

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PRODUÇÃO DE TEXTOS INFANTIS E PESQUISA COLABORATIVA: A
PRÁTICA PEDAGÓGICA E A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO DA ESCRITA**

CARLA ANDRÉA BRANDE

SÃO CARLOS

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PRODUÇÃO DE TEXTOS INFANTIS E PESQUISA COLABORATIVA: A
PRÁTICA PEDAGÓGICA E A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO DA ESCRITA**

CARLA ANDRÉA BRANDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Metodologia de Ensino.

SÃO CARLOS

2004

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

B817pt

Brande, Carla Andréa.

Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita / Carla Andréa Brande. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

168 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Escrita. 2. Produção de textos. 3. Formação continuada de professores. I. Título.

CDD: 372.623 (20^a)

“Estava eu lá na rua Barão de Itapetininga, no centro da cidade, mexendo nas estantes de uma grande livraria. (Eu não consigo passar por uma livraria sem entrar para fuçar no meio dos livros. Desde que eu tinha quatro anos de idade, livro para mim tem sido a coisa mais gostosa do mundo. A gente nunca sabe que surpresas vai encontrar entre aquelas duas misteriosas capas. Pode ser coisa de boniteza, ou de tristeza, ou de poesia, ou de riso, ou de susto, ou de medo - sei lá: um livro é sempre uma aventura, vale a pena arriscar...). Pois bem, estava eu ali, muito entretida examinando os livros, quando de repente senti que alguém me puxava pela manga. Olhei para baixo e vi um menino - um garotinho de uns oito anos, magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão. Uma dessas crianças que andam largadas pelas ruas da grande cidade, pedindo esmola. Ou no melhor dos casos, vendendo agulhas e coisas desse tipo.

Eu já ia abrindo a bolsa para pegar uns trocados, quando o menino disse:

- Escuta, dona (Naquele tempo ninguém chamava a gente de tia, tia era só a irmã do pai ou da mãe).

- O que é?, falei. O que você quer?

- Eu ... dona, me compra um livro?, disse ele baixinho, meio com medo.

Dizer que fiquei surpresa é pouco. O jeito do menino era de quem precisa de comida, de roupa, isso sim. Duvidei do que ouvira:

- Você não prefere algum dinheiro?

- Não, dona, disse o garoto, olhando-me agora bem nos olhos. - Eu queria um livro, me compra um livro?

Meu coração começou a bater mais forte:

- Escolha o livro que você quer, falei.

[...] O menino acabou se decidindo por um livro de aventuras, não me lembro qual. Mas me lembro bem da minha emoção, quando lhe entreguei o volume e vi seus olhinhos brilharem ao me dizer um apressado “obrigado, dona”, antes de sair na disparada, abraçando o livro apertado ao peito. [...]

Isso aconteceu há vários anos. Bem que eu gostaria de saber o que foi feito daquele menino...” (História real contada por TATIANA BELINKY - autora de livros infantis).

... às crianças da 2ª série A.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Claudia Raimundo Reyes, amiga e orientadora, por tão valiosas lições proporcionadas durante o período de Mestrado.

À professora Hilda Maria Monteiro, com quem compartilhei esse processo de pesquisa e com quem aprendi, mais do que ensinei.

À Profª Drª Roseli Rodrigues de Melo e ao Prof. Dr. Ademar Silva pelas ricas sugestões que ofereceram na ocasião do Exame de Qualificação.

A todos os (as) professores (as) do Departamento de Metodologia de Ensino, pelas discussões proporcionadas.

Aos colegas de turma de Mestrado, com quem dividi ansiedades, preocupações e conhecimentos.

Aos alunos da 2ª série A, participantes desta pesquisa, que me faziam reafirmar a cada dia minha crença na educação.

Às amigas Janaina e Renata, pelo incentivo nos momentos difíceis.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa, no período de abril de 2002 à março de 2003.

Com profundo sentimento de gratidão, dedico a todos vocês minhas conquistas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A LINGUAGEM ESCRITA INFANTIL	
1.1. Concepções de linguagem, língua e ensino da língua	11
1.2. A produção de textos por crianças em processo de alfabetização	18
1.3. Uma proposta de trabalho com produção de textos infantis	20
2. METODOLOGIA	
2.1. Os sujeitos	24
2.2. A metodologia de pesquisa	27
3. O PROCESSO EVOLUTIVO DA ESCRITA DE TEXTOS INFANTIS	
3.1. A superestrutura dos textos analisados	37
3.2. A lingüística dos textos analisados	67
3.3. A lingüística da frase	85
4. A PESQUISA COLABORATIVA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA PROFESSORA E DA PESQUISADORA	
4.1. O estabelecimento e o desenvolvimento da colaboração entre professora e pesquisadora	93
4.2. Algumas reflexões sobre a prática	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
6. REFERÊNCIAS	104
7. ANEXOS	
7.1. Tabelas com as características dos textos coletados durante o ano de 2001 ..	108
7.2. Roteiro de caracterização de alunos	114
7.3. Textos escritos pelos alunos (citados nesta dissertação)	119

RESUMO

Este trabalho tem como tema central a análise da evolução da produção de textos escritos por crianças de periferia urbana, em processo de alfabetização, o que foi propiciado pelo trabalho de colaboração e parceria construído entre a pesquisadora e a professora da classe estudada. Durante este processo de colaboração, professora e pesquisadora discutiram e analisaram práticas de intervenção pedagógica que objetivaram a aquisição de maior competência na escrita de textos pelos alunos. A análise da evolução da produção de textos infantis aponta para o fato de que, inicialmente, as crianças produzem seus textos, refletindo tanto características da narrativa oral quanto informações retiradas dos objetos escritos com os quais tomam contato. Gradualmente, vão avançando na compreensão do texto escrito e passam a trabalhá-lo como um objeto autônomo e com particularidades próprias. São apontados alguns princípios metodológicos para a realização de um trabalho voltado para o desenvolvimento da produção de texto infantil: a concepção de linguagem como uma atividade construtiva, que supõe interações entre os sujeitos; as atividades interativas permitem que as crianças realizem um trabalho de reflexão e experimentação sobre a linguagem escrita; a interferência do professor pressupõe a instrumentalização das crianças nos aspectos técnicos da escrita; prática constante de produção de textos. Este caminho encontrado para propiciar às crianças oportunidades de desenvolverem seus textos escritos foi construído por meio do trabalho colaborativo entre pesquisadora e professora que caracterizou-se pela reflexão conjunta da prática pedagógica e pelo diálogo, permitindo a elaboração de um conhecimento compartilhado e engendrando processos de formação profissional.

ABSTRACT

This study describes the analysis of the evolution of texts written by children who attend urban outskirts school, in the process of literacy, which happened due to a collaborative relationship between the researcher and the classroom teacher. During this collaboration process, teacher and researcher discussed and analysed pedagogical intervention practices aiming the acquisition of children's writing competence. This analysis of the children texts evolution points out the fact that, initially, their texts reflect characteristics of oral narratives as well as information from writing objects that they are in contact. Gradually, the children advance in the comprehension of the writing texts and start to consider them as an autonomous object with particular characteristics. Some methodological principles for the accomplishment of a work which aims the improvement of children's writing texts are presented: conception of the language as a constructive activity that assumes interactions among the children; the interactive activities allow the children accomplish a work of reflection and experimentation on the written language; the participation of the teacher provides the instrumentation of the children in the technical aspects of the writing process; constant practice of production of texts. This way of giving children the opportunity of developing their writing texts was built through the collaborative work between the researcher and teacher in a process of dialogue and reflection on pedagogical practice, constructing a shared knowledge and a process of professional formation.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema que tem gerado muita discussão e pesquisas, atualmente. Todos parecem concordar que a formação docente é condição fundamental para um ensino de qualidade nas escolas.

Ao se discutir essa questão, inevitavelmente, volta-se o olhar para o papel que a formação inicial assume neste contexto. Tida como condição necessária, mas não suficiente, para conseguir melhores professores, a formação inicial é capaz de proporcionar um bom suporte, preparando-os para atuar na profissão.

IMBERNÓN (2000) acredita que a formação inicial deve fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado (conhecimento prático, ligado à ação), além de dotar o futuro professor “de uma bagagem sólida, nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal; deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade (...)” (p. 60).

Entretanto, MIZUKAMI et al. (2002), apresentando textos que tratam de políticas públicas educacionais na América Latina, mostram que a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada.

As propostas mais comuns para a formação de professores têm sido a realização de cursos de capacitação, treinamentos ou reciclagem, objetivando infundir nestes profissionais os conhecimentos necessários para a modificação de suas práticas pedagógicas. Este modelo de formação docente considera fundamental o acúmulo de conhecimentos considerados teóricos para sua posterior aplicação na atividade prática (SCHÖN, *apud* MIZUKAMI et al., 2002). Essa concepção, chamada de racionalidade técnica, considera que são os professores que detêm o saber escolar, o qual deve ser transmitido aos alunos. O professor é visto como um técnico especialista, cuja estratégia de ensino é a aplicação rigorosa de regras derivadas do conhecimento científico (MIZUKAMI et al., 2002).

Nos últimos tempos, uma nova concepção vem se desenvolvendo, entendendo a formação como um *continuum*, pela qual o professor vai construindo seu conhecimento profissional processualmente, por meio da atividade reflexiva. Essa idéia de formação

docente como um processo que ocorre ao longo da vida encontra suporte no modelo da racionalidade prática (ibid.).

Esta proposição de formação de professores para a prática reflexiva tem sido bastante discutida, atualmente, o que é confirmado por ANDRÉ et al. (1999) que, pela análise de 70 trabalhos do GT Formação de Professores da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), verificou que a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos analisados também reforçam que a formação deve estender-se ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar.

A ênfase dada por todos esses autores ao papel do processo reflexivo para a formação docente me remete a minha própria experiência como professora das séries iniciais, enfrentando dificuldades e desafios neste exercício de ensinar, quando procurava refletir sobre minha prática, buscando melhorá-la.

Tendo trabalhado ao longo de cinco anos, como professora de 2ª série do Ensino Fundamental, deparei-me com o desafio de continuar o processo de alfabetização, iniciado pelas crianças no ano anterior.

Muitas dificuldades encontradas neste trabalho levaram-me a refletir sobre a prática educativa e a analisar as diversas situações de sala de aula, especialmente aquelas relacionadas à produção de textos. Dificuldades estas que se caracterizavam, por parte da professora, pelo desconhecimento da melhor maneira de corrigir as produções escritas infantis fazendo-as evoluir, e por parte dos alunos, de sua falta de habilidade em colocar parágrafos em textos (os quais eram escritos do começo ao fim sem pontuação ou parágrafos) e a produção de histórias incipientes e curtas.

Além dessas dificuldades enfrentadas em minha prática docente, com produção de texto, considero, ainda, importante apresentar outras dificuldades como aquelas encontradas por FRANCHI (1990) relacionadas à ausência de espontaneidade e de originalidade, por parte dos alunos, em suas produções escritas, levando-os à formulação de orações vazias de conteúdo expressivo e amarradas a esquemas estereotipados.

Neste contexto de incertezas e dificuldades, senti a necessidade de fundamentar o trabalho em sala de aula com a produção de texto infantil nos objetivos a serem atingidos na 2ª série do Ensino Fundamental e para tanto a contribuição de alguns autores foi importante.

No entender de AVELLAR (1995)

“o papel previsto para a segunda série do 1º grau é, justamente, concluir etapa importante da alfabetização superando as dificuldades que as crianças apresentem diante do ato de ler e escrever que deve compreender não a codificação/decodificação de palavras, mas o entendimento e a produção de textos” (p. 24).

Também GERALDI (2001) confirma essa posição, pois segundo o autor o ensino de língua portuguesa deve centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise lingüística. Essas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, possibilitam ultrapassar a artificialidade que se institui na sala quanto ao uso da linguagem e o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. O autor também considera que o trabalho com produções de texto (e não redações), deve ser o ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino, caracterizando-se em um trabalho de produção *na* escola, enquanto que o trabalho com redações caracteriza-se em trabalho de produção *para* a escola (GERALDI, 1993).

Considerar o trabalho com classes de 2ª série baseado na produção de textos significa compreender a alfabetização como um processo contínuo e complexo que envolve o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que vão desde a capacidade de simplesmente codificar e decodificar até a capacidade de posicionamento crítico a partir da leitura de um texto. A contribuição de ROCHA (1999) reafirma a posição tomada por este trabalho, ao entender que a “alfabetização envolve, portanto, desde a aprendizagem das relações fonema-grafema até as relações entre texto oral e texto escrito e a aprendizagem das peculiaridades do texto escrito” (p. 22).

A oportunidade de refletir melhor sobre os aspectos da produção escrita na escola ocorreu quando realizei o curso de Especialização em Alfabetização, na UNESP - Rio Claro. Como exigência parcial para conclusão do curso, realizei uma pesquisa¹

¹ BRANDE, C. A . A produção de textos na escola: aprendendo a ensinar. In: MICOTTI, M.C.O. (org.) **Alfabetização: o trabalho em sala de aula**. Rio Claro: UNESP – Instituto de Biociências, 2000.

com as produções escritas dos alunos de uma classe de 2ª série, na qual era professora, em uma escola particular de Rio Claro, no ano de 1998. Esta pesquisa consistiu em trabalhar os conceitos de paragrafação, pontuação, coerência interna dos textos, enfim, desenvolver, nos alunos, a habilidade de produzir textos com competência. Os resultados obtidos mostraram que as crianças apresentaram um considerável progresso em todos os aspectos textuais trabalhados. Esse progresso pode ser atribuído às intervenções pedagógicas realizadas durante o ano letivo, as quais privilegiavam momentos de reflexão sobre os elementos textuais, levando à reelaboração dos textos, a partir das questões analisadas. Este estudo sobre a escrita dos textos infantis auxiliou-me a melhor compreender a necessidade de a professora² trabalhar com todos os aspectos textuais específicos, de forma a propiciar às crianças maior competência no domínio da língua escrita.

Em meu trabalho docente procurei colocar em prática estes conhecimentos sobre a produção e o desenvolvimento de textos escritos infantis. Entretanto, muitas questões ainda traziam reflexões e incertezas sobre o processo evolutivo da produção dos mesmos. Isto motivou-me a elaborar um projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação que privilegiou a perspectiva textual, mediatizada por práticas pedagógicas, buscando compreender como ocorre a evolução da produção de textos escritos por crianças.

Durante a realização desta pesquisa, participei de um grupo de estudos sobre formação de professoras na perspectiva da pesquisa colaborativa, que estava inserido no projeto de pesquisa vinculado ao Programa Ensino Público - FAPESP³. Neste grupo, discutia-se sobre investigações relacionadas à aprendizagem e ao ensino da língua materna, utilizando a pesquisa colaborativa⁴ como metodologia.

² A utilização do gênero feminino (que passo a utilizar, a partir de agora, para referir-me àqueles e àqueles que trabalham com a Educação) deve-se à predominância de profissionais do sexo feminino no Ensino Fundamental.

³ Trata-se da pesquisa “A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar, numa perspectiva de formação continuada em local de trabalho”.

⁴ No capítulo 2, aprofundarei a discussão teórica sobre pesquisa colaborativa, uma vez que esta foi a metodologia escolhida para a coleta de dados do presente trabalho.

A finalidade deste grupo era refletir sobre a pesquisa colaborativa no contexto da formação da professora no local de trabalho e os confrontos provenientes das interações quando esta é posta em execução. As discussões baseavam-se numa série de reflexões sobre o ensino da língua e sua aprendizagem mais efetiva, utilizando a etnografia colaborativa como metodologia destas investigações, cujo pressuposto fundamental era o de que a aprendizagem da escrita a partir de um contexto interativo poderia colaborar para tornar os educandos mais conscientes de seu processo de aprendizado.

O objeto de reflexão neste grupo de estudos foi a experiência de investigação e ação de quatro professoras/pesquisadoras que se debruçaram sobre o tema em momentos distintos e o significado que estas práticas colaborativas tiveram.

REYES (1995) trabalhou colaborativamente com uma professora e seus trinta alunos, em uma sala de 2ª série, buscando refletir sobre a importância da interação social como um dos elementos fundamentais para a construção do conhecimento da linguagem escrita, nos primeiros textos produzidos pelos alunos. O objetivo era investigar em que sentido um trabalho que previa a interação social como instrumento para a produção de textos escritos, poderia contribuir para a elaboração e reelaboração de hipóteses que os alunos tinham em relação à linguagem escrita. Durante o desenvolvimento do trabalho, os alunos experimentavam suas hipóteses sobre a língua escrita e a partir da produção de um texto era possível desencadear uma série de atividades – inclusive as relativas à gramática – não como algo distante da realidade da criança, mas como recursos para reconhecer e trabalhar os problemas textuais a partir de usos efetivos. No que diz respeito à construção do saber profissional, professora e pesquisadora se apropriaram de uma parcela importante propiciada pela colaboração: o domínio do conteúdo e de formas mais adequadas para trabalhar com a diversidade de saberes em sala de aula. Nesta investigação, as interações propiciadas pelo convívio do grupo desencadearam pontos de vista que se diferenciavam de pessoa para pessoa. Isso fez com que os conflitos emergissem e os alunos pudessem estar mais flexíveis em relação ao uso da língua. A exploração da diversidade de opiniões fez com que cada um refletisse, questionando suas hipóteses, elaborando novas, modificando suas relações com a linguagem escrita, no sentido de construir e transformar o conhecimento individual.

VIEIRA (1996) utilizou a pesquisa colaborativa para investigação dos processos profissionais dela mesma e de uma professora de primeira série do ensino fundamental, no exercício docente de alfabetização de 38 alunos. O objetivo era investigar a possibilidade de se colocar em ação propostas teóricas relevantes que estão presentes no discurso dos professores, mas que não se efetivam na prática pedagógica. Além de conteúdos e estratégias que levassem os alunos à aprendizagem da leitura e escrita, preocuparam-se com temas relacionados a valores morais e éticos, a partir de situações que se manifestavam em sala de aula, como violência física e preconceito racial. Buscaram soluções para os problemas daí decorrentes explicitando seus próprios preconceitos e analisaram situações e acontecimentos de um ponto de vista construído em colaboração entre professora, pesquisadora e alunos. As principais reflexões que resultaram desta investigação relacionam-se ao fato de que professora e pesquisadora aprenderam, pelo diálogo, a buscar explicações e entendimentos das explícitas contradições entre visão de sociedade, postura pedagógica, objetivos de ensino e ação. Neste trabalho, a autora enfatizou a substituição da hierarquia entre saber científico e saber cotidiano pelas relações de colaboração entre pesquisadora-professora. Ao longo do processo de colaboração mudaram também as relações de poder entre professora-alunos. Este estudo mostrou como experiências colaborativas podem auxiliar professoras a tornarem-se reflexivas e a usarem a reflexão como mediação para entenderem sua prática pedagógica. A parceria só é positiva quando existe uma verdadeira disponibilidade da pesquisadora e da professora para analisarem e auto-analisarem criticamente as suas ações, e que o diálogo é o recurso mais apropriado para se estabelecer esse processo de colaboração.

GARCIA (2002), por meio de uma pesquisa colaborativa desenvolvida entre pesquisadora e professora, numa classe de 1ª série do Ensino Fundamental, procurou analisar a formação docente, tendo como foco questões relativas ao ensino e à aprendizagem da língua. Seu objetivo foi analisar os limites e as possibilidades para o estabelecimento do processo de colaboração, ao se desenvolver um trabalho de ensinar e aprender a língua materna. Os resultados apontaram tais limites e possibilidades de um trabalho desta natureza, além da construção das aprendizagens docentes possíveis, como, por exemplo, o desenvolvimento da prática de reflexão pedagógica. A

colaboração possível neste trabalho não apresentou as mesmas características propostas pelos referenciais teóricos estudados. A pesquisadora e a professora nem sempre conseguiram decidir e agir conjuntamente. Por um lado, a professora estava sempre preocupada em seguir o planejamento que havia elaborado anteriormente, buscando na colaboração apenas uma ajuda para as dificuldades que enfrentava. Por outro lado, a pesquisadora não favorecia condições para que ela se libertasse dessas preocupações, além de não conseguir desvincular o seu olhar de professora, deixando, assim, de assumir seu papel de pesquisadora-colaboradora. O fato de ter deixado a sala de aula para tornar-se pesquisadora foi algo que não ficou resolvido entre os pares. Um certo preconceito parece ter se instaurado, fazendo com que não pudesse partilhar com as colegas as experiências adquiridas como pesquisadora. O fato de estar inserida no grupo como professora não favoreceu o desenvolvimento desse tipo de trabalho, porque não houve uma aceitação de seu novo papel. Este trabalho indicou que para a efetivação do processo de colaboração é necessário que a escola adote essa cultura colaborativa para promover seu próprio desenvolvimento. A instituição assume papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, que deve estar relacionado e incorporado ao desenvolvimento da própria instituição a que pertence.

A reflexão sobre o significado que estas práticas colaborativas tiveram apresentou algumas contribuições pertinentes para o tema em questão, as quais foram organizadas pelo grupo de estudo, resultando em um artigo (REYES et al., 2001):

“1º) é preciso, além de disponibilidade e abertura, compreender o outro como parceiro, entendido não como aquele que apenas partilha, mas que compartilha a experiência de ensino-aprendizagem;

2º) Em diferentes momentos um ou outro pode ter a tendência de querer fazer predominar a sua opinião, o que nos faz refletir sobre a necessidade dos pares trocarem suas experiências, propiciando o enriquecimento da formação do outro – compartilhando as dificuldades vividas na sala de aula, bem como as teorias que conhecem e nas quais se apóiam para a execução do trabalho. Nesta relação de troca de saberes e experiências, propiciadas pela colaboração, é possível o questionamento e a reflexão de crenças sobre o ensino e a aprendizagem, transformando as compreensões que ambos possuem;

3º) Favorecer um ambiente de sinceridade onde ambos possam falar sobre suas dúvidas, incertezas, inseguranças quanto ao processo vivido na sala de aula;

4º) Propiciar diferentes momentos de reflexão sobre a prática, onde professor e pesquisador possam expor, discutir e analisar o processo que está sendo vivido, tanto no que concerne a aquisição de conhecimentos curriculares pelos alunos, bem como a vivência prática dos mesmos, no que diz respeito a crenças, valores e atribuições de significados sócio-culturais, favorecendo canais de abertura para que eles possam, cada vez mais, tornarem-se autônomos e conscientes de seu processo de aprendizagem” (p. 6).

O presente trabalho insere-se neste contexto de reflexões sobre a pesquisa colaborativa e sua contribuição está no fato de discutir como professora e pesquisadora elaboram um conhecimento específico sobre a língua escrita mediatizado pela prática colaborativa. Levando em consideração estes aspectos, propus-me investigar uma classe de 2ª série de uma escola pública de periferia urbana, trabalhando colaborativamente com uma professora que já tinha experiência com a pesquisa colaborativa.

É importante evidenciar, aqui, a relevância social deste estudo, o qual buscou trabalhar com sujeitos que possuem poucas oportunidades, tanto econômicas quanto sociais, de desenvolver-se adequadamente, por meio da educação.

É nesse contexto que assumo a importância da interferência da professora no processo de desenvolvimento dos alunos, no sentido de fornecer-lhes material cultural relevante para a aquisição do sistema de leitura e escrita e estimulando a relação entre sujeito e objeto do conhecimento que é própria da escola, de forma a promover transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997).

Dessa forma, a questão central desta pesquisa foi investigar **como ocorreu a evolução da produção de textos escritos por crianças de periferia urbana em processo de alfabetização, quando professora e pesquisadora constroem um conhecimento específico sobre a língua, por meio de uma prática colaborativa de pesquisa.**

Procurando encontrar respostas a esse questionamento, além de entender melhor as dificuldades apresentadas pelas crianças de 2ª série ao produzir textos escritos, realizei esta pesquisa, a qual norteou-se por objetivos, que buscaram esclarecer a questão de pesquisa proposta.

O estudo sobre como ocorre a evolução da escrita dos textos infantis pretendeu alcançar os seguintes objetivos:

- comparar as características dos textos escritos pelas crianças, em diferentes períodos do ano letivo, antes e após intervenção pedagógica, voltada para a produção de textos;
- interpretar as falas infantis coletadas nos momentos de produções de textos ou de reescritas destes, buscando compreender suas concepções a respeito dos conceitos de paragrafação, pontuação, coerência interna e dos elementos constituintes da lingüística do texto e da frase.

A busca de entendimento sobre o tipo de conhecimento que elaboraram professora e pesquisadora, a partir de uma prática colaborativa de pesquisa, tinha como objetivos:

- estabelecer uma relação de parceria entre pesquisadora e professora, de forma que as duas refletissem sobre a prática pedagógica, voltada para a produção de texto;
- favorecer o desenvolvimento profissional da professora e da pesquisadora, num processo contínuo de reflexão sobre ensino e aprendizagem;
- construir um conhecimento sistematizado sobre o ensino da língua, em classes de 2ª série.

Este estudo sobre o processo evolutivo da produção de textos escritos por crianças, em um contexto de trabalho colaborativo, está estruturado em cinco capítulos.

No capítulo 1, intitulado “A linguagem escrita infantil”, apresento as concepções de linguagem, língua e ensino da língua que nortearam este trabalho, bem como os pressupostos e fundamentos do trabalho com produção de texto. Baseada em autores como BAKHTIN (1997, 1999) e GERALDI (1993, 1996), explicito a concepção de linguagem como uma atividade constitutiva do sujeito, a qual tem lugar no processo de interação verbal. Relacionado a isso, na discussão sobre o trabalho com produção de textos, aponto caminhos para a construção de uma situação pedagógica de produção textual competente, a partir das idéias de JOLIBERT (1994).

No capítulo 2, “Metodologia”, esclareço sobre os sujeitos participantes desta pesquisa, a contribuição da pesquisa colaborativa como possibilitadora do desenvolvimento profissional e as especificidades do processo de coleta e análise de dados.

No terceiro capítulo, “O processo evolutivo da escrita de textos infantis”, apresento os aspectos que caracterizam os textos dos alunos, privilegiando a análise da evolução destas produções escritas. Esta análise se deu por meio da comparação das características apresentadas nos textos, dispostas em quadros, de forma a construir um panorama do processo evolutivo e verificar quais estratégias didáticas contribuíram para tal evolução.

No penúltimo capítulo, “A pesquisa colaborativa e o desenvolvimento profissional da professora e da pesquisadora”, discuto a efetivação do processo de colaboração, buscando esclarecer as oportunidades de desenvolvimento profissional das participantes. Para tanto, analiso o estabelecimento e o desenvolvimento da colaboração ocorrida entre professora e pesquisadora, além de refletir sobre alguns aspectos da prática realizada.

Para finalizar, no último capítulo, apresento algumas considerações sobre o processo evolutivo da produção dos textos infantis, a formação docente e a prática pedagógica construída neste percurso.

1. A LINGUAGEM ESCRITA INFANTIL

1.1. Concepções de linguagem, língua e ensino da língua

O estudo sobre o desenvolvimento da linguagem escrita é um tema que tem sensibilizado muitos estudiosos e pesquisadores, dada a complexidade do processo de aquisição da língua escrita pelas crianças.

Considerar a questão da aquisição desta forma de linguagem e o seu desenvolvimento requer a explicitação da concepção de linguagem que embasa os processos de ensino-aprendizagem, os quais objetivam o domínio da modalidade escrita por alunos que freqüentam a escola.

Uma escola que pretende produzir leitores e escritores não pode fundamentar sua tarefa educativa numa concepção de língua como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, restando aos alunos somente apreendê-lo.

É preciso considerar que a consciência humana só se estabelece como tal, quando se constitui de significados, o que só é possível de ocorrer no processo de interação social, que tem na palavra o seu modo de realização. Para BAKHTIN (1999), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra dirige-se sempre a um interlocutor. Segundo este autor, “...toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*” (p. 113, grifo do autor).

É este fenômeno social da interação verbal, que se realiza através da enunciação (ou das enunciações), que constitui a realidade fundamental da língua. Segundo BAKHTIN (1997), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (p. 282). Nesta interação verbal, deve-se considerar todas as suas formas, desde o diálogo até o livro impresso, todos considerados como elementos da comunicação verbal. Dessa forma, pode-se dizer que a língua passa por um processo de evolução ininterrupto, visto que se realiza na interação social dos locutores (BAKHTIN, 1999).

A enunciação possui certas propriedades, identificadas por BAKHTIN (ibid.) como o tema e a significação. O tema é o sentido único, individual, que expressa uma situação histórica que deu origem à enunciação. Assim, o tema é determinado não só pelas formas lingüísticas (as palavras, os sons), mas pelos elementos não verbais da situação. A significação, sendo a outra parte da enunciação, difere do tema, por considerar os elementos reiteráveis, idênticos e levar em conta as significações das palavras, as formas de suas relações morfológicas e sintáticas, a entonação etc. O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, adequado às condições de uma determinada situação. A significação é um aparato técnico que permite a realização do tema. Dessa forma, pode-se dizer que não há tema sem significação e vice-versa. Além destes, toda palavra usada na fala real possui um acento apreciativo, o qual permite que a palavra seja transmitida através da entonação expressiva. Assim, toda enunciação é construída a partir de um acento apreciativo.

Para BAKHTIN (1997), a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) característicos de cada esfera da atividade humana. Estes tipos de enunciados produzidos por estas esferas de utilização da língua são denominados de gêneros do discurso. Considerando a variedade da atividade humana e sua capacidade de desenvolvimento e complexidade, pode-se salientar a diversidade existente de gêneros do discurso, além do fato de estes irem diferenciando-se e ampliando paulatinamente.

A característica fundamental do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. As diferentes formas para dirigir-se a alguém e as diversas concepções do destinatário determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

Outro fato importante para se considerar, aqui, é o que BAKHTIN (ibid.) chama de atitude responsiva ativa. Durante o processo de elaboração do discurso, sempre existe uma compreensão responsiva ativa do ouvinte, que se materializa numa resposta. A atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de compreensão do discurso, de forma que o ouvinte torna-se o locutor. Além disso, no discurso do locutor é possível notar a existência de enunciados anteriores, aos quais seu próprio enunciado está vinculado. Um locutor nunca é o primeiro a falar de um objeto do discurso, pois sempre há um outro enunciado anterior, referindo-se a este objeto do

discurso. A existência de um enunciado implica em outros que o antecedem ou que o sucedem.

Nas palavras de BAKHTIN (ibid.),

“a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado” (p. 314).

BAKHTIN (ibid.) defende que o enunciado é “a unidade real da comunicação verbal” (p. 293). O discurso existe atrelado ao enunciado de um sujeito falante. Há, também, de acordo com este autor, três particularidades do enunciado que o diferenciam da oração ou da palavra isolada: a alternância dos sujeitos falantes (caracteriza-se pela transferência de turnos da fala entre os interlocutores); o acabamento específico do enunciado (que possibilita aos parceiros da comunicação verbal prever o fim do enunciado e tomar uma posição responsiva); relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal (determinada pelo julgamento que o locutor faz de seus próprios enunciados).

Considerar o desenvolvimento de leitores e escritores competentes e criativos, a partir desta dimensão discursiva, significa entender a linguagem como atividade constitutiva, que se realiza no processo de interação verbal (GERALDI, 1993 e 1996). Isto pressupõe admitir o trabalho lingüístico como nossa fonte de interesse. Diz GERALDI (1996) a respeito do trabalho lingüístico:

“Por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que a está sempre constituindo. O lugar privilegiado deste trabalho é a interação verbal, que não se dá fora das interações sociais, de que é apenas um tipo, essencial é bem verdade” (p. 18).

É no processo de interação verbal que ocorre o encontro entre os sujeitos e essa interação interlocutiva se concretiza no trabalho conjunto, compartilhado, dos seus sujeitos ao produzirem discursos significativos (GERALDI, 1993).

Dessa forma,

“entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros” (GERALDI, 1996, p. 19).

VYGOTSKY (1991, 1998) também apresenta grande contribuição para o estudo da linguagem, ao enfatizar a mediação e as origens sociais do funcionamento mental para explicar o processo de elaboração histórica da consciência. Entende que a apropriação social da linguagem é a condição fundamental do desenvolvimento mental, uma vez que esta é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento.

VYGOTSKY (1995) investigou a pré-história da escrita, destacando que a linguagem escrita é um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio representa enorme transformação no desenvolvimento cultural da criança. Para o autor:

“o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade” (p. 185).

A linguagem escrita é formada por um sistema de signos que identifica convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, são signos de objetos reais. Entretanto, investigações realizadas por VYGOTSKY (1991), demonstraram que a linguagem escrita não é simples tradução da linguagem oral a signos escritos e o domínio da linguagem escrita não se reduz a assimilar simplesmente a técnica da escrita. Muito mais que isso, a escrita é “uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2001, p. 144). A atividade de escrita pressupõe a habilidade para usar alguma insinuação (uma marca, um ponto, uma linha) como signo auxiliar, o qual não apresenta sentido ou significado em si mesmo, mas somente enquanto operação auxiliar (ibid.).

A linguagem escrita é uma função totalmente especial de linguagem, diferenciando-se da linguagem oral em estrutura e modo de funcionamento. O desenvolvimento da linguagem escrita exige um alto grau de abstração.

Este caráter abstrato da escrita, ou seja, o fato de que esta linguagem só se pensa e não se pronuncia, constitui-se em uma das maiores dificuldades com que se depara o escolar em processo de alfabetização e é entendido por VYGOTSKY (1991) como a primeira particularidade deste tipo de linguagem. A situação da linguagem escrita exige uma dupla abstração: do aspecto sonoro e do interlocutor. A criança precisa realizar a simbolização de elementos sonoros, o que caracteriza uma simbolização de segundo grau. Além disso, os motivos que impulsionam a criança a recorrer à linguagem escrita não estão ao seu alcance quando começa a escrever.

Na linguagem escrita, o sujeito precisa criar a situação, o motivo da linguagem, ou seja, é necessário representá-lo no pensamento. A situação da linguagem escrita pressupõe uma atitude totalmente nova com relação à linguagem oral (onde não há necessidade de criar a motivação para a fala), atitude essa que exige uma maior independência, uma maior voluntariedade e liberdade com respeito a ela. Na linguagem escrita, a criança “deve tomar consciência⁵ da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos” (ibid., p. 231).

A segunda particularidade da linguagem escrita encontra-se em seu caráter voluntário, intencional, o que determina o aspecto mais consciente da linguagem escrita em comparação com a linguagem oral.

A consciência e a intenção regem a linguagem escrita da criança desde o princípio. Os signos da linguagem escrita e seu emprego são assimilados pela criança consciente e voluntariamente. Dessa forma, a linguagem escrita obriga a criança a atuar de modo mais intelectual.

VYGOTSKY (1995) considerou que o ensino devia organizar-se de forma que a leitura e a escrita fossem, de algum modo, necessárias à criança; esta devia sentir a necessidade de ler e escrever. Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, deve realizar-se a partir de uma necessidade natural, prática. Só assim, o desenvolvimento da escrita deixará de ser um hábito mecânico para tornar-se uma nova e complexa forma de linguagem.

⁵ Para VYGOTSKY (1991), “no fundamento da tomada de consciência está a generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz a seu domínio” (p. 213).

Assim, é preciso considerar a escrita uma forma social de linguagem, fundada na dialogia (orientação para o outro, que não precisa estar necessariamente presente) e, por isso, constitutiva da atividade mental discursiva (SMOLKA, 1993).

A partir desta concepção de linguagem, torna-se possível entender que a interação social é o espaço onde a língua se concretiza, pois é nele que ocorrem as enunciações dos sujeitos envolvidos na comunicação. Em nossas ações de comunicação, nos atos de fala com os outros, estamos participando do processo de constituição da língua.

GERALDI (1996), embasando-se nos estudos de BAKHTIN (1997,1999) sobre a linguagem, considera que

“uma língua é um conjunto de recursos expressivos, conjunto não fechado e sempre em constituição. Estes recursos expressivos remetem a um sistema antropocultural de referências, no interior do qual cada recurso adquire significação. Este sistema, também ele certamente aberto porque histórico, está sempre em modificação, refletindo as mudanças que sobre o mundo vamos produzindo na história e nossas compreensões desta mesma história” (p. 68).

Assim, é possível dizer que a língua é um modo de compreensão do mundo, e como atribuímos significado às coisas, às pessoas e às relações. A língua e o sujeito se constituem nos processos interlocutivos.

A partir destas considerações sobre linguagem e língua, entendendo a primeira como atividade constitutiva que se dá nas interações sociais e a segunda como a expressão verbal destas interações sociais, torna-se possível compreender o papel da escola que pretende formar leitores e escritores competentes e criativos. Essa escola deverá proporcionar o maior número possível de interações, já que é por meio destas que a criança compreende as diferentes regras do uso da linguagem.

A influência de tal concepção de linguagem nos processos de ensino-aprendizagem se dá a partir da mudança da noção de representação pela de trabalho lingüístico, o que exige fundamentar o trabalho educativo num processo contínuo de produção de discursos. Não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar posteriormente, mas sim, de usá-la e neste processo de uso da língua é que ocorre a apreensão desta.

É neste contexto que entendo a produção textual das crianças. Um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a outro alguém. Portanto, cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo.

GERALDI (1993) propõe a seguinte definição para texto: “Um texto é uma seqüência verbal escrita, formando um todo acabado, definitivo e publicado” (p. 101).

Considerar um texto como definitivo é admitir a existência de pré-textos, rascunhos, que compõem o processo de construção do texto final. Publicado significa dado a público, isto é, cumprir sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro. É para o outro que se produz o texto, sendo, portanto, condição para que o texto exista.

Para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer algo;
- c) se tenha para quem dizer;
- d) o locutor se constitua como sujeito do que diz (o que implica responsabilizar-se por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para a realização do texto (ibid.).

Assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva e ao considerar a relação interlocutiva como princípio básico a orientar o processo ensino-aprendizagem, a ação da professora (ela também locutora/interlocutora) deve considerar os seguintes aspectos:

1. Definição de interlocutores: definir um projeto de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis.
2. Razões para dizer: os envolvidos no trabalho de produção de textos devem encontrar motivação interna ao próprio trabalho a executar, de modo que o trabalho não se transforme em tarefa a cumprir.
3. Ter o que dizer: transformar a experiência de vida dos sujeitos do processo de produção de texto em ponto de partida para a reflexão, levando a uma posterior compreensão do âmbito geral em que se inserem estas experiências. Não se trata de reafirmar o que a escola já diz, mas de levar para a escola o que esta ainda não sabe.
4. A escolha das estratégias: as estratégias são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer o que se pretende (ibid.).

Em síntese, na perspectiva que venho apontando, a produção de textos perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar, tornando-se um momento de expressão da subjetividade do autor, de modo a satisfazer necessidades comunicativas e a registrar suas vivências e compreensões do mundo de que participa.

1.2. A produção de textos por crianças em processo de alfabetização

Mesmo tendo consciência de que o processo de alfabetização envolve complexas relações a serem estabelecidas, não se pode deixar de considerar que as crianças já possuem um saber bastante elaborado da língua escrita e dos inúmeros recursos expressivos nela contidos, servindo-se deles na expressão e comunicação (FRANCHI, 1989, GERALDI, 1993 e 1996).

Entretanto, embora a criança tenha muitos conhecimentos sobre o sistema alfabético, desconhece as suas convenções: ainda não sabe, por exemplo, que um único som pode ser representado por várias letras ou que uma mesma letra pode representar vários sons (LEMLE, 1999, MORAIS, 2000); ou ainda, que os critérios para a colocação dos espaços em branco entre as palavras são baseados nas classes morfológicas. A criança vai progressivamente, formulando hipóteses sobre a forma escrita das palavras, a partir da percepção espontânea de escritas no seu ambiente, de palavras novas ensinadas pela professora ou de elementos que já conhece, como as letras do próprio nome ou de seus colegas. Muitas dessas hipóteses elaboradas pelas crianças não seguem o padrão ortográfico e, por isso, muitas vezes, são consideradas como “erros”. Entretanto, caracterizam-se em sintomas de construção, representam sistematizações resultantes desta elaboração de hipóteses, as quais refletem a percepção de vários elementos, desde a sua fala até a escrita a sua volta (SILVA, 1989).

Dessa forma, a professora, ao orientar as atividades de sala de aula para o exercício da linguagem e compreensão de seus aspectos, não pode esquecer-se de que a linguagem só é possível dentro do espaço interacional, em que o diálogo se estabelece pela negociação recíproca das ações (FRANCHI, 1989).

Mesmo antes de dominarem a técnica escrita, as crianças podem produzir textos, por meio de uma estimulante atividade oral de elaboração discursiva, pela qual as crianças produzem textos orais que são transcritos pela professora. Assim, vão

“desenvolvendo competência textual e descobrindo os padrões da textualidade: a idéia de que o texto se compõe como unidade temática e não como mera soma de frases desconectadas, o uso do texto como lugar não somente de um processo de representação da realidade, mas de reflexão sobre e contraposição das ‘realidades’, a fruição do texto como um objeto estético, com intenções de graça e beleza, mesmo quando próximos da cotidianidade” (FRANCHI, 1989, p. 197).

Os textos produzidos pelas crianças, nessa fase, marcados pela expressividade, própria da linguagem oral, são chamados por BRITTON (*apud* SILVA, 1989) de “fala escrita”. O autor considera que estas primeiras formas de escrita expressiva infantil estão muito ligadas às atividades e ao mundo da criança.

Essa tentativa da criança em produzir textos expressiva e discursivamente, permite-lhe refletir sobre os usos e as particularidades da escrita, sobre coesão e coerência textual, estilo, composição, arranjo, além de constituir-se num momento de elaboração de hipóteses sobre as correspondências entre sons e letras e sobre a segmentação das palavras.

A elaboração de novas formas de configuração do texto escrito é uma construção decorrente do processo de interação com a escrita (considerada tanto a partir do ato de ler quanto do de escrever), não sendo, portanto, resultado de aquisição por meio de exercícios artificiais (ROCHA, 1999).

A idéia, pois, é ampliar o mais possível o intercâmbio entre os alunos, fazê-los interagir, trocar reciprocamente suas informações e noções, auxiliar-se mutuamente. É nessa ação recíproca que os alunos podem “construir ou reconstruir e reforçar os esquemas conceituais básicos para a apropriação da leitura e da escrita” (FRANCHI, 1989, p. 115).

Essa idéia encontra suporte no pensamento de VYGOTSKY (1998), o qual identifica a mediação – pelo outro, pela palavra – como a chave para o processo de desenvolvimento. Ao discutir as formas pelas quais, na relação com o outro, as experiências de aprendizagem criam o desenvolvimento, VYGOTSKY (1991) introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, “a instrução sempre se

antecipa ao desenvolvimento” (p. 235). Por meio das tarefas que a criança resolve por si mesma, é possível determinar o seu nível de desenvolvimento atual. Este nível se refere a funções que já estão formadas e amadurecidas. Entretanto, o estado do desenvolvimento não deve ser determinado somente por meio da parte já amadurecida. É preciso, também, considerar a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas com o auxílio de outras pessoas, determinando a zona de desenvolvimento proximal.

A realização de tarefas mais difíceis, por meio da imitação, por exemplo, permite à criança passar daquilo que já sabe para o que não sabe, exercendo influência sobre seu desenvolvimento. Entretanto, VYGOTSKY (ibid.) alerta para o fato de que a criança só é capaz de imitar aquilo que se encontra dentro de suas potencialidades intelectuais.

A instrução deve partir das funções ainda não amadurecidas na criança, pois são as possibilidades de instrução que determinam a zona de desenvolvimento proximal. Encontramos aí, o valor atribuído por VYGOTSKY (ibid.) à instrução, pois segundo o autor,

“a instrução é válida quando precede o desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se encontravam em estado de amadurecimento e permaneciam na zona de desenvolvimento proximal” (p. 243).

O entendimento deste processo de desenvolvimento do indivíduo, que destaca o papel do outro na constituição de seu funcionamento autônomo é fundamental para esclarecer as questões de linguagem, uma vez que esta é constitutiva dos processos cognitivos, do próprio conhecimento e condição fundamental do desenvolvimento mental.

1.3. Uma proposta de trabalho com produção de textos infantis

Partindo da concepção de texto como produto de uma atividade discursiva (GERALDI, 1993) e considerando o ensino como desencadeador do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991), apresento agora o embasamento teórico para este trabalho que se

encontra nas idéias de JOLIBERT (1994), para a qual não basta produzir textos; é preciso ensinar a produzi-los. Esta também é minha hipótese de trabalho, pois, ao longo de minha experiência como professora, deparei-me com crianças que apresentavam muitas dificuldades relacionadas à escrita de um texto (ausência total de pontuação, confusão de idéias e muitas outras), levando-me a refletir sobre a necessidade de proporcionar situações de ensino-aprendizagem, onde essas crianças pudessem construir novas competências para a produção textual.

Foi, justamente, o conhecimento do trabalho desta autora francesa e seus colaboradores (ibid.) que apontou-me caminhos para a construção de uma situação pedagógica de produção textual competente.

JOLIBERT (1994) diz que cada criança, durante toda a sua escolaridade, deve fazer a experiência da utilidade e das diferentes funções da escrita, do prazer e do domínio da mesma. É essencial que as crianças descubram a existência de um mundo da escrita: um mundo social, cultural, econômico e industrial da escrita.

Dessa forma, é preciso considerar a importância, no trabalho com produção de texto, do fato de que sempre existe uma intenção real e um destinatário efetivo para os escritos a serem produzidos e de que é necessário determinar, em cada produção, a relação de *status* entre enunciador e destinatário, objetivo, intenção e o objeto da comunicação, considerando o destinatário não como mero receptor, mas um verdadeiro co-elaborador de um texto (ibid.).

A autora apresenta algumas particularidades da escrita que o sujeito escritor deve considerar, ao optar por essa utilização específica da língua:

- a escrita é uma mensagem adiada no tempo e no espaço, onde o enunciador deve ser explícito em relação aos elementos situacionais;
- sendo um processo de produção de linguagem distanciado e organizado, a escrita implica uma descentração do emissor em relação a si mesmo e ao que tem a dizer;
- todo escrito é uma mensagem para os olhos, organizada com “blocos de texto” distribuídos no espaço da página, efeitos tipográficos, utilização precisa dos sinais de pontuação e das maiúsculas etc. (ibid.).

Dessa forma, a autora considera que, para produzir um texto pertinente em uma situação específica, a criança deve considerar alguns aspectos referentes ao texto que quer produzir.

1. Antes da produção, a criança precisa identificar:

- as características da situação de comunicação escrita que irão determinar sua produção: destinatário, enunciador, objetivo, intenção e objeto da escrita;
- a representação prévia do que se pretende produzir: escolha do tipo de texto e do material a ser utilizado;

2. Durante a produção, deve ser capaz de determinar:

- a superestrutura: a silhueta, isto é, a distribuição espacial e a função dos blocos de texto, completada pela noção de dinâmica interna (a abertura do texto, seu fechamento, sua lógica de organização);
- a lingüística do texto: escolha da função organizadora da linguagem (emotiva, informativa, narrativa etc.), dos elementos de enunciação (pessoas, espaço, tempo), dos encadeamentos das frases (os substitutos, os conectivos), o sistema de tempos verbais (presente, passado, futuro);
- a lingüística da frase: ordem das palavras e dos grupos de palavras, ortografia, organização de frases complexas.

A autora propõe algumas fases de um trabalho que vise ao desenvolvimento da produção escrita infantil. A primeira fase consiste em determinar as características da situação de produção do texto. É necessário que a professora estimule a reflexão dos alunos de maneira a que estes escolham: o destinatário (quem será o destinatário do texto a ser produzido), o enunciador (se o texto será escrito na primeira pessoa do singular – eu – ou na primeira ou terceira pessoa do plural – nós, eles), o objetivo e a intenção do texto (o efeito que o escrito pode produzir).

Após essa reflexão inicial sobre as características da situação de produção, parte-se para a escrita do primeiro lance individual, que não se caracteriza em um rascunho, mas sim em textos completos, devendo ser desenvolvidos o melhor possível por cada criança.

Depois, passa-se à fase de confrontar o que cada criança produziu. É um período de análise, de elaboração progressiva e de sistematização das características do tipo de texto que se está trabalhando. Esta confrontação está centrada em dois níveis de análise: a superestrutura e os aspectos da gramática do texto (escolhas enunciativas e sua coerência, escolhas e coerência semânticas).

Primeiramente, faz-se a confrontação entre todos os primeiros lances da classe. Neste momento, as crianças devem verificar se consideraram todos os aspectos da situação de produção, interrogar-se sobre as características essenciais do tipo de texto trabalhado, procurar o que não está de acordo nesses primeiros lances e por quê.

Deve-se fazer, também, a confrontação com os escritos sociais (textos já existentes na sala de aula e que podem ser consultados). O objetivo dessa confrontação é realizar uma observação sistemática, visando a resgatar as características dos mesmos.

A próxima fase corresponde à reescrita dos textos, a qual não se caracteriza em recópia, mas num aprofundamento do trabalho de elaboração do texto. A fase da reescrita é oportuna para um trabalho de sistematização de aspectos específicos da língua, proporcionando reflexões sobre: a gramática (as diversas possibilidades de uso dos substitutos, conectivos, tempos verbais), léxico (vocabulário específico para o tipo de texto que se pretende produzir), morfologia verbal (escolha adequada de tempos verbais para o texto a ser produzido – passado simples para as narrativas ou o imperativo ou infinitivo para as receitas ou manuais de instrução), ortografia.

Por fim, passa-se à última fase correspondente à produção final, que deve respeitar todos os blocos de texto, definidos pela silhueta deste e sobre a qual realiza-se a última “limpeza” ortográfica.

Todas essas atividades se desenvolvem com vistas a um objetivo pedagógico específico. Pretende-se que os alunos terminem a escolaridade obrigatória sendo capazes de ler e criticar textos alheios, além de criar os seus próprios textos, adaptando-os aos diversos propósitos comunicativos.

2. METODOLOGIA

Passo a apresentar a seguir, os aspectos metodológicos da pesquisa desenvolvida, esclarecendo sobre os participantes da pesquisa, o local onde esta foi realizada e a metodologia de pesquisa utilizada na coleta e análise dos dados.

2.1. Os sujeitos

Esta pesquisa realizou-se em uma classe de 2ª série do Ensino Fundamental em uma escola da periferia de São Carlos, estado de São Paulo, durante o ano letivo de 2001. Como observadora-participante, atuei em parceria com a professora em atividades diárias de sala de aula, além de estar presente nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – e em reuniões de pais. Foram 212 horas de observação – participação, realizadas duas vezes por semana, distribuídas em 47 dias letivos.

A classe era composta por 36 alunos. A caracterização sócio-econômica da classe foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas⁶ que fiz com os alunos, constando questões sobre número de irmãos, de familiares com quem moravam, estado ou cidade dos pais, atividades que a criança realizava fora da escola, se alguém ajudava nas tarefas escolares, características da moradia (número de cômodos, se era servida por rede elétrica e de esgoto), informações sobre o emprego dos pais e nível de instrução destes.

Os pais dos alunos eram, em sua maioria, migrantes, vindos da região nordeste (especialmente da Bahia) ou, então, do estado do Paraná, em busca de melhores condições de trabalho. Também apresentaram pouca escolaridade, com significativa incidência de pais e mães que não sabiam ler nem escrever (15 pais e mães). Poucos pais (somente 5) concluíram a 8ª série do Ensino Fundamental. Com relação à profissão, esses pais e mães encontravam-se trabalhando em atividades de baixa remuneração (colhedores de laranja, cozinheiros [as], empregadas domésticas, pedreiros), além do fato de 5 pais não estarem trabalhando, por motivos de saúde ou por estarem

⁶ O roteiro utilizado para a realização destas entrevistas pode ser consultado no Anexo.

desempregados. Também foi possível detectar a presença de alunos trabalhadores. Estes (2 alunos), com apenas sete e nove anos, já ajudavam na renda da família, recolhendo latas e papelões nas ruas. Esta caracterização explicitou que todos pertenciam ao segmento sócio-econômico de nível baixo.

Os alunos que compunham a classe estudada tinham oito anos e a maioria deles completava nove anos em 2001. Dois deles eram alunos repetentes, estando, portanto, com dez anos de idade. Ao serem perguntados sobre sua cor, vinte alunos disseram que eram negros ou mulatos e dezesseis consideraram-se brancos.

Os alunos desta classe apresentavam um desenvolvimento heterogêneo da escrita, o que foi possível detectar por meio de uma avaliação individual, aplicada pela professora, no início do ano letivo de 2001, que consistia na escrita de algumas palavras e uma frase, relacionadas a determinado campo semântico, as quais eram: abelha, baleia, cachorro, crocodilo, formiga, gavião, jacaré, lagartixa, minhoca, mosquito, passarinho, rinoceronte, sapo, tucano, urso, vaca, zebra; encerrando com a frase: De todos os animais o que eu mais gosto é o Essa avaliação mostrou que cinco alunos encontravam-se no nível pré-silábico da escrita, dois alunos no nível silábico, onze alunos no nível silábico alfabético e dezoito alunos encontravam-se no nível alfabético⁷ da escrita.

A caracterização dos alunos desta classe permitiu conhecer as particularidades deste grupo, como: o pouco contato com materiais escritos (livros, revistas, jornais), a utilização de determinada variante lingüística, sendo comum ocorrer a elaboração de frases com sujeito no plural e verbo no singular (como ocorre em: “eles disse”, “nóis ia”), a conjugação característica do verbo pôr (“vou ponhá”), a ausência de r, s ou u no final das palavras (“cortá”, “andá”, “vamo”, “falô”), a troca de l por r (“argüem”, “arguma”, “curpa”). Assim, o conhecimento destas particularidades auxiliou na análise dos textos produzidos pelos alunos, além de orientar as atividades de intervenção pedagógica propostas.

⁷ Denominação dos níveis de desenvolvimento da escrita utilizada por FERREIRO (1991)

A professora, já tendo trabalhado com estes alunos na 1ª série, preferiu dar continuidade ao trabalho, atuando com os mesmos alunos na 2ª série.

A escolha desta classe para a realização da pesquisa foi propiciada pelo fato de ser este o primeiro ano que a professora trabalhava com uma 2ª série. Esta estava sentindo-se insegura e incerta sobre como dar continuidade ao trabalho de alfabetização daqueles alunos e comentou este fato com algumas professoras da Universidade.

Meu projeto de trabalho com produção de texto encaixava-se nas necessidades apresentadas pela professora, além do fato de esta já ter experiência e conhecimento teórico sobre pesquisa colaborativa. Essas variáveis indicavam que a realização da pesquisa nesta classe seria bastante viável, já que possibilitava o desdobramento de duas questões: a professora poderia contribuir para minha formação como pesquisadora, por meio da reflexão e discussão a partir de seus conhecimentos sobre pesquisa colaborativa e eu propiciaria subsídios para repensar o ensino da língua escrita, especialmente nas questões voltadas à produção de texto. Dessa forma, pudemos estabelecer um contato e a solicitação para a realização da pesquisa foi aceita, o que deu início ao trabalho de colaboração entre mim e a professora da sala.

Na ocasião da coleta de dados, a referida professora possuía Licenciatura em Pedagogia e o título de Mestre em Educação. Sua dissertação de Mestrado teve como tema central uma proposta de formação continuada de professores na perspectiva da colaboração e parceria entre uma pesquisadora e uma professora alfabetizadora, conforme relatado no capítulo introdutório, ao descrever o trabalho de VIEIRA (1996). Além disso, durante o ano de 2001, era aluna de doutorado do Programa de Pós – Graduação em Educação, na UFSCar e participante (assim como eu) do grupo de estudos sobre pesquisa colaborativa. Dessa forma, nossa participação nesse grupo de estudos propiciou o aprofundamento teórico sobre o processo de formação de educadores a partir desta perspectiva colaborativa além de representar um instrumento para a coleta de dados referentes ao processo colaborativo que realizava com a professora, visto que muitas de suas percepções sobre a colaboração foram expostas neste espaço de estudos e reflexão.

A rotina de trabalho nesta classe de 2ª série pressupunha a autonomia e a participação dos alunos. Todos os dias, ao entrarem na sala de aula, os alunos

organizavam seu material e os “ajudantes do dia” (previamente indicados por meio de um cartaz preparado pela professora) começavam a realizar suas tarefas: arrumavam os livros de histórias sobre a estante, em exposição, apagavam a lousa, escreviam o cabeçalho e preenchiam um calendário com informações sobre o tempo (dia ensolarado, chuvoso ou nublado). Ao concluírem essas tarefas, a professora fazia a leitura de uma história, momento este conhecido como “a hora do conto”, para então, darem início às atividades planejadas para aquele dia. As tarefas de escrita eram uma constante no trabalho desta professora, explorando músicas, parlendas, histórias, a fim de estabelecer relações entre os aspectos oral e escrito. Assim, a leitura e a produção de textos caracterizavam-se em situações sempre presentes nesta classe de 2ª série.

Foi neste contexto que eu e a professora da classe construímos nossa prática pedagógica, visando à estruturação de processos de ensino que buscavam a instrumentalização dos alunos com relação à linguagem escrita. Nesta perspectiva, esse trabalho busca apresentar contribuições para a construção de conhecimentos sobre os processos de ensino da língua, mediatizados pela colaboração entre seus participantes.

2.2. A metodologia de pesquisa

a) A colaboração como instrumento para a coleta de dados e a formação docente

Para a realização desta pesquisa optei por seguir a perspectiva da etnografia colaborativa, entendida como “a partilha de um compromisso com a meta de negociar a autoria do currículo, possibilitando o estudo desse processo” (GITLIN, 1988, p. 33).

Embora algumas estratégias de coleta de dados sejam similares àquelas usadas pelos etnógrafos, os propósitos são diferentes. A pesquisadora observa, participa, entrevista os alunos sobre aspectos da aula, com o objetivo de nortear suas decisões sobre o processo ensino-aprendizagem. Isto se dá por meio de constantes diálogos entre os membros do grupo de pesquisa. Nestas ocasiões, algumas situações de sala-de-aula são discutidas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se constrói um currículo, cria-se a oportunidade de estudar tal processo, visto que os dois são interdependentes. É o diálogo com o “objeto de conhecimento”, buscando o entendimento mútuo, que

proporcionará o entendimento daquilo que a pesquisadora procura conhecer. Entretanto, este diálogo não ocorrerá se o papel da pesquisadora for entendido como o daquele que deve compreender o objeto ou sujeito em estudo e se o papel do objeto de estudo for o de se sujeitar a ser entendido pela pesquisadora. O que se propõe é um diálogo que considere e critique a visão de realidade tanto do sujeito quanto da pesquisadora, levando à mudança e à consciência desta realidade (GITLIN, 1988).

Também CLARK et al. (*apud* MIZUKAMI et al., 2002) discutem o conceito de colaboração, entendendo-o como diálogo, de forma que professoras e pesquisadoras estabeleçam conversas e trocas sobre o desenvolvimento profissional. Os autores localizam a pesquisa colaborativa dentro da tradição da pesquisa-ação, cuja abordagem não apenas gera nova teoria e conhecimento, como também busca contemplar problemas do dia-a-dia da prática escolar.

Embora o conceito de colaboração e de pesquisa colaborativa varie em diferentes autores, uma característica é comum a todos: a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas (CLARK et al., *apud* MIZUKAMI et al., 2002).

Colaborar significa trabalhar junto, possibilitando a ajuda mútua. A professora deve estar empenhado em refletir sobre sua prática de forma consciente e deliberada, o que contribuirá para uma mudança nas ações pedagógicas. Por seu lado, a pesquisadora deve estar consciente de que a pesquisa revela apenas uma parcela de todo o processo ensino-aprendizagem, tornando-se necessário compreender os contextos sociais e ideológicos, nos quais a dinâmica da sala de aula está inserida (GUIMARÃES DE MATTOS, 1995).

Dentro dessa visão, a pesquisadora deixa de ser uma observadora passiva que procura entender o outro. Da mesma forma, o papel da professora não é o de ser entendido pela pesquisadora. Assim, pode-se dizer que a pesquisa colaborativa redimensiona os papéis de pesquisadora – professora, pois, como nos diz MAGALHÃES (1994), “ambas são vistas como co-participantes ativas e sujeitos no ato de construção e transformação do conhecimento” (p. 72).

O objetivo da etnografia colaborativa é permitir às participantes a negociação de seus conceitos e entendimentos sobre o tema em estudo na construção do conhecimento, possibilitando a reflexão durante e sobre suas ações diárias. (ibid).

A colaboração representa um salto qualitativo na busca do entendimento do significado da ação da outra. Pressupõe uma negociação contínua e difícil dos diferentes pontos de vista entre as participantes, buscando melhorar a educação nas escolas.

O processo colaborativo de pesquisa caracteriza-se pela parceria, cujo objetivo é a reflexão sistemática e deliberada sobre os pontos que professora e pesquisadora entendem representar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, buscando possíveis formas de superação dessas dificuldades.

A pesquisa colaborativa contribui na elaboração mútua dos objetivos, interpretações e relatórios, baseada nas diferentes perspectivas da professora e pesquisadora. A relação entre ambas torna-se, portanto, multifacetada (pois cada parceira contribui com um conhecimento particular) e não hierárquica.

Entretanto, em vários momentos, a relação torna-se tensa e a definição dos papéis (pesquisadora e professora) fica acentuada, em virtude da suposição de que os representantes da universidade têm o papel de vigiar e dirigir o trabalho docente. A pesquisa colaborativa segue o princípio da ajuda e construção mútua do trabalho docente, o que não impede que tensões desse tipo ocorram durante o processo.

Essas dificuldades e tensões que ocorrem durante o processo de colaboração foram estudadas por KNOWLES e COLE (1995), que as caracterizaram como “incidentes críticos”. Os autores entenderam que os incidentes críticos são pontos significantes do dia-a-dia – confusões, contradições, complexidades – que provocam profunda mudança e influência na prática profissional.

A superação dessa relação tensa, desencadeada pelos “incidentes críticos”, proporciona a ruptura do distanciamento entre pesquisadora e professora, levando ao início da colaboração ou ao melhor desenvolvimento deste processo.

No início do processo de colaboração, as parceiros da pesquisa não têm a dimensão do conhecimento que a outra possui, o que acaba por produzir certa insegurança entre o par. Essa insegurança é desfeita quando cada parceira do processo tem a garantia de possuir um saber que a outra não domina (REYES et al., 2001).

Assim, pode-se dizer que:

“para que a colaboração se efetive, é necessário que os parceiros respeitem os saberes um do outro e discutam em profundidade as teorias em que se apóiam para interpretar os fenômenos ocorridos em sala de aula. Dessa forma, há a reelaboração dos saberes em jogo, propiciando a formação profissional de ambos” (REYES et al., 2001, p. 6).

MIZUKAMI et al. (2002) apresentam uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência que possibilita o trabalho colaborativo. As experiências de ensino e aprendizagem, entendidas como situações nas quais as professoras, reunidas com seus pares, partilham experiências, visões, interpretações, conhecimentos, analisam problemas e propõem soluções.

De acordo com as autoras, por meio destas experiências de ensino e aprendizagem, as professoras podem explorar diferentes conhecimentos: *o conhecimento pedagógico geral*, o qual envolve conhecimentos sobre ensino, aprendizagem e estudantes, além de manejo de classe e conhecimentos sobre como os alunos aprendem e a forma como tal aprendizagem pode ser desenvolvida pelo ensino; *o conhecimento específico da área*, que inclui o domínio dos conceitos básicos de uma área de conhecimento; *o conhecimento sobre fins e metas da educação*, referindo-se às concepções básicas da professora a respeito dos propósitos de ensinar uma matéria específica e do que é importante ensinar para os alunos; *conhecimento curricular e conhecimento sobre os alunos*, os quais envolvem o conhecimento das compreensões dos estudantes, além de pré-concepções e concepções alternativas sobre tópicos específicos da matéria; e *o conhecimento pedagógico do conteúdo*, cujo núcleo é o conhecimento de processos de transposição dos saberes escolares em saberes ensinados e aprendidos (ibid.).

Após pesquisa que realizaram, as autoras concluíram que as experiências de ensino e aprendizagem se revelaram estratégias importantes para o desenvolvimento profissional da docência, oferecendo às professoras situações concretas nas quais seus diferentes tipos de conhecimentos foram acionados e relacionados.

Considerando as idéias de formação como um *continuum* e o trabalho colaborativo como possibilitador do desenvolvimento profissional, a escola como local de trabalho assume importância considerável para a efetivação desse processo. Dessa

forma, essa pesquisa entende que a formação da professora que está em serviço é feita na escola, de maneira a possibilitar-lhe uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados em sua atividade prática, concordando com KRAMER (2001), quando diz que:

“O caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor de alfabetização. Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados” (p. 70).

Como pode-se observar, essa vertente da formação de professoras como um processo de desenvolvimento ao longo da vida profissional pressupõe a reflexão como o elemento capaz de propiciar os novos sentidos e significados para a prática pedagógica.

O conceito de reflexão tem sido bastante difundido por vários autores (SCHÖN, 1995, PÉREZ GOMEZ, 1995, ZEICHNER, 1993, IMBÉRNON, 2000) que discutem o tema. Segundo PÉREZ GOMEZ (1995), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (p. 103). SCHÖN (1995), em particular, inclui no conceito de reflexão três outros: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação caracteriza-se pelo conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer. A reflexão-na-ação refere-se ao processo de diálogo com a situação problemática, levando a uma intervenção concreta. Esse conhecimento sofre influência das pressões espaciais, temporais, psicológicas e sociais do ambiente em que ocorre. Assim, a professora que se encontra envolvido na situação problemática, pretendendo modificá-la, é afetivamente sensível aos obstáculos e resistências a sua intervenção. A reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação é a reflexão crítica que o indivíduo realiza posteriormente sobre as características e processos de sua ação. Dessa forma, a reflexão sobre a ação é o

elemento essencial do processo de aprendizagem permanente da professora (PÉREZ GOMÉZ, 1995).

A aplicação do conceito de reflexão às situações de ensino originou o termo prático reflexivo. Segundo ZEICHNER (1993), a professora que realiza uma prática de ensino reflexivo volta sua atenção tanto para dentro desta, como para fora, para as condições nas quais se situa. Outra característica da prática reflexiva é sua tendência democrática e emancipatória, pois, comprometida com a reflexão enquanto prática social (e não como uma atividade privada) contribui para que as professoras apoiem e sustentem o crescimento umas das outras, visando à mudança institucional e social.

Considerando essas referências teóricas sobre a formação docente, aceito a pesquisa colaborativa como meio de obtenção de dados para o estudo proposto e como forma de intervenção nos processos de ensino e aprendizagem, de forma que os conhecimentos em jogo sejam construídos e reconstruídos colaborativamente entre as participantes – professora e pesquisadora.

b) A coleta e a análise dos dados

Apresentei à professora a proposta de trabalhar com produção de textos, procurando desenvolver nos alunos maiores habilidades e competências ao escreverem suas histórias. Tentando ser coerente com as propostas de formação de professores, que buscam tornar a professora reflexiva sobre sua prática, escolhi trabalhar com a etnografia colaborativa. Foi do trabalho que a própria professora realizou quando era pesquisadora – colaboradora (VIEIRA, 1996) em uma sala de alfabetização que extraí os princípios para o desenvolvimento de nossa colaboração:

“humildade, estabelecimento de confiança, disponibilidade para aprender, disponibilidade para dividir espaço e compartilhar papéis, observação da prática para ampliação dos conhecimentos teóricos, observação de questões teóricas para o desenvolvimento da prática, conquista da autonomia” (ibid., p. 102).

Dessa forma, iniciei o trabalho de coleta de dados com a observação sistemática da classe, procurando conhecer os alunos e o trabalho já realizado pela professora. Estas observações eram registradas em diário de campo, durante a própria aula, ou, quando

isso não era possível, devido à realização de atividades com os alunos, as registrava no período imediatamente posterior à aula. No início da observação, procurei interferir o menos possível no trabalho da professora, temendo reforçar a idéia comum nas escolas de que o papel da pesquisadora é o de vigiar e dirigir o trabalho docente. Sentava no fundo da sala, observava e fazia anotações sobre o andamento da aula. Pouco a pouco, fui me oferecendo para auxiliar a professora na realização das atividades e, logo após, comecei a participar das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, onde foi possível efetivar o trabalho de colaboração voltado para a produção de textos.

Durante essas reuniões, líamos e conversávamos sobre os textos que os alunos produziam, discutíamos sobre o encaminhamento das aulas e analisávamos práticas de intervenção pedagógica que objetivaram a aquisição de maior competência na escrita de textos, pelos alunos da classe estudada. Na reunião que realizamos em nove de maio de 2001, perguntei à professora como poderíamos começar o trabalho de intervenção pedagógica junto aos textos dos alunos, auxiliando-os a construírem maiores habilidades na escrita destes. Ela disse-me que gostaria de saber o que fazer com os textos que as crianças produziam, até que ponto as crianças de 2ª série deveriam chegar. A partir desta questão, apontei os vários elementos que deveriam ser explorados neste trabalho de intervenção: pontuação, paragrafação, ortografia. Já tendo notado que os alunos apresentavam dificuldades em pontuar adequadamente os textos, especialmente quanto ao uso do travessão nos diálogos, sugeri a realização de uma atividade de gravação de uma entrevista, onde um aluno assumiria o papel de entrevistador e outro, de um personagem famoso a ser entrevistado e sua transcrição escrita, explorando os elementos de pontuação. A professora concordou com a sugestão e pediu-me pra conduzir a atividade planejada.

Também estudamos textos que sugeri e que subsidiaram o trabalho pedagógico voltado para a produção de textos (JOLIBERT, 1994), indicando categorias de análise dos textos produzidos pelos alunos. Em vários encontros, lemos os textos escritos pelas crianças, verificando as dificuldades apresentadas pelos alunos e as evoluções já ocorridas, de maneira a nortear o trabalho de intervenção pedagógica a ser seguido. Em reunião realizada em vinte e nove de maio de 2001, propus outra estratégia de trabalho com os textos: reunir os alunos em grupos de cinco alunos por vez, para que realizassem

a reescrita de seus textos, sob a orientação da professora ou da pesquisadora. A professora pediu-me para trabalhar com as crianças essa reescrita, para que ela pudesse “aprender”.

Analisamos os textos dos alunos, utilizando categorias (ibid.) que procuraram distinguir os elementos que precisavam ser trabalhados na intervenção pedagógica voltada para a produção de textos, sendo:

- superestrutura do texto: como ocorreu a distribuição espacial do texto, a partir do uso (ou não) de parágrafos, de sinais de pontuação, título e quais as características da dinâmica interna do texto (abertura, fechamento, lógica de organização).
- lingüística do texto: escolha e caracterização do enunciador do texto (eu, nós, você, ele etc.), do tempo verbal (presente, passado), dos substitutos ou anafóricos (como foram designados os personagens), os conectivos (como se deu a utilização das conjunções).
- lingüística da frase: como ocorreu a organização de frases complexas, quais dificuldades encontradas com determinadas estruturas ortográficas.

As situações de produção de texto nesta classe de 2ª série foram constantes, ocorrendo pelo menos duas ou três vezes na semana. As propostas foram variadas: algumas vezes a professora propôs que os alunos escrevessem sobre o tema que quisessem, em outros momentos apresentou seqüências de figuras, de modo que os alunos escrevessem uma história narrando o que acontecia nelas, e outras vezes, ainda, as crianças realizavam a reprodução escrita de histórias contadas pela professora. Dentre essas muitas produções escritas, coletei um texto por aluno, em diferentes períodos do ano letivo de 2001 (15/02, 20/03, 17/04, 25/4, 24/05, 24/07, 10/09, 30/10, 27/11 e 05/12), tendo, por isso, exemplares de textos de diversas situações de produção textual.

Considerarei para a análise somente os textos dos alunos que se encontravam nos níveis silábico-alfabético e alfabético da escrita, os quais totalizavam vinte e nove dos trinta e seis alunos que compunham a classe. Estes sete alunos, cujos textos não compuseram o *corpus* de análise deste trabalho, participavam das mesmas atividades de produção e intervenção pedagógica sobre os textos. Entretanto, por ainda não terem

domínio do código escrito, ficou impossibilitada a leitura de seus textos, o que comprometia a análise destes a partir das categorias determinadas.

No início do ano, esses sete alunos produziam textos cujas características remetem aos níveis pré-silábico e silábico da escrita (FERREIRO, 1991): a escrita de cinco alunos que se encontravam no nível pré-silábico resultava de tentativas de diferenciações, por meio da variação da quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter palavras diferentes, além de variação no repertório de letras que utilizavam de uma escrita para outra; a escrita dos dois alunos que se encontravam no nível silábico era regulada por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros.

Ao longo do ano letivo, eu e a professora pensamos e elaboramos inúmeras atividades que buscavam auxiliar esses alunos a construir novas hipóteses sobre a escrita. No final do ano letivo, seis alunos já haviam construído o sistema alfabético, sendo capazes de produzir textos que possibilitavam a leitura. Somente um aluno permanecia no nível silábico, ainda que já tivesse ultrapassado várias etapas em seu processo de construção do sistema de escrita.

Por isso, os textos produzidos por estes sete alunos não foram incluídos no *corpus* de análise, visto que não houve possibilidade de realizar a mesma caracterização aplicada aos outros textos, desde o início do ano letivo.

Durante as atividades de intervenção pedagógica sobre a produção textual dos alunos (reescrita de textos, elaboração coletiva de histórias na lousa, correção coletiva dos textos), realizei a gravação (por meio de rádio gravador) das falas dos alunos, as quais foram posteriormente transcritas e analisadas, de maneira a contribuir para o entendimento de como as crianças elaboravam e estruturavam seus textos.

Para a realização da análise de como ocorreu a evolução dos textos escritos pelos alunos, procedi a leitura de todos os textos que coletei durante o ano letivo e, a partir das categorias retiradas de JOLIBERT (1994), tabulei as características que estes textos apresentavam, considerando a seguinte graduação:

- Distribuição espacial: 1 – utilização correta de parágrafos e sinais de pontuação; 2 – uso correto de somente alguns sinais de pontuação e apresentação de alguns parágrafos; 3 – ausência de sinais de pontuação e nenhuma divisão do texto em parágrafos.

- Dinâmica interna: 1 – texto coerente (título, abertura, fechamento, lógica de organização); 2 – dificuldades no explicitamento de alguns elementos (personagem, local da ação); 3 – texto confuso.
- Escolha enunciativa: 1 – texto escrito em 1ª pessoa; 2 – texto escrito em 3ª pessoa; 3 – mistura de elementos enunciativos.
- Tempo verbal: 1 – texto escrito no presente; 2 – texto escrito no passado; 3 – mistura de tempo verbal.
- Substitutos: 1 – diversificação dos substitutos; 2 – reiteração do nome do personagem; 3 – reiteração dos pronomes “ele/ela” ou “eu/nós”.
- Conectivos: 1 – diversificação dos conectivos; 2 – ausência de conectivos; 3 – reiteração do conectivo “e”.

A partir desta tabulação, foi possível comparar as características que os textos produzidos apresentaram ao longo do ano letivo, dispendo-as em quadros, de forma a permitir a verificação da emergência ou não de evoluções em cada um dos elementos analisados e as relações desta evolução com os processos de intervenção pedagógica efetivados.

O capítulo seguinte apresenta os aspectos que caracterizavam os textos dos alunos, coletados ao longo do ano letivo, buscando explicar como ocorreu a evolução destas produções escritas.

3. O PROCESSO EVOLUTIVO DA ESCRITA DE TEXTOS INFANTIS

No presente capítulo, utilizando os textos que compõem o *corpus* de análise deste trabalho, descreverei as características dos mesmos, comparando-as em diferentes períodos do ano letivo, de forma a apontar explicações para possíveis evoluções na escrita destes textos.

Para realizar a análise da evolução da produção escrita infantil, utilizei-me de categorias retiradas do trabalho de JOLIBERT (1994) correspondente à superestrutura do texto, lingüística do texto e lingüística da frase. Os textos foram lidos e tabelados, considerando as características que apresentaram. Dessa forma, pude proceder a discussão dos dados obtidos, na tentativa de esclarecer questões sobre o processo de evolução destes textos.

Procurando tornar a leitura deste capítulo adequada e didática para o leitor, escolhi separar as categorias em itens, discorrendo sobre elas de forma separada, embora acredite que as mesmas estejam inter-relacionadas. Após essa análise ocorrida separadamente, realizei a discussão sobre o processo evolutivo presente nos textos escritos pelos alunos, relacionando todos os elementos analisados.

3.1. A superestrutura dos textos analisados

O primeiro texto coletado foi produzido em quinze de fevereiro de 2001. O tema para a produção deste texto foi livre e cada criança escreveu sobre um assunto de sua preferência. Neles, as crianças narraram fatos de seu próprio dia-a-dia ou de seus personagens, sem se preocupar com um leitor em particular. Eram acontecimentos engraçados e absurdos, onde, algumas vezes, a criança era o próprio sujeito daquilo que contava, outras, não. Houve, também, momentos em que utilizaram um interlocutor com quem falavam, ou com quem seus personagens falavam, apresentando uma forma dialógica na produção escrita.

Ao considerar a distribuição espacial deste texto produzido no início do ano letivo, a partir do uso (ou não) de parágrafos e de sinais de pontuação, verificou-se que dos 29 textos analisados, havia 22 textos que não apresentavam nenhum sinal de

pontuação e nem uso de parágrafos. Outros 7 textos apresentavam o uso correto de alguns sinais de pontuação, como ponto final e travessão. Pode-se verificar, então, que os alunos ainda não sabiam pontuar textos e utilizar corretamente os parágrafos, visto que nenhum texto apresentou tal característica. O quadro, a seguir, permite uma melhor visualização destes dados:

QUADRO 1 – Distribuição espacial dos textos escritos em 15/02/01, de acordo com o uso de parágrafos e sinais de pontuação.

Distribuição espacial	Número de textos
Ausência de sinais de pontuação e nenhuma divisão do texto em parágrafos	22
Uso correto de somente alguns sinais de pontuação e apresentação de alguns parágrafos	7
Utilização correta de parágrafos e sinais de pontuação	-
TOTAL	29

Os textos abaixo foram produzidos pelos alunos que não utilizavam nenhum sinal de pontuação e parágrafo:

(1)⁸

O SONHO

UM DIA EU ETAVA DOMINO
E SONHEI QUE UMA BRUXA
TINHA FAZIDO O MEU
PAI NEUMA SOPA E
COMEU E CODO EU ACODEI
ÉRA SOUM PEZADELO.

(Carla – 15/02/01)

⁸ Os nomes dos autores dos textos são utilizados, aqui, com autorização dos pais dos alunos. Quando não foi possível obter tal autorização, utilizei-me da inicial do nome do aluno para identificar o autor do texto. Os textos originais podem ser consultados no Anexo.

(2)

O PASEIO

NAS FÉRIAS EU FUI VIAJAR PARA CUIABA EU FUI
NA CASA DA IRMÃO DO MEU PAI E TAMBEM FOMOS
NA CASA DA MINHA BIZAVO A IRMÃO DO MEU PAI
FES UMA SURPRESA PARA MINHA BIZAVO EMTRAMOS
PARA DENTRO EU CONHECI O DAVI E O UENDER A DAIANE E O
ADRIANO TODOS ELES SÃO MEUS PRIMOS FOMOS NA
CASA DA MINHA MADRINHA EU POZEI LA TREIS
DIAS MEU PAI VEIO ME BUSCAR EU FUI PARA CASA
DA MINHA BIZAVO NO DOMINGO NOS FOMOS
PARA A SALGADEIRA E NO TUCA NA CHAPADA E FOMOS NO
MORO DOS VENTOS TINHA DE TINHA UMA
PAISAGEM LINDA LA TINHA GRADE FOTE E
DEPOIS DA QUELE DIA FOMOS PARA
SÃO CARLOS

(Monique – 15/02/01)

O seguinte texto mostra o uso de alguns sinais de pontuação, como o travessão. Entretanto, às vezes, as falas dos personagens marcados pelos travessões foram escritas sem mudança de parágrafo, uma após a outra, sendo difícil identificar qual personagem estava falando.

(3)

A ARANHA

UM DIA TINHA UMA ARANHA QUE FICA-
VA SÓSINHA QUANDO APARECE UM MENIN
O E FALA PARA A ARANHA – VOCÊ ESTA
SÓSINHA E ELA RESPODE - TO - QUE PENA
FICA SÓSINHO – É – MAS SE VOCÊ QUISE
EU POSO SER SOU AMIGO. E A ARANHA
FALA – TAMBOM E OS DOIS FICARAM FELIZ.

(Rafael – 15/02/01)

Em outro caso, podemos observar o uso correto dos travessões, mas com ausência de sinais, como: dois pontos e ponto de interrogação. Ainda, é possível encontrar textos com uso correto de travessões e dois pontos, mas com necessidade de melhor pontuação no interior do parágrafo, ou então, com divisão inadequada do texto em parágrafos, cortando a idéia ao meio.

(4)

O CASAMENTO

ERA UMA VEZ MULHER
CHAMADA HILDA ELA ESTAVA
ANDANO PO AI E ENCONTROU
UM BURRO E FALOU
- QUER SE CASAR COMIGO
- SIM.
E ELES SE CASARAM E
FORAM FELIZES PARA SEMPRE

(Ana Maria – 15/02/01)

(5)

O MEU CACHORRO

UM DIA DE MANHÃ O MEU CACHORRO NÃO QUERIA COME
E ELE FICOU MUITO DO ENTE E MINHA MÃE DEU REMEDIO.
ELE NÃO SAROU E O CACHORRO FICOU MAIS DO ENTE E MINHA
MÃE XAMOU O VETERINARIO E O VETERINARIO FALOU O SEU –
CACHORRO ESTÁ INVENENADO E DE MANHÃ O MEU CACHORRO
ESTAVA MORTO E MINHA IRMA FICOU MUITO TRISTE
E MEU PAI INTEROU

(Janaina – 15/02/01)

A partir desta caracterização inicial, é possível notar que esses dados coincidem com a afirmação de BRITTON (*apud* SILVA, 1989) sobre a “fala escrita”, a qual é essencialmente expressiva, representando um caminho natural seguido pela criança ao começar a escrever, pois o tema de seus escritos está muito próximo de seu mundo. Nestes escritos, a criança verbaliza seus sentimentos, assim como no discurso oral, com o propósito unicamente expressivo. Entretanto, embora seu texto represente graficamente as unidades e cortes semelhantes aos da linguagem oral, também apresenta unidades da escrita convencional ou dos aspectos que as caracterizam (como os sinais de pontuação). Assim, nota-se que, ao escrever, a criança utiliza seus conhecimentos ora de aspectos constitutivos do discurso oral, ora de aspectos que caracterizam a própria escrita.

Diante deste fato de que a criança, ao escrever, faz uso tanto de elementos da oralidade quanto da escrita, eu e a professora colaboradora compreendemos a necessidade de proporcionar aos nossos alunos o conhecimento e a familiaridade com as

formas convencionais para a escrita de um texto – o uso de parágrafos e sinais de pontuação.

Tendo identificado essas dificuldades, procuramos criar situações pedagógicas que proporcionassem a aquisição de maior competência na escrita de textos pelos alunos.

Uma atividade planejada, voltada para tal objetivo, foi a realização da gravação de uma entrevista, onde um aluno assumiria o papel de entrevistador e outro de um personagem famoso a ser entrevistado e, posteriormente, fazer a transcrição escrita desta, explorando os elementos de pontuação necessários a este tipo de texto, especialmente o uso de travessão.

Durante a condução da transcrição da entrevista eu e a professora fomos esclarecendo sobre alguns sinais de pontuação essenciais à escrita de um diálogo. Ao perguntarmos sobre qual sinal deveríamos colocar no final da frase para indicar uma fala a seguir, uma aluna responde que deveríamos por “um ponto embaixo e um em cima”, para o que logo explicamos o nome adequado - “dois pontos”. Para representar a fala de algum personagem, os alunos referiram-se à necessidade do uso do travessão, lembrando, ainda, que era preciso colocar o parágrafo antes. Na escrita de frases que caracterizam uma pergunta, os alunos achavam necessário usar um ponto de interrogação. Para os alunos, o ponto final deveria ser usado sempre que “acabava a frase”.

Nota-se, aí, que os alunos já possuíam vários conhecimentos sobre os sinais de pontuação, embora não os utilizassem adequadamente, ao escrever seus textos. A atividade os auxiliou a reconhecer o nome destes sinais de pontuação e a função que exerciam no texto.

Dessa forma, estávamos explorando os conceitos cotidianos ou espontâneos que as crianças possuíam, ou seja, os conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática das crianças, de suas interações sociais imediatas, conduzindo-os ao conhecimento da norma padrão, adquirido por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, relevantes nas sociedades letradas, onde as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar.

É importante dizer que, tanto eu quanto a professora da classe não esperávamos que esses conhecimentos fossem imediatamente aplicados à escrita de textos pelos alunos, pois acreditávamos que a tomada de consciência implica na generalização dos conceitos, o que conduziria ao domínio dos mesmos (VYGOTSKY, 1991). Para que os alunos tomassem consciência dos conceitos de paragrafação e pontuação deveriam verificar seu uso e aplicação em diversas e variadas situações de escrita, de tal forma que os considerassem como elementos fundamentais em seus textos.

Com este pressuposto, muitas outras atividades foram realizadas, com o objetivo de proporcionar aos alunos o domínio dos conceitos trabalhados e, conseqüentemente, maior competência na escrita de seus textos.

Outra atividade planejada foi a produção de um texto coletivo sobre uma história muito conhecida pelas crianças – Chapeuzinho Vermelho, a qual havia sido narrada pela professora e, posteriormente, teatralizada pelos alunos. Essa atividade, realizada em 17/05/2001, consistiu na escrita da história pela professora-pesquisadora, a partir das sugestões dadas pelos alunos e visava a proporcionar uma troca de experiências entre os alunos e a levá-los a um rico exercício de manifestação pessoal (FRANCHI, 1990), pois as idéias sugeridas por um aluno eram aprovadas e admiradas por outros. Tal atividade caracterizou-se numa boa oportunidade para sistematizar os conhecimentos sobre pontuação, anteriormente trabalhados, como é possível observar neste trecho da gravação⁹ da atividade:

Pesq.: Como é que a gente vai começar a história? Qual é a primeira coisa para escrever?

A.: Parágrafo e travessão.

A.: Era uma vez...

Pesq.: Para escrever 'Era uma vez', precisa por travessão?

A.: Não.

⁹ A partir de agora, utilizarei as seguintes legendas para a transcrição das atividades gravadas:

Pesq.: Pesquisadora

A.: Alunos

Prof.: Professora

Pesq.: Por que não?

A.: Porque não tão falando.

Pesq.: Como é que vou começar a história?

A.: Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho que morava com a sua mãe.

(...)

Pesq.: E daí, como continua? O que ela falou pra Chapeuzinho?

A.: Chapeuzinho Vermelho, vá levar essa cesta de doces para sua avó.

Pesq.: Quando a gente vai escrever uma fala de um personagem na história, como é que a gente tem que fazer?

A.: Parágrafo e travessão.

Pesq.: Eu ponho travessão aqui? (Mostrei a mesma linha do parágrafo anterior).

A.: Não, na outra linha. Deixa parágrafo e travessão.

(...)

A.: A gente tem que falar: Chapeuzinho, vá levar esses doces para...

A.: Tá certo!

Pesq.: Como continuamos?

A.: Na outra linha!

Pesq.: Mas por que na outra linha?

A.: Porque tem ponto final.

A.: Parágrafo e travessão.

Pesq.: Travessão?

A.: Não.

Pesq.: Por que não?

A.: Porque não é fala.

Outras situações, ainda, propiciaram a exploração dos conceitos de paragrafação e pontuação, como a que ocorreu em um dia, logo no início da aula, quando a professora da classe resolveu entrevistar os alunos que haviam faltado no dia anterior. Então, pediu-me para ir escrevendo, na lousa, o que falavam, utilizando balões. Depois disso, fizemos a transcrição escrita destas entrevistas, com o auxílio da classe:

Produção de textos infantis e Pesquisa Colaborativa: ...

Hilda entrevista Marcos:	A professora perguntou o que vinha no final da frase. Os alunos disseram “Ponto final”. Outros “Dois pontos”. Para acabar com a dúvida, a professora pediu-lhes que olhassem na entrevista anterior escrita no caderno. Concluíram que eram dois pontos.
- Marcos, por que você faltou?	A professora perguntou o que devia fazer depois e os alunos disseram que era “Parágrafo e travessão e escreve a fala da Hilda”.
- Porque fui tirar sangue. Quando cheguei em casa minha barriga começou doer.	Quando escrevi este ponto e continuei a frase na mesma linha, os alunos disseram-me que estava errado, pois devia mudar de linha e por parágrafo, por causa do ponto final. Eu e a professora questionamos se era outra pessoa que falava ou se era o Marcos que falava (apontamos a fala no balão). As crianças concluíram que era a mesma pessoa que falava, mas mesmo assim não podia continuar na mesma linha por causa do ponto final. Então, a professora explicou-lhes que podia usar o ponto final e continuar na mesma linha, pois eram frases diferentes que precisavam ser separadas. Após a explicação Ana Maria disse: “Eu pensei que tinha que mudar de linha sempre que tinha ponto final”.

Nesta atividade, tivemos a oportunidade de explorar um novo conceito: o uso de ponto final no meio do parágrafo. A professora, com sua feliz intervenção, explicando a possibilidade de usar um ponto final e continuar uma frase na mesma linha, possibilitou que as crianças conhecessem o conceito em questão e começassem a refletir sobre ele, o que foi confirmado pela fala da aluna Ana Maria.

Dessa forma, estávamos baseando nossa ação na relação entre instrução e desenvolvimento, proposta por VYGOTSKY (1991): adiantando-nos ao desenvolvimento das crianças, procurávamos ensiná-las, agindo em sua zona de desenvolvimento proximal e buscando desenvolver conceitos ainda em processo de formação.

Mesmo trabalhando com estas atividades didáticas que objetivavam conferir aos alunos repertório sobre as formas convencionais da linguagem escrita, os textos não pararam de ser produzidos. Pelo contrário, esta continuava a ser uma prática constante nesta classe de 2ª série. Os textos produzidos em vinte de março e dezessete de abril indicavam que os alunos estavam evoluindo com relação a este aspecto do texto – a paragrafação e a pontuação, visto que em quinze de fevereiro nenhuma criança produziu seu texto com paragrafação e pontuação adequada, enquanto que, em quatorze de abril, oito crianças já o faziam, o que pode ser conferido no quadro 2:

QUADRO 2 – Distribuição espacial dos textos escritos entre 15/02/01 e 17/04/01, de acordo com o uso de parágrafos e sinais de pontuação.

Distribuição espacial	15/02	20/03	17/04
Ausência de sinais de pontuação e nenhuma divisão do texto em parágrafos	22	20	10
Uso correto de somente alguns sinais de pontuação e apresentação de alguns parágrafos	7	9	11
Utilização correta de parágrafos e sinais de pontuação	-	-	8
TOTAL	29	29	29

Produção de textos infantis e Pesquisa Colaborativa: ...

A análise do texto produzido pelos alunos em vinte e cinco de abril de 2001 esclareceu melhor, para mim e para a professora, as conquistas e os retrocessos que alcançavam as crianças na escrita de seus textos.

Este texto foi produzido a partir de três tipos de figuras distribuídas entre os alunos: na primeira figura (1), os personagens Cascão e Cebolinha brincavam de carrinho; os carrinhos bateram um contra o outro e os personagens brigaram. Na segunda figura (2), os personagens da turma da Mônica (Cebolinha, Magali, Cascão, Franjinha e Bidu) carregavam livros nas mãos e andavam todos juntos. Na terceira figura (3), os personagens da turma da Mônica brincavam de esconde-esconde: o Cebolinha batia cara; o Cascão estava escondido dentro de uma lata de lixo, a Mônica atrás de uma árvore, Bidu estava dentro de uma caixa e Magali atrás de uma moita.

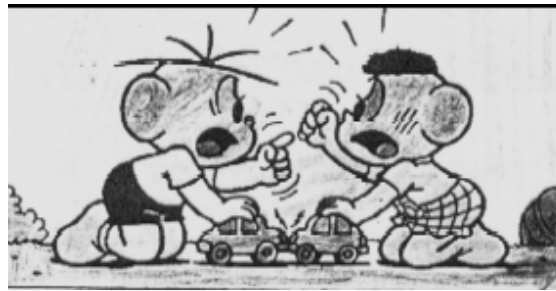


FIGURA 1: Ilustração – tema para o texto produzido em 25/04/01.



FIGURA 2: Ilustração – tema para o texto produzido em 25/04/01.

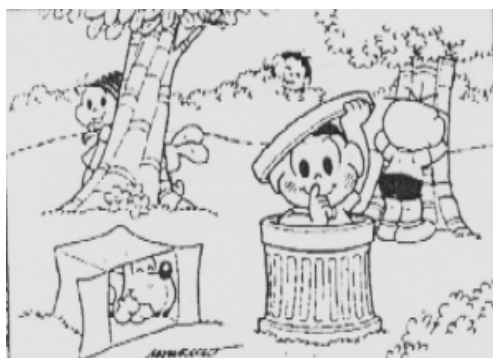


FIGURA 3: Ilustração – tema para o texto produzido em 25/04/01.

Nestes textos, os alunos atribuíram aos conhecidos personagens da Turma da Mônica, brincadeiras e acontecimentos muito corriqueiros em suas vidas, como brigas, atividades escolares, animais de estimação. A presença de diálogos entre os personagens foi marcante em grande parte deles.

Dos 29 textos analisados, quatorze ainda não apresentavam nenhum sinal de pontuação, nem divisão em parágrafos; sete utilizaram alguns sinais de pontuação adequadamente e oito textos foram escritos com pontuação adequada e uso correto dos parágrafos.

QUADRO 3 – Distribuição espacial dos textos escritos em 25/04/01, de acordo com o uso de parágrafos e sinais de pontuação.

Distribuição espacial	Número de textos
Ausência de sinais de pontuação e nenhuma divisão do texto em parágrafos	14
Uso correto de somente alguns sinais de pontuação e apresentação de alguns parágrafos	7
Utilização correta de parágrafos e sinais de pontuação	8
TOTAL	29

Os textos abaixo são uma amostra daqueles que não apresentaram nenhum sinal de pontuação e nem a divisão em parágrafos:

(6)

O CARIO

UM DIA EU TAVA BRINCANDO DE CARIO (carrinho)
GOMEU (com meu) A MIGO E A MÃE DE LE
MÃDO (mandou) E LI I (ir) MOMECATO (no mercado) E LI
NÃO FO E COMESO BRINCA DE CARIO.

(Anderson – 25/04/01)

(7)

O ÇEBOLINHA E O CASQUÃO

ERA UMA VEIS OÇEBOLINHA FALOU QUE BRICAR
COU MIGO QUERO? EM TAU VAMOS? MAIS NÃO
QUE PARA A BRIGAR ELES FOI E BRIGARO
ELES TORBARO E O CASQUÃO BRIGO E O CEBOLIN-
HA BRICOU ÇOZINHO E O CASQUAU FICO TRISTE
TÉ EU VOU BRICAR ÇOZINHO E NUCA MAIS
VOU BRICAR COU VOCÊ TÉ EU NUCA MAIS
VOU BRICAR COU VOCÊ TÉ EU ÇER BURO EU
TIAU BURO E VOCÊ E NUCA ELES BRICARO
E O CEBOLINHA FOI EM BORA E O CASQUAU
FOI EM BORA Tabei CRESERO NABORARAM PARA
SERPRE FICARAM FELIS PARA SERPRE

(C. - 25/04/01)

Sete textos, embora utilizassem alguns sinais de pontuação adequadamente, apresentavam dificuldades como: a colocação de falas de personagens diferentes em um mesmo travessão, ou então, a continuação da narração junto ao travessão correspondente à fala de determinado personagem; ausência de “dois pontos” e “ponto de interrogação” nas frases. Os textos, a seguir, exemplificam essas dificuldades:

(8)

O ESTUDO E O CACHORRO

UM DIA A MONICA ESTAVA INO PARA
ESCOLA E ENCOTROU UM CACHORRO E
GRITOL OS NOME DO AMIGO DALA
E FALOU.

- E AGORA COM OQUE NOIS VAMOS
PAR ESCOLA NÃO CEI EU TENHO UMA
IDAIA FALA RAPIDO PORQUE NOIS NÃO
DEICHA NA CASA DO CASÇÃO É

MAIS PEIRTO É UMA BOIA IDEIA
E FORO PARAIS COLA E VIVERO FELIZ
PARA SENPRE.

(Carla – 25/04/01)

(9)

BRINCANDO DE ESCONDE – ESCONDE
UM DIA O SEBOLINHA CHAMOU
A MONICA O CASCÃO E O SEU
CACHORRO¹⁰ E MAIS OUTROS AMIGOS
PARA BRINCAR DE ESCONDE – ESCONDE
E ELES ACEITARAM CLARO.
E ELES DISSE
- QUEM VAI PATER CARA.
- EU EU DISSE O CEBOLINHA
E TODO MUNDO FORAM
SE ESCONDERO SEBOLINHA FOLOU
- JÁ PODE IR
ELES DISSERAM
- SIM PODE
ELE COMEÇOU A PRECURAR
PRALA PRACA E POR O TODOS
CANTOS E ACHOU A MONICA
E DISSE UM DOIS TRES MONICA
E A MONICA NÃO COM SEGUIU SE SAUVAR
E ELES CONTINUARAM BRINCANDO
ATÉ TARDI CEBOLINHA DISSE
- A VAMOS PARA SIM VAMOS
TIAU TIAU!

(Fernanda – 25/04/01)

Pudemos verificar, também, que oito textos foram escritos com pontuação adequada e com uso correto dos parágrafos, como pode-se observar pelos exemplos:

(10)

A ESCOLINHA
UM DIA AS CRIANÇAS FORAN PAR ESCOLI-
NHA E O PROFESSOR NÃO ETAVA LÁ.
E AS CRIANÇAS FICARAM PREUCUPADAS
E O PROFESOR A PARECEU E FALOU:

¹⁰ É importante ressaltar que a aluna considerou que Bidu era o cachorro do Cebolinha, quando, na verdade, o cachorro deste personagem da Turma da Mônica é Floquinho.

- VAMOS A AULA?
E TODOS ELES FORAM E FICARAM FELIZ.

(Jefferson – 25/04/01)

(11)

OS ESTUDANTES

UM DIA, BEM SEDO QUATRO CRIANCINHAS
ESTAVAM INDO PARA A ESCOLA COM UM MONTE DE
LIVROS.

ELES IÃO PARA A ESCOLA.

- É
- É
- É
- É PARA A ESCOLA QUE NOS VAMOS.
E ELES ESTUDAVAM MUITO ATÉ O CACHORRO.
E SUAS MÃES VICAVAM ORGULHOSA

PELOS SEUS FILHOS.

E TODAS FALAVAM.

- AI MEU DEUS.
- AI MEU DEUS.

UM DIA, SEUS FILHOS PARARAM DE ESTUDAR
SO QUE TODO FORMADOS.

E SUAS MÃES JÁ ERAM VILHINHA SEUS FILHOS
TRABALHAVAM NOITE E DIA PARA SUSTENTAR
SUAS MÃES.

(Monique – 25/04/01)

Se compararmos os textos produzidos em dezessete e vinte e cinco de abril, poderemos notar que vários alunos que utilizavam alguns sinais de pontuação e parágrafos em seus textos, em 17/04, deixam de fazê-lo em 25/04, como mostra o quadro 4:

QUADRO 4 – Distribuição espacial dos textos escritos em 17/04/01 e 25/04/01, de acordo com o uso de parágrafos e sinais de pontuação.

Distribuição espacial	17/04	25/04
Ausência de sinais de pontuação e nenhuma divisão do texto em parágrafos	10	14
Uso correto de somente alguns sinais de pontuação e apresentação de alguns parágrafos	11	7
Utilização correta de parágrafos e sinais de pontuação	8	8
TOTAL	29	29

Essa diferença de quatro alunos que ora faziam uso de pontuação e parágrafos e, num curto espaço de tempo, deixam de fazê-lo mostra que estes conceitos ainda estavam em processo de desenvolvimento, reforçando a idéia de que era preciso realizar inúmeras atividades pedagógicas que contribuíssem para a sistematização dos mesmos.

A análise destes textos nos mostrou, ainda, que o uso de travessões nos diálogos era uma dificuldade ainda persistente para grande parte dos alunos, pois, ou os alunos não faziam uso do travessão, ou o usavam, mas colocando várias falas de personagens juntas.

Acreditando na consideração de VYGOTSKY (1991), de que “a instrução sempre se antecipa ao desenvolvimento” (p. 235), procuramos dar continuidade ao trabalho pedagógico voltado para a superação das dificuldades.

Propomos, então, a atividade de reescrita deste texto. Para JOLIBERT (1994), a reescrita constitui-se num momento de reflexão e reelaboração de alguns aspectos problemáticos, como dificuldades em pontuá-lo adequadamente – aspecto com o qual vínhamos trabalhando em várias atividades.

A reescrita destas histórias foi realizada com pequenos grupos de alunos (4 ou 5) com intervenção da pesquisadora, auxiliando-os a refletirem sobre como poderiam melhorar alguns aspectos problemáticos presentes em seus próprios textos, como é possível observar pelos trechos da gravação deste momento de reescrita:

Pesq.: Fernanda, vamos ler o primeiro parágrafo que você fez e ver o que precisa melhorar: ‘Um dia o Cebolinha chamou cachorro e mais outros amigos para brincar de esconde-esconde e eles aceitaram claro.’ O que você acha? Tem alguma coisa que precisa melhorar?

Pesq.: Ela escreveu tudo e não colocou vírgula, ponto. O que vocês acham? Um parágrafo precisa de algumas dessas coisas?

A.: Acho que sim.

A.: Quando chega na ‘Mônica, Cascão...’ põe a vírgula.

Pesq.: Por quê?

A.: Se não fica muito rápido.

Pesq.: Quando a gente tem várias coisas repetidas, a gente põe vírgula para separar. Então chamou ‘A Mônica(,) o Cascão(,) o Cebolinha (e) o seu cachorro e mais outros amigos para brincar de esconde-esconde’. Certo Fernanda?

(...)

Pesq.: Vamos ver a história da Carla agora: ‘Um dia a Mônica estava indo para a escola e encontrou um cachorro e gritou os nomes do amigo dele e falou’. O que vocês repararam nesta história da Carla?

A.: Tem muito e.

A.: No segundo e tem que colocar vírgula.

Pesq.: Então o que a gente pode usar, em vez de ficar repetindo e?

A.: Vírgula e tirar o e.

Pesq.: Então vamos ver: ‘Um dia a Mônica estava indo para a escola’. É um assunto?

A.: É.

Pesq.: O que pode acontecer aqui?

A.: Ponto final.

Pesq.: Daí ela escreveu: ‘... encontrou um cachorro e gritou o nome do amigo dela’. Isso é outro assunto? Ela estava indo para a escola; no caminho para a escola ela encontrou um cachorro.

A.: É continuação do assunto.

Pesq.: Então se é continuação do assunto, o que eu posso fazer?

A.: Colocar ponto final e continuar na mesma linha.

Pesq.: Ah, muito bem. Então pode começar a corrigir.

Esse momento de reescrita propiciou uma oportunidade de análise sobre o bom uso dos sinais de pontuação (vírgula, ponto final), além de explorar a questão de como dividir o texto em parágrafos.

Essa atividade de reescrita dos textos se deu por meio da colaboração entre os colegas do pequeno grupo e pela intervenção da pesquisadora, acreditando que os alunos poderiam resolver com maior êxito as dificuldades textuais com que se deparavam, por meio da colaboração, do que agindo por si mesmos. Dessa forma, procuramos atuar dentro da zona de desenvolvimento proximal, de maneira a contribuir para a dinâmica da evolução dos conceitos que se encontram em desenvolvimento.

A análise de outro texto produzido em dez de setembro vem mostrar a influência destas atividades sobre o desenvolvimento dos alunos com relação à produção de textos escritos.

Este texto teve como tema a observação de dois quadrinhos (figura 4). No primeiro deles, uma criança chega a um campo de futebol, trazendo uma bola e encontrando lá seus amigos. No segundo quadrinho, as crianças estão jogando bola e duas delas trombam e batem a cabeça.



FIGURA 4: Ilustração – tema para o texto produzido em 10/09/01.

Sendo futebol o tema desta história, uma das brincadeiras preferidas destas crianças (inclusive das meninas), pode-se perceber a expressividade com que as crianças narravam os fatos, utilizando palavras próprias deste jogo (como pênalti, cabecear), além de inúmeras interlocuções entre os personagens.

A caracterização da distribuição espacial deste texto revela que, dos 29 textos analisados, sete não apresentavam divisão do texto em parágrafos e nenhum tipo de pontuação, nove apresentavam a utilização inadequada de sinais de pontuação e parágrafo e treze já apresentavam pontuação adequada e uso correto de parágrafos.

QUADRO 5 – Distribuição espacial dos textos escritos em 10/09/01, de acordo com o uso de parágrafos e sinais de pontuação.

Distribuição espacial	Número de textos
Ausência de sinais de pontuação e nenhuma divisão do texto em parágrafos	7
Uso correto de somente alguns sinais de pontuação e apresentação de alguns parágrafos	9
Utilização correta de parágrafos e sinais de pontuação	13
TOTAL	29

Os textos seguintes são exemplos daqueles sete produzidos sem paragrafação e pontuação:

(12)

O MENINO QUE TON BOU
UM DIA O JUCA ÇA MOU O ZEZE E
FALOU: ZEZE VAMOJO GAR BOLA AI INTÃO VAMO
O JOJO FALOU: VAMOS TIRAR IN POR PAR
EU E O JOQUINHA COM TRA VOSEIS DOIS
ENTAN E ASIN INTAN VAMO SAI COM A BOLA
E DE POIS O ZEZE XUTOU O PENAO TI
E JO QUE TON BOU E PE GOU A BOLA
E FALOU: CUR PA SUA A GORA EU VOU IN
BORA E ÇE GOU NA CASA DE LE A MÃN DE
LE FALOU: ZE POR QUE VOCÊ FOI
JOGAR BOLA CEIN MINHA O ROE
POR QUE SUA CABESA TA COM UM GALO
NB POR QUE BATI A CABEÇA NACA
BE CA DO MEU COLEGA

(L.R. – 10/09/01)

(13)

O MENINO QUE GOSTAVA DE JOGAR BOLA
UM DIA O JÚNIOR TROUXE A BOLA PARA
JOGAR BOLA, DEPOIS O GABRIEL CHUTOU
A BOLA O JÚNIOR FOI PEGAR A BOLA E
BATEU A CABEÇA E CATOU A BOLA E FOI
EMBORA

(Rogério – 10/09/01)

Outros nove textos apresentavam a utilização de vários sinais de pontuação e parágrafo, mas algumas vezes de forma inadequada, como a ocorrência de problemas de pontuação dentro de um parágrafo; início de um parágrafo, sem ter concluído a idéia no anterior; continuação de narração junto ao travessão correspondente à fala de determinado personagem; ausência de dois pontos ou sinal de interrogação. Os textos abaixo são exemplos disto:

(14)

O MENINO O QUE É RA ZEZÈ E LEANDRO
UM DIA UM MENINO QUE SICHAMAVA
ZEZÉ E LEANDRO O ZEZÉ FALOU:
- VAMOS JOGAR BOLA
- E O LEANDRO FALOU: VAMÓ!
E QUANDO O LEANDRO IA CHUTA A BOLA
O ZEZÉ ENTROU NO MEIO E O LEANDRO
FALOU:
- SEU PANACA
- E O ZEZÉ FALOU: VOCÊ
E DE POIS O LEANDRO FALOU:
- VAMO FICAR DEBEN
- VAMOS
ELES FICARAM FEIS PARA SEMPRE

(C. – 10/09/01)

(15)

O JOGADOR DE FUTEBOL
UM DIA TRÊS MENINOS FOI
CHAMAR O JOÃO PARA JOGAR FUTEBOL
E O JOÃO FALOU.
- TABÃO VAMOS JOGAR E OS TRÊS
FICARAM FELIZ E O JOÃO FOI CHUTAR

O MENINO BTEU A CABEÇA COM
O JOÃO.
E O JOÃO FALOU.
- OLHA PARA ONDI ANDA E O
JOÃO GANHOU O FUTEBOL.

(Fabrício – 10/09/01)

Treze textos analisados já apresentavam pontuação adequada e uso correto de parágrafos, como se pode observar pelos exemplos:

(16)

O JOGO DE FUTEBOL

UM DIA ROBERTO, SÉCA,
MARCELINHO E MÁRIO VORAM
JOGAR FUTEBOL.

QUANDO MARCELINHO CHUTOU
A BOLA O MÁRIO E O ROBER
TO SE ENCONTRARAM E BATERAM A
A CABEÇA.

- AÍ MINHA CABEÇA – DISSE ROBERTO.

- AÍ ESTOU MEIO DONTTO –
DISSE MÁRIO.

QUANDO A MÃE DO MÁRIO
FOI CHAMAR ELE PARA ALMO
ÇAR VIU UM GALO NA CABEÇA
DO MÁRIO E FALOU:

- ONDE VOCÊ BATEU A CA
BEÇA FILHO?

- NA CABEÇA DO MEU COLEGA -
DISSE MÁRIO MEIO DONTTO.

(Rafael – 10/09/01)

(17)

A DOR DE CABEÇA

U MDIA NA HORA DO RECREIO LA
NA MINHA ESCOLA TODOS O ALUNOS SE
REUNIRAM PARA JOGAR FUTEBOL.

BOM O JOGO COMESSOU O MA-
ICON CHUTOU A BOLA NO ALTO E O
SERGIO E O EDSON FORAM CABECIAR A
BOLA E BATERAM A CABEÇA.

DEPOIS O CINAL BATEU E O SEGIO

E O EDSON FICARMA COM DOR DE CABEÇA.

(Ana Maria 10/09/01)

Diante destes dados, eu e a professora da classe notamos que um número significativo de crianças estava desenvolvendo maior habilidade para a escrita e domínio de um de seus elementos fundamentais – os sinais de pontuação. Entretanto, nos preocupávamos com aqueles sete alunos que ainda não produziam textos com parágrafos e pontuação adequada.

Neste aspecto, a contribuição de FRANCHI (1989) foi importante, a qual insistia que “não há como corrigi-los (textos) sem oferecer às crianças oportunidade de se familiarizarem com as formas convencionais num processo teimoso e paciente de repetição” (p.249).

Isto nos fez compreender que a construção de maior habilidade na escrita de texto é um processo que se estende durante vários anos da vida escolar do aluno e não pode ser objeto de trabalho somente durante o período de alfabetização.

Durante todo o ano, realizamos várias atividades voltadas para a “familiarização das formas convencionais de escrita”: a reescrita de outros textos produzidos pelos alunos, elaboração coletiva de histórias na lousa, correção coletiva de textos dos alunos na lousa.

Nos últimos meses do ano, quando os alunos já haviam desenvolvido maior competência na escrita de textos e na reescrita destes, propusemos que os alunos com maior habilidade na produção textual auxiliassem outros, com menor habilidade, a reescrever seus textos, corrigindo os aspectos problemáticos. Outra estratégia que utilizamos foi a colocação de alguns sinais no texto a ser reescrito (como flechas), para indicar a necessidade de mudança de parágrafo, por exemplo. Essa estratégia foi utilizada numa atividade de correção coletiva de um texto na lousa, quando, após a discussão sobre as modificações que deviam ser feitas no texto, os alunos deveriam copiá-lo no caderno, fazendo as correções necessárias, de acordo com os sinais. O texto era o seguinte:

O TRÂN__ITO

ERA UMA VEZ UM JOVEM MOÇO QU SE __AMAVA BRUNO. ¶ UM DIA MUITO __EDO ELE SE LEVANTOU E FOI PARA O SEU SERVI__O COM O SEU CARRO QUANDO ELE NÃO VIU E COLOCOU NA MAIOR VELO__IDADE:

- NOSSO! COMO EU ESTOU INDO RÁPIDO E EU NEM VI. (Trocamos o O de Nosso por A e colocamos ponto de exclamação).

QUANDO ELE NÃO CONSEGUIA PARAR O SEU CARRO BATEU EM OUTRO CARRO. ¶ QUANDO CHEGOU A AMBULÂN__IA E LEVOU O BRUNO ¶ O MÉDICO FALOU:

- BRUNO AGORA VOCÊ DEVE TOMAR CUIDADE COM O TRÂN__ITO. QUANDO ELE SAIU DO __OSPITAL ELE COMPROU UM CARRO NOVO E TOMOU CUIDADO.

(Os espaços marcados por traços, nas palavras, indicavam que a criança deveria completar a palavra com a letra adequada).

A análise do último texto coletado no ano letivo mostra que as constantes atividades de intervenção sobre os textos escritos pelos alunos proporcionaram o desenvolvimento dos conceitos trabalhados.

O tema para a escrita do referido texto, produzido em cinco de dezembro de 2001, foi livre. Dessa forma, cada criança escreveu a partir de sua preferência, narrando fatos, muitas vezes, fantasiosos e assustadores, nos quais percebe-se fragmentos de filmes e livros já vistos ou lidos; outras vezes, fatos reais vivenciados em seu dia-a-dia.

Dos 29 textos analisados, não houve nenhum que apresentasse ausência de pontuação e dificuldades na divisão do texto em parágrafos. Sete textos apresentaram a utilização de vários sinais de pontuação e a divisão do texto em parágrafos, mas com algumas dificuldades como: problemas de pontuação no interior de alguns parágrafos, continuação da narração (ou da fala de outro personagem) junto ao travessão correspondente à fala de determinado personagem, ou, ainda, ausência de travessão para indicar a fala. Os outros vinte e dois textos produzidos apresentaram pontuação adequada e uso correto de parágrafos.

QUADRO 6 – Distribuição espacial dos textos escritos em 05/12/01, de acordo com o uso de parágrafos e sinais de pontuação.

Distribuição espacial	Número de textos
Ausência de sinais de pontuação e nenhuma divisão do texto em parágrafos	-
Uso correto de somente alguns sinais de pontuação e apresentação de alguns parágrafos	7
Utilização correta de parágrafos e sinais de pontuação	22
TOTAL	29

Os seguintes textos são uma amostra dos que apresentaram paragrafação e utilização de vários sinais de pontuação, mas com certas dificuldades:

(18)

A BANANA E A UVA

UM DIA UM MOLEQUE FALOU PARA
MÃE DELE SE ELE PODIA SAIR.

E A MÃE DELE FALOU:

- PODE SAIR MAS NÃO VAI MUITO

LOGE.

E ELE JÁ ESTAVA MUITO CANSADO
E COM MUITA FOME E ELE VIU UM
PÉ DE BANANA E DE UVA E ELE FALOU:

- EU VOU COMER ALGUMAS UVA E

UMA BANANA E A UVA E A BANANA FALOU:

- VOCÊ NÃO TOMA VITAMINA E ELE

FALOU:

- QUEM EU E ELAS FALOU:

- É VOCÊ MESMO E ELE FALOU:

- EU NÃO SEI FAZER VITAMINA

VOCÊ MEAJUDA A FAZER ELA FALOU:

- EU TE ENSINO MAS VOCÊ VAI

TENQUE LEVAR EU E A MINHA AMIGA

E ELE FALOU:

- EU LEVO VOCÊS DUAS MAS

NÃO FASA MUITA BAGUNSA. TABOM E ELAS FALARAM:

- TABOM E ELAS DUAS ENSINOU ELE FAZER E ELE APRENDEU FAZER.

E DEPOIS A MÃE DELE FALOU:

- O QUE VOCÊ ESTAR FAZENDO MEU FILHO E ELE FALOU:

- EU ESTOU FAZENDO UMA VITAMINA PARA MIM E ELE BEBEU E FICOU MUITO FORTE E ELE FALOU QUE ESTA VITAMINA É UMA DELICIA.

E ELE QUERIA MAS VITAMINA E A MÃE DELE VIU QUE ELE ESTAVA FAZENDO VITAMINA ELA BEBEU UM POUCO E FALOU QUE ESTAVA UMA DELICIA.

E A MÃE DELE FALOU:

- QUEM QUE TE ENSINOU A FAZER ISSO ELE FALOU:

- FOI A MINHAS COLEGAS MÃE E ELAS DUAS BEBERAM UM POUCO E FALOU:

- GOSTOU DA VITAMINA PESSOAU.

(Fabrício – 05/12/01)

(19)

O LOBO MALVADO

O LOBO ESTAVA DORMINDO QUANDO OUVIU CRIANÇAS BRINCANDO DE POLICIA E LADRÃO O LOBO ACORDOU E FOI A CASA DAS CRIANÇAS E O SERGIO FOI EMBORA O LOBO CORREU ATRÁZ DELE E MATOU O SERGIO E QUANDO A MÃE DELE FOI IR LÁ NA ONDE ELE ESTAVA E ENCONTROU SÓ UM PEDAÇO DO CORPO DELE.

E A MÃE ELE COMEÇOU A CHORAR.

- A! A! A! MEU FILHO MORREU.

E NUNCA MAIS AS CRIANÇAS FORAM BRINCAR LÁ FORA EO LOBO MORREU DE FOME.

(M. – 05/12/01)

A utilização de pontuação adequada e a paragrafação correta podem ser observadas nos textos que seguem:

(20)

O QUEMADO

UM DIA A MINHA
MÃE SAIU PAR TRABA-
LHA.

DEPOIS MINHA AVÓ
FICO CUIDANDO DA MINHA
IRMÃE QUANDO EU CHEGEI
DA ESCOLA A MINHA AVÓ
DISSE

- CLEIDE, SUA IRMÃE
QUEMO A BARIGA.

EU FIQUEI TRISTE.

E A MINHA MÃE FICOU
TRISTE.

(Cleide 05/12/01)

(21)

O FANTASMA

ERA NOITE, DOUTAS AS CRIANÇAS ESTAVAM
DORMINO DEREPEENTE EU ESCUTEI UM BARULHO.

- UUU! UUU! UUU!

QUANDO EU ESCUDEI ESSE BARULHO EU FOI PARA
DE BAIXO DA CAMA E FIQUEI TREMENO COM
MUITO MEDO.

EU CHAMAVA MINHA MÃE MAIS ELA
NÃO ESTVA NO QUARTO.

QUANDO EU FUI NO BANHEIRO A
MINHA MÃE ESTAVA LÁ CHEIA DE SANGUE E EU
CRITEI:

- NÃO AAAA NÃO!

EU GRITEI MUITO QUANDO EU VI O FANTASMA
EU PEQUEI A PANELA ESENTEI NA CABEÇA
DELE.

QUANDO ERA DE DIA A MINHA TIA ME
LEVOU PARA A CASA DELA EU FIQUEI MUITO
FELIZ PARA SEMPRE.

(Pâmela – 05/12/01)

(22)

O MEDO DO MONSTRO

UM DIA TINHA UM MENINO
E DUAS MENINAS QUE SE CHAMAVAM

ROGÉRIO, PÂMELA E MONIQUE.
UM DIA ELES FORAM EM UMA
CAVERNA E LA É ASSUSTADOR.
DE REPENDE A PÂMELA FALOU:
- ROGÉRIO E MONIQUE VAMOS
EMBORA!
O ROGÉRIO FALOU:
- PÂMELA LARGA DE SER MEDRO-
SA!
DE REPENDE COMEÇA A
SAIR UM RUIDO ESQUISIDO DA
CAVERNA ERA ASSIM:
- UUUUAUUAAAUA!
DEPOIS COMEÇOU A CAIR
PEDAÇOS DE ROCHA:
- DUM DUM DUM!
A PEDRA DA CAVERNA SE
FECHA E A CAVERNA FICA
ESCURA.
O ROGÉRIO ACENDE UMA
DOCHA E ENLUMINA UM MONS-
TRO ORROSOSO, FEIO E FEDIDO.
DOTOS ELES A CRIDAR:
- SOCORRO, SOCORRO!
E AQUELE MONSTRO COME
ÇA A SE APROXIMAR.
DEPOIS O COME O
ROGÉRIO E FICA A PÂMELA
E A MONIQUE.
ATÉ HOJE MIGUÉM SABE
O QUE ACONTECEU COM
ELAS DUAS.

(Rafael – 05/12/01)

Estes textos mostram que os alunos estavam adquirindo maior habilidade na escrita de textos, ao utilizarem-se de sinais de pontuação cujo emprego, por crianças de 2ª série, poderia causar dificuldades. Refiro-me ao uso do traço para separar a fala do personagem da indicação de quem a pronuncia, como ocorreu em “Ai minha cabeça – disse Roberto”; ou ainda, o uso de vírgula após vocativo, como em “Cleide, sua irmã quero a bariga”.

Pela observação do quadro 7, o qual mostra as características de todos os textos coletados ao longo do ano letivo, com relação à distribuição espacial do texto, pode-se

inferir que a evolução ocorrida referente aos conceitos de paragrafação e pontuação, deve-se ao trabalho de reflexão proporcionado durante as inúmeras atividades didáticas:

QUADRO 7 – Distribuição espacial dos textos produzidos durante o ano letivo de 2001, de acordo como uso de parágrafos e sinais de pontuação.

Distribuição espacial	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12
Ausência de sinais de pontuação e nenhuma divisão do texto em parágrafos.	22	20	10	14	11	9	7	4	2	-
Uso correto de somente alguns sinais de pontuação e apresentação de alguns parágrafos.	7	9	11	7	9	10	9	6	4	7
Utilização correta de parágrafos e sinais de pontuação.	-	-	8	8	9	10	13	19	23	22
TOTAL	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

A observação deste quadro comprova que, ao final do ano letivo, todos os alunos tinham construído (ou estavam em processo final de construção) dos conceitos de paragrafação e pontuação de textos, ou seja, tinham elaborado a noção de um dos aspectos principais da superestrutura de um texto – a distribuição espacial. Todos os vinte e dois alunos que, no início do ano letivo, produziram seus textos sem utilizarem sinais de pontuação ou dividi-los em parágrafos, construíram os conhecimentos necessários sobre estes elementos que representavam a escrita convencional. Isso foi

resultado do trabalho de intervenção pedagógica que visava à instrumentalização destes alunos sobre os aspectos convencionais da língua, proporcionando-lhes constantes interações com o objeto escrito, de forma a que elaborassem novas hipóteses sobre a organização e a escrita de seus textos.

As crianças atingiram aquilo que VYGOTSKY (1991) considera ser as características fundamentais da linguagem escrita: os aspectos consciente (abstrato) e voluntário (intencional).

Quanto aos outros aspectos relacionados à superestrutura do texto – a coerência entre título e texto e as características da dinâmica interna do texto (abertura, fechamento, lógica de organização) – a análise dos textos coletados mostrou que estas características não representavam dificuldades para a maioria dos alunos ao produzirem seus textos (vide tabela 2 em anexo).

A dificuldade correspondente à dinâmica interna dos textos apresentada por alguns alunos referia-se ao não explicitamento, no texto, do personagem de que se tratava, causando problemas de entendimento. O texto, a seguir, é um exemplo desta dificuldade:

(23)

O URSO FELIZ

ERA UM VEZ, UM URSO QUE
TINHA BASTANTE AMIGO MAS O MELHOR
AMIGO DELE FALOU QUE IA IR EM BORA
DA CIDADE PROQUE OS PAIS DELES FICAVAM
BRIGANDO TODOS OS DIAS.

E ELE ESTAVA INDO E O

URSO FALOU:

- ESPERE E FIQUE OS SEUS PAIS
VAI FICAR TÃO TRISTES PROQUE VOCÊ VAI
EMBORA.

- MAS ELES NÃO GOSTAM DE MIN.
NÃO VAI CLARO QUE ELES GOSTAM DE
VOCÊ E O MULEQUE FALOU:

- E VOCÊ TEM PAI O URSO

DISSE:

- O MEU PAI MORREU E A MINHA
MÃE TAMBÉM MORREU.

E O URSO FALOU QUE NÃO QUERIA

CONVERSAR DA QUELA COISA.
E DEPOIS O MOLEQUE FOI FALAR
PARA A MÃE DELE SE ELE PODIA
BINCAR COM OS MEUS CARRINHA.
E A MÃE DELE FALOU:
- PODE IR BRINCAR COM
OS SEUS CARRINHOS MAS NÃO VAI LONGE.
E ELE FALOU:
- EU NÃO VOU LONGE E O
URSO E ELE FICOU ATE DE NOITE
E A MÃE DELE CHAMOU ELE E
FOI DORMIR.
E TODOS DIAS ELES BINCAVAM
E A MÃE DELE FALOU:
- COM QUEM VOCÊ ESTAVA BRICAN
DO?
- COM O MEU AMIGO.

(Fabrício – 27/11/01)

No texto (23) não sabemos quem é o amigo do urso até que chegamos ao meio do texto e lemos “... e o muleque falou ...”. A ausência de referência a este personagem no início do texto gera problemas de entendimento, dificultando a leitura do texto.

Embora alguns alunos tenham apresentado dificuldades deste tipo em alguns textos isolados, isso não se mostrou recorrente em todos os textos.

Mesmo não sendo esta uma dificuldade para os alunos, em várias atividades didáticas, direcionadas à produção de textos, eu e a professora procuramos trabalhar com os aspectos da dinâmica interna do texto.

Isso ocorreu, por exemplo, em uma atividade de reescrita coletiva do texto de um aluno na lousa. O texto era o seguinte:

O JOGADOR DE FUTEBOL
UM DIA TRÊS MENINOS FOI CHAMAR O JOÃO PARA JOGAR
FUTEBOLE O JOÃO FALOU.
TABÃO VAMOS JOGAR E OS TRÊS FICARAM FELIZ E O JOÃO FOI
CHUTAR O MENINO BETEU A CABEÇA COM O JOÃO.
E O JOÃO FALOU.
OLHA PARA ONDI ANDA E O JOÃO GANOU O FUTEBOL.

Nesta atividade de reescrita tivemos a oportunidade de discutir a adequação do título ao texto:

Prof.: Olha o título, Fabrício. Você acha que está adequado?

A.: Não, em vez de jogador é melhor jogadores.

Prof.: Mas essa história está falando de uma coisa mais importante que aconteceu. O que aconteceu nesta história que chama a atenção?

A.: Que bateu a cabeça.

Prof.: Como é que pode ser um título bem interessante pra isso?

A.: O acidente.

A.: A trombada.

A.: A batida.

A.: A cabeçada.

Prof.: Qual você gostou mais Fabrício?

A.: A trombada.

Uma outra atividade proposta objetivou resgatar as partes da estrutura narrativa de uma pequena história lida pelos alunos anteriormente, preenchendo um quadro com frases resumidas sobre as partes do texto:

FRASES PROPOSTAS

ESTADO INICIAL (começo):

O QUE ACONTECE, O QUE MUDA:

ESTADO FINAL (final):

Após o preenchimento dos quadros, estes foram afixados, para que outras crianças consultassem e descobrissem o título da história lida.

Todo o trabalho pedagógico voltado para a produção de textos, realizado durante o ano letivo, produziu seus frutos, como pode-se observar pela análise dos textos, aqui apresentada, referentes à categoria superestrutura do texto.

Isso vem confirmar o valor do ensino que se antecipa ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991), despertando e agindo sobre conceitos incipientes a respeito da língua escrita, numa gradual progressão para seu domínio.

Passo, agora, para a discussão da segunda categoria de análise dos textos – a lingüística do texto.

3.2. A lingüística dos textos analisados

Analisar os textos coletados, a partir desta categoria, permite verificar como ocorreu a escolha e a caracterização do enunciador dos textos (eu, você, nós, ele etc.), do tempo verbal (presente, passado), dos substitutivos ou anafóricos (como foram designados os personagens) e dos conectivos (como ocorreu a utilização das conjunções nos textos).

A análise do elemento enunciativo presente nos textos produzidos pelos alunos durante o ano letivo esclarece sobre a preferência destes em escrever seus textos em terceira pessoa, utilizando o recurso do narrador. O texto seguinte é uma amostra daqueles escritos em 3ª pessoa:

(24)

A ESTRELA
ERA UMA VEZ, UMA ESTRELA CHAMADA
JOANA E ELA FALOU:
- EU VOU BRINCAR DE BOLA.
AÍ ELA BRINCOU BASTANTE E A MÃE
CHAMOU:
- JOANA!!! VENHA JANTAR.
E A JOANA FALOU:
- JÁ VOU DEIXE EU LAVAR A MINHA
MÃOS.
DEPOIS QUE A JOANA ACABOU DE
LAVAR AS MÃOS ELA FOI COMER.
ELA FALOU:
- UH UH UH QUE DELICIA – DISSE
ELA.
DEPOIS QUE A JOANA ACABOU DE
JANTAR ELA FOI DORMIR.

(D. – 27/11/2001)

Embora a maioria dos textos tenha sido escrita em terceira pessoa, alguns alunos produziram textos escritos em primeira pessoa, como podemos observar pelos seguintes textos:

(25)

O RELÓGIO

UMA NOITE EU ESTAVA DORMINDO
E ACORDEI PARA IR BEBER ÁGUA.

- AM, AM! QUE SONO VOU VOLTAR
PARA CAMA.

DE REPENTE O RELÓGIO DESPERTOU,
JÁ ERA HORA DE IR PARA A ESCOLA,
EU DERRUBEI O RELÓGIO NO CHÃO E
VOLTEI A DORMIR E RONQUEI.

- RU, FIII, RU, FIII.

(Ana Maria – 27/11/2001)

O quadro 8 mostra como se deu a escolha do elemento enunciativo nos textos produzidos ao longo do ano letivo:

QUADRO 8 – Elemento enunciativo presente nos textos produzidos durante o ano letivo de 2001.

Elemento enunciativo	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12
Texto escrito em 1ª pessoa (singular ou plural).	11	7	2	23	2	-	-	1	9	8
Texto escrito em 3ª pessoa (singular ou plural).	18	22	24	6	27	28	27	28	20	21
Mistura dos elementos enunciativos.	-	-	3	-	-	1	2	-	-	-
TOTAL	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

O quadro acima demonstra que a maior parte dos alunos apresentou competência e habilidade quanto à adequada escolha enunciativa, sendo capazes de determinar o elemento narrativo condizente ao tema que se propuseram.

Entretanto, seis alunos escreveram textos misturando primeira e terceira pessoas do singular, sendo que uma aluna escreveu dois textos com mistura dos elementos enunciativos (tal dado pode ser observado na tabela 3, em anexo). Apresento, a seguir, um exemplo onde ocorre essa característica:

(26)

OS DOIS PATETAS

UM DIA EU ESTAVA ANDANDO COM A
MINHA BOLA E CHEGOU A GALERA O FABRÍCIO
O MAIKON PEREIRA E O SERGIO E ELES
FALOU:

- VAMOS JOGAR FUTEBOL.
E O DONO DA BOLA
QUE SE CHAMA EDSON FALOU.
- VAMOS.

E TODO O MUNDO COMESARAM A
BRICAR DE FUTEBOL E O MAIKON
PEREIRA PATEU A CABEÇA JUNTO COM
O EDSON E TODOS COMEÇA-
RAM A RIR O EDSON E O
MAIKON PEREIRA COMEÇARAM A
BRIGAR COM O FABRÍCIO E O
SÉRGIO. E ASSIM ACABA
A HISTÓRIA.

(Michelle - 10/09/2001)

Essa dificuldade não persistiu ao longo da produção de outros textos. Julgo, portanto, que a ocorrência de confusão de enunciadores nestes textos ocorreu devido à tentativa destes alunos em utilizarem-se de outras modalidades discursivas e tentarem estabelecer relações com outros interlocutores. O texto (27) é uma excelente amostra das tentativas infantis em utilizarem diferentes modalidades discursivas:

(27)

CHEGA DE FOTOS

EU SOU UMA MULHER MUITO FAMOSA E
SEMPRE TIRO FOTOS QUANDO EU SAIO PARA
ALGÚM LUGAR.

UM DIA EU, FUI FAER GINASTICA
E TODO MUNDO QUIS FAZER ENTREVISTA
COM MIGO, EU JÁ ESTOU DE SACO
CHEIO DE SER RICA PREFIRO SER
POBRE TODO, OS DIAS EU TIRO FOTOS,
QUE SABE EU VOU DAR TODO O
MEU DINHEIRO PARA UMA PESSOA
QUE É POBRE, NÃO QUERO MAIS SER
FAMOSA.

E FOI ISSO QUE ELA FEZ, NO
DIA SEGUINTE ELA SE MUDOU
PARA UMA CASA DE DOIS COMADOS
UMA COZINHA O BANHEIRO E O
CUARTO, ELA PERCEBEU QUE LÁ
NA QUELA CASA ELA NÃO TINHA
EMPREGADA NEM MILK CHEIK, TODOS
OS DIAS, UM DIA ELA FALOU:

- EU NÃO QUERO MAIS SER POBRE
ESTOU EMAGRECENDO E ESTOU PASSANDO
FOME.

ENTÃO ELA RESOLVEU VOLTAR
PARA SUA CASA, ELA FALOU:

- QUE BOM ESTÁ EM CASA DENOVO.

(Monique – 5/12/2001)

Como pode-se observar no texto (27), os dois parágrafos iniciais (escritos em primeira pessoa) tentam transmitir características do pensamento do personagem, enquanto que os demais parágrafos (escritos em terceira pessoa) narram os fatos que o personagem decidiu realizar a partir de suas decisões anteriores. O que ocorre, neste texto, é a utilização de um narrador implícito, não havendo, dessa forma, mistura de elementos enunciativos. Acredito, então, que isso se constitui numa evidência de que a criança se encontra em fase de experimentação, de trabalho com a língua, recorrendo a inúmeros recursos com que toma contato por meio da dimensão interativa da linguagem, o que contribui para que crie novas hipóteses e soluções para o texto que se propõe a construir.

Quanto à análise do tempo verbal indicado nos textos produzidos, nota-se que esta categoria não representou dificuldade para nenhum aluno, pois não ocorreu mistura de tempos verbais em nenhum texto. Todos os textos coletados foram escritos no tempo passado (ver tabela 4, em anexo), sendo o seguinte texto um exemplo disso:

(28)

A NUVEM E A LUA

ERA UMA VEZ LÁ NO REINO DO CÉU A LUA ESTAVA MUITO APAIXONADA POR UMA NUVEM CHAMADA NUVEM DA PAZ PORQUE DAVA MUITA PAZ.

UM DIA A NUVEM ESTAVA CONVERSANDO QUANDO CHEGOU UMA ESTRELA MUITO MÁ E DISSE:

- LUA VOCÊ NUNCA VAI SE CASAR COM A NUVEM PAZ.

A LUA FICOU MUITO TRISTE E RESOLVEU IR EMBORA E A NUVEM FICOU TRISTE QUANDO A LUA IA EMBORA A NUVEM FALOU:

- VAMOS CASAR?

E A LUA DISSE:

- VAMOS.

E CASARAM E FORAM MUITO MAS MUITO FELIZES.

(Janaina – 27/11/2001)

Embora os alunos não apresentassem dificuldades quanto ao uso do tempo verbal adequado para a produção de seus textos, eu e a professora da classe não deixamos de trabalhar com este conteúdo.

Uma atividade planejada com o objetivo de levar os alunos a reconhecerem os diferentes tempos verbais (presente, passado e futuro) ocorreu quando os alunos, com uma cópia de um pequeno texto em mãos, elencavam os vários verbos que encontravam no texto.

Anteriormente, já havíamos explorado a idéia de verbo como aquela palavra que expressa uma ação. Para os alunos, ação “é um movimento”, “é fazer alguma coisa”, embora também possamos realizar ações parados como “ver, pensar, escutar, ...”.

Após os alunos terem listado vários verbos do texto, elencamos na lousa todos os que foram encontrados e então os classificamos de acordo com o tempo verbal a que pertenciam (passado, presente e futuro).

Esse primeiro contato com os tempos verbais deu início a uma série de novas atividades relacionadas a esse conteúdo, como a transformação de frases escritas no tempo presente para o passado, leitura de poesia que explorava os tempos passado e

futuro¹¹, objetivando, sempre, dotar os alunos de conhecimentos e instrumentos que os tornassem mais habilidosos e competentes na escrita de seus textos.

Durante todo o trabalho desenvolvido com esse conteúdo – verbos – eu e a professora estivemos conscientes das dificuldades que as crianças enfrentavam com relação à concordância verbal. Escreviam, por exemplo, frases como: “... e eles disse ...” (texto 9), “Um dia três meninos foi chamar ...”(texto 15), “Um dia eu e meu tio foi pescar ...” (texto 39), “... todo dia que nós ia lá...” (texto 39), baseados em sua própria fala, uma vez que esta era uma característica da variante lingüística que utilizavam. Entretanto, mesmo sabendo dessa dificuldade, não tivemos tempo de propor atividades que auxiliassem as crianças a pensar sobre esta questão, visto que já estávamos no final do ano letivo. Dessa forma, o trabalho que desenvolvemos com relação ao conteúdo verbos girou em torno da conjugação destes nos tempos presente, passado e futuro, além da sistematização da ortografia dos verbos na 3ª pessoa do plural, como em “As faxineiras não lavaram a sala” e “As faxineiras não lavarão a sala”.

Um fato interessante de ser mencionado refere-se ao uso de discurso indireto utilizado por um aluno no texto “O saci”, produzido em 24 de julho de 2001:

(29)

O SACI

ERA UMA VEZ UMA VOVÓ QUE FOI PEGAR
LEITE E FOI PICOTAR E O SACI VEIO E TOMOL O
LEITE DA VOVÓ FALOU:

- QUEN BEBEU O MEU LEITE?
E FOI PEGA MAIS LEITE E COMTIUOU A
PICOTAR E O SACI BEBEU O LEITE DENOVO
E A VOVÓ VEIO DE NOVO E FALOU:
- VOU VE QUEN BEBI O MEL LEITE?
E A VOVÓ SE ECONDEU E A VOVÓ
PEGOL A CARAPUÇA DO SACI.
E O SACI FICOU DESISPERADO.
E O SACI FALOU:
- VOVÓ DEVOUVI MINHA CARAPUÇA?
A VOVÓ RESPONDEU:

¹¹ Refiro-me ao poema “Passado e futuro” de Pedro Bandeira. In: TUFANO, D., BANDEIRA, P. **Ler é gostoso! Curso moderno de língua portuguesa, 1º grau.** São Paulo: Moderna, 1994.

- NÃO VODA MAS SE VOCÊ QUISE
VAI TE QUE TIRA LEITE?
E CONVERSOU CA CABRITA E A CABRITA
DICI CI ELE PEGAR FOLAS PARA CABRITA.
ELE FOI ATE A ÁRVORE CONVERSOU
CA ÁRVORE EA ÁRVORE DISE CI ELE
PEGA AGUÁ PARA ÁRVORE.
ELE FOI A TE O JADINEIRO EO
JARDINEIRO DICI SÓ SE ELE PEGA SE UM
PAR DE SAPATO.
(...)

(Jefferson – 24/07/01)

O discurso direto é um recurso muito característico das narrativas orais, nas quais as crianças buscam elementos para elaborar seus escritos. Nos três parágrafos destacados, pode-se notar as tentativas de construção do discurso indireto, que o aluno vai elaborando de forma a adequar os aspectos do discurso direto presentes nas narrativas orais às particularidades da linguagem escrita. Nos dois primeiros parágrafos, os verbos foram escritos no infinitivo, caracterizando uma construção não adequada para este tipo de frase, enquanto que no último parágrafo destacado, o verbo (“pegasse”) foi escrito no modo subjuntivo, demonstrando melhor adequação do tempo verbal à construção da frase.

Este dado vem confirmar mais uma vez o trabalho de experimentação e reflexão que a criança exerce sobre a língua ao produzir seus textos escritos. Como bem nos diz FRANCHI (1989), “... a estruturação do texto, a cada passo mais complexa, tem que ser um trabalho de construção do próprio ‘autor’ e depende dessas experiências espontâneas da criança” (p. 239).

A análise dos substitutos (anafóricos) empregados pelos alunos em seus textos vem confirmar essa “fase experimental” pela qual passam as crianças neste estágio de aprendizagem e domínio da língua escrita.

No primeiro texto produzido pelos alunos, em 15 de fevereiro de 2001, pode-se notar a repetição do pronome “ele/ela” (ou “eles/elas”) ou mesmo da palavra usada para caracterizar o personagem (como “o grilo”, “o sapo”, “a princesa”), sem ocorrer diversificação de substitutos. O quadro a seguir apresenta um panorama de como as crianças empregavam os substitutos em seus textos:

QUADRO 9 – Emprego dos substitutos (anafóricos), em texto produzido em 15/02/01.

Emprego dos substitutos	Número de textos
Reiteração do pronome ele/ela (eles/elas), eu/nós	16
Reiteração do nome do personagem	13
Diversificação dos substitutos	-
TOTAL	29

Essas características podem ser observadas nos textos a seguir:

(30)

A PRINCESA

UM DIA UMA PRINCESA ESTAVA
PASSEANDO NO JARDIM E ENCONTROU
UM SAPO O SAPO FICOU ENCANTADO
A PRINCESA PEGOU O SAPO NA MÃO
E BEIJOU O SAPO VIROU UM
PRISEPE E A PRINCESA E O
PRICEPE FICOU FELIZ

(Fernanda – 15/02/2001)

(31)

O MEU SONHO DE PRINCESA

. – UM DIA EU ESTAVA DORMIDO EU SONHEI QUE EU ERA.
UMA PRINCESA QUE TODO ME AJUDAVA E QUANDO EU
PAREI DE SONHAR E COMEÇOU A SONHAR DE NOVO.
MEU PAI ME ACORDOU E EU FUI PARA ESCOLA.

(Kálita – 15/02/01)

(32)

O CAMINHÃO E O MEU TIO

UM DIA O MEU TIO FOI
TRABALHAR E O MEU TIO

FOI PEGAR UNS FERROS
E CAIU EM CIMA DO PÉ DO
MEU TIO E DA MÃO DO MEU
TIO E ELE FOI PRO HOSPITAL
E ELE FICOU CINE DIAS.

(Michelle – 15/02/01)

Ao notarmos que os alunos recorriam à reiteração dos substitutos em seus textos, eu e a professora colaboradora resolvemos proporcionar momentos de reflexão sobre esses aspectos, de maneira que os alunos, de posse dessas informações e formas de escrita, pudessem aplicá-las em seus textos.

Esses momentos de reflexão sobre o uso de substitutos ocorreram durante as atividades de reescrita de textos em pequenos grupos e durante as correções coletivas que realizamos na lousa, com o acompanhamento dos alunos.

A transcrição de um momento de reescrita de texto (realizada durante o mês de junho) fornece uma idéia das discussões realizadas:

Pesq.: Fernanda vamos continuar. Você escreveu ‘Eles disse’. Eles quem?

A.: A Mônica, o Cascão...

Pesq.: Que palavra a gente pode colocar pra dizer que eram todas essas crianças, em vez de colocar eles, que a gente não sabe quem são?

A.: A turma.

Pesq.: Ah, olha o que o Rafael achou: a turma. A turma disse. Fica legal?

A.: Sim.

(...)

Durante uma atividade de correção coletiva de um texto, na lousa, realizada em treze de setembro de 2001, tivemos a oportunidade de discutir sobre o uso de pronomes oblíquos:

Prof.: Quando eu falo salvá-las, está salvando quem?

A.: As pessoas.

Prof.: Isso. Em vez de falar salvar elas, a gente fala salvá-las.

Prof.: Eu fiquei com dó e pulei na água para salvá-las mas...

A.: ... era tarde demais, a baleia já tinha ...

A.: Já havia.

Prof.: Já havia comido quase todas as pessoas (a professora ia escrevendo e falando de acordo com as sugestões das crianças).

Prof.: Consegui salvar somente duas.

A.: Pessoas.

Prof.: Precisa colocar pessoas de novo?

A.: Não somente duas.

Prof.: Ana, o que você sugere?

A.: Eu levei elas (...) para minha barraca.

Prof.: Parágrafo. Eu levei ...

A.: As pessoas.

Prof.: Vou repetir as pessoas de novo?

A.: Eu levei elas.

Prof.: Fica certo eu levei elas?

Pesq.: Olha, pensa comigo. Pra substituir as pessoas a gente colocou salvá-las. Em vez de repetir elas, o que a gente pode colocar? Existe uma maneira da gente encurtar, em vez de repetir elas.

A.: Como?

Prof.: Eu ...

A.: Eu as levei.

Prof.: Isso. Quem está substituindo as pessoas e elas?

A.: As.

Tínhamos como pressuposto, durante a realização dessas atividades, a concepção de linguagem como interação interlocutiva (GERALDI, 1993), acreditando que os alunos estariam construindo seus discursos e construindo a si próprios como sujeitos neste trabalho conjunto e compartilhado de conhecimentos e sentidos.

Essa interação interlocutiva ficou evidente quando, ao analisarmos textos produzidos nos meses finais do ano letivo, pudemos encontrar o uso de pronomes

oblíquos. De início os alunos utilizavam os clíticos¹² “lo”, “la”, para substituir o objeto ou pessoa referida, mas os repetindo logo após, como costuma acontecer na oralidade. O texto (33) é um exemplo disso:

(33)

O MACHUCADO

UM DIA UM MENINO
QUE SE CHAMAVA JÃO ESTAVA
PASSEANDO E VIU UM NINHO
DE PASSARINHO.
E SUBIU NA ÁRVORE PARA
PEGA-LO O NINHO DE PASSARINHO.
QUANDO O JÃO FOI PEGAR
O NINHO ELE CAIU DE CABEÇA
NA GRAMA E GRITOU:
- SOCORRO ALGUEM ME AJUDE.
DEPOIS DA QUELE DIA ELE MUNCA
MAIS SUBIU EM UMA ÁRVORE.

(Elaine – 30/10/2001)

Conforme as crianças interagem com a modalidade escrita, elaboravam hipóteses sobre a utilização de seus elementos constitutivos, até que passavam a compreender como empregá-los adequadamente. Isto ocorreu no percurso da escrita dos pronomes oblíquos, quando as crianças passaram a usar os clíticos “lo, la” para substituir o objeto ou pessoa referida, mesmo que os repetindo logo em seguida (da mesma forma como o fazem na linguagem oral) para, posteriormente, utilizarem adequadamente este recurso na escrita, como bem exemplificam os textos (34) e (35):

(34)

A HILDA PERDENDO SEU MARIDO
DE MANHÃ A HILDA SE LEVANTOU
E FOI DAR AULA.
QUANDO ELE ESTAVA LENDO LIVRO

¹² Estou chamando de clíticos os monossílabos átonos que dependem, quanto à acentuação, das palavras que os seguem ou os procedem.

VEIO A MALIEL E DISSE:

- HILDA, HILDA O SEU MARIDO SOVREU
UM ACIDENTE!

A HILDA JOGOU O LIVRO NO CHÃO E GRITOU:

- NÃO, NÃO MEU MARIDO NÃO!!

ELA LARGOU O SEUS ALUNOS E CORREU
NO HOSPITAL PARA VER O SEU GRANDE AMOR.

MAS A BONITINHA DA SIMONE CORREU
ATRAS DELA PARA AJUDALA A NÃO SOVRER

QUANDO ELA CHEGOU NO HOSPITAL
ELA QUASE QUE MORRE DE CHORAR ELA
ENCHEU 20 BAUDES DE LAGRIMAS PORQUE
O SEU GRANDE AMOR SE FOI ELE
FALECEU.

- NÃO, NÃO, NÃOOOO!!!
E A HILDA VIVEU MUITO TRISTE.

(Fernanda – 5/12/2001)

(35)

O PATINHO FEINHO

UM DIA, UM PATINHO MUITO
FEINHO ELE CHORAVA MUITA VEZES PORQUE ELE
ERA MUITO FEINHO.

UM DIA, UM RATINHO ESCUTOU O CHORO
DO PATINHO.

- BUÁ, BUÁ, BUÁ, BUÁ, BUÁ, BUÁ.

O RATINHO ABRIU A PORTA E VIU O PATINHO
CHORANDO.

ELE FICOU COM TANTA DÓ DO PATINHO.

QUE FOI VÊ-LO E FALOU:

- QUE TRISTESA É ESSA AMIGO?

FALOU O PATINHO.

- OLHA PAR MIM?

- EU NÃO.

QUANDO O PATINHO VIU UMA PATA MUITO BONITA
COM UM RAIOS DE SOL O PATINHO PULOU DE ALE
GRIA E A PATA FALOU:

- PATINHO VEM A QUI.

O PATINHO FOI E A PATA DEU UM BEIJO
NELE E ELES FIVERAM FELIZS PARA SEMPRE.

(Pâmela – 27/11/2001)

Nota-se, também, que nestes textos produzidos no final do ano letivo, além do uso dos pronomes oblíquos, os alunos recorrem à diversificação dos substitutos, como observa-se pelas expressões: “seu grande amor”, “o patinho”, “o ratinho” e outros, em vez da repetição do pronome “ele” (como ocorria nos textos produzidos no início do ano). Para comparar os dados do início e do final do ano, apresento o quadro 10, o qual expõe um panorama de como as crianças empregavam os substitutos em seus textos:

QUADRO 10 – Emprego dos substitutos (anafóricos) nos textos produzidos durante o ano letivo de 2001.

Emprego de substitutos	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12
Reiteração dos pronomes ele/ela (eles/elas).	16	8	10	16	10	12	2	17	11	6
Reiteração do nome do personagem.	13	21	16	10	12	14	9	7	6	6
Diversificação de substitutos.	-	-	3	3	7	3	18	5	12	17
TOTAL	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

Nota-se, pela observação do quadro acima, que a utilização de um maior número de substitutos diversificados passou a ocorrer após o mês de setembro, o que permite inferir que as atividades didáticas realizadas anteriormente contribuíram para que os alunos refletissem sobre essa questão do uso dos substitutos em seus textos. Verifica-se que os alunos estavam adquirindo, progressivamente, maiores habilidades com relação ao emprego dos substitutos. No início do ano letivo, os alunos utilizavam somente a reiteração de pronomes e dos nomes dos personagens enquanto que, ao final do ano letivo (texto produzido em 05/12), já foi possível encontrar dezessete alunos utilizando expressões diversificadas para referirem-se aos personagens de seus textos. Esses dados comprovam a necessidade de um constante trabalho de intervenção pedagógica voltado

para todos os aspectos textuais, especialmente os que se referem ao emprego dos substitutos, de forma a propiciar aos alunos condições de desenvolvimento destes conhecimentos.

O estudo sobre como ocorre o emprego dos conectivos nos textos elaborados pelos alunos também leva a uma discussão interessante sobre o processo evolutivo da produção textual infantil. Grande parte dos textos produzidos pelos alunos, no início do ano letivo, apresentou o conectivo “e” como encadeador dos eventos narrativos. Somente um texto apresentou diversificação de conectivos (como mas, se, enquanto, que, quando) enquanto que em todos os outros textos produzidos ocorreu a reiteração do conectivo “e”. Esses dados podem ser melhor visualizados no quadro abaixo:

QUADRO 11 – Emprego dos conectivos, em texto produzido em 15/02/01.

Emprego dos conectivos	Número de textos
Reiteração do conectivo “e”	28
Diversificação de conectivos	1
Ausência de conectivos	-
TOTAL	29

Os textos (36) e (37) são exemplos do emprego do conectivo “e” como encadeador dos fatos narrados:

(36)

O CARRO DO MEU PAI
UM DIA O MEU PAI LEVANTO CEDO
E FOHI TRABA HINHA E DE POSI E LI FOHINO SETASONAMETO
ELI PEGA OUTRO CARRO E VEINHO PARA CASA
E MEU PAI TINH UM MORZA ETRO COU PELO
GOUZINHO

(Maicon Vitor – 15/02/2001)

(37)

O CACHORRO
UM DIA O CACHORRO SAIO DA TUA
CASA E FOI PASIA E O DONO FOCOU
PREUCOPADO E FOI PRECORAR E ACHOU
O CACHORRO E FOI PARA CASA.

(Jefferson – 15/02/01)

O uso do conectivo “e” é compreensível, uma vez que esse é um recurso próprio da oralidade, característico da fala da criança. A sua utilização confirma a idéia de que, nesta fase inicial de aquisição da linguagem escrita, as crianças recorrem a um modo de dizer falado, para a construção de seu modo de dizer escrito.

Procurando desenvolver nas crianças maiores habilidades com relação a este aspecto da linguagem escrita, eu e a professora proporcionamos momentos de discussão sobre os conectivos mais adequados para seqüenciar fatos narrativos.

Um exemplo destas discussões encontra-se num momento de reescrita de textos, ocorrida durante o mês de junho, em pequenos grupos:

Pesq.: Vamos ver o texto da Michelle agora: ‘Um dia o Cebolinha estava brincando e o Cascão veio e bateu com o carrinho no Cebolinha e os dois começaram a brigar’. O que a gente vê aí?

A.: Tirar o e.

Pesq.: Por quê?

A.: Porque senão fica muito repetido.

Pesq.: Isso. Vamos ver então se põe vírgula ou ponto. ‘Um dia o Cebolinha estava brincando e o Cascão veio e bateu com o carrinho no Cebolinha e os dois começaram a brigar’. Como que a gente pode melhorar isso? Que palavra o Rafael usou, em vez de colocar e, para juntar uma frase com a outra?

A.: Quando.

Pesq.: Será que o quando que o Rafael usou cabe aí, Michelle?

A.: Acho que cabe.

Pesq.: Onde?

A.: Um dia o Cebolinha estava brincando quando o Cascão veio...

Pesq.: Ficou legal? O que vocês acham?

A.: Bom.

Pesq.: Então corrige até aí.

Ou, durante a produção coletiva de um texto na lousa, ocorrida em vinte de setembro de 2001, quando discutimos a melhor forma de usar o conectivo “e”, sem o recurso da repetição.

Prof.: Como vamos continuar?

A.: Eles continuaram jogando e o João fez um gol e ganhou o campeonato.

Prof.: Olha se eu colocar assim vai ficar muito e.

Pesq.: O que pode substituir o e?

A.: Vírgula.

Prof.: Eles continuaram jogando, o João fez um gol e ganhou o campeonato. Certo?

A.: Certo.

O resultado dessas interlocuções pode ser constatado pela observação do quadro 12, que apresenta o emprego dos conectivos nos textos produzidos ao longo do ano letivo:

QUADRO 12 – Emprego dos conectivos nos textos produzidos durante o ano letivo de 2001.

Emprego de conectivos	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12
Reiteração do conectivo “e”.	28	26	26	26	23	22	20	14	13	9
Ausencia de conectivos.	-	3	-	-	1	-	-	-	-	1
Diversificação de conectivos.	1	-	3	3	5	7	9	15	16	19
TOTAL	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

Aqui, também, pode-se notar que o emprego de conectivos diversificados passa a ocorrer a partir do mês de outubro, fato este que acredito estar diretamente relacionado à realização das atividades de reescrita e produção coletiva de textos, momentos estes em que foi possível levar os alunos a discutirem sobre a questão do adequado emprego dos conectivos. Nos textos produzidos pelos alunos, no final do ano letivo, em 5 de dezembro de 2001 vemos que, embora alguns alunos ainda recorressem ao uso do conectivo “e” para encadear as frases, vários outros conectivos foram utilizados ao longo do texto, como: “quando”, “mas”, “porque” etc., levando a uma maior diversificação deste elemento lingüístico.

Os textos a seguir demonstram a utilização de conectivos diversificados pelos alunos, no final do ano:

(38)

A VACA LOUCA

UM DIA EU E MEU TIO FOI PESCAR.
LÁ ONDE TINHA UMA VACA LOUCA
CHAMADA PÉ DE BANANEIRA TODO DIA QUE
NÓS IA LÁ ELA CORRIA ATRÁS DA
GENTE.

UM DIA 2 HORA DA TARDE NÓS FOI
LÁ E PESCAMOS UM MONTE DE PEIXE
QUANDO NÓS IA EMBORA A VACA VIN
HÁ CORRENDO E EU FALEI:

- VAMOS PULAR NO RIO.
- VAMOS.

O MENINO PULOU PRIMEIRO **MAIS**
QUANDO O MEU TIO FOI PULAR A VACA
DEU U COICE NELE QUE ELE VUU NO
AR.

ELE FALOU:

- SOCORRO SOCORRO.

NO DIA SEGUINTE NÓS FOI ATÉ
QUE EU TIVE UMA IDÉIA
- JÁ SEI NA HORA QUE NÓS CHEGAR VAMOS
FAZER UMA ARMADIHA.

QUANDO ELES CHEGOU LÁ ELE FEZ
UMA ARMADILHA E ELE PESCOU UM
MONTÃO DE PEIXE QUA A VACA VINHA
ELA CAIU NA ARMADILHA.

E TODO DIA QUE ELE FOI A VACA
NUNCA MAIS SAIU DA SUA CASA.

(Adriano – 05/12/2001)

(39)

UMA AVENTURA NA CHINA
UM MENINO CHAMADO DIUSON,
ESTAVA PREPARANDO UM BALÃO.
DEMOROU MESES E MESES PARA
O BALÃO ESTAR PRONTO.
NO DIA SEGUINTE O RESUL-
TADO APARECE, SEU BALÃO ESTA PRONTO.
ELE FALA:
- EBA, AGORA **QUE** MEU
BALÃO ESTA PRONTO, VOU A-
VOAR PARA A CHINA COM ELE.
QUANDO ELE ENTROU NO
BALÃO O BALÃO COMEÇOU
A SUBIR.
ELE CHEGOU BEM RAPIDO NA
CHINA ELE FALOU:
- MAIS JÁ CHEGUEI?
ELE OUVIU UMA VOZ.
- JÁ CHEGOU SIM.
ELE OLHOU DE UM LADO, E
VIU UM MACACO NÃO
DEMOROU MUITO E FICARÃO
AMIGOS PARA SEMPRE.
ELES DERAM RONDARAM A
CHINA INTEIRA, **QUANDO** O
DIUSON FOI EMBORA TODOS FICA-
RAM COM SAUDADE, **MAIS** TODO
ANO O DIUSON IA LÁ **E**
FICARAM FEIZES.

(Vanderson – 05/12/01)

Constata-se mais uma vez a importância dos processos de intervenção sobre a produção textual infantil, de modo a permitir aos alunos a construção dos elementos constitutivos do texto escrito. A utilização de um número maior de conectivos diversificados, no final do ano letivo, em detrimento da repetição do conectivo “e”, comprova o processo evolutivo por que passam os alunos ao produzirem seus textos.

O que apresentei até aqui sobre os aspectos evolutivos da produção de texto infantil remete-me às investigações realizadas por VYGOTSKY (1991), as quais constataram que a linguagem escrita não é simples tradução da linguagem oral a signos escritos, sendo que o seu domínio não se reduz a assimilar simplesmente a técnica da escrita.

A seguir, darei início à discussão dos elementos da terceira categoria de análise dos textos – a lingüística da frase.

3.3. A lingüística da frase

Esta categoria diz respeito à análise da organização de frases complexas e das micro-estruturas ortográficas.

Quando a criança usa a escrita numa perspectiva discursiva, se depara com vários problemas, pois embora tenha bastante conhecimento sobre o sistema alfabético, desconhece, ainda, as suas convenções: um som podendo ser representado por várias letras ou uma letra podendo representar vários sons; critério para segmentar as palavras baseado nas classes morfológicas. Mesmo não tendo domínio destas convenções, a criança elabora sua escrita a partir de considerações que faz a respeito da escrita que a rodeia, das palavras novas ensinadas pela professora ou de palavras que já conhece (como seu próprio nome, de seus colegas ou familiares). Além disso, a própria fala representa uma referência para a criança ao escrever. Analisar a escrita das palavras nos textos produzidos pelos alunos, buscando compreender como as crianças vão elaborando suas hipóteses sobre o sistema alfabético, permite refletir sobre o processo de construção e evolução do texto escrito pelo qual passam as crianças. Para realizar tal reflexão, fiz a análise de dois textos produzidos no início do ano letivo, em 15 de fevereiro de 2001 e 20 de março de 2001, oferecendo uma amostra dos vários problemas enfrentados pelos alunos ao produzirem seus textos. Posteriormente, apresentarei textos produzidos no final do ano letivo, verificando os avanços por que passaram os alunos na escrita dos mesmos.

(40)

O GRILO E A HILDA

UM DIA A HILDA
SEGO NAICOLA E A
HILDA E ICUTO UM
CRI CRI CRI E A
HILDA CASO (caçou) A VÓI (voz)
E O WEVERTHON
DISE CE VIU UM
GRILO E A HILDA
REGITO (perguntou) GRILO SIELE
ER ROFESO (professor) O A
LUNO IELE REPODEO
EU SOU UM ROFESO

(Cleide – 20/03/2001)

Este texto apresenta uma série de questões a serem analisadas, como as palavras: sego (chegou), icola (escola), icuto (escutou), caso (caçou), vói (voz), dise (disse), ce (se), regito (perguntou), rofeso (professor), repodeo (respondeu). O uso inadequado da letra i que ocorre nas palavras icola, icuto, assim como a colocação da letra o em vez de u, na palavra repodeo deve ter ocorrido por influência da pronúncia, demonstrando que, para a criança escrever as palavras que desconhece, utiliza a hipótese fonética (SILVA, 1989) como referência. Essa também pode ser a explicação para a ausência do u final nas palavras sego, icuto, caso, regito, visto que na linguagem oral é muito comum a pronúncia destas palavras sem o fonema [u] final. Entretanto, ao escrever siele e iele, a criança não recorreu à hipótese fonética, demonstrando ter realizado sua escolha gráfica baseada na própria ortografia. Para escrever as palavras caso, dise, ce, rofeso nota-se que a criança utilizou duas letras diferentes (s/c) para representar o mesmo som [s], porque já deve ter percebido que essas letras podem ser possibilidades ortográficas para a escrita das palavras da língua. A ausência de segmentação das palavras naicola, siele e iele foge totalmente da convenção ortográfica, ocorrendo a junção de duas palavras, denominada de hiposegmentação, na qual as crianças tendem a juntar os clíticos a uma palavra ou grupo de dois ou mais vocábulos (SILVA, 1989). É possível atribuir tais escritas ao fato de esta criança desconhecer as classes de palavras, as quais definem as unidades morfológicas que, para fins de escrita, são separadas por espaços em branco em nosso sistema. Além disso, na linguagem oral essas palavras soam encadeadas,

sendo difícil para a criança detectar o término de uma palavra e o início de outra. Dessa forma, as hipóteses que a criança constrói para elaborar sua escrita refletem a percepção de vários elementos, dentre eles a sua fala e a própria escrita.

O texto (41) permite uma análise semelhante:

(41)

SO PÃO (Seu Pão)
UM DIA EU FUI PASEA NO
JATI E OREI (encontrei) A BRUXA E LAMI LEVO
PARA O SO PÃO (Seu Pão) EU DI U JUTI (chute) NO PE DELI
E LI DEMIIO (desmaiou).

(L. R. – 15/ 02/2001)

Como é possível observar pela leitura do texto, várias palavras explicitam as hipóteses que o aluno elaborou ao produzi-lo, como: pasea (passear), jati (jardim), ecorei (encontrei), mi (me), levo (levou), so (seu), di (dei), u (um), juti (chute), deli (dele), eli (ele), demiiio (desmaiou).

Aqui também, o aluno utiliza a letra *i* para escrever as palavras *mi*, *juti*, *deli*, *eli*, baseado na percepção de sua própria pronúncia – hipótese fonética, pois nestas palavras o *e* final átono é pronunciado *i* (MORAIS, 2000). O mesmo ocorre na escrita da palavra *pasea*, sem o *r* final, muito comum na linguagem oral. Também, com relação à segmentação das palavras e lami e e li nota-se que o aluno desconhece as unidades morfológicas que permitem a colocação dos espaços em branco. Nestas palavras ocorreu a separação além da prevista pela ortografia, caracterizando um caso de hipersegmentação, cuja tendência é segmentar uma sílaba de um vocábulo ou todas as sílabas de um vocábulo (SILVA, 1989).

Conforme mostra a análise dos textos acima, ao propor algumas formas de escrita a criança utiliza suas percepções sobre as possibilidades ortográficas que já notou em outras palavras da língua. Em outros casos, utiliza a própria fala como referência para sua escrita. Diante destes fatos, eu e a professora da classe procuramos oportunidades de oferecer um repertório ortográfico a esses alunos, auxiliando-os a avançarem no domínio do código escrito.

Muitas atividades didáticas foram planejadas e realizadas buscando atingir tal objetivo. Uma delas corresponde à realização de jogos, como o jogo de força, trabalhando com uma questão ortográfica específica (neste caso, m antes de p e b). Eram as crianças que gerenciavam todo o jogo: uma criança marcava as letras que compunham a palavra, outra, anotava as letras que não faziam parte da palavra e que já tinham sido escolhidas pelos alunos, outra criança, fazia o desenho do boneco enforcado. A mim e à professora cabiam observar e orientar a realização autônoma da atividade pelas crianças.

Também, propomos a confecção de jogo da memória com palavras escritas com m antes de p e b, as quais representavam dúvidas para os alunos, para, em seguida, as crianças jogarem-no, em pequenos grupos.

Outro jogo muito comum em nossas aulas foi o bingo, explorando palavras relacionadas à determinadas questões ortográficas como: m antes de p e b, encontro consonantal (consoante mais r).

A partir do estudo das palavras, construímos com os alunos algumas regras ortográficas para serem consultadas quando tivessem dúvidas. A seguinte regra é um exemplo:

USA-SE:

M NO FINAL

M ANTES DE P

M ANTES DE B

Com a realização de todas essas atividades didáticas estávamos procurando oferecer aos alunos conhecimentos necessários para a aquisição do sistema de escrita. Entretanto, tínhamos consciência de que os “desvios” ortográficos que as crianças apresentavam não podiam ser evitados todos de uma vez, e sim, serem objeto de reflexão durante todo o ano letivo e pelos anos subsequentes.

No final do ano letivo, quando os alunos passaram a produzir textos mais longos, os questionamentos ortográficos com que se deparavam aumentaram ainda mais, pois iam percebendo que as relações entre letras e sons traziam-lhes dúvidas diante da escrita de certas palavras, justamente porque a pronúncia destas não era suficiente para chegar às formas ortográficas.

O texto (42), produzido em 27 de novembro de 2001, ilustra os problemas com que os alunos se deparavam ao produzir textos no final do ano letivo.

(42)

A BRUXA MALVADA

UM DIA TINHA UM MOLEQUE QUE TEVE UM PESADELO
E ELE SONHOU QUE TINHA UMA BRUXA QU TINHA UMA
VASSOURA NOAUTO E FAZIA RA! RA! RA! RA! RA!
- SOCORRO MAMÃE MIAJUDA TOINO EA MÃE
DELE FOI ATRAI DA BRUXA E A BRUXA PEGOU O MOLEQUE E
SOUTOU DE LADESIMA E A MÃE DELE FALOU:
- AUGEIN MIAJUDA MIAJUDA EVEIO UM
O MEIN VEIO E COLO COU UM COLCHÃO EO MOLEQUE
CAIU NO COLCHÃO E FICARÃO FELIZES PARA SEMPRE.

(L. R. – 27/11/2001)

Várias palavras explicitam as questões que este aluno se coloca ao escrever, como: auto (alto), mi (me), toino (estou indo), atrais (atrás), soutou (soltou), sima (cima), augein (alguém), o mein (homem), ficarão (ficaram).

É importante considerar que o autor deste texto é o mesmo do texto (41), no qual escrevia as palavras mi, juti, deli, eli, considerando os elementos da própria pronúncia. Ao escrever o texto (42) essa situação só ocorre em miajuda, sendo que, agora, as palavras moleque, ele, dele foram escritas com a letra e. Parece que, após o trabalho pedagógico, realizado durante o ano letivo com as produções textuais, este aluno passou a fazer escolhas gráficas baseadas mais na ortografia e menos na própria fala. Para escrever as palavras auto, soutou, sima, augein, o aluno encontrou-se frente a questões sobre escolher entre duas letras para representar o mesmo som (l ou u e s ou c). Estas escolhas demandam um grande conhecimento da linguagem escrita, uma vez que a fala não pode contribuir em tal tarefa. A escolha que o aluno realizou ao escrever estas palavras, optando por u e s, não corresponde à ortografia, o que indica que este aluno ainda se encontra em processo de aprendizagem deste aspecto e que esta deve estender-se pelos anos subsequentes de sua escolaridade. Embora o aluno tenha avançado na escrita baseando-se mais na ortografia do que em sua própria fala, a hipótese fonética não foi totalmente abandonada, visto que ocorre a ditongação da palavra atrais, usando duas vogais ao invés de uma, quando precedida das consoantes s ou z, além da

simplificação de palavra terminada em gerúndio, como em toino, ambas as situações muito comuns na linguagem oral. Também ocorre a hiposegmentação das palavras noauto, miajuda, toino, ea, ladesima, eveio, eo e a hipersegmentação das palavras: o mein, colo cou, demonstrando que o aluno ainda apresenta dúvidas com relação às unidades morfológicas e por isso utiliza sua fala como referência para a escrita, uma vez que as palavras que correspondem ao caso de hiposegmentação soam encadeadas dificultando a percepção do término de uma palavra e o início da outra.

A análise deste texto é ilustrativa das características apresentadas em outros textos escritos no final do ano letivo. Isto indicou para mim e para a professora que a escrita destes alunos apresentava vários indícios de desenvolvimento, confirmando o fato de que estes alunos estavam agindo ativamente sobre este objeto de conhecimento buscando informações tanto na própria escrita quanto na fala. Diante desta constatação, reforço a idéia de que é essencial o trabalho de intervenção realizado pela professora, no sentido de oferecer aos alunos instrumentos que os capacitem no avanço do sistema de leitura e escrita e promover transformações específicas no percurso deste desenvolvimento.

Outros indícios de desenvolvimento das produções textuais podem ser verificados na análise da organização das frases. Parece que, neste contexto de constante reflexão sobre todos os elementos textuais, as crianças avançavam em sua concepção de texto, passando a utilizar-se de onomatopéias ou outros recursos estilísticos para reforçar idéias de susto, choro, riso etc. Ao usarem esses recursos, os alunos encontravam formas de expor a expressividade discursiva, característica de textos narrativos.

Os trechos seguintes apresentam alguns recursos estilísticos utilizados pelos alunos ao produzirem seus textos:

“... QUANDO EU FUI NO BANHEIRO A MINHA MÃE ESTAVA LÁ CHEIA DE SANGUE E EU CRITEI

- **NÃO AAAA NÃO!**” (Pâmela – 05/12/2001)

“A CABRITA BERROU

BÉ, BÉ, BÉ.” (Simone – 24/07/2001)

“DEPOIS COMEÇOU A CAIR PEDAÇOS DE ROCHA:

- **DUM DUM DUM!**” (Rafael – 05/12/2001)

“E ELA VOOU DE NOVO.

ZZZ ZZZ ZZZ ZZZ ZZZ.” (Monique – 24/04/2001)

“... DE REPENTE ELE SUBIU EM UM GALHO FRACO E DE REPENTE **BUM TAM BUM.**

CAIU NO CHÃO, FOI UM ESTRALO, ELE CAIU EM CIMA DE UM PAU.” (Kálita – 30/10/2001)

Todos esses dados, até aqui apresentados, me fazem crer que o trabalho com a linguagem num processo de interação e interlocução contribuiu para que os alunos elaborassem e reelaborassem hipóteses sobre a língua, avançando paulatinamente no processo de produção de texto.

Constato, como fez FRANCHI (1989) em sua pesquisa, que as crianças: “... começavam a fazer uma concepção de texto como ultrapassando o simples desejo de ‘comunicar’: um texto como construção e, de certo modo, artesanato. Ampliavam certamente o repertório conceitual a respeito da escrita” (p. 237).

As interferências pedagógicas sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças na escrita, trabalhando com a manipulação dos textos, em todos os elementos que os constituem, caracterizaram-se como essenciais para o desenvolvimento desta idéia de “texto como construção”.

Inicialmente, as interferências pedagógicas que realizamos incidiram sobre os aspectos da superestrutura textual, oferecendo repertório sobre o uso de parágrafos e sinais de pontuação. Após a análise dos textos coletados, foi possível verificar que na categoria superestrutura do texto ocorreu notável desenvolvimento dos conceitos trabalhados, uma vez que, ao final do ano, não encontramos nenhum texto sem pontuação ou paragrafação. Progressivamente, fomos inserindo nas discussões sobre os textos dos alunos novos elementos que precisavam ser melhorados: a lingüística do texto (tempo verbal, enunciadores, substitutos, conectivos) e a lingüística da frase (organização da frase, ortografia). Nestes aspectos, verificou-se que os alunos não alcançaram o mesmo desenvolvimento ocorrido na categoria superestrutura do texto. Tal fato se deu em relação ao uso dos substitutos e dos conectivos. No final do ano, dezessete alunos faziam uso de substitutos diversificados, enquanto que doze ainda

precisavam desenvolver este aspecto. No que se refere ao uso de conectivos, o desempenho é semelhante, pois no último texto produzido no ano, dezenove alunos faziam uso de conectivos diversificados, enquanto que dez ainda não podiam fazê-lo.

A explicação para esta diferença de desempenho nas várias categorias analisadas encontra-se no fato de termos centrado as atividades pedagógicas voltadas para a produção de textos nos aspectos da pontuação e paragrafação (referentes à superestrutura do texto), insistindo nelas durante todo o ano letivo. Já os aspectos referentes à lingüística do texto foram melhor explorados a partir do segundo semestre de 2001, tendo sido criadas poucas situações pedagógicas de reflexão sobre estes elementos em comparação com aquelas que privilegiaram o estudo sobre a superestrutura do texto.

Outro aspecto que os dados analisados permitem discutir é com relação ao tempo de aprendizagem dos alunos. O maior desenvolvimento dos elementos textuais analisados começou a ocorrer a partir do segundo semestre do ano (especialmente após o mês de setembro). Esse fato me leva a crer que há necessidade de um trabalho pedagógico contínuo e sistemático sobre todos os elementos textuais, de forma a garantir a plena aquisição dos mesmos.

Enfim, as atividades trabalhadas durante o ano letivo ofereceram recursos e situações favoráveis para o desenvolvimento de textos espontâneos que eram produzidos com autonomia e criatividade. Os resultados obtidos mostram que as crianças apresentaram um considerável progresso em todos os aspectos textuais analisados. Esse progresso pode ser atribuído às intervenções pedagógicas realizadas durante o ano letivo, a partir da concepção de linguagem como atividade constitutiva, que se realiza no processo de interação verbal (GERALDI, 1993 e 1996), privilegiando momentos de reflexão sobre os elementos textuais e levando à reelaboração dos textos a partir das questões refletidas e analisadas.

Em síntese, a proposição de estudar a evolução das produções escritas infantis foi muito significativa ao revelar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e proporcionar um momento de reflexão para a superação dessas dificuldades.

4. A PESQUISA COLABORATIVA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA PROFESSORA E DA PESQUISADORA

Neste capítulo, discutirei a efetivação do processo de colaboração entre mim e a professora da classe, buscando esclarecer as oportunidades de desenvolvimento profissional por que ambas passamos. Para isso, analisarei algumas situações ocorridas, nas quais procuramos desenvolver uma postura crítica e reflexiva, fundamentando nossas decisões no diálogo e estudo de teorias que subsidiaram nossas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e escrita.

4.1. O estabelecimento e o desenvolvimento da colaboração entre professora e pesquisadora

Em minhas primeiras “visitas” à classe, procurei interferir o menos possível no trabalho da professora, sentando-me no fundo da sala e observando o andamento das atividades, a fim de conhecer os alunos e o trabalho realizado por ela.

Pouco a pouco, fui me oferecendo para auxiliar a professora na realização das atividades, mas nunca tomando minhas próprias decisões e, sim, seguindo suas orientações. Entendia que nosso relacionamento ainda era muito frágil e que a proposição de minha parte para a mudança de algumas atividades didáticas representaria o fortalecimento da idéia de que o papel da pesquisadora é o de vigiar e dirigir o trabalho docente.

De sua parte, a professora também vivia um momento de tensão; sentia-se pressionada com minha entrada em sua sala de aula:

Foi uma entrada brusca na minha rotina de trabalho. Senti meus movimentos na sala de aula se limitarem. Cheguei a pensar que uma pesquisa colaborativa poderia ser comparada a uma situação doméstica: uma empregada que mora na casa em que trabalha; certamente ajuda a colocar a casa em ordem, mas nos tira a liberdade. Desejava meus momentos de individualidade com os alunos (Professora Hilda).

Essa tensão causada pela minha presença na sala atingiu seu pico máximo no dia em que todas as atividades planejadas pela professora já tinham sido trabalhadas antes do recreio dos alunos e nada mais estava programado para o restante do período. A professora relatou que se estivesse sozinha teria pensado em alguma atividade para desenvolver com as crianças, mas minha presença a inibia. Esta situação perturbadora para a professora se desenrolou satisfatoriamente quando, na classe, surgiu a questão de qual aluno se encontrava no meio da lista de nomes, para que começassem a escolha de livros de leitura, que levariam no fim de semana, por este aluno. As crianças levaram algum tempo resolvendo este problema (fazendo contas, discutindo em grupos), o que amenizou a dificuldade de falta de atividades planejadas.

A tensão vivenciada pela professora desfez-se quando relatei a esta que minha experiência profissional limitava-se a crianças já alfabetizadas e que, ao pensarmos em atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dos níveis de escrita pré-silábico e silábico, precisaríamos dos conhecimentos que a professora já possuía sobre esta questão.

Esta situação vivida por mim e pela professora caracterizou-se em um incidente crítico (KNOWLES e COLE, 1995), que oportunizou a ruptura do distanciamento entre mim – pesquisadora – e a professora colaboradora.

A partir deste momento, nosso relacionamento se fortaleceu e passamos a discutir juntas as atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da produção de texto infantil, que uma ou outra sugeriu.

Em um de nossos encontros para o planejamento destas atividades, ocorrido em 9 de maio de 2001, em reunião de HTPC, a professora expôs sua inquietação: “Até que ponto as crianças de 2ª série devem chegar com relação à leitura e à escrita?”. Diante desta questão, muitas perspectivas se abriam para nós e apontei algumas como: o desenvolvimento da pontuação dos textos, do conceito de paragrafação, a sistematização das regras ortográficas. A professora concordou que deveríamos orientar os processos de ensino para estas questões.

Tendo nosso caminho traçado, passamos a planejar atividades que buscaram atingir esses objetivos que nos propusemos. A atividade de gravação de uma entrevista, onde um aluno assumiu o papel de entrevistador e outro de um personagem famoso a

ser entrevistado, e, posteriormente, a realização da transcrição escrita desta, foram exemplos de atividades que discutimos e planejamos com o objetivo de explorar os elementos de pontuação necessários a este tipo de texto. A realização desta atividade ficou sob minha responsabilidade, pois a professora disse que queria aprender comigo.

Ao pedir-me que demonstrasse a ela como fazer, a professora não estava querendo copiar ou fazer igual. SCHÖN (1995) nos alerta para o fato de que a imitação tem sido considerada como um aspecto negativo. Entretanto, este autor lembra o valor da imitação reflexiva, considerando-a mais do que uma mímica mecânica, e sim, uma forma de atividade criativa. Na imitação reflexiva, “quando vos imito, tento construir o que entendo como essencial nas vossas ações e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a ação” (p. 90). Ela mesma já havia passado por esta experiência quando realizou sua pesquisa de Mestrado e a professora colaboradora com a qual trabalhava pediu-lhe que conduzisse a atividade de produção de texto coletivo, pois sentia necessidade de ver como fazia. Esses fatos reforçam a idéia de que a construção contínua de saberes não ocorre de forma isolada e sim, na parceria entre as pessoas, onde cada um oferece o que sabe (MIZUKAMI et al., 2002).

Posteriormente, quando fomos discutir o encaminhamento da atividade, a professora relatou que a atividade tinha sido bem sistematizada, diferente do modo como fazia. Denominou a aula conduzida por mim como “experimentativa-demonstrativa-expositiva”. A explicação que deu para esta denominação foi a seguinte:

Você fez o experimento da entrevista, da situação de entrevista, depois você fazia a demonstração de como era e explicava porque estava fazendo. Você fez tudo organizado. (Professora Hilda)

A professora entendia que o jeito de conduzir sua aula era diferente:

Eu acho que eu não fico perguntando muito daquele jeito. Eu acho que isso é legal para eles perceberem mesmo, mas eu acabei criando um jeito deles (...). (Professora Hilda)

Entretanto, no final do ano letivo, quando tivemos a oportunidade de discutir e refletir sobre o trabalho realizado, a professora considerou que há necessidade de sistematizar o conhecimento com os alunos, de forma a garantir que todos os alunos da classe reflitam sobre tal conhecimento.

Eu acho que eles aprendem com o uso real. Nas situações reais, eles aprendem, mas eu acho que tem que ter um momento que você tem que ser diretiva para sistematizar esse conhecimento. Eu acho que isso eu aprendi com você. Eu ia deixando as coisas, vou falando ... mas aí muitas coisas eles aprendem, alguns não, ... alguns são mais sensíveis para as coisas, outros não. Se você não for bem explícita no que está dizendo, eles não vão perceber. Então, eu acho que você tem que trabalhar com as situações reais, mas tem que sistematizar, sim. Eu acho que essa diretividade é importante. Você mostrava lá isso para mim. (Professora Hilda)

Como já apontava FRANCHI (1989), a discussão sobre questões pedagógicas indicava para uma depreciação de um processo diretivo e normativo de ensino, considerando métodos, técnicas, exercícios e o próprio papel do professor como antidemocráticos e autoritários. Para esta autora, discutir uma proposta de alfabetização

“... não é uma questão de técnica, de procedimentos ou de estratégia, mas de método, no sentido mais forte desse termo: envolve concepções próprias do exercício da linguagem e do exercício pedagógico, envolve pressupostos e princípios gerais de natureza filosófica e sociológica, envolve atitudes em relação ao processo e aos participantes dele. Em vez de promover ao estatuto de métodos meras táticas e técnicas (globais, de sentenciamento, de palavrão etc.), revejo-as e revejo procedimentos e estratégias na realidade do dia – a – dia, que não é estática e dada: é criada, numa aprendizagem recíproca, pelos participantes do processo – professores e alunos” (p. 14).

Todas essas considerações que realizamos sobre a prática pedagógica que desenvolvemos representou um momento de reflexão sobre a ação quando pudemos aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução de nossa prática (PÉREZ GOMEZ, 1995).

Assim como na pesquisa desenvolvida por VIEIRA (1996), este trabalho também indicou que o processo de colaboração contribuiu para o estabelecimento do

exercício de observação da prática, propiciando mecanismos de reflexão que levaram a professora a reestruturar seus conceitos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

4.2. Algumas reflexões sobre a prática

O processo de colaboração vivenciado por mim e pela professora proporcionou vários momentos de reflexão sobre nossa prática, como os que relato a seguir.

Durante uma atividade de transcrição de uma entrevista com um aluno, escrevi a seguinte frase (resposta do aluno à pergunta feita pela professora: “Marcos, por que você faltou?”): “Porque fui tirar sangue. Quando cheguei em casa minha barriga começou a doer”.

Ao escrever esta frase, colocando um ponto final e depois começando outra frase na mesma linha, os alunos corrigiram-me, dizendo que devia mudar de linha e pôr parágrafo, por causa do ponto final. A professora, então, explicou-lhes que podiam usar o ponto final e continuar na mesma linha, pois eram frases diferentes que precisavam ser separadas.

Em várias outras atividades, tive a oportunidade de explicar aos alunos sobre o uso do ponto final no meio do parágrafo e não o fiz por acreditar que as crianças aprenderiam sozinhas sobre este sinal de pontuação. Meu pressuposto era de que as crianças não estavam amadurecidas para entender tal conceito. A professora, com sua intervenção sobre os alunos, mostrou-me a importância de se interferir sobre os conhecimentos ainda em desenvolvimento nos alunos.

Nesse sentido, confirma-se o que diz GUIMARÃES DE MATTOS (1995) a respeito da colaboração entre a professora-pesquisadora e a pesquisadora-professora:

“(...) a colaboração pode ser condição essencial para o sucesso da prática profissional de professores, alunos e pesquisadores. A atitude colaborativa parece ser uma condição necessária se a prática pedagógica for aprimorada de forma fundamental e duradoura” (p. 302).

Por outro lado, GARCIA (2002) apontou certa limitação do processo colaborativo, na pesquisa em que realizou. Atribuiu tal limitação ao fato de que não possuía os conceitos mais elaborados sobre pesquisa colaborativa e também sobre as

questões de ensino e aprendizagem da língua. O mesmo não ocorreu na presente pesquisa, uma vez que estes momentos de incerteza sobre questões de ensino e aprendizagem da língua, tanto de minha parte quanto da professora, e dúvidas sobre o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, que apresentei ao longo do caminho, foram superados pelo estabelecimento do diálogo constante entre nós.

O diálogo, entendido como um meio para refletir sobre a visão de realidade que possuem tanto a pesquisadora como a professora (GITLIN, 1988), caracterizou-se num elemento fundamental no processo de colaboração ocorrido entre mim e a professora, fazendo com que ambas atualizássemos nossos conhecimentos, enriquecendo nossa prática pedagógica.

Demonstrando sua preocupação com o fato de que algumas crianças ainda não segmentavam seus textos em parágrafos e apresentavam dificuldades em pontuá-los, a professora contou-me sobre o que estava pensando fazer para auxiliar estes alunos nesta questão: *“Acho que vou trazer uns textos pequenos para eles copiarem, para fixar a estrutura de parágrafo e pontuação”* (Professora Hilda).

Seguindo o princípio do diálogo, como forma de estabelecer a necessária interação entre nós, sugeri à professora que em vez de trazer o texto pronto para os alunos copiarem, ela poderia dividir um pequeno texto (já conhecido pelos alunos) em partes, para que os alunos ordenassem os fatos na devida seqüência temporal e, então, o copiassem. Assim, transformávamos uma simples atividade de cópia em uma oportunidade para os alunos agirem e refletirem sobre a ordenação de fatos em um texto escrito. A professora logo concordou com a idéia: *“É, assim é melhor”*.

Dessa forma, o diálogo e a cooperação para a troca de idéias proporcionavam o avanço no entendimento das questões sobre o ensino da língua, por meio da reelaboração do conhecimento pedagógico do conteúdo (SCHULMAN *apud* MIZUKAMI et al., 2002), construído a partir da própria experiência pedagógica e da reflexão sobre esta. É esta contínua elaboração do conhecimento pedagógico do conteúdo, o caminho para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.

O processo colaborativo, ocorrido entre nós, propiciou maior segurança para a realização da atividade pedagógica da professora, ao apontar caminhos indicativos do

desenvolvimento dos alunos. Em entrevista realizada no final do ano letivo, a professora confirmou esse fato:

Eu acho que foi ótimo você ter participado, me deu bastante segurança. Na 1ª série, a primeira vez que eu dei aula, fiquei muito insegura. Hoje, eu acho que o ano que vem vai ser muito diferente desta 1ª série. Sabe por quê? Porque eu já estou pensando na 2ª. Eu trabalhei com a 1ª e só sabia até onde eu ia chegar na 1ª. E agora eu já posso pensar na 1ª e o que vai acontecer na 2ª (Professora Hilda).

A contribuição da pesquisa colaborativa também se revelou no fato de proporcionar suporte e auxílio nos momentos de indecisão quanto às questões de ensino, por meio da reflexão conjunta entre professora e pesquisadora. Uma fala da professora revela essa contribuição:

Mas eu acho que foi importante em alguns momentos, quando eu estava perdida, sabia que eu podia contar com você. Eu falava: “Ah, eu não estou sabendo o que fazer agora”. Aí, você podia pensar junto (Professora Hilda).

Diante do exposto, pode-se afirmar a grande contribuição da pesquisa colaborativa para o desenvolvimento profissional tanto de professoras quanto de pesquisadoras. Por meio do diálogo e da reflexão mútua, os conhecimentos pedagógicos de professoras e pesquisadoras são reformulados e ampliados, enriquecidos ainda mais, pelo suporte teórico e prático vivenciado pela colaboração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurei apresentar as idéias que nortearam este estudo, relacionando-as e discutindo-as à luz das experiências pedagógicas vivenciadas. Não há como não considerá-las enriquecedoras, tanto do ponto de vista das contribuições proporcionadas a esta pesquisa quanto àquelas proporcionadas ao desenvolvimento profissional da professora e da pesquisadora.

Ao buscar compreender como ocorre a evolução da produção de textos escritos por crianças de periferia urbana em processo de alfabetização, quando professora e pesquisadora constroem um conhecimento específico sobre a língua, por meio de uma prática colaborativa de pesquisa, alguns aspectos deste processo se evidenciaram.

Um primeiro aspecto a ser considerado diz respeito ao compromisso de educadoras que precisamos assumir frente às classes populares, de forma a garantir-lhes inúmeras oportunidades de acesso à linguagem escrita. Conscientes desse dever, o trabalho que realizamos – professora e pesquisadora – visava a fornecer aos alunos com os quais trabalhamos meios de interagirem com as características da linguagem escrita, de forma a elaborarem suas hipóteses e desenvolverem competências a respeito desse objeto do conhecimento.

Assim, elaborar um trabalho com crianças que possuem poucas oportunidades sociais e econômicas de desenvolver-se adequadamente por meio da educação significa considerar a importância da escola em oferecer meios e condições para que as crianças interajam e reflitam sobre o sistema de leitura e escrita, além de reforçar a relevância do papel da professora no processo de desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, este estudo aponta para uma reflexão sobre o encaminhamento do trabalho pedagógico direcionado a crianças das séries iniciais, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de alguns caminhos que, acredito, possam ser trilhados por outras professoras que trabalham com alunos da escola pública.

O segundo aspecto que se mostra relevante nesta pesquisa diz respeito a esses caminhos encontrados para a realização do trabalho pedagógico voltado para a produção de textos.

As conclusões possíveis de serem feitas, a partir da análise da evolução da produção de textos infantis, apontam para o fato de que, inicialmente, as crianças produzem seus textos, refletindo as características da narrativa oral e, por isso, não sentem a necessidade de pontuar os textos e utilizam elementos característicos da linguagem oral (como o conectivo ‘e’), ao mesmo tempo em que se utilizam de informações retiradas dos objetos escritos com os quais tomam contato. Essa é uma fase na qual as crianças realizam uma atividade de experimentação, de trabalho com a língua, recorrendo a recursos que apreendem tanto da linguagem oral quanto escrita. Conforme vão avançando na compreensão deste objeto de conhecimento – o texto escrito – passam a trabalhar o texto como um objeto autônomo e com particularidades próprias. Progressivamente, as crianças vão compreendendo a função e a importância dos sinais de pontuação e começam a utilizar-se de recursos estilísticos para enfatizar a mensagem que querem transmitir.

Entretanto, esse caminho só segue esse passo evolutivo quando são propiciadas às crianças oportunidades de interagirem com o texto escrito, refletindo sobre suas características. Isso ficou evidenciado neste estudo que oportunizou inúmeras atividades de intervenção sobre os textos escritos infantis (reescrita de textos produzidos pelos alunos, elaboração coletiva de histórias, correção coletiva de textos, dentre outras), levando ao desenvolvimento dos conceitos trabalhados.

Acredito que este estudo deu sua contribuição para as discussões sobre a linguagem escrita ao mostrar que as crianças vão progressivamente desenvolvendo habilidades e competências relacionadas à produção de texto, utilizando, inicialmente, elementos presentes em sua linguagem oral e tentando adaptá-los à linguagem escrita até começar a tomar o objeto escrito como fonte autônoma de criação de sentido (FRANCHI, 1989).

Não posso deixar de dizer, ainda, que a construção da autonomia do texto escrito foi propiciada pela relação interlocutiva que orientou todo o processo de ensino-aprendizagem voltado para a produção de texto, o que viabilizou a realização de diversas propostas de intervenção pedagógica com o objetivo de estimular a constante reflexão sobre os aspectos característicos do texto escrito e, conseqüentemente, a escrita destes com maior competência.

A partir destas questões, alguns princípios metodológicos podem ser apontados para a realização de um trabalho voltado para o desenvolvimento da produção de texto infantil:

- conceber a linguagem como um trabalho, uma atividade construtiva que supõe interações entre os sujeitos;
- são nas atividades interativas, onde ocorrem a colaboração entre os colegas e a intervenção da professora, que as crianças realizam o trabalho de reflexão e de experimentação sobre a linguagem escrita;
- a intervenção da professora pressupõe a instrumentalização das crianças nos aspectos técnicos da escrita (uso de parágrafos, sinais de pontuação, diversificação de conectivos e substitutos etc.).

Esse caminho encontrado para propiciar às crianças oportunidades de desenvolverem seus textos escritos não foi construído somente por mim, mas sim, por meio do trabalho colaborativo realizado com a professora da classe. Foram a reflexão conjunta sobre nossa prática pedagógica e o diálogo, que nos conduziram à elaboração deste caminho.

Esse ambiente de colaboração propiciou a realização de um trabalho que buscou desenvolver nos alunos maiores habilidades na escrita de textos, de forma a ajudá-los a avançar em suas hipóteses sobre a escrita, ao mesmo tempo em que adquiriam competências relacionadas ao uso de parágrafos, de pontuação adequada e à melhor escolha discursiva para o texto a ser produzido. Esse contexto permitiu a investigação sobre a evolução da produção escrita infantil, além da reflexão sobre a prática pedagógica da pesquisadora e da professora.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa contribuiu, neste caso, para o desenvolvimento profissional da professora e da pesquisadora, além de auxiliar na construção de um caminho pedagógico que levou ao desenvolvimento da produção de texto infantil.

O terceiro e último aspecto que gostaria de destacar a partir desta pesquisa refere-se, então, a essa dupla face da pesquisa colaborativa: permitir a elaboração de um conhecimento compartilhado, ao mesmo tempo em que engendra processos de formação profissional.

A colaboração pressupõe a compreensão da outra como parceira, trocas de experiências, um ambiente de sinceridade e momentos de reflexão sobre a prática (REYES et al., 2001), o que não se consegue num período curto de tempo, e sim, num longo processo de conhecimento e convivência.

Não é possível a presença constante de pesquisadoras na escola pública, a fim de contribuir no estabelecimento destas situações de colaboração. Assim, coloco, aqui, a importância do papel da coordenadora pedagógica como aquela que pode estimular e articular a colaboração entre as professoras, de forma a criarem propostas de ensino que respondam aos desafios da escola, ao mesmo tempo em que constroem sua qualificação profissional.

Finalizando, as discussões realizadas neste estudo não pressupõem a generalização para outras realidades escolares, visto que os dados aqui apresentados referem-se a uma classe de segunda série, com particularidades próprias.

Entretanto, acredito que os aspectos, aqui apontados, possam contribuir para o planejamento de outras professoras que se esforçam em redimensionar a atividade pedagógica da alfabetização. Essa é minha esperança.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da Formação de Professores no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

AVELLAR, R. M. G. de. **O desafio de continuar a alfabetização**. Araraquara: JM Editora, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

COLE, A; KNOWLES, J.G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**. v. 30, n.3, 1993. p. 473-495.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **E as crianças eram difíceis ... A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARCIA, A. R. V. **Pesquisa colaborativa e aprendizagem docente: uma experiência com o ensino da língua materna na 1ª série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 2002.

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

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GITLIN, A.; SIEGEL, M. & BORU, K. **Purpose and Method: Rethinking the use of ethnography by educational left**. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana, 1988.

GUIMARÃES DE MATTOS, C. L. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. In: **Educação e Sociedade**, ano XVI, n. 51, agosto/95. p. 299 – 311.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L. Methods and Issues in a life history approach to self-study. In: T. Russel & F. Korthagen (Eds.) **Teachers who teach teachers: reflections on teacher education**. p. 130 – 151. Bristol, PA: The Falmer Press, 1995.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1999.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas/IEL, (23): 71 – 78, Jan./ Jun. 1994

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

REYES, C. R. **Construindo histórias através da interação: uma prática com produção de textos no Ciclo Básico Continuidade**. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, 1995.

REYES, C. R. et al. **“Incidentes críticos”: os desencadeadores da colaboração entre professor e pesquisador**. Trabalho apresentado no VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2001.

ROCHA, G. A. S. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. Campinas: Papyrus, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, A. **A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da primeira série do primeiro grau**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1989.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1993.

VIEIRA, H. M. M. **Pesquisa colaborativa: a interação necessária entre professor e pesquisador**. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y Lenguaje. In: _____. **Obras escogidas II**. Madri: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1995.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

7. ANEXOS

7.1. Tabelas com as características dos textos coletados durante no ano de 2001

TABELA 1: Distribuição espacial dos textos produzidos durante o ano letivo de 2001, de acordo com o uso de parágrafos e sinais de pontuação.

Textos Alunos	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12
Adriano	3	2	2	2	1	2	2	1	1	1
Ana Maria	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1
Anderson	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1
Carla	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2
C.	3	3	2	3	3	3	2	2	1	1
Cleide	3	3	2	3	3	2	1	1	1	1
D.	3	3	3	3	2	3	2	2	1	1
Danieli	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2
Elaine	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1
Fabrcio	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Fernanda	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1
Janaina	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1
Jefferson	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1
Josenildo	3	3	2	3	3	3	3	3	1	1
Kálita	2	3	2	1	1	2	1	1	1	1
L. R.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Maicon	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
M.	3	3	2	1	1	2	1	1	1	2
Maísa	3	3	2	3	2	2	2	1	1	1
Marina	3	3	3	3	3	3	2	1	3	2
Michelle	3	2	1	3	2	2	1	1	1	1
Monique	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1
Pâmela	3	3	3	2	3	2	2	1	1	1
Rafael	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1
Rogério	3	2	1	2	2	1	3	1	1	1
Sérgio	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2
Simone	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1
Vanderson	3	2	2	1	3	1	1	1	1	1
Willer	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1

Legenda:

- 1 – Utilização correta de parágrafos e sinais de pontuação;
- 2 – Uso correto de somente alguns sinais de pontuação e apresentação em alguns parágrafos
- 3 – Ausência de sinais de pontuação e nenhuma divisão do texto em parágrafos.

Produção de textos infantis e Pesquisa Colaborativa: ...

TABELA 2: Características da dinâmica interna dos textos produzidos durante o ano letivo de 2001.

Textos Alunos	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12
Adriano	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Ana Maria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Anderson	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Carla	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Cleide	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Danieli	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Elaine	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Fabício	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Fernanda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Janaina	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Jefferson	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Josenildo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kálita	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
L. R.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maicon	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maísa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Marina	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Michelle	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Monique	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pâmela	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Rafael	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Rogério	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sérgio	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Simone	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Vanderson	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Willer	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2

Legenda:

- 1 – Texto coerente (título, abertura, fechamento, lógica de organização);
- 2 – Dificuldades no explicitamento de alguns elementos (personagem, local da ação);
- 3 – Texto confuso.

Produção de textos infantis e Pesquisa Colaborativa: ...

TABELA 3: Escolha enunciativa presente nos textos produzidos durante o ano letivo de 2001.

Textos Alunos	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12
Adriano	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1
Ana Maria	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1
Anderson	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
Carla	1	2	2	1	2	3	2	2	1	1
C.	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
Cleide	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
D.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Danieli	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Elaine	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1
Fabício	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Fernanda	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Janaina	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
Jefferson	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
Josenildo	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1
Kálita	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2
L. R.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Maicon	2	2	2	1	1	2	3	2	2	2
M.	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2
Maísa	1	1	3	1	2	2	2	2	2	1
Marina	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Michelle	2	2	3	1	2	2	3	2	1	2
Monique	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Pâmela	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1
Rafael	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2
Rogério	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sérgio	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Simone	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1
Vanderson	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Willer	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2

Legenda:

- 1 – Texto escrito em 1ª pessoa (eu/nós);
- 2 – Texto escrito em 3ª pessoa (ele, ela/eles, elas);
- 3 – Mistura de elementos enunciativos.

Produção de textos infantis e Pesquisa Colaborativa: ...

TABELA 4: Tempo verbal dos textos produzidos durante o ano letivo de 2001.

Textos Alunos	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12
Adriano	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ana Maria	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Anderson	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Carla	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
C.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Cleide	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
D.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Danieli	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Elaine	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Fabrcio	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Fernanda	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Janaina	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Jefferson	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Josenildo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kálita	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
L. R.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Maicon	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
M.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Máisa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Marina	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Michelle	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Monique	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Pâmela	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Rafael	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Rogério	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sérgio	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Simone	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Vanderson	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Willer	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Legenda:

- 1 – Texto escrito no presente;
- 2 – Texto escrito no passado;
- 3 – Mistura de tempo verbal.

Produção de textos infantis e Pesquisa Colaborativa: ...

TABELA 5: Substitutos ou anafóricos (como foram designados os personagens) nos textos produzidos durante o ano letivo de 2001.

Textos											
Alunos	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12	
Adriano	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	
Ana Maria	3	2	2	2	1	2	1	3	1	1	
Anderson	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	
Carla	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	
C.	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	
Cleide	2	2	2	3	1	2	2	3	2	2	
D.	3	3	2	3	2	2	1	3	2	3	
Danieli	2	2	2	2	3	3	1	2	1	1	
Elaine	3	2	3	3	3	3	2	1	3	3	
Fabício	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	
Fernanda	2	2	2	1	3	3	1	1	1	1	
Janaina	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	
Jefferson	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	
Josenildo	3	2	2	2	2	3	1	3	1	1	
Kálita	3	2	2	3	2	3	2	3	1	1	
L. R.	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	
Maicon	3	2	2	3	1	2	3	2	3	2	
M.	2	2	2	3	2	2	1	3	3	1	
Máisa	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	
Marina	3	2	3	2	1	2	2	3	3	3	
Michelle	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	
Monique	3	2	1	3	1	1	1	3	1	1	
Pâmela	3	2	2	3	2	3	3	1	1	1	
Rafael	2	3	1	1	1	2	1	3	1	1	
Rogério	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	
Sérgio	2	2	2	3	2	2	1	3	1	1	
Simone	3	2	3	1	2	1	1	3	1	1	
Vanderson	3	2	1	3	3	3	1	1	1	1	
Willer	2	2	2	2	2	3	1	3	3	1	

Legenda:

- 1 – Diversificação de substitutos;
- 2 – Reiteração do nome do personagem;
- 3 – Reiteração dos pronomes “ele/ela” ou “eu/nós”.

Produção de textos infantis e Pesquisa Colaborativa: ...

TABELA 6: Conectivos (como foram utilizadas as conjunções) nos textos produzidos durante o ano letivo de 2001.

Textos Alunos	15/02	20/03	17/04	25/04	24/05	24/07	10/09	30/10	27/11	05/12
Adriano	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
Ana Maria	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3
Anderson	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Carla	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
C.	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
Cleide	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1
D.	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1
Danieli	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Elaine	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3
Fabício	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1
Fernanda	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1
Janaina	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1
Jefferson	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Josenildo	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1
Kálita	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1
L. R.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
Maicon	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1
M.	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1
Maísa	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3
Marina	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Michelle	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3
Monique	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
Pâmela	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1
Rafael	3	3	3	3	1	3	1	3	1	1
Rogério	1	3	3	3	1	1	3	1	1	1
Sérgio	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3
Simone	3	3	3	1	1	1	1	3	3	1
Vanderson	3	2	3	3	3	1	1	1	1	1
Willer	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1

Legenda:

- 1 – Diversificação dos conectivos;
- 2 – Ausência de conectivos;
- 3 – Reiteração do conectivo “e”.

7.2. Roteiro de caracterização de alunos¹³

Nome:

Série:

Professor (a):

Período:

Data da aplicação:

1. Tem irmãos que estudam na escola? () não () sim

Nome: _____ Série: _____ Professor (a): _____

2. Alguém de sua casa está fazendo supletivo à noite na escola? () não () sim

Nome: _____ Quem é (pai, mãe ...)? _____

2. De onde é sua família?

3. Por que veio para São Carlos?

4. Com quem mora? Quem mora com você na sua casa?

() mãe () madrasta () avó () tia () vizinha

() pai () padrasto () avô () tio () vizinho

() irmão () sobrinha () primo

() irmã () sobrinho () prima

4. Quando não está na escola (período contrário à aula) o que faz? Com quem fica?

5. Quando tem alguma dúvida sobre a lição de casa, a quem pede ajuda? Por que procura essa pessoa?

6. Quem cuida de você?

¹³ Adaptação do questionário para o diagnóstico da rede escolar de São Carlos, dos Departamentos de Ciências Sociais e de Metodologia de Ensino, 1995.

7. Você cuida de alguém? () não () sim Quem? _____

8. Já repetiu de ano alguma vez? () não () sim

Qual série? _____ Quando? _____ Por quê? _____

9. Endereço do aluno: _____

10. A casa onde você mora é feita de tijolos? () sim () não

11. A rua de sua casa tem:

Asfalto: () sim () não

Luz em poste: () sim () não

Calçadas: () sim () não

12. Sua casa tem luz elétrica? (Tem lâmpada?) () sim () não

13. Sua casa é servida por água encanada? (Vem da torneira?) () sim () não

14. Sua casa é servida por rede de esgoto? () sim () não

15. O lixo de sua casa é:

() Coletado na porta _____ por semana

() Jogado em terreno baldio

() Enterrado ou queimado

() Tratado de outra forma. Qual? _____

16. Quantos quartos tem sua casa?

17. Quantos quartos são usados para dormir, todos os dias, pelas pessoas que moram na casa?

18. Quantas pessoas moram em sua casa?

19. Quando você nasceu? _____ / _____ / _____

20. Qual é sua cor?

() negra/mulata

() branca

() amarela

() parda

21. Qual é o seu sexo? () masculino () feminino

22. Você tem emprego ou trabalho? () não () sim O que faz? _____

23. Qual será sua situação no próximo ano?

() continuarei estudando

() trabalharei

() continuarei os estudo e trabalharei

() outra. Qual? _____

24. Atualmente, qual a situação de seu pai em relação ao trabalho?

() Ele está trabalhando

() Ele está aposentado e continua trabalhando

() Ele está aposentado e não continua trabalhando

() Ele não está trabalhando, temporariamente, por motivo de saúde

() Ele não está trabalhando, mas procura trabalho

() Ele não está trabalhando e não procura trabalho

() Pai falecido

() Outra situação. Qual? _____

25. Descreva o que seu pai faz ou fazia no trabalho.

26. Atualmente, qual é a situação de sua mãe em relação ao trabalho?

- Trabalha fora de casa com remuneração
- Trabalha em casa com remuneração
- É aposentada/pensionista e não trabalha com remuneração
- É aposentada/pensionista e trabalha com remuneração
- Procura trabalho
- Não tem nenhum tipo de remuneração e não procura trabalho
- Não trabalha e não procura trabalho porque é incapacitada (problemas de saúde)
- É falecida
- Outra situação. O que ela faz? _____

27. Descreva o que ela faz ou fazia.

28. Onde ela trabalha?

29. Se sua mãe é dona de casa, já trabalhou fora alguma vez?

- sim não não sei

30. Seu pai sabe ler e escrever? sim não

31. Sua mãe sabe ler e escrever? sim não

32. Qual é a escolaridade de seu pai?

- Nunca freqüentou a escola
- 4ª série do Ensino Fundamental
- Ensino Médio, não profissionalizante
- Ensino Médio, profissionalizante (técnico/ magistério)
- Ensino Superior
- Não sei

33. Quais dos itens abaixo você possui em sua residência? Indique a quantidade.

- () ___ Rádio
- () ___ Banheiro
- () ___ Aspirador de pó
- () ___ Máquina de lavar
- () ___ TV em cores
- () ___ Empregada mensalista
- () ___ Automóvel
- () ___ Videocassete
- () ___ Geladeira

34. Nos seus horários livres e nos fins-de-semana, o que você faz mais freqüentemente para passar o tempo?

- () Leio
- () Assisto TV
- () Pratico esportes
- () Saio com os amigos
- () Outra. Qual? _____

35. Se você lê, qual o tipo de leitura preferida?

36. Se você assiste TV, qual o seu programa favorito?

37. Se você pratica esportes, qual é o que você prefere?

38. Se você costuma passear com seus amigos, aonde você costume ir?

7.3. Textos escritos pelos alunos (citados nesta dissertação)

