns elementos coesivos, presente em 6,6% dos textos produzidos:

[...] então ele tinha uma coisa para contar para ela e então na hora que ele foi contar uma pessoa chamou ele para conversar e então ele não quis falar... (V.G.L.).

r) Estética: traçado da letra, espaçamento:

No que se refere à estética das crônicas, observou-se bom desempenho dos alunos: 86,7% dos textos apresentaram letra bem traçada e espaçamentos adequados. No entanto, 10% das crônicas apontam urgência em melhorar a estética das produções. Observou-se o uso inadequado do espaço de parágrafo antes do travessão no emprego do discurso direto:

*[...] a mãe de Nathália entra no quarto aos prantos:
- Que foi tia? – perguntou a sobrinha.
-Mãe, fala! – disse Natália (V.C.M.).*

Ainda sobre a estética dos textos, observou-se que, em 3,3% das produções, o espaço utilizado na margem direita foi muito extenso em algumas linhas, necessitando de adequações:

[...] ele não tinha aula, então ficou o dia inteiro no msn, ela depois de duas horas. Eles conversaram por alguns minutos. Falaram sobre muitos assuntos e aproveitaram para se conhecer um pouco melhor (V G L).

s) Acentuação das palavras:

Outro critério da modalidade escrita analisado foi o uso de acentuação gráfica. A respeito desse critério, observou-se que o repertório lexical utilizado pelos alunos nas produções apresenta uma grande diversidade de palavras acentuadas.

A maioria dos vocábulos foram acentuados corretamente. Porém, foram encontradas várias palavras com falta de acentuação e outras com uso indevido de acento, como segue a descrição abaixo:

Dificuldades no uso de acentuação

2,3%	sem uso do trema: trilingue e frequentemente. (trilingüe / freqüentemente)
2,3%	sem o uso do til (~) para marcar a vogal nasal: entao e nao (então/ não).
4,5%	com acentuação desnecessária: hávia, silenciosamente, más, à. (havia / silenciosamente / mas / a).
14,8%	ausência de acentuação em monossílabos tônicos: so, nos, la, ha, da, ve, ca. (só / nós / lá / há / dá / vê / cá)
21,5%	das palavras não acentuadas eram paroxítonas: possivel, cancer, saido, colegio, noticia. (possível / câncer / saído / colégio / notícia).
26,2%	dos vocábulos com ausência de acentuação eram proparoxítonas: numeros, duvida, maquina, fanatico, clinica, sabado (números/

	dúvida / máquina / fanático / clínica / sábado)
28,4%	falta de acentuação em palavras oxítonas: sera, também ,alem , acabara, através. (será / também / além / acabará / através)

Com a análise sobre o uso de acentuação percebe-se que as dificuldades apresentadas são diversificadas e necessitam de práticas que desencadeiem reflexões sobre sua utilização a fim de que possam atender às convenções da linguagem escrita.

t) Escrita das palavras em relação às normas ortográficas:

Antes de comentar sobre a análise dos textos em relação à grafia das palavras, é importante ressaltar que, em outras práticas de escrita realizadas com a turma investigada, procurou-se trabalhar a ortografia como uma convenção social, cuja finalidade é auxiliar na adequação da comunicação escrita.

Nesse sentido, a observação realizada pauta-se em compreender quais as dificuldades de grafia que os alunos apresentaram nas crônicas produzidas. Assim, espera-se que, por meio de práticas reflexivas, mediadas pelo professor, os alunos utilizem a escrita convencional em suas produções.

Em relação às normas ortográficas foram encontradas as seguintes transgressões:

Transgressões quanto à ortografia

0,1%	r duplo depois de n: Henrrique (Henrique)
0,2%	troca b / p: acapou (acabou), pom (bom).
0,3%	troca de z por s: talves (talvez), xadres (xadrez), faser (fazer).
0,3%	falta cedilha: comecou (começou), comecar (começar).
0,3%	s duplo depois de r: converssaram (conversaram), converssar (conversar).
0,4%	ausência de h inicial: onestos (honestos), ora (hora), aviam (havam).
0,4%	uso de n antes de p e b: computador (computador), tanbém (também)...

0,4%	acréssimo de letras: sithe (site), pessouas (pessoas), muinto (muito)...
0,4%	troca de l / u: demorol (demorou), resouveram (resolveram), fugil (fugiu).
0,5%	troca m por n: emtre (entre), conumicação (comunicação), gêneos (gêmeos) ...
0,5%	supressão de hífen: online (on-line), buscála (buscá-la), batepapo (bate-papo).
0,6%	uso de de letras maiúsculas em substantivos comuns no meio de frase: Pessoa (pessoa), Bate-papo (bate-papo)...
0,6%	omissão de letras: tercerão (terceirão), cuso (curso), enome (enorme), coversei (conversei), iventado (inventado), boqueado (bloqueado)...
0,6%	ausência de segmentação: derrepente (de repente), atoa (à toa), atarde (a tarde)...
0,7%	uso de letras minúsculas em iniciais de substantivo próprio: rio de janeiro (Rio de Janeiro), max (Max) europa (Europa), rubinho (Rubinho)...
0,9%	omissão de sílabas: intert (internet), cura (curada), brigada (obrigada)...
11%	dificuldades diversificadas: impressora (impressora), divocacia (advocacia), conequitar (conectar), cando (quando), pussivel (possível)...
17%	trocas ao grafar palavras com mesmo som representado por diferentes letras: pudecem (pudessem), comessar (começar), cessenta (sessenta), comessei (comecei), fosce (fosse), falesce (falece), adolecente (adolescente), sertinho (certinho), serto (certo), sircuito (circuito).

Ao analisar a escrita das palavras em relação às normas ortográficas, nota-se que os alunos apresentaram um número elevado de dificuldades, as quais precisam ser trabalhadas por meio de análise e reflexão, a fim de que os alunos possam produzir textos escritos utilizando adequadamente as normas ortográficas.

Com base na análise dos dados coletados, constata-se a necessidade do desenvolvimento de práticas de reescrita textual que levem os alunos a refletirem sobre as crônicas produzidas, bem como reescrevê-las considerando as circunstâncias e as condições de produção.

O documento Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2006, p. 34) destaca que:

O refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo, considerando a intenção e as circunstâncias da produção e não a mera 'higienização' do texto do aluno, para atender apenas aos recursos exigidos pela gramática. O refazer textual deve ser, portanto, atividade fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção.

Desse modo, ao trabalhar com práticas de reescrita de textos, é preciso considerar o processo de interlocução em que os textos estão inseridos e possibilitar a interação entre os sujeitos.

Para tanto, essas práticas de reescrita não devem considerar apenas os aspectos relacionados às transgressões ortográficas, pontuação e outros critérios relacionados à forma do texto. É preciso priorizar o sentido da produção e a possibilidade de adequá-lo à situação comunicativa pretendida.

Na sequência, será apresentada uma prática de reescrita de textos, realizada com a turma da sétima série, com enfoque no processo interlocutivo das produções textuais. Assim, além da forma, considera-se a necessidade de adequar o conteúdo ao contexto de produção em que os textos estão inseridos.

3.5 A prática de reescrita de textos

As atuais concepções teóricas sobre o desenvolvimento da aprendizagem e da apropriação da escrita que se fundamentam na perspectiva histórico-cultural apontam para a necessidade de assumir a língua como interação, criar oportunidades para o aluno refletir, analisar, considerar hipóteses, criticar, construir...

O documento Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná (2006, p. 34) ressalta que:

A prática de escrita requer ter em mente que tanto o professor quanto o aluno necessitam, primeiramente, planejar o que será produzido; em seguida escrever a primeira versão sobre a proposta apresentada e, então, revisar, reestruturar e reescrever o texto. Se for preciso, tais atividades devem ser retomadas, analisadas e avaliadas durante esse trabalho.

É nesse sentido que justifica-se o trabalho com a reescrita de textos, visto que essa prática permite ao aluno analisar e refletir sobre seu texto com mais criticidade, propiciando maior interação entre o texto e o leitor.

Como afirma Sercundes (2004, p. 89),

Partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção de conhecimento; estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e conseqüentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se dela.

Nas práticas de escrita em que as produções textuais são vistas como continuidade da elaboração de conhecimentos, consideram-se os textos produzidos como uma possibilidade de desenvolver outras produções por meio da reescrita textual.

Ao assumir a reescrita de textos como prática pedagógica para a formação da textualidade, não basta reproduzir um trabalho que evidencie a forma do texto. É necessário considerar o sentido e a possibilidade de adequação do texto à situação pretendida. Para tanto, é preciso considerar o contexto em que a produção foi realizada e a interação que se estabelece entre os sujeitos no meio em que estão inseridos.

Jesus (1997, p. 102) ressalta que, por muito tempo:

A reescrita transformava-se numa espécie de 'operação de limpeza', em que o objetivo principal consistia em eliminar as impurezas' previstas pela profilaxia lingüística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao

estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, 'lingüisticamente correto', mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

O trabalho com a prática de reescrita de textos com a turma da sétima série está fundamentado, especialmente, nas contribuições de Soares (2001), Sercundes (2004), Jesus (1997), Paraná (2006), entre outros. Esses pesquisadores consideram a reescrita de textos essencial no desenvolvimento da autonomia para produção de textos escritos de modo que possibilitem o uso efetivo da linguagem escrita nas diversas situações comunicativas.

Dessa forma, após a análise dos dados coletados nas crônicas produzidas, constatou-se a necessidade de que houvesse uma discussão coletiva entre alunos e professora-pesquisadora sobre as dificuldades detectadas nas produções.

Cada aluno, de posse de seu texto, e também do levantamento dos critérios observados na crônica produzida, foi motivado a refletir sobre sua produção, analisando não apenas as dificuldades, como os aspectos com desenvolvimento adequado à situação pretendida.

Soares (2001, p. 70) destaca a necessidade de possibilitar aos alunos análise e reflexão sobre os textos produzidos, com atividades em que se discuta:

[...] se as peculiaridades do gênero foram observadas, se o texto está bem estruturado, se há coerência no desenvolvimento das idéias, se o nível de informatividade corresponde às características do leitor pretendido, se os recursos de coesão são utilizados de forma apropriada, se a variedade lingüística e o registro escolhido são adequados ao tema, ao objetivo, à situação interlocutiva.

Essa reflexão parte do pressuposto de que os erros precisam ser detectados, mas a ênfase deve ser dada aos acertos. Em relação ao erro, Morais (1998, p. 57) destaca que, "historicamente, a escola tem tido uma atitude de aversão ao erro do aprendiz [...] Ao longo dos séculos, o erro é visto como um sinônimo de falta de atenção, de fracasso, de ausência de raciocínio, etc".

Contrariando essa visão histórica, Morais declara que: “o ‘erro’ do aluno em relação aos conteúdos estudados deve servir como um caminho para identificar o que ainda é preciso ser trabalhado para que ocorra a apropriação.”

Nesse contexto, Guedes e Souza (2006, p. 155) destacam que:

Ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para frente [...] trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir velhas certezas, pois certezas nos deixam no mesmo lugar: é o erro que nos leva na direção do novo.

Após a realização de reflexões sobre aspectos detectados, foi proposto aos alunos a reescrita de alguns trechos de textos. Para Jolibert (1994, p. 47), “as reescritas correspondem a um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto, elas podem ser parciais, referindo-se a um nível de análise ou a uma parte do texto”.

É importante ressaltar que os alunos foram agrupados em duplas para a prática de reescrita dos trechos mencionados. Acredita-se que, com a interação entre os colegas e a mediação do professor, o aluno desenvolve melhor sua aprendizagem, visto que a elaboração do conhecimento ocorre por meio de trocas e experiências vivenciadas.

Os trechos reescritos foram os seguintes:

1- Repetição de pronomes pessoais:

[...] e adicionou ela e rapidamente ela aceitou ele e então ele tinha uma coisa para contar a ela... (V.G.L.).

2- Repetição de pronome oblíquo:

[...] então se conheceram. Esse mesmo menino se chama-se Rodrigo (J.R.C.).

3- Repetição de substantivos:

[...] decidiu viajar para uma cidade que ficava 150 Km da cidade onde eles moravam (T.C.C.).

4- Falta de clareza:

Chegando lá, procurou um computador com internet para avisar que todo mundo estava bem para sua família (C.M.B.).

5- Emprego de vírgulas em orações intercaladas :

Então desde cedo teve que se virar sozinho, e para isso roubava a maioria das coisas que tinha eram roubadas não contava com a ajuda de ninguém para praticar os furtos...(T.B.J.).

6- Idéias fragmentadas, divididas em diversos parágrafos:

*Passaram-se 9 meses.
Nadir estava adorando tudo aquilo.
Recebeu um e-mail de seu primo informando que sua mãe estava muito mal. Pediu uma licença de seu trabalho e trancou o curso que estava fazendo.
Lá foi ela para o Brasil (C.M.B.).*

7- Várias idéias concentradas em um mesmo parágrafo:

Certo dia eu estava pescando e resolvi ir pra minha casa. Minha mãe tinha ido comprar um computador para mim. Quando ela e meu pai chegaram em casa logo chamei meu professor de computação para ele mexer em todos os programas e ver se estava tudo organizado (J.A. D.).

8- Omissão do espaço de parágrafo antes do travessão ao empregar discurso direto:

*Entrei no bate-papo e conversei com uma menina que o nick dela era "Gatinha da net", ela me passou seu MSN e conversamos.
- Oi, tudo beleza?
- Oi, sim e você? (G.Z.A.).*

9- Incoerência no emprego do discurso direto:

*Nathália com dúvida fala pra Ana – Ana descobri uma coisa importante mas eu acho que você não vai entrar.
Ana ansiosa pergunta a Nathália – O que! Fala logo, agora que você começou termine... (K.M.S..)*

10- Concordância nominal:

[...] não divulgue o número de seu telefone e endereço, ou você pode sofrer as consequência (consequências)... (D.C.S.).

11- Concordância verbal:

[...] os pais de Lúcio não comentava (comentavam) mais o acontecimento e Lúcio também não ...(N.C.G.).

Assim que as duplas terminaram as análises dos trechos propostos, foi realizada uma discussão coletiva com o objetivo de possibilitar aos alunos reflexão sobre diferentes formas de reescrever os trechos selecionados, deixando-os coerentes tanto em relação ao conteúdo quanto à forma.

No decorrer dessa discussão coletiva sobre as diferentes formas de reescrever os trechos de textos, os alunos participaram dando sugestões, questionando e propondo mudanças tanto em relação à forma quanto ao sentido dos trechos propostos para reescrita. A participação, de forma interativa, contribuiu na qualidade da prática desenvolvida e possibilitou-lhes a apropriação e ampliação de conhecimentos na área de produção escrita.

O documento Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÀ, 2006, p. 34) enfatiza que:

Por meio desse processo, em que se vivencia a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento [...] e, sim, que é possível escrever textos que

reflitam melhor seus pontos de vista, suas fantasias e sua criatividade, pela troca de uma palavra por outra, de um sinal de pontuação por outro, do acréscimo ou da exclusão de uma idéia etc.

Enquanto os alunos foram reescrevendo os trechos, a professora-pesquisadora atendeu às solicitações e fez intervenções por meio de questionamentos, sugestões e explicações, sempre visando a adequação, clareza e coerência dos trechos propostos. Os alunos, pouco a pouco, reconheciam que suas produções podem ser modificadas e reelaboradas a ponto de atingirem a finalidade a que se propõem.

Segundo Soares (2001, p. 70 - 71):

[...] a análise, pela professora, dos problemas e dificuldades enfrentados pelo aluno na produção de texto permitirá a proposta de exercícios específicos: exercícios de estruturação do texto, de uso de recursos de coesão, de controle da informatividade... exercícios não de 'produzir textos', mas de 'aprender a produzir textos.'

Para Moraes (1998, p. 119), os alunos precisam incorporar a atitude de voltar ao que escreveram. Entende-se que “a prática de produção escrita é um trabalho de idas, vindas e de reelaboraões”. Ele salienta, ainda, que “escrever é reescrever, revisar, buscando aperfeiçoar.”

No decorrer das reescritas realizadas em duplas, constatou-se que os alunos questionavam um ao outro, sugeriam, opinavam, confrontavam opiniões e iam elaborando e apropriando-se de conhecimentos necessários para a reescrita de trechos selecionados e indicados pela professora-pesquisadora. Depois que as duplas terminaram a reescrita dos trechos propostos, foi aberta uma discussão coletiva conduzida pela professora-pesquisadora, na qual os alunos puderam socializar as mudanças realizadas.

Além de reescrever os trechos dos textos mencionados, foi proposto aos alunos que reescrevessem, individualmente, seus próprios textos. Dessa vez, a reescrita ocorreu com o texto completo e, com intervenções da professora-pesquisadora, a qual auxiliou os alunos quanto às adequações necessárias no texto produzido.

A prática de reescrita realizada não se limitou a atividades de correção da forma dos textos. Oportunizou reflexões sobre a organização das crônicas, considerando a coerência, assunto, finalidade, adequação do gênero, interlocutor eleito, meio de circulação, entre outros aspectos textuais necessários à situação comunicativa pretendida com os textos produzidos.

Todos os textos foram reescritos. Na seqüência, são apresentadas duas crônicas produzidas, cujos registros iniciais foram mantidos, sem haver passado por nenhum tipo de modificação. Posteriormente, em sua versão final, após passar pelas adequações de forma e significado realizadas por meio da prática de reescrita textual.

A internet

A internet é um meio de comunicação muito importante, pois se você estiver no Brasil e quiser falar algo para seu amigo do Japão é só entrar no MSN ou Bati-papo, ou deixar uma mensagem no Orkut.

O MSN é também uma página, só que você abre um seu computador, e serve para conversar com familiares parentes ou amigos próximos ou longes.

O Orkut é também uma página, só que você tira uma foto em sua máquina digital, conecta um seu "CPU" e descarrega lá dentro vai e só você por o nome endereço e pronto e quase mesma coisa que o MSN.

A internet tem vários recursos como: filmes, jogos musicais etc... e da até para você namorar por ela.

Só que também você tem que tomar cuidado de como não dar seu endereço para um desconhecido e não visitar sites ruins, porque senão pode dar até cadeia.

Tomando estas precauções importantes a internet é muito legal. Eu não tenho esse privilégio mas para quem tem é muito bom de utilizar. 01

↑
W.H.S. – 13 anos
Produção inicial
Março de 2007

W.H.S. – 13 anos
versão final
Abril de 2007



O importante meio de comunicação

Fuís Charles estava na casa de seu amigo Fabiano jogando por meio do computador. Fabiano convidou Fuís para entrar no "MSN" e conversar com os amigos de sua turma.

Fuís Charles não conhecia o que era "MSN" e ficou muito encantado com essa forma de se comunicar pela internet, pois achou que era um importante meio de comunicação, pelo fato de poderem conversar de lugares distantes, inclusive ao mesmo tempo, podendo assim conhecer muitas pessoas diferentes.

Curioso que chegou da casa de seu amigo Fabiano disse à sua mãe:

— Mãe, meu colega ensinou-me uma nova forma de comunicação.

— Como, meu filho? — Perguntou a mãe curiosa.

— Por meio da internet!

— Mas o que é internet?

— A internet mãe, caso seu irmão fora do Brasil ou em outro país e quiser conversar com você basta ter um "PC"!

— Tá, mas o que é "PC"?

— Mãe, "PC" é uma forma usada entre os adolescentes para resumir as palavras "computador".

— Ah! conheço, na firma onde trabalho existem vários deles.

Logo depois de almoçar Fuís Charles foi 01

até seu quarto para assistir uma nova série de desenhos. Passando algumas horas seu pai chegou e perguntou espontaneamente:

— Quais são as novidades?

— Ah, pai... meu aniversário está chegando! Estava pensando se você poderia comprar um computador.

— Mas deve ser muito caro. Pensei em sua proposta.

O pai chegou na cozinha e perguntou à esposa:

— Você acha que deveríamos comprar um computador para Fuís?

— Se encontrarmos algum em promoção acho que sim — disse ela.

Seu pai fora pesquisar nas lojas, mas só achou computadores que deveriam ser pagos à vista.

No dia do aniversário de Fuís...

Quando Fuís Charles acordou foi direto para o quarto de seu pai dizendo:

— Pai, você comprou alguma coisa para mim?

O pai meio sem graça disse:

— Sim, meu filho, venha ver.

Fuís Charles estava tão contente pensando que era um computador. Quando viu era uma caixa pequena e logo se entristeceu.

Não era um computador, era um videogame dos mais baratos.

O pai de Fuís foi explicar-lhe porque não era um "PC". Mas o menino não compreendeu e logo saiu correndo de sua casa em direção à rua. De repente... viu um 02

caminhão de surpresa e se atropelou. Seu irmão foi logo levado ao hospital e seu estado era gravíssimo. Seus pais estavam despirados.

Passaram-se alguns dias, Fuís estava se recuperando. O pai de Fuís percebeu o quanto era importante para seu filho ter um computador. Então ele fez de tudo: juntou suas economias e fez um empréstimo bancário. Assim comprou um "PC".

Quando Fuís Charles voltou para casa, foi para seu quarto e quase caiu duro, saiu correndo para abraçar e agradecer seu pai.

Agora Fuís Charles tem 23 anos e está fazendo curso de Educação pela internet. Ele quer ser professor. Graças dele, os seus alunos foram baquicines! 03

Amiga de internet

Certo dia Nathália foi até a uma loja e viu que tinha um concurso de Miss Internet, então ela foi embora se inscrever no concurso que iria acontecer no mês de abril, ela então queria que sua amiga Ana Paula participasse e mandou um pra Ana, mas ela escreveu com dúvida se ela iria participar.

Nathália duvidosamente fala para Ana — Ana descobri uma coisa importante mas eu acho que você não vai entrar.

Ana curiosa pergunta a Nathália — O que! fala logo, agora que você começou termine.

Nathália então fala para Ana.

— Hei! é que hoje eu fui numa loja e eu vi que tinha um concurso de miss internet então eu vi que tinha que te avisar é por que você mora em outra cidade e eu já me escrevi.

Ana agradeceu a Nathália — Brigada pelo convite me espere que eu vou, tá bom.

Nathália termina a conversa com Ana — tá espero! Tchau!

No dia do concurso Ana foi.

Houve um debate total por que as duas estavam na final, conseguirão passar entre 200 candidatas, os jurados então falaram que nunca houve um concurso assim que as duas eram bonitas e sabiam tudo de internet e então as duas ganharam os prêmios.

E continuaram se comunicando pela internet.

K.M.G. — 12 anos
Produção inicial
Março de 2007.

Amigas pela internet

Certo dia Nathália resolveu dar uma volta no shopping. Ela andava para cá, olhava para lá, e foi quando viu o anúncio no cartaz: "Haverá um concurso de miss internet, que terá início no mês de abril".

Nathália logo que viu ficou animadíssima e provavelmente iria participar. Então ela resolveu comunicar-se com sua amiga, Ana Paula e mandou-lhe um E-MAIL. Pediu para que ela respondesse, como Ana não estava ocupada e logo a retornou.

— Nathália, o que você quer comigo?

— Hei, é que eu queria te falar que hoje eu estava no shopping e vi um cartaz com o anúncio de um concurso de miss internet e achei que você iria gostar de participar. O que você acha?

— Legal, e você vai participar?

— Vou, por quê?

— Por nada, já que você vai participar eu também vou.

— Ana, fico feliz por você participar.

— Nathália, eu te vejo no dia do concurso. OK!

— OK!

Até chegar o mês de abril iria demorar muito, mas Nathália e Ana aproveitaram todo esse tempo para arrumar tudo (maquiagem, roupas, sapatos, etc).

Finalmente o dia do concurso chegou, as duas

estavam lindas, mas suas concorrentes também, tudo sobre a internet estava na porta da liguinha, como: ORKUT, MSN, EMOTICONS, SITES, E-MAIL, entre outros.

E logo começou o concurso, nele seria avaliado tanto a beleza como o conhecimento sobre a internet.

O pensamento das duas só estava em ganhar o concurso, não apenas elas, as outras concorrentes também pensavam assim. Devido a esse fato a amizade de Ana e Nathália ia aos poucos se acabando e a vontade de ganhar ia subindo na cabeça.

A final do concurso chegou e todas estavam empolgadas para saber quem seria a campeã. O resultado foi o empate de Ana Paula e Nathália.

Então as duas ganharam o prêmio que era um curso pela Internet, o qual elas poderiam escolher. A amizade das duas voltou a ser como era. É claro, elas continuaram a se falar pela internet, pois elas acham que é o meio mais interessante de se comunicar. E assim elas reconhecem que a internet é um importante meio de comunicação.

02

K.M.G. — 12 anos
versão final
Abril de 2007.

O texto “A internet”, em sua fase inicial, apresentou a necessidade de ser reescrito, sobretudo pelo fato de não atender às condições de produção. Como constata-se, o autor faz exposições sobre a importância da internet, contendo informações de boa qualidade, mas não atende ao gênero proposto no comando: gênero literário (crônica em prosa narrativa).

Além disso, também apresenta algumas dificuldades em relação à forma: organização de parágrafos, uso inadequado de letras maiúsculas, falta de acentuação, normas ortográficas e não utiliza conectores para articular períodos e parágrafos.

Já ao analisar a versão final, cujo título é “O importante meio de comunicação,” nota-se que a produção atende quase que totalmente às condições de produção elencadas no comando. No que se refere às condições de produção, o texto deixa um pouco a desejar em relação à finalidade que é mostrar a internet como um importante meio de comunicação. No segundo parágrafo do texto, o narrador menciona que Luís Carlos, ao conhecer a internet considera-a como importante meio de comunicação, no entanto, no decorrer do texto, não desenvolve essa idéia. Em relação aos outros aspectos reelaborados, a crônica constitui-se em um texto bem desenvolvido tanto no que diz respeito à forma quanto ao conteúdo.

O texto “Amiga de internet”, em sua produção inicial, de certa forma, atende às circunstâncias das condições de produção, porém precisaria ter dado maior ênfase à importância da internet como meio de comunicação. Em uma leitura superficial, não fica clara a finalidade do texto, embora, implicitamente, compreenda-se que a internet foi o instrumento usado para a comunicação entre Nathália e Ana, o que possibilitou a participação no concurso, portanto, um importante meio de comunicação.

O conteúdo do texto é compreensível, embora apresente algumas lacunas. Por outro lado, a forma do texto está comprometida, particularmente devido ao emprego do discurso direto, que não se apresenta bem estruturado, porque, além de misturar falas de personagens e narrador, a pontuação não foi empregada adequadamente.

A produção inicial estava muito concisa, os fatos mencionados, foram pouco desenvolvidos. Com a reescrita, o texto foi ampliado e atende

melhor às circunstâncias e às condições de produção destacadas no comando inicial.

Entre as dificuldades apresentadas em relação à forma do texto foram constatadas: omissão de algumas palavras e repetição de outras, problemas de concordância verbal, normas ortográficas e pouco uso de conectores ao ligar frases e parágrafos.

Depois de passar pela prática da reescrita o texto sofreu alterações no título, passando a ser “Amigas pela internet”. O discurso está melhor estruturado, com emprego de pontuação adequada. Além disso, nota-se que diminuíram as dificuldades ortográficas detectadas na produção inicial.

Outro fato que merece ser observado na versão final dessa produção é o desenvolvimento do texto: houve expansão de idéias, maior clareza e coerência, com seqüência lógica, deixando o texto mais atrativo ao leitor.

3.6 O que pensam os alunos sobre a prática de reescrita de textos

Após a realização das reescritas, foi solicitado aos alunos que opinassem sobre as contribuições dessa prática no processo de aprendizagem de produção de textos. Para tanto, os alunos foram agrupados em dez equipes com três integrantes cada, discutiram sobre as possíveis contribuições e fizeram um registro para expor suas opiniões. Os comentários foram produzidos tomando por base o seguinte questionamento:

A prática de reescrita de textos contribui significativamente no processo de aprendizagem de produções textuais escritas?

Na seqüência, constam alguns trechos de textos selecionados após os comentários registrados pelos grupos, emitindo opiniões sobre as contribuições da prática realizada:

A prática da reescrita de textos contribuem no desenvolvimento das produções, porque percebemos em que estamos errando e com isso arrumamos nossos textos (Grupo I).

As reescritas devem ser feitas no quadro, pois chamam mais atenção em relação aos problemas ocorridos (Grupo II).

Geralmente, a reescrita não é muito difícil, quando realizada com a ajuda dos colegas e da professora. Essa prática ajuda a enriquecer as produções, pois podemos corrigir os nossos erros e relembrar conteúdos já estudados (Grupo III).

A reescrita de textos é geralmente trabalhosa, porque temos que organizar os assuntos já escritos sem mudar o sentido. Elas devem ser realizadas com mais frequência para melhoria das produções (Grupo IV).

Na reescrita de textos temos que ter muita atenção e paciência, para que não ocorra os mesmos erros do texto anterior. Com ela o avanço das produções acontece, nos aperfeiçoamos cada vez mais. Deveria também ser realizada nas outras disciplinas, pois o aprendizado melhora (Grupo V).

A melhor maneira para a reescrita ser realizada é em grupo, pois trocamos idéias variadas, ouvimos a opinião de todos e aproveitamos para desenvolver as produções. (Grupo VI).

Com a reescrita diminuimos nossas dificuldades, mesmo assim em alguns momentos pedimos ajuda à professora, ela sempre nos auxilia e dá sugestões (Grupo VII).

A reescrita dos textos nos auxilia porque organizamos as idéias para melhorar nas outras produções e faz com que muitas vezes superemos os problemas de ortografia, a acentuação das palavras (grupo VII).

Essa prática da reescrita de textos ajuda no desenvolvimento da melhoria das produções, porque vemos onde estamos errando, e com isso superamos nossas dificuldades, é uma maneira de melhorar nossos textos. (Grupo VIII).

A reescrita é melhor individual, porque nós vamos diminuir nossas próprias dificuldades (Grupo IX).

Nunca devemos parar com as práticas de reescritas, pois é um meio de acabar com nossas falhas e aprender mais sobre os textos. É preciso fazer reescritas de outros gêneros também, pois os mais trabalhados são os literários. Precisamos aprender como cada texto deve ser escrito (Grupo X).

As análises realizadas revelam, de modo geral, que os alunos internalizaram as contribuições propiciadas pela prática de reescrita de textos.

Compreenderam que as reelaborações textuais os auxiliam a escrever textos bem desenvolvidos, coerentes e que atendem às diferentes situações reais de comunicação.

É interessante observar que os alunos incorporaram termos como: *reescrita, gênero textual, superar dificuldades, desenvolvimento das produções, contribuições da reescrita, avanços*, entre outros. Ainda, chama atenção, em seus comentários, o fato de os alunos sugerirem que a prática de reescrita ocorra com maior frequência, envolvendo variados gêneros textuais, e se estenda para outras disciplinas.

Dessa forma, constatou-se que os alunos tomaram consciência da prática pedagógica em que estavam inseridos, uma vez que, ao reconhecerem a necessidade de um trabalho com variados gêneros textuais e a contribuição da prática de reescrita em outras disciplinas, demonstraram compreender que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre por meio de situações que tenham significado para eles, as quais não podem ser isoladas, nem descontextualizadas da prática social.

No que se refere à tomada de consciência nas práticas escolares, Galuch e Sforzi (2006, p. 12) destacam que, “como toda e qualquer apropriação conceitual, é necessário que o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma a tornar consciente ao sujeito o conteúdo a ser internalizado.”

Para Bakhtin (1992, p. 114):

O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação [...] toda tomada de consciência implica discurso interior, entoação interior e estilo interior, ainda que rudimentares.

Ante os comentários realizados pelos alunos e os resultados alcançados com a reescrita dos textos, constata-se que o grau de consciência destacado pelo autor efetivou-se entre os alunos, na turma em que a pesquisa foi realizada, visto que internalizaram o refazer textual como um procedimento cotidiano necessário em suas produções. Isso possibilita a elaboração de textos os quais consideram o uso efetivo da linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva histórico-cultural, na qual fundamentou-se o estudo realizado com os alunos da 7ª série do Ensino Fundamental, julga essencial considerar o processo dialógico e interativo da língua escrita tanto em relação ao uso social da linguagem quanto os sujeitos que se utilizam dela para interagir.

Considerar a dimensão dialógica e interacionista no trabalho com a linguagem é reconhecer que a aprendizagem está relacionada às interações sociais vivenciadas pelos indivíduos. Segundo Vygotsky (1998), essas interações ocorrem por meio da linguagem e da mediação exercida pelo meio físico e social. Possibilitam aos sujeitos a internalização de conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

A apropriação de conhecimentos de forma sistematizada, mas sem desconsiderar as experiências sociais e culturais vivenciadas exige dos sujeitos envolvidos nesse processo desenvolver a capacidade de planejar e decidir suas ações. Nesse sentido, é preciso considerar a participação do outro como mediador no processo de desenvolvimento intelectual e, sobretudo a ação dinâmica e interativa do próprio sujeito nesse processo. Portanto, com base nos estudos Vygotskianos que apontam as interações como fundamento para o desenvolvimento humano, é preciso considerar, na sala de aula, que o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno não pode ser determinado somente pelo que consegue realizar sozinho, mas também pelas ações que desenvolve com a mediação de outras pessoas.

Sob estas orientações teóricas, a educação formal deve constituir-se em uma ação planejada e consciente que proporcione aos alunos o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, o acesso aos conhecimentos sistematizados e necessários à sua formação. Dessa forma, a qualidade das intervenções pedagógicas, organizadas com base nos conteúdos curriculares, são decisivas para a formação de conceitos científicos.

No que se refere à formação de conceitos, Vygotsky (2000), salienta que o professor se constitui como mediador entre os conhecimentos adquiridos por meio das interações sociais (cotidianos), e os apropriados no

processo educativo (científicos). Para tanto, a mediação pedagógica deve ocorrer por meio de intervenções intencionalmente organizadas de modo a possibilitar aos alunos a internalização de conceitos culturalmente desenvolvidos e compartilhados, que promovam novas formas de pensar e agir com interatividade no meio em que estão inseridos.

Assim como nos estudos vigotskianos, Bakhtin (1997) enfatiza o caráter interativo da linguagem e a importância da participação do outro na construção dos discursos orais e escritos. O autor ressalta que o texto, seja oral ou escrito, estabelece uma dialogia nas relações interpessoais. Assim, a oralidade e a escrita são práticas indispensáveis nas interações sociais.

Em sala de aula, o professor precisa ter clareza sobre o nível de desenvolvimento no qual o aluno se encontra e se tem condições de avançar para conteúdos mais complexos. Pautado nas teorias da perspectiva histórico-cultural, que destaca como ponto de partida a dimensão interacionista e dialógica da linguagem, o estudo em questão foi realizado com a intenção de sistematizar procedimentos pedagógicos que contribuam para a formação da textualidade dos alunos, possibilitando-lhes o uso efetivo da linguagem escrita em diferentes situações comunicativas.

A atual proposta para o ensino de Língua Portuguesa contida no documento Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006) salienta que é preciso desenvolver práticas de escrita que considerem as circunstâncias e as condições de produção: tema, interlocutores, finalidade, assunto, gênero e suportes textuais.

Nessa perspectiva, o texto escrito é visto como um elo de interação social, configura-se como atividade comunicativa por meio de signos verbais, ou seja, por meio da linguagem escrita. Deve ser entendido como unidade discursiva promotora de sentidos. Sentidos esses que são atribuídos pelo leitor ao entrar em contato com a diversidade de textos.

O trabalho com a diversidade de gêneros textuais possibilita que as produções escritas, realizadas no ambiente escolar, sejam inseridas em situações reais de comunicação, efetivando o caráter dialógico dessas produções. Por meio dessas práticas e das interações entre aluno/aluno e aluno/professor, ocorrem trocas de experiências, que contribuem na formação da textualidade dos alunos.

No trabalho com práticas de produção escrita em sala de aula, é preciso considerar, além da diversidade, a sua aplicabilidade na prática social. Segundo Rojo (2006) e demais pesquisadores do círculo bakhtiniano, a inserção de diversificados gêneros de circulação social amplia a capacidade de compreensão dos usos da linguagem escrita e aponta formas concretas de participação social nos mais variados contextos. Além disso, auxilia os alunos a ocuparem com mais consciência os diferentes lugares com os quais precisa interagir por meio da escrita.

Cabe ao professor orientar estratégias adequadas para a elaboração textual. É preciso ter clareza sobre as circunstâncias e as condições de produção, solicitando-as previamente, ou seja, caracterizando a função social do texto a ser produzido. O aluno deve ser conscientizado sobre a necessidade de analisar a funcionalidade do que escreveu e sobre a maneira como elaborou seu próprio texto.

O professor à medida que realiza intervenções auxilia os alunos a reescrever os textos produzidos de modo a atender à situação comunicativa pretendida. Orientada por este pressuposto, a experiência com a turma investigada, pautou-se na pesquisa-ação, devido seu caráter participativo e a possibilidade de atuação interativa tanto da professora-pesquisadora como de todos os alunos envolvidos no processo.

Como a pesquisadora era professora no ano em que a investigação foi realizada, na turma da 7^a série do Ensino Fundamental, procurou-se desenvolver uma prática pedagógica que auxiliasse os alunos a ampliarem seus conhecimentos acerca da apropriação da escrita, mais especificamente, como a prática de reescrita de textos contribui na formação da textualidade desses alunos.

Além de fundamentar-se na perspectiva histórico-cultural, com respaldo nos estudos bakhtinianos e nas contribuições de representativos pesquisadores brasileiros na área de produção escrita (referidos na pesquisa) o estudo também pautou-se na proposta de trabalho com a linguagem escrita contida no documento Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2006).

Nesse sentido, desde a elaboração do Plano de Trabalho Docente, houve a preocupação em selecionar conteúdos e atividades que promovessem os conhecimentos dos alunos acerca da textualidade, visando

sempre o caráter interativo e dialógico da linguagem escrita em diferentes situações reais de comunicação. A opção pelo gênero literário, especificamente a crônica, deveu-se ao fato de ser um texto com freqüente circulação na prática social e que ativa a reflexão crítica dos alunos e a compreensão dos acontecimentos do cotidiano.

Foram realizadas atividades de leitura, análise e interpretação de diversas crônicas (narrativa em prosa, argumentativa, em versos), considerando suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, foram observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: tema, finalidade do texto, local preferencial de circulação, interlocutor eleito e gênero proposto.

O desenvolvimento das atividades contou sempre com intervenção pedagógica, por meio da qual a professora-pesquisadora procurava auxiliar os alunos a internalizarem os conceitos discutidos em relação às crônicas lidas, analisadas e interpretadas. Essas atividades anteriores à produção, em uma perspectiva de escrita como trabalho (SERCUNDES, 2004), funcionam como suporte para o desenvolvimento dos textos a serem produzidos.

Nesse sentido, para a prática de produção escrita desenvolvida com a turma investigada, além de apoiar-se nos conhecimentos internalizados por meio de atividades anteriores, centralizou-se o trabalho no uso social da escrita.

Dessa forma, ao elaborar o comando de produção escrita, a professora-pesquisadora teve o cuidado de, como salienta Geraldi (1993), deixar claro as circunstâncias e as condições de produção em que o texto deveria ser produzido: finalidade, especificidade do gênero, local preferencial de circulação e o interlocutor eleito.

Os comentários realizados após a apresentação do comando evidenciaram que os estudantes já haviam compreendido que a adequação de um texto é determinada pelas condições de produção. O comando proposto solicitava que os alunos elaborassem um texto mostrando a internet como um importante meio de comunicação. Como gênero, propôs-se uma crônica em prosa (narrativa) que, após revisada, seria afixada no mural do colégio.

Mediados pela professora-pesquisadora, os alunos foram socializando comentários em relação às circunstâncias de produção contempladas no comando, o qual é denominado por Menegassi (2003) como questão-estímulo. E assim, estimulados pelo enunciado contido no comando, os estudantes iniciaram o planejamento de suas crônicas.

Durante a atividade de produção, a professora-pesquisadora percorria pela sala atendendo às solicitações dos alunos em relação às suas dúvidas na adequação do texto, tanto no que diz respeito ao sentido como nos aspectos formais. Os alunos que não solicitavam orientação pedagógica eram abordados pela professora-pesquisadora para, se necessário, explicar possíveis dúvidas. E assim foi possível estabelecer melhor interação entre professor/aluno.

Entretanto, mesmo com a insistência pedagógica, dois alunos disseram que já haviam concluído a produção. Eles demonstravam não estar preocupados em revisar os textos produzidos. É notável que, ao contrário do que propõe o documento Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2006), o aluno está considerando o texto como um produto pronto e não como uma fase do processo de produção.

Ao constatar a ocorrência desse procedimento na turma investigada, a professora-pesquisadora buscou novas estratégias para o encaminhamento da prática em desenvolvimento. Para tanto, sugeriu aos alunos que lessem em voz alta as crônicas que haviam produzido.

Após o término da leitura de cada texto, os alunos, de modo geral, foram estimulados pela professora-pesquisadora a observar e analisar as dificuldades aparentes em cada produção e, assim, discutiam, coletivamente, não só as dificuldades apresentadas, como os aspectos bem desenvolvidos nas crônicas produzidas.

Isso possibilitou aos alunos, como destaca Soares (2001), a análise e reflexão sobre os textos produzidos, considerando, como enfatiza Bakhtin (1997), as especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua).

Os alunos foram informados pela professora-pesquisadora que as crônicas produzidas seriam analisadas individualmente, conforme critérios estabelecidos com base no documento Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2006)

e que, dessa forma, os textos poderiam retornar a seus produtores a fim de que fossem reescritos considerando o sentido e a forma, de maneira que pudessem atingir as finalidades da situação comunicativa pretendida.

As discussões realizadas contribuíram para que os alunos se apropriassem de características contextuais, discursivas e lingüísticas do gênero textual solicitado para a produção escrita. No geral, constatou-se que as crônicas apresentavam bom nível de desenvolvimento, mas que ainda seria preciso intervir pedagogicamente na melhoria desses textos.

Nesse sentido, procurou-se desenvolver um trabalho de reescrita de textos, que possibilitasse ao aluno um relacionamento mais interativo com o próprio texto. Primeiramente, foram reescritos trechos de textos. Para essa atividade, os alunos foram agrupados em dupla, sempre mediados pela professora-pesquisadora e, interagindo com os colegas, puderam, de forma muito participativa, trocar experiências sobre a adequação de seus textos.

Após socializarem as mudanças efetivadas com a reescrita dos trechos, foi sugerido aos alunos que reescrevessem seus próprios textos. Para Sercundes (2004), partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de conscientizar-se de suas dificuldades e buscar estratégias para adequar suas produções. E os alunos, de posse das crônicas e das fichas contendo observações com base nos critérios analisados, reescreveram seus textos e, novamente, puderam contar com a mediação pedagógica da professora-pesquisadora, orientando-os em suas reescritas textuais.

Em relação a esse trabalho, Sercundes (2004, p. 94) destaca:

Dessa maneira, o estudante fica ciente de que é um usuário da língua escrita, porque a todo momento terá de rever a própria produção, fazer novas versões do que escreveu, e acabará incorporando outras possibilidades que a língua oferece de se transmitir a mesma mensagem, aproximando-se, pois, da língua padrão.

Nesse contexto, ao produzir novas versões do texto por meio da reescrita, proporcionou-se aos alunos a possibilidade de ampliar seus conhecimentos em relação ao uso social da escrita e assim realizar adequações tanto em relação à forma quanto ao significado.

As crônicas, depois de reescritas pelos alunos, apresentaram-se com melhor desenvolvimento, os fatos narrados ficaram mais detalhados e sugerem uma análise crítica com maior profundidade, além de despertar o interesse do leitor pelo texto. As produções reescritas atendem melhor às circunstâncias e às condições de produção, com isso as especificidades da crônica passaram a ter melhor desenvolvimento e adequação.

Com a reescrita dos textos, os alunos conscientizaram-se sobre as contribuições propiciadas por essa prática e compreenderam que as reelaborações textuais os auxiliam a escrever textos bem desenvolvidos, coerentes e que atendam às diferentes situações reais de comunicação.

Assim, constata-se que, nas práticas de produção escrita, a intervenção pedagógica é essencial, para que, por meio das atividades desenvolvidas, os alunos possam internalizar os conhecimentos sistematizados pela cultura humana.

Os avanços obtidos permitem considerar que os sujeitos envolvidos nesse estudo tomaram consciência das contribuições que o refazer textual traz para a qualidade dos textos que produzem. Além disso, para esses alunos, o texto escrito pode ser considerado como uma das formas de interagir com autonomia na sociedade letrada na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries). Língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- CABRAL, M. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, Fernanda Irene (Org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto: Editora Porto, 1994.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 37-56.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica em sala de aula**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).
- FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 6. ed. 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: Um diálogo necessário. **GT: Educação Fundamental**, Maringá, PR: UEM, n.13, 2006.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES - Centro de Estudos, Educação e Sociedade – Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. 2 ed., São Paulo: Papirus, n. 24, p. 17-24, 1991.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLIÜSENER, R. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 137-156.

HOLANDA, C. B. **O meu guri**. Letra e música. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 196.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v.1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-117.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

LIMA, A. L. D. **Evolução do alfabetismo no Brasil no período 2001-2007 (INAF/Brasil)**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 31 jan. 2008.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino da leitura e produções de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MENEGASSI, J. R. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalho de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP, n. 42, p. 55-79, jul./dez. 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MOREIRA, N. C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdos. In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1994. p. 15-52.

MORI, N. N. R. Sistema de ciclos, prática pedagógica e apropriação da escrita. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, v. 9, n. 2, p. 193-201, maio/ago. 2006.

NOVAES, C. E. **A cadeira do dentista e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 1994. p. 45.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2006

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1992

LOPES, A. C. M., REIS, C. A., **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Ática: 1998.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 24-29.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. v. 5. Tradução de Jaime Carvalho Coelho. 2 ed. Lisboa: Estampa, 1973.

SÁ, J. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

SABINO, F. Na escuridão miserável. In: _____. **A companhia de viagem**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987. p. 135-137.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v.1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

SMOLKA, A. L. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade escritura. In GÓES, C; SMOLKA, A. L. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e construção do conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: 1985.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.18-23. (Um Salto para o Futuro).

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de P. Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do projeto: Prática Pedagógica, textualidade e dialogia: um estudo com alunos de 7ª série.

O objetivo da pesquisa é investigar o nível de produção de textos em uma turma de 7ª série e verificar como é possível promover a textualidade por meio de reescritas textuais. Os instrumentos de pesquisa pautar-se-ão na realização de atividades práticas, registros e análises de produções textuais escritas de alunos de 7ª série do Ensino Fundamental na Instituição pública de ensino, cuja dependência administrativa é estadual, no município de Ivatuba, Região Norte do Paraná. A importância desse estudo justifica-se pela possibilidade de auxiliar educadores e outros profissionais envolvidos com o ensino/aprendizagem a compreenderem o processo de apropriação da escrita sob a perspectiva Histórico-Cultural, bem como evidenciar que as atividades mediadas colaboram no desenvolvimento de produções escritas significativas. As análises referidas terão base nos critérios estabelecidos em documentos oficiais da Escola Pública do Paraná, verificando o nível previsto e a realidade que se apresenta nas produções escritas. Dessa forma, a pesquisa será desenvolvida com o intuito de refletir sobre a prática de reescrita de textos, buscando identificar as intervenções adequadas para a formação da textualidade. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas, congressos, simpósios e encontros de natureza científica. Os participantes poderão contar com o total sigilo em relação aos dados de sua identificação, como também terão liberdade em recusar ou retirar o consentimento na participação desse estudo.

Eu,.....
(responsável pelo aluno) após ter lido, entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a pesquisadora Nilza Guidini Valentini, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, que o (a) meu (minha) filho (a),participe do mesmo.

.....Data:...../...../2007
Assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica

Eu, Nilza Guidini Valentini, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

.....Data:...../...../2007

Pesquisadora:

Nome: Nilza Guidini Valentini Telefone: (44) 32731418
Endereço: Rua Marechal Floriano, 970. Centro. Ivatuba – PR.
CEP: 87130000

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO ESCOLAR

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do projeto: Prática Pedagógica, textualidade e dialogia: um estudo com alunos de 7ª série.

O objetivo da pesquisa é investigar o nível de produção de textos em uma turma de 7ª série e verificar como é possível promover a textualidade por meio de reescritas textuais. Os instrumentos de pesquisa pautar-se-ão na realização de atividades práticas, registros e análises de produções textuais escritas de alunos de 7ª série do Ensino Fundamental na instituição pública de ensino, cuja dependência administrativa é estadual, no município de Ivatuba, Região Norte do Paraná. A importância desse estudo justifica-se pela possibilidade de auxiliar educadores e outros profissionais envolvidos com o ensino/aprendizagem a compreenderem o processo de apropriação da escrita sob a perspectiva Histórico-Cultural, bem como evidenciar que as atividades mediadas colaboram no desenvolvimento de produções escritas significativas. As análises referidas terão base nos critérios estabelecidos em documentos oficiais da Escola Pública do Paraná, verificando o nível previsto e a realidade que se apresenta nas produções escritas. Dessa forma, a pesquisa será desenvolvida com o intuito de refletir sobre a prática de reescrita de textos, buscando identificar as intervenções adequadas para a formação da textualidade. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas, congressos, simpósios e encontros de natureza científica. Os participantes poderão contar com o total sigilo em relação aos dados de sua identificação, como também terão liberdade em recusar ou retirar o consentimento na participação desse estudo.

Eu,.....
(responsável pelo estabelecimento) após ter lido, entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a pesquisadora Nilza Guidini Valentini, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, que esta pesquisa seja realizada no Colégio Estadual São Francisco de Assis, Ensino Fundamental e Médio, no período de março a dezembro de 2007.

.....Data:...../...../2007
Assinatura (responsável) ou impressão datiloscópia

Eu, Nilza Guidini Valentini, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao responsável pela instituição pública de ensino.

.....Data:...../...../2007

Pesquisadora:

Nome: Nilza Guidini Valentini Telefone: (44) 32731418
Endereço: Rua Marechal Floriano, 970. Centro. Ivatuba – PR.
CEP: 87130000

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do projeto: Prática Pedagógica, textualidade e dialogia: um estudo com alunos de 7ª série.

O objetivo da pesquisa é investigar o nível de produção de textos em uma turma de 7ª série e verificar como é possível promover a textualidade por meio de reescritas textuais. Os instrumentos de pesquisa pautar-se-ão na realização de atividades práticas, registros e análises de produções textuais escritas de alunos de 7ª série do Ensino Fundamental na instituição pública de ensino, cuja dependência administrativa é estadual, no município de Ivatuba, Região Norte do Paraná. A importância desse estudo justifica-se pela possibilidade de auxiliar educadores e outros profissionais envolvidos com o ensino/aprendizagem a compreenderem o processo de apropriação da escrita sob a perspectiva Histórico-Cultural, bem como evidenciam que as atividades mediadas colaboram no desenvolvimento de produções escritas significativas. As análises referidas terão base nos critérios estabelecidos em documentos oficiais da Escola Pública do Paraná, verificando o nível previsto e a realidade que se apresenta nas produções escritas. Dessa forma, a pesquisa será desenvolvida com o intuito de refletir sobre a prática de reescrita de textos, buscando identificar as intervenções adequadas para a formação da textualidade. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas, congressos, simpósios e encontros de natureza científica. Os participantes poderão contar com o total sigilo em relação aos dados de sua identificação, como também terão liberdade em recusar ou retirar o consentimento na participação desse estudo.

Eu,.....
(responsável pela equipe pedagógica deste estabelecimento) após ter lido, entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a pesquisadora Nilza Guidini Valentini, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, que esta pesquisa seja realizada no Colégio Estadual São Francisco de Assis, Ensino Fundamental e Médio, no período de março a dezembro de 2007.

.....Data:...../...../2007
Assinatura (responsável) ou impressão datiloscópica

Eu, Nilza Guidini Valentini, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao responsável pela instituição pública de ensino.

.....Data:...../...../2007

Pesquisadora:

Nome: Nilza Guidini Valentini Telefone: (44) 32731418
Endereço: Rua Marechal Floriano, 970. Centro. Ivatuba – PR.
CEP: 87130000

APÊNDICE D- CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE CRÔNICAS

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE CRÔNICAS

ALUNO (A): _____ N° _____ 7ª SÉRIE “A”

1- Atende às circunstâncias e condições de produção?	
2- Adequação do repertório lexical.	
3- Apresenta: coerência, clareza e seqüência lógica?	
4- Demonstra criatividade ao narrar os fatos?	
5 -Adequação do título ao assunto.	
6- Apresenta coerência no foco narrativo?	
7- Caracterização dos personagens no decorrer da crônica.	
8- Caracterização do espaço (local em que os fatos ocorrem).	
9- Envolve conflito (problema)?	
10- Apresenta clímax (suspense)?	

11- Construiu desfecho para o enredo?	
12- Utiliza expressões que indicam a passagem do tempo e continuidade do assunto?	
13- Empregou corretamente o discurso (direto/indireto)?	
14- Organização dos parágrafos.	
15- Emprego de pontuação.	
16- Concordância verbal e nominal.	
17- Articula frases e parágrafos por meio de conectores?	
18- Estética: traçado da letra, espaçamento.	
18- A escrita das palavras atende às normas ortográficas?	
19- Utiliza acentuação de forma adequada?	
20- Escrita das palavras em relação às normas ortográficas.	

ANEXOS

ANEXO A – CRÔNICA EM PROSA NARRATIVA**Na escuridão miserável****Fernando Sabino**

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

- O que foi, minha filha?

Perguntei, naturalmente, pensando tratar-se de esmola.

- Nada não senhor – respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.

- O que é que você está me olhando aí?

- Nada não senhor – repetiu. – Tou esperando o ônibus...

- Onde é que você mora?

- Na praia do Pinto.

- Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

- Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

- Como é o seu nome?

- Teresa.

- Quantos anos você tem, Teresa?

- Dez.

- E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

- A casa da minha patroa é ali.

- Patroa? Que patroa?

Pela sua resposta, pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava roupa, varria a casa, servia à mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.

- Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.
- Você já jantou?
- Não. Eu almocei.
- Você não almoça todo dia?
- Quando tem comida pra levar, eu almoço; mamãe faz um embrulho

de comida pra mim.

- E quando não tem?

- Quando não tem, não tem – e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem-nutridos – um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês:

- Mas não te dão comida lá? – perguntei revoltado.

- Quando eu peço eles dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse para eu não pedir.

- E quanto é que você ganha?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro. Ela mencionara uma importância ridícula, uma ninharia, não mais que alguns trocados. Meu impulso era voltar, bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara.

- Como é que você foi parar na casa dessa... foi parar nessa casa? – perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da praia do Pinto. Ela disparou a falar:

- Eu estava na feira com mamãe e então madame pediu para eu carregar as compras e aí noutro dia pediu pra mamãe pra eu trabalhar na casa dela, então mamãe deixou porque mamãe não pode deixar os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, obrigado.

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se logo na escuridão miserável da praia do Pinto.

ANEXO B – CRÔNICA ARGUMENTATIVA

A informação veste hoje o homem de amanhã

Carlos Eduardo Novaes

Pelé tinha toda razão ao pedir pelos microfones – no dia em que marcou seu milésimo gol – que se cuidasse mais das criancinhas. Realmente é necessário mais cuidado com elas. Eu conheço muita criancinha que já anda lendo a *Playboy*.

Não, meus caros, as criancinhas não são mais aquelas. Estão perdendo rapidamente a infância. E a prosseguir nesse ritmo, daqui a pouco com cinco anos já serão adolescentes. Há pouco tempo, remexendo o passado, dei de cara com um pião, velho companheiro de brincadeiras de rua. Sem saber o que fazer com ele, resolvi dar de presente para o filho do porteiro. O garoto pegou-o, examinando-o sem muita animação e me perguntou insensível:

- O que é que é isso?

Seu pai que se aproximava respondeu: um pião. E esquecendo-se por um momento de suas funções na portaria apanhou o brinquedo, agachou-se e numa animação quase infantil ficou tentando soltá-lo. O filho, em pé, ao seu lado, olhou-o fixo, virou-se para mim e assumindo um ar crítico comentou:

- Olha aí – disse apontando para o pai abaixado - parece um débil mental.

Segundo os educadores, as mudanças decorrem do fato de as crianças desta década crescerem muito bem informadinhas. Um jornal publicou uma matéria baseada em pesquisa realizada entre crianças de 3 a 15 anos (se é que hoje ainda se pode chamar um cidadão de 15 anos de criança) cujo título era: “Como se está fazendo o homem de amanhã”. Eu particularmente creio que o homem de amanhã continua sendo feito com os mesmos ingredientes com que se fazia o homem de ontem, ou seja: um homem e uma mulher, que devem ser temperados com uma pitadinha de amor antes de levados ao forno. Mas não é isso que interessa. Num determinado trecho, a reportagem dizia: “O menino André Luís, de quatro anos, viu pela TV a chegada do homem à lua. Achou o fato natural, pois estava informado sobre os preparativos e podia

descrever perfeitamente o módulo lunar. Sabia de cor o nome dos astronautas e discutia sobre as possibilidades de o homem chegar a Marte”. Os senhores estão sentindo o drama? André Luís sabia mais sobre o espaço do que qualquer datilógrafo da NASA.

A pesquisa revela também que as novas crianças preferem novelas e outros tipos de programas aos feitos especificamente para a classe. Outro dia fui à casa do vizinho pedir gelo, e ao chegar assisti à maior discussão entre ele e o filho de cinco anos diante da televisão. Meu vizinho querendo desenhos animados e seu filho interessado no *National Geographic*.

Antigamente os campos estavam bem definidos: as crianças de um lado e os adultos do outro. Agora não há mais fronteiras. As crianças invadiram e tomam de assalto o mundo dos adultos. Eu me lembro do dia em que, com quatro ou cinco anos, meu pai me levou ao Jóquei Clube. Paramos ali junto ao padoque e pela primeira vez vi um cavalo de perto. Excitado com a novidade, depois de um esforço – se vocês me permitem: cavalgar - o máximo que consegui perguntar a meu pai era o que o cavalo comia. Pois bem, ontem voltei com o meu sobrinho de seis anos ao hipódromo. Recostamos no padoque perto de um cavalo castanho e eu me recordei da cena com meu pai. Imaginando que o garoto poderia me fazer a mesma pergunta, antecipei-me com um certo orgulho e fui logo lhe informando que “o cavalo come aveia, alfafa, e cenoura”. Quando acabei de falar o menino lançou um olhar enfasiado e disse:

- O que o cavalo come eu já sei, tio. Agora eu estou interessado em saber é quanto ele vai pagar na ponta.

ANEXO C - CRÔNICA EM LETRA DE MÚSICA**O meu guri****Chico Buarque de Holanda**

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
Não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de fome
E eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando, não sei lhe explicar
Fui assim levando ele a me levar
E na sua meninice ele um dia me disse
Que chegava lá
Olha aí
Olha aí
Olha aí, aí o meu guri, olha aí
Olha aí, aí o meu guri e ele chega

Chega suado e veloz do batente
E traz sempre um presente pra me encabular
Tanta corrente de ouro, seu moço
Que haja pescoço pra enfiar
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
Chave, caderneta, terço e patuá
Um lenço e uma penca de documentos
Pra finalmente eu me identificar, olha aí
Olha aí, aí o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri e ele chega

Chega no morro com o carregamento
Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
Rezo até ele chegar cá no alto
Essa onda de assaltos tá um horror
Eu consolo ele, ele me consola

Boto ele no colo pra ele me ninar
De repente acordo, olho pro lado
E o danado já foi trabalhar, olha aí
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri e ele chega

Chega estampado, manchete, retrato
Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
Eu não entendo essa gente, seu moço
Fazendo alvoroço de mais
O guri no mato, acho que tá rindo
Acho que tá lindo de papo pro ar
Desde o começo, eu não disse, seu moço?
Ele disse que chegava lá
Olha aí, olha aí
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri