

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

REGILENI SHIMITH

**A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma
experiência pedagógica**

BAURU

2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

REGILENI SHIMITH

**A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma
experiência pedagógica**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências –
UNESP, Bauru, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
graduação em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Rosa Maria
Manzoni.

BAURU

2010

Shimith, Regileni

A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma experiência pedagógica/Regileni Shimith, 2010. 170 f.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Monografia (graduação) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

1. Linguagem. 2. Texto. 3. Gêneros Textuais. 4. Produção de textos escritos. 5. Textualidade. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

REGILENI SHIMITH

**A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma
experiência pedagógica**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da
Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título
de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Prof^a Dra Rosa Maria Manzoni.**

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni - orientadora

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Dra. Lucilene dos Santos Gonzales

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP - Bauru.

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

**Bauru
2010**

Dedico este trabalho aos meus pais, Manoel e Maria, a quem devo tudo o que sei e o que sou. Que sempre mostraram credibilidade em mim. Agradeço as lições de amor e vida. Deixo aqui registrado a mais profunda admiração e respeito. Amo-os!

AGRADECIMENTOS

A ELE, pelo dom da vida, pela faculdade do saber e por me amar mesmo sem eu merecer.

A ELA, por acolher as minhas lágrimas e as transformar na realização deste trabalho.

Aos meus irmãos (as), Reginaldo, Rosane, Regiane; meus/minhas cunhados (as) Gláucia, Gustavo, César; e minha sobrinha Nathália. Não consigo mensurar em palavras o quão importantes são todos em minha vida; o quanto todos foram fundamentais na concretização desta etapa, não só nesta, mas em vários momentos da minha vida. Apenas agradeço o incentivo, as palavras de encorajamento, os conselhos, as conversas, as broncas, as risadas....Amo todos!

As minhas amigas-irmãs, Daniele e Hisae, pelo apoio constante, pelas conversas, por me tranquilizarem quando o nervosismo tomava conta de mim; por me fazerem rir quando queria chorar; por me mostrarem o que é uma amizade sincera.

A minha orientadora, Professora Doutora Rosa Maria Manzoni, uma das mulheres mais inteligentes que conheci e dona de um coração imenso. Se não fosse ela, este trabalho não teria acontecido. Agradeço-a pelo tempo dedicado a mim, por dividir seus saberes comigo, pelas valiosas orientações, e pela amizade.

As meninas da secretaria do Departamento de Educação: Elaine, Terezinha (Zinha), Sueli e Aninha, mães que ganhei em Bauru. Agradeço pela amizade e pelos valiosos conselhos. Amo-as.

As minhas amigas da faculdade, Ana Suellen, Bárbara, Camila, Elizabeth, LÍlian, Luciana, Maria Carolina, Tânia e Viviane, pela sólida amizade construída ao longo destes quatro anos de graduação, pelas alegrias, tristezas, dúvidas e incertezas compartilhadas.

Ao meu amigo Márcio Iwamoto (Marcinho), pela ajuda neste período da graduação; pelos conselhos e pelas conversas. Ao meu amigo Gregory, pela amizade sincera, pelo companheirismo e por “salvar” meu TCC, quando das panes do meu computador e do meu *pen-drive*. Ao meu amigo Flávio Nakamura, pelas conversas, e pela prontidão em me ajudar, sempre que precisei.

Aos professores do curso de Pedagogia que contribuíram para minha formação.

Finalmente, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

“Aprender a escrever é, em grande parte se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprvisionou”

Othon Garcia

RESUMO

A partir de um diagnóstico feito sobre a aprendizagem do texto escrito, esta pesquisa objetivou realizar ações educativas voltadas para a produção textual, realizando atividade de reflexão e operação sobre textos escritos por alunos em situação de aprendizagem de recuperação paralela, com vistas a melhorar o padrão de textualidade de suas produções escritas. Essas ações foram orientadas a partir da concepção de linguagem como prática social e discursiva e, posteriormente, foi feita uma sondagem no padrão de textualidade das produções textuais decorrentes dessas ações. Participaram da pesquisa 5 alunos de uma 4ª série, do Ensino Fundamental, de uma Escola da zona periférica de Duartina que integra o sistema de Ensino Municipal dessa cidade. As produções textuais escritas por esses alunos foram analisadas a partir de três categorias: “erros comuns no processo de alfabetização”, com as subdivisões: transcrição fonética, dialeção, juntura vocabular ou hipossegmentação, separação indevida ou hiperssegmentação, hipercorreção, troca, omissão ou acréscimo de letras, troca de fonemas homorgânicos; “fatores textuais” e contextuais, na qual foram analisadas os seguintes fatores: coerência, coesão e elementos da narrativa; clareza, em cuja categoria foram analisados: a segmentação do texto em parágrafos, erros de gramática de diferentes natureza, uso do discurso direto e indireto. Os resultados da intervenção feita e da análise dos dados apontam que se verificou pequenas nuances na evolução no desempenho da produção escrita dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Linguagem. Texto. Gêneros Textuais. Produção de textos escritos. Textualidade.

ABSTRACT

From a diagnostic on the learning of written text, this research aimed to carry out educational activities aimed at textual production, performing operation and activity of reflection on texts written by students in a learning situation of parallel recovery, aiming to improve the standard textuality of his written production. These actions were guided from the conception of language as social practice and discourse and, later, a survey was made in the standard of textuality textual productions resulting from such actions. 5 students participated in the research of a 4th grade of elementary school, a School of Duartina peripheral zone integrating the local school system of that city. The textual productions written by these students were analyzed from three categories: "common mistakes in the process of literacy," with subdivisions: phonetic transcription, dialeção, hollow hipossegmentação or vocabulary, or improper separation hiperssegmentação, overcorrection, exchange, omission or addition letters, phonemes homorganic exchange; "factors textual and contextual, in which it reviewed the following factors: coherence, cohesion and story elements, clarity, in which category were analyzed: the segmentation of text into paragraphs, grammar errors of different nature, use of direct and indirect speech. The results of the intervention and ongoing analysis of data shows that there has been considered developments in the performance of the written production of the research subjects.

Keywords: Language. Text. Textual genres. Production of written texts. Textuality

LISTAS DE QUADROS

QUADRO1: Projetos especiais desenvolvidos pela Escola na qual foi realizada a pesquisa.....	38
QUADRO2: Diagnóstico de posse de materiais e ou suportes de comunicação.....	45
QUADRO 3: Diagnóstico de eventos de letramento vinculados à leitura.....	46
QUADRO 4: Diagnóstico de comportamento cultural.....	46
QUADRO 5: Diagnóstico de eventos de letramento vinculados à escrita.....	47
QUADRO 6: Diagnóstico de eventos vinculados à prática de escrita.....	48
QUADRO 7: Diagnóstico de eventos de letramento vinculados à leitura.....	48
QUADRO 8: Diagnóstico de últimos livros lidos pelos sujeitos da pesquisa.....	49
QUADRO 9: Diagnóstico de utilização das horas de lazer e a preferência de programação na TV.....	49
QUADRO 10: Diagnóstico de quantidade de horas utilizadas para utilizar a TV e o computador, bem como o que mais gosta de fazer no computador.....	50
QUADRO11: Diagnóstico de quantidade de horas utilizadas para estudos em casa, bem como a quantidade de livros existente em casa.....	51
QUADRO 12: Diagnóstico de práticas de escrita realizadas em sala de aula.	51
QUADRO 13: Diagnóstico de condições de produção textual em sala de aula.....	52
QUADRO 14: Diagnóstico de práticas de devolutiva de correção de textos aos alunos.....	53
QUADRO 15: Diagnóstico de ordem de fatores apontados na correção dos textos escritos.....	54
QUADRO 16: Descrição das atividades dia-a-dia desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa, no mês de maio/2010.....	56
QUADRO 17: Descrição das atividades dia a dia desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa, nos meses de junho e julho /2010.....	59
QUADRO 18: Refacção do texto escolar “Tida e o chapeuzinho azul”.....	79
QUADRO 19: Concepção de texto dos sujeitos da pesquisa.....	81

QUADRO 20: Finalidade da escrita de um texto segundo os sujeitos da pesquisa.....	82
QUADRO 21: Refacção do texto escolar “Pais devolvem bebê roubado por filha adolescente”.....	92
QUADRO 22: Refacção do texto escolar “Assaltantes levam dinheiro e relógio da farmácia”.....	93
QUADRO 23: Refacção do texto escolar “Vem aí a tradicional quadrilha do Geraldo Mendes”.....	98
QUADRO 24: Respostas dos sujeitos referente ao questionamento de interpretação de texto (Apêndice F).....	116
QUADRO 25: Respostas dos sujeitos referente ao questionamento de interpretação de texto (Apêndice F).....	119
QUADRO 26: Textos produzidos pelos sujeitos durante o período de intervenção da pesquisa.....	132
QUADRO 27: Evolução dos sujeitos no Gênero Textual Narrativa.....	133
QUADRO 28 : Evolução dos sujeitos no Gênero Textual Notícia de Jornal.....	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. DIMENSÃO TEXTUAL E DISCURSIVA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM.....	21
1.1 Texto, produção textual, concepção de linguagem e de sujeito: conceitos que determinam o ensino da escrita.....	22
1.1.1 Afinal, o que é um texto?	22
1.1.2 Redação ou produção textual?	22
1.1.3 Concepção de língua e de sujeito.....	23
1.2 Lingüística Textual e o texto como unidade de sentido: condições de textualidade...	26
1.2.1 A contribuição de Beaugrande & Dressler para a análise do texto: texto e pragmática	27
1.3 A Lingüística Enunciativa de Bakhtin: um estudo discursivo da linguagem na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem.....	33
1.3.1 A produção de textos como um dos eixos norteadores do ensino de língua.....	35
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: PERCURSO DE CONSTRUÇÃO	38
2.1 A escola.....	38
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	40
2.3 Instrumentos de coleta e verificação de dados.....	41
2.4 Etapas da pesquisa	42
2.5 Procedimentos e critérios de análise dos dados	44
3. PERCURSO DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	46
3.1 Descrição e análise dos dados do Apêndice B.	46
3.2 Descrição e análise dos dados obtidos no processo de intervenção.....	56
3.2.1 Calendário de ações de intervenção pedagógica integrantes à pesquisa.	57
3.2.2 Intervenção dia a dia.	62
3.3 Análise do texto número 1 produzido pelo sujeito 1	65

3.3.1 Categoria erros comuns no processo de alfabetização:.....	
3.3.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	66
3.3.3 Categoria Clareza	68
3.4 Análise do texto número 1 produzido pelo sujeito 2	69
3.4.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	70
3.4.3 Categoria “Clareza”	73
3.5.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	74
3.5.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	75
3.5.3 Categoria Clareza	77
3.6 Síntese da análise da narrativa produzida com tema livre.....	78
3.7 Síntese da atividade aplicada.....	81
Objetivo: produzir o gênero notícia de jornal.	86
3.8 Texto número 2 - grupo A – (Sujeitos 2 e 5) – Anexo E	86
3.8.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	87
3.8.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	87
3.8.3 Categoria “Clareza”	89
3.9 Texto número 2 - grupo B – (Sujeitos 3 e 1) – Anexo F.....	89
3.9.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	90
3.9.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	90
3.9.3 Categoria “Clareza”	91
3.10. Síntese da atividade aplicada.....	92
3.11 Síntese da atividade aplicada.....	94
3.12 Síntese da atividade aplicada.....	95
3.13 Síntese da atividade aplicada.....	96
3.14 Análise do texto construído coletivamente “Vem ai quadrilha do Geraldo Mendes”97	
3.14.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	97
3.14.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	98
3.14.3 Categoria “Clareza”	99
3.15 Síntese da análise da atividade proposta	100
3.16 Análise do texto número 2 - Sujeito 3(T 2 , S3) – Anexo G.....	101
3.16.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	101
3.16.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	102
3.16.3 Categoria “Clareza”	103
3.17 Análise do texto número 2 - Sujeito 5(T 2 , S5) – Anexo H.....	104

3.17.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	
3.17.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	104
3.17.3 Categoria “Clareza”	106
3.18 Síntese da atividade aplicada.....	106
3.19 Análise do texto número 3 Sujeito 1	107
3.19.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	108
3.19.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	108
3.19.3 Categoria “Clareza”	109
3.20 Análise do texto 2 Sujeito 2 – Anexo J	110
3.20.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	110
3.20.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	110
3.20.3 Categoria “Clareza”	111
3.21 Análise do texto número 2 sujeito 4 - Anexo K.....	112
3.21.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	112
3.21.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	113
3.21.3 Categoria “Clareza”	114
3.22 Síntese da análise dos textos produzidos	114
3.23 Análise do procedimento da atividade proposta.....	116
3.24 Análise das respostas da atividade	117
3.25 Análise da atividade proposta	119
3.26 Análise das respostas da atividade	120
3.27 Síntese da análise da atividade proposta	121
3.28 Análise do texto 3 sujeito 1 “Jolie e suas amigas”	123
3.28.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	123
3.28.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	124
3.28.3 Categoria “Clareza”	125
3.29 Análise do texto 3 “As duas aranhas iguais” Sujeito 2.....	126
3.29.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	127
3.29.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	127
3.29.3 Categoria “Clareza”	128
3.30 Análise do texto “Uma venha que ponha de feito em tudo” Sujeito 3	129
3.30.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”	129
3.30.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”	130
3.30.3 Categoria “Clareza”	132

3.31 Síntese das análises da atividade proposta.....	1
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	143
APÊNDICE B - PROTOCOLO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS .	145
APÊNDICE C – PROTOCOLO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.	148
APÊNDICE D – PROTOCOLO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.	149
APÊNDICE E – TEXTO CHAPEUZINHO AMARELO UTILIZADO PARA ATIVIDADE 9	150
APÊNDICE F – TEXTO DA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS	152
APÊNDICE G – PERGUNTAS DA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS.....	154
APÊNDICE H – FOTOS TIRADAS NA ESCOLA ONDE FOI DESENVOLVIDA A PESQUISA.	155
ANEXO A – PROTOCOLO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO TEXTUAL UTILIZADO PELA PROFESSORA TITULAR DOS SUJEITOS.....	156
ANEXO B – TEXTO NÚMRO 1 – SUJEITO 1	157
ANEXO C – TEXTO NÚMERO 1 – SUJEITO 2	159
ANEXO D – TEXTO NÚMERO 1 – SUJEITO 3	160
ANEXO E – TEXTO GRUPO A – SUJEITOS 2 E 5.....	161
ANEXO F – TEXTO GRUPO B– SUJEITOS 1 E 3	162
ANEXO G - TEXTO NÚMERO 2 - SUJEITO 3.....	162
ANEXO H - TEXTO NÚMERO 2 - SUJEITO 5	163

ANEXO I - TEXTO NÚMERO 2 - SUJEITO 1.....]	
ANEXO J - TEXTO NÚMERO 2 - SUJEITO 2.....	165
ANEXO K - TEXTO NÚMERO 2 – SUJEITO 4.....	166
ANEXO L - TEXTO NÚMERO 3 - SUJEITO 1.....	167
ANEXO M - TEXTO NÚMERO 3 - SUJEITO 2.....	168
• ANEXO N - TEXTO NÚMERO 3 - SUJEITO 3.....	169

INTRODUÇÃO

Pesquisas nacionais, entre elas as realizadas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e internacionais, como as feitas pelo Programme for International Student Assessment – (PISA) têm demonstrado o quanto o ensino público brasileiro é precário, no que se refere às competências leitora e produtora de textos. Prova desse ensino deficitário é a grande quantidade de alunos que saem da escola sabendo apenas decodificar letras e escrever frases simples, não sendo capazes de interpretar textos e expressar suas idéias na modalidade escrita da língua, configurando-se, portanto, no perfil dos chamados analfabetos funcionais.

Nesse tocante, estudos recentes afirmam que mesmo estando a humanidade na era da comunicação, há a incapacidade generalizada dos jovens em estruturar linguisticamente uma sentença, fato comprovado pelas avaliações de vestibular, o baixo grau de tiragem de revistas, evidenciando o baixo grau de leitura e ainda o uso contundente de gírias. (Geraldi 1999).

O fato que nos chama a atenção é que uma pessoa que passou vários anos na escola não consegue ler e escrever com competência. Uma das possíveis causas dessa situação reside no modo de como a escola concebe a linguagem e na forma como apresenta e trabalha o texto escrito com seus alunos. Na oralidade, os alunos sabem usar com competência comunicativa as estruturas da língua, porque praticam gêneros orais, como a *conversação espontânea*, por exemplo, no seu cotidiano. Entretanto, o mesmo não se dá com os gêneros escritos, pois não sabem transcrever para o papel suas idéias e organizá-las no formato de um dado gênero, conforme o domínio específico de comunicação.

Um dos principais documentos que norteia o ensino da língua portuguesa no país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) traz a concepção de leitura e escrita em que se valoriza práticas educativas em situações concretas de aprendizagens significativas, como as discursivas sociais. Segundo este documento, uma pessoa só alcançará o domínio da língua se seu uso tiver relação direta com a participação social, pois, é a partir desta que se tem acesso ao conhecimento e ao seu pluralismo, mediante interação social com diversas pessoas, assim produzindo conhecimento. Desta forma a escola deve garantir aos seus alunos esses saberes lingüísticos necessários ao exercício pleno da cidadania.

No que se refere à produção textual e à aquisição da capacidade de escrever textos com bom padrão de textualidade, por esse conteúdo ser de natureza procedimental, entende-se que

tal expectativa é alcançada a partir de um processo de escolarização que privilegia uma prática educativa que possibilite ao educando a compreensão da função social que a leitura e escrita possuem nos meios letrados, desde os primeiros anos de escolarização e que as produções textuais escritas façam parte da rotina escolar, sendo realizadas em situações concretas de comunicação. Dessa forma, permitir-se-á que se formem leitores e escritores competentes que saibam atuar em todas as esferas comunicativas, em situações que exigem graus variados de formalidade.

Considerando que o ato de escrever é uma das maiores formas de manifestação do sujeito e que favorece, ao lado da fala, a formação da subjetividade e o que antecipa e subsidia esse ato é a leitura, pois esta abre as portas para os mais diversos conhecimentos, amplia o seu universo de referências, esta pesquisa apresenta-se relevante por constituir-se em um instrumento que contribui para a discussão da produção de textos na escola, no sentido de buscar alternativas para superar o fracasso dessa prática escolar.

Nessa perspectiva, o problema dessa pesquisa refere-se à produção de textos escritos na escola. Assim a pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento: O trabalho com a produção de texto mediada pelo professor, sendo diário e realizado em situações concretas de comunicação, tendo os gêneros textuais como objeto de ensino, dada a sua funcionalidade na sociedade, melhora o padrão de textualidade dessas produções? Para responder a essa pergunta, foi realizado um trabalho com a produção textual a partir de uma análise diagnóstica do padrão de textualidade de textos escritos escolares; com vistas à reflexão da linguagem como prática social e discursiva. Desta forma, este trabalho tem como objetivo geral realizar intervenção na produção textual por meio de atividades de reflexão e operação sobre textos escritos por alunos em situação de aprendizagem de recuperação paralela, utilizando-se dos gêneros textuais como objeto com vistas a melhorar o padrão de textualidade de suas produções escritas.

Para atender a esse objetivo, foram estabelecidas as seguintes propostas:

- realizar ações educativas com alunos em situação de aprendizagem de recuperação paralela, a partir de uma análise diagnóstica do padrão de textualidade de suas produções textuais escritas;
- levar os alunos em situação de aprendizagem de recuperação paralela a refletirem sobre a linguagem e reelaborarem seus textos a partir do trabalho epilingüístico;
- verificar se melhorou o padrão de textualidade das produções escritas dos alunos em processo de recuperação paralela a partir do trabalho mediado pelo conhecimento metagenérico, realizando atividades epilingüísticas.

A pesquisa realizada é fruto da inquietação da pesquisadora quanto à dificuldade de se produzir textos com função comunicativa em situação escolar. Incomoda-nos por que, cada vez mais, os alunos não conseguem escrever com proficiência; e expressar-se por meio da escrita.

Este trabalho, assim, encontra-se dividido da seguinte forma: o primeiro capítulo traz a fundamentação teórica ancorada na literatura específica da Linguística Textual propalada por Beaugrande e Dressler, complementada por Charolles e da Teoria da Enunciação, representada por Bakhtin fazendo referência a estudos de autores brasileiros, como Koch, Costa Val, Geraldi, entre outros que desenvolvem pesquisas nessa área.

O segundo capítulo traz os percursos metodológicos utilizados para a delimitação e realização da pesquisa. Já o terceiro capítulo diz respeito à descrição e análise de dados obtidos por meio das intervenções realizadas, sendo que estas são feitas de forma concomitante.

1. DIMENSÃO TEXTUAL E DISCURSIVA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM

Este capítulo tem por objetivo apresentar as filiações teóricas que fundamentam esta Pesquisa que tem como objeto um dos eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa: a produção de textos escritos.

Os avanços lingüísticos, mais precisamente as teorias do texto/discurso¹, influenciam a metodologia e o objeto de ensino de Língua Portuguesa. Essas pesquisas possibilitaram estudar o texto como unidade de análise e incluir nesse estudo aspectos outros que não apenas os estruturais, como: cognitivos, enunciativos, sócio-políticos, contextuais, entre outros.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, desenvolver a competência escritora de alunos em processo de recuperação paralela, este trabalho está fundamentado nas teorias da Lingüística Textual e da Lingüística da Enunciação. O primeiro domínio teórico é utilizado para fundamentar os estudos da textualidade dos textos; o segundo, para ancorar os estudos discursivos/enunciativos dos textos. As duas teorias têm em comum o texto/discurso como objeto e se complementam, neste estudo, uma vez que não é apenas o produto final, as produções de texto, que serão analisadas, mas também, e sobretudo, o processo de produção dos textos vivenciado pelos alunos.

Assim, para fundamentar os estudos da dimensão textual (organização micro e macro) das produções dos alunos, foram utilizados os aportes teóricos da Lingüística Textual postulados por Beaugrande & Dressler, mentores dos padrões de textualidade. São também usados os estudos de Koch, a autora que divulgou, no Brasil, essa teoria, os de Charolles, que desdobra e explica como se processa a coerência; e os de Costa Val, que aplicou os padrões de textualidade de Beaugrande & Dressler em suas pesquisas, quando da análise de produções textuais de alunos em situação de vestibular.

Para ancorar os estudos da dimensão discursiva desta pesquisa foram utilizados a Teoria da Enunciação e a dos gêneros discursivos propalada por Bakhtin, autor que inovou os estudos da linguagem, com sua visão dialógica. Nessa perspectiva teórica, ainda são utilizados os estudos de Geraldini, renomado pesquisador, pelos seus estudos de enunciação e subjetividade, e um dos divulgadores dos postulados de Bakhtin, no Brasil.

¹ Para a Lingüística Textual, texto e discurso são sinônimos.

Antes, porém, de se discorrer sobre tais postulados, faz-se necessário discutir sobre alguns conceitos-chave que permearão todo o trabalho.

1.1 Texto, produção textual, concepção de linguagem e de sujeito: conceitos que determinam o ensino da escrita

1.1.1 Afinal, o que é um texto?

A palavra texto tem sua origem no latim, tecido. Ao produzir um texto, vamos construindo o tecido textual. Para que uma seqüência lingüística possa ser considerada um texto, esta deve ter, obrigatoriamente, unidade de sentido. Desta forma, um amontoado de palavras, ou de frases, não pode ser considerado um texto.

Ainda pode-se definir o texto como a instância de manifestação da linguagem. Para Costa Val (2004, p.3), “[...] texto ou discurso é uma ocorrência lingüística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. [...] é uma unidade de linguagem em uso”. Segundo este ponto de vista, a interação comunicativa, o fazer entender-se do locutor pelo seu interlocutor, construindo um todo significativo, em dada situação comunicativa, usando de recursos lingüísticos adequados ao momento da produção, constitui um todo coeso significante, em outras palavras, um texto. É esse o conceito de texto que este trabalho adotará.

1.1.2 Redação ou produção textual?

O exercício da redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só escreve sobre essas “coisas”. (Geraldi, 1999, p. 64).

O excerto acima retrata a situação das aulas de Língua Portuguesa, em específico as aulas de redação, nas salas de aula brasileiras. Além de tais aspectos, no âmbito das produções escritas dos alunos, agrega-se a concepção de língua dos professores, sendo que a preocupação maior é a de que os alunos reproduzam, com perfeição, o código lingüístico em uso. Para tal,

suas correções se centram em aspectos gramaticais, relegando, a segundo plano, aspectos responsáveis pela textualidade.

Nessa situação caótica, os alunos, em suas produções textuais, apenas reproduzem textos delimitados pelo professor de Língua Portuguesa; reproduzem o que não lhes fora ensinado; escrevem redações. Para evitar essa situação, o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se na língua em uso; no uso consciente de recursos linguísticos e expressivos; propiciar condições para que os alunos apreendam e saibam utilizar com proficiência tais recursos para escrever, para produzir textos, não apenas reproduzir. Este trabalho orienta-se pelo conceito de produção textual, que, por si, já anuncia o modo como vai trabalhar a escrita de seus alunos, sujeitos da pesquisa, entendendo o trabalho da escritura como uma ação da linguagem.

1.1.3 Concepção de língua e de sujeito

Conforme mencionado anteriormente, a concepção de língua que o professor de Língua Portuguesa tem e que carrega consigo orientará seu trabalho pedagógico com a linguagem e este impactará na formação de seus alunos. Por isso, a necessidade de o professor ter definida tal concepção, pois, para um profissional comprometido com a formação de sujeitos, uma vez que esta está condicionada àquela. Koch (2002, p.13) ressalta que “a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote”. A definição de texto, por sua vez, está intrinsecamente relacionada com a concepção de língua e de sujeito.

Nesse tocante, a estudiosa supracitada apresenta três posições clássicas da língua com relação ao sujeito. A primeira e mais antiga concerne à consciência individual como ponto dominante para o uso da linguagem. Essa concepção interpreta a linguagem como representação do pensamento do enunciador, responsável por atribuir unidade de sentido no momento do ato comunicacional. Deste modo, a função da língua é de apenas representar o mundo e o pensamento. O ser humano, para essa concepção, representa para si o mundo por meio da linguagem, cuja função seria a de representar seu pensamento, seu conhecimento de mundo. Assim sendo, o enunciador tem papel ativo na composição do enunciado, ou seja, na manifestação de seus pensamentos, e o enunciatário tem papel passivo na compreensão de tal enunciado. Nesta esteira, a enunciação põe-se como ato monológico, individual, prescindindo-se do outro e das circunstâncias da situação social em que ocorre.

Deste modo, um texto, nessa concepção clássica, seria o resultado de uma operação lógica e mental construída internamente pelo sujeito usuário da língua, o qual através das palavras que compõem seu universo lingüístico, irá produzir um enunciado. O enunciatário, por

sua vez, busca captar o propósito de tal. Gonçalves (2000) acrescenta “O bom texto será aquele em que o indivíduo que, de maneira lógica, exterioriza seu pensamento de maneira articulada e organizada. Assim para esta concepção o produtor de texto não pode ser afetado pelo seu interlocutor nem pelas circunstâncias”.

Geraldi (2000) denomina tal concepção de linguagem como expressão do pensamento e associa-a aos estudos de gramática normativa, pois são valorizadas as normas gramaticais do falar e do escrever “bem”. O professor de língua que se filia a essa concepção elegerá como objeto de ensino as regras normativas e analíticas da língua, em outras palavras, a gramática prescritiva.

A segunda concepção entende a linguagem como um instrumento de comunicação. A língua, aqui, é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor. Assim, a principal função da linguagem é a de transmitir informações. Assim, se na primeira concepção, o sujeito é o responsável pela unidade de sentido, usando das palavras de seu mundo cognitivo para compor seu discurso, para se fazer entender, na segunda, essa afirmação é negada, o enunciador apenas transmite informações para seu enunciatário. Essa concepção não considera os falantes e nem tampouco a situação do uso como determinantes dos fatos e regras da língua.

Ainda sobre tal concepção, Travaglia (1997, p. 22) define:

A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código que deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua um ato social, envolvendo conseqüentemente duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive.

O usuário da língua tem a falsa noção de ser livre para compor seu discurso, porém, ele é apenas um mediador do sistema que lhe é imposto. Conseqüentemente, o texto é subjugado a uma mera produção de um processamento de informações do código lingüístico. Assim, acredita-se que, conhecendo tal código, a compreensão de qualquer texto está clara e sem restrições, pois temos internamente a apreensão do conjunto lingüístico que, obviamente, será entendido toda vez que se se deparar com ele. (Koch 2002).

Geraldi (2000) intitula tal concepção de linguagem como instrumento de comunicação, entendendo a língua como conjunto de signos lingüísticos, os quais se entrelaçam a partir de regras. Ainda afirma que essa concepção é a que fundamenta os estudos da linguagem nos livros

didáticos, nas instruções ao professor. Salienta a função da linguagem como a de transmissão de informações e que essa concepção tem uma visão monológica e imanente da língua (voltada para si mesma), formalista, que valoriza seu funcionamento interno. Ainda destaca que tal concepção corresponde a estudos lingüísticos da corrente do estruturalismo² saussuriano e do transformacionalismo de Chomsky.

A terceira e última concepção é a da língua como lugar de interação onde enunciador e enunciatário são sujeitos ativos e responsáveis pela construção de unidade de sentido, por meio do ato dialógico e interacionista. Nessa concepção, não se agrega apenas ao enunciador a responsabilidade por dar sentido a seu texto; enunciador e enunciatário constroem juntos a unidade de sentido do texto. Nessa concepção, a linguagem é vista como “ação interdividual”. O indivíduo, ao fazer uso da língua, não apenas exterioriza o seu pensamento, não somente transmite informações; na verdade, mais do que isso, realiza ações, atua, orientado por determinada finalidade sobre o outro.

Para Koch (2004, p.17) “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente - nele se constroem e são construídos.” Nessa concepção, um texto é construído pela interação de dois ou mais sujeitos que, juntos, numa atividade dialógica e interativa, dão forma a um texto. Assim, o sentido do texto só se dá no meio dessa interação entre ambos, atividade que leva em consideração muitos elementos como o contexto, a intencionalidade e ainda aspectos sociais e cognitivos. Geraldi (2000) conceitua tal concepção como uma forma de interação, na qual a linguagem é materializada nas interações humanas. Essa concepção de linguagem se filia ao domínio teórico da Lingüística da Enunciação.

Em resumo, a primeira concepção acredita na linguagem como espelho e reflexo da fala; a segunda concepção entende a língua enquanto código lingüístico, uma vez, apreendido tal código, o indivíduo conseguirá se comunicar; e a última concepção entende a linguagem enquanto interação humana. Assumindo um posicionamento de que a linguagem não é um mero código lingüístico, muito menos a representação da mentalidade de um usuário da língua, mas sim, que ela é constituída e materializada nas relações sociais humanas, tendo como ponto de partida as inter-relações entre dois falantes, adotou-se, neste trabalho, a concepção sociointeracionista de sujeito, texto e produção textual. Assim, tem-se um sujeito dialógico e histórico, que se constitui nas relações sociais; a noção de texto tomado como o lugar da

² O Estruturalismo é um movimento do século XX que se difundiu em diversas áreas do saber, na Língua Portuguesa, mais especificamente na Lingüística. Essa corrente teve como precursor Saussure; em seus pressupostos difundia a teoria de análise das menores partes de uma palavra.

interlocução, que incorpora os princípios que fundamentam a visão sociointeracionista e funcional da língua e, mais especificamente, da textualidade; e a produção de textos como uma atividade motivada, ou seja, os sujeitos elaboram um texto para alcançar determinados objetivos que têm em mente (usam socialmente a escrita).

1.2 Lingüística Textual e o texto como unidade de sentido: condições de textualidade

A Lingüística Textual surgiu na Europa, na década de 60, mais especificamente na Alemanha, como uma ramificação da Lingüística. “Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto de estudo não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”. (FÁVERO & KOCH, 2000, p. 11).

A Lingüística do Texto entende que a ação lingüística não se faz nas palavras e frases isoladas. Ela se realiza nos processos reais de comunicação, como o texto. Assim, toma-o como objeto e começa a se preocupar com esse conceito. Essa corrente usa a palavra “texto” para significar uma seqüência lingüística que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define texto não é sua extensão, mas o fato de que ele é uma unidade de sentido em relação a uma situação. Nessa perspectiva, para que um texto seja, então, considerado um texto, e não um amontoado de frases, este deve ter um conjunto de características que o torna um texto. A esse conjunto denomina-se textualidade, que abrange, além dos fatores vinculados ao texto, elementos pragmáticos constituintes. (FÁVERO & KOCH, 2000).

Esse trabalho com o tecido textual deu-se por uma necessidade latente de se levar em conta aspectos textuais como, por exemplo: recuperação do referente dentro do texto, feita a partir de elementos como os pronomes, concordância, seqüência de idéias ligadas, dentre outros, entre os parágrafos. Os diversos autores europeus, que se dedicaram ao estudo da Lingüística Textual, usaram de diferentes nomes para se referir a essa corrente, como Gramática do Texto, Teoria do Texto, Translingüística, Análise Transfrástica, Textologia, Hipersintaxe, entre outros. Porém, os lingüistas das décadas de 60 e 70 reportavam-se ao Estruturalismo, pois viam a gramática sobre os ideais de análise das partes constituintes de uma palavra, frase ou oração. Concebiam sim o texto como nível autônomo de linguagem, entretanto, não havia uma junção entre teoria e prática. (FÁVERO & KOCH, 2000).

Na década seguinte, os estudos da Lingüística Textual ganham a contribuição de Beaugrande & Dressler. Esses autores postularam fatores pragmáticos para avaliação de um texto, os quais são utilizados até os dias de hoje. Da década de 80 até os dias atuais, a Lingüística Textual assume novas perspectivas, língua falada e escrita, gêneros textuais, compreensão, condições de produção. Enfim, há uma preocupação com a organização e estruturação da produção textual. (Koch 1999)

Fazendo um recorte para o Brasil, tem-se, na década de 70, a divulgação dos primeiros trabalhos dedicados ao estudo do texto. Na década de 80, “[...] publicaram-se em nosso país obras introdutórias, que visavam [...] apresentar ao leitor brasileiro esse ramo da ciência lingüística, seus objetivos, pressupostos e categorias de análise [...]” (Koch, 1999). Na década seguinte, a Lingüística Textual começa a considerar aspectos sociointeracionistas, destaca-se também a inclinação para a Tipologia Textual, com as importantes contribuições de Marcushi sobre os gêneros textuais.

1.2.1 A contribuição de Beaugrande & Dressler para a análise do texto: texto e pragmática

Beaugrande & Dressler são pesquisadores que se dedicaram a estudar fatores ligados à textualidade conferida a um texto. A Lingüística Textual entende por textualidade o conjunto de propriedades que uma seqüência lingüística deve possuir para que seja considerada um texto. Assim, elaboraram sete fatores pragmáticos que, se bem utilizados dentro de um texto, tem-se como produto final um texto bem formado³, o qual é entendido como um produto histórico-social, podendo relacioná-lo a outros textos armazenados na memória textual coletiva. Os sete fatores são: coerência, coesão, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade. Os dois primeiros listados estão centrados no texto e os outros cinco, no usuário da língua; todos devem ser levados em consideração ao elaborar um texto. Manzoni (1999, p. 48) ressalta que, “apesar de serem apresentados como padrões distintos, eles devem estar amarrados entre si, já que são responsáveis pela textualidade de um discurso (oral ou escrito)”.

Para um maior entendimento da questão proposta a ser estudada, resumidamente, esses fatores pragmáticos citados acima são definidos a seguir. O primeiro deles é a coerência, padrão

³ Texto bem formado pode ser entendido como aquele que tem um bom padrão de textualidade; é aquele cujo conjunto de enunciados estão inter-relacionados, formando um todo significativo, que depende da conectividade de seus constituintes lingüísticos (coesão) e no plano do significado (coerência), da adequação às circunstâncias e condições de uso da língua.

de textualidade que emerge da necessidade de que haja nexos em uma tessitura textual, para assim ser atribuído sentido, não só no nível frasal, como global, do texto como um todo. A coerência é a relação que se estabelece entre as partes de um texto, criando uma unidade de sentido. Ela é o resultado da solidariedade, da continuidade de sentido, do compromisso das partes que formam esse todo.

Costa Val (2004, p.6) considera que

[...] a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso.

Nesse tocante, para Koch e Travaglia (2004), a coerência está interligada com a interpretabilidade de um texto, isto é, à compreensão, à possibilidade de interpretação daquilo que se diz, escreve, ouve, vê etc. Alguns textos que, a princípio, parecem ser incoerentes, uma vez analisados do ponto de vista frasal, ganham sentido se vistos do ponto de vista semântico-cognitivo, levando em conta uma dada situação comunicativa.

Não é objetivo deste trabalho se deter a um estudo aprofundado da coerência textual, pois:

[...] para realizá-lo “é necessário entrar no campo da psicologia cognitiva”[...]devemos entender a coerência de um texto deriva de sua lógica interna, obtida pela interação dos diversos conhecimentos ⁴ do produtor que entram em jogo durante a produção escrita. (APUD MANZONI, 1999, p. 50, APUD PESSOA, 1987, p. 9).

O trabalho de análise da coerência dos textos não se faz de forma aleatória. Para tal, foram utilizados os estudos de Charolles (1988) que delimitam quatro metarregras atreladas ao campo da coerência: *repetição, progressão, não-contradição e não relação*. Desse modo, se um texto atende a essas particularidades é considerado coerente.

A primeira metarregra proposta por Charolles é a da *repetição*, que diz respeito à continuidade dos acontecimentos de um texto, a sua linearidade. Essa linearidade é garantida por elementos lingüísticos de recorrência estrita que “favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado, permitem um jogo, submetido a regras, de retomadas a partir do qual se encontra estabelecido “um fio textual condutor”. (1997, p. 58). Esses elementos lingüísticos que

⁴ Diversos conhecimentos, aqui são os conhecimentos que compõem o conhecimento prévio: o lingüístico, o textual e o de mundo.

garantem a progressão linear de um texto são, via de regra, os elementos de coesão como a pronominalização (uso de pronomes para dar conta da recuperação de elementos dentro do texto); a seleção de artigos (definidos ou indefinidos); a concordância dos tempos verbais, entre outros elementos já aludidos anteriormente.

Progressão é a segunda metarregra, distinguida pela contribuição semântica constantemente renovada. Essa metarregra completa a primeira, pois estipula que um enunciado não pode simplesmente repetir seu próprio assunto no texto infinitamente, sob pena de uma flagrante circularidade do discurso pelo temor do vazio. É preciso que haja uma progressão no desenvolvimento de informações, ou seja, o avanço ocorrerá quando o produtor do texto fornecer dados novos a partir de dados já conhecidos no texto. Assim, o produtor garantirá uma proporção equivalente entre a taxa de contribuição informativa e a taxa de repetição.

O terceiro requisito de coerência é a metarregra da *não-contradição*, que diz respeito à veracidade expressa em um texto. Por meio dessa metarregra, busca-se adentrar os caminhos da lógica, sem negar ou afirmar algo concomitantemente em uma estrutura frasal. Para que esse quesito tenha plenitude em um texto não se pode inserir informações que contradigam outras já expressas no texto. Já o quarto e último requisito de um texto coerente é a metarregra da *relação*, segundo a qual os fatos se denotam no mundo relacionados. Para essa metarregra de natureza pragmática, as ações, estados ou eventos presentes no texto devem estar congruentes. Assim, para satisfazer a essa condição, deve-se haver relação entre os fatos e idéias encadeadas de um texto, estabelecida por meio de elementos, mesmo que tais idéias inicialmente se apresentem díspares. Esses elementos devem ser pertinentes e ter relação seqüencial e temporal.

Assim, as quatro metarregras acima citadas fixam condições para que um texto seja considerado bem escrito no que diz respeito ao padrão de textualidade coerência. Sabe-se que o problema da coerência de um texto é complexo e que, na ausência de regras teoricamente controladas, as metarregras aqui estudadas bastam a este trabalho para se ancorar a análise pretendida.

Um segundo fator de textualidade, proposto por Beaugrande & Dressler, é a coesão, compreendida como recurso e mecanismo utilizado para conferir seqüência a um enunciado. Assim, a coesão ou conectividade seqüencial pode ser entendida como a ligação, o nexos que se estabelece entre as partes de um texto. Contribuem para essa ligação elementos coesivos de natureza gramatical (como os pronomes, conjunções, preposições, categorias verbais); elementos de natureza lexical (sinônimos, antônimos, repetições) e mecanismos sintáticos (subordinação, coordenação, ordem dos vocábulos e orações). Todos esses elementos, de diversas naturezas, são responsáveis por recuperar elementos dentro de um texto, e fazer

junções entre frases e orações do texto, respectivamente. Assim, tais elementos/recursos (gramaticais, lexicais e sintáticos) agregam continuidade ao tecido textual. Para Koch, (2004, p. 18.), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequenciação que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

Esses recursos atribuem sentidos ao texto, tanto intrinsecamente a uma frase, como na seqüência das frases entre si, formando um texto como um todo. Os mecanismos coesivos gramaticais dizem respeito a pronomes anafóricos, conjunções entre outros. Já os lexicais dizem respeito a reiteraões, associações, etc. Porém, mesmo na ausência desses mecanismos gramaticais e lexicais, é possível inferir nexos a um texto. A seqüência de frases abaixo exemplifica isso.

Maria vai viajar. José estará fora a noite. Joana irá dormir na casa da amiga. Eu preciso que alguém venha ficar comigo.

Nesse exemplo não existem elementos de coesão que articulam as sentenças, porém, existe nexo entre elas, que são decorrentes de interferências realizadas pelo enunciatário do texto. Desta forma, o entendimento do *corpus* textual fica implícito.

A coesão divide-se em duas modalidades: coesão referencial ou remissiva e coesão seqüencial. Koch e Travaglia (2004, p. 47, 48) definem a primeira como “a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente (que pode, evidentemente, ser acrescido de outros traços que se lhe vão agregando textualmente)”.

Os autores Koch e Travaglia (2004, p. 48) ainda complementam que a coesão de um texto é obtida por meio de dois mecanismos:

“substituição: retomada de componente da superfície textual por (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma proforma (pronome, verbo, advérbio[...]). Há também a substituição por zero (Ø), que é a elipse”. Já o segundo mecanismo descrito pelos autores é a reiteração, “que se faz através de sinônimos, de hiperônimos, de nomes genéricos, de expressões nominais definidas, de repetição do mesmo item lexical, de nominalizações”.

A segunda modalidade de coesão é a seqüencial também ajuda a dar progressão textual, organiza segmentos de idéias de tal modo que haja uma relação semântica entre eles, isto é, de

maneira que o segmento A se articule com o segmento B. Ela também se divide em dois procedimentos: a recorrência e a progressão.

Koch e Travaglia (2004, p. 48) estabelecem

“sequenciação por recorrência ou parafrástica é obtida [...] por: recorrência de termos, de estruturas [...], de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (ritmo, rima, aliteração, eco, etc.), de aspectos e tempos verbais”. Já a coesão sequencial por progressão é feita por dois mecanismos: um primeiro por manutenção temática, uso de termos com mesmo campo lexical; já um segundo por encadeamentos com partículas ordenadoras, ou continuativas.

A coesão referencial ou remissiva e coesão sequencial são conceitos muito importantes embricados no estudo do texto na medida em que explicitam a articulação de sentidos, ajudando a organizar a progressão textual.

Assim, a coerência e coesão fazem menção a um encadeamento de idéias expostas em uma sequência textual, responsável por agregar unidade de sentido a tal tessitura. Costa Val (2004, p. 7) afirma que “a coerência diz respeito ao *nexo* entre os conceitos e a coesão, à expressão desse *nexo* no plano lingüístico”.

Depois de ter recorrido sobre os fatores vinculados ao texto (coesão e coerência), abordam-se os fatores pragmáticos de textualidade, vinculados aos usuários do texto. O primeiro dessa categoria é a informatividade, que se refere ao grau de informações que o escritor tem sobre determinado tema, ao escrever um texto. Segundo Costa Val (2004, p. 14), a informatividade “diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal”. Desta forma, esse fator textual está ligado às expectativas do leitor. Dependendo de tal grau de informatividade um texto pode despertar maior ou menor interesse pela leitura. Sobre o grau de informatividade de um texto, Koch e Travaglia (2004, p. 86) afirmam que quando, no texto,

[...] contiver apenas informação previsível ou redundante, seu grau de informatividade será baixo [...], se contiver, além da informação esperada ou previsível, informação não previsível terá um grau maior de informatividade[...]; se por fim, toda informação de um texto for inesperada ou imprevisível, ele terá um grau máximo de informatividade [...].

Já a aceitabilidade é um fator pragmático de textualidade que, segundo Costa Val (2004, p. 11) “concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se

defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor”. Ou seja, esse padrão de textualidade diz respeito, como bem inferido em seu nome, à aceitação de um texto, de satisfazer as expectativas do recebedor, de que seja um texto claro.

A situacionalidade é a característica atribuída à textualidade que faz com que certo texto seja pertinente ao momento de sua produção. Desta forma, o que é considerado adequado em dado momento de produção textual, pode não ser em outro. Costa Val (2004, p.12) define a situacionalidade como “adequação do texto à situação comunicativa”. As condições de produção do texto levam em conta o tempo, o lugar, os papéis sociais dos interlocutores, as relações sociais, os objetos de interlocução. Assim, um orador em um discurso oficial, um juiz em seu trabalho, no fórum, por exemplo, adapta seu discurso a tal situação, usando de termos e palavras da esfera jurídica, para se fazer entender por todos que partilham com ele do momento da enunciação. Em outra esfera da sociedade, fora do âmbito de seu trabalho, o mesmo juiz, numa conversa informal, não utiliza de tais termos. Dessa forma, toda vez que se produz um texto, seja ele escrito ou oral, adequa-se este à situação e esfera de produção.

Outro fator de textualidade propalado por Beaugrande & Dressler é a intencionalidade, que se refere às motivações em que o produtor utiliza para informar, convencer, pedir, satisfazendo suas intenções numa situação comunicativa. Ao se compor um texto para impor algo a alguém, usa-se, na construção desse texto, de verbos no imperativo, como venha, compre, impondo a ação ao receptor.

O último fator de textualidade é a intertextualidade, recurso por meio do qual, para se entender um texto, precisa-se de um contexto prévio de outro texto, recuperando informações, ou mesmo trechos, do texto pertencente ao conhecimento prévio ou anteriormente estudado. Um exemplo disso são os escândalos políticos noticiados em jornais impressos, sendo que, para que um leitor possa entender por completo tal situação retratada, ele precisa de uma seqüência de fatos, escritas previamente. Nas palavras de Costa Val (2004, p. 15), “a intertextualidade [...] concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) textos(s) [...] Inúmeros textos só fazem sentido quando entendido em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto”.

Esses sete padrões de textualidade postulados por Beaugrande e Dressler, em sua ocorrência dentro de um texto, fazem com que este seja um texto e, conseqüentemente, bem formado. Desta forma, ao se produzir um texto deve-se sempre prezar por tais padrões em sua tessitura textual.

1.3 A Lingüística Enunciativa de Bakhtin: um estudo discursivo da linguagem na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem

As condições de produção do texto passaram a ser consideradas nos estudos da linguagem, a partir dos postulados de Bakhtin sobre os gêneros discursivos ou textuais. O pensamento bakhtiniano revolucionou os estudos da linguagem ao introduzir a tese do dialogismo, sendo este o princípio constitutivo da linguagem.

Como dito alhures, as unidades da língua eram vistas e estudadas de forma isolada, desconsiderando seu contexto. Enquanto mecanismo de comunicação, a linguagem era transcrita como um sistema com um emissor (quem fala) e um receptor (quem recebe a fala), sendo o primeiro visto como ativo por proferir a fala, e o segundo, passivo, por apenas receber essa fala. Apesar de esse esquema aspirar princípios correntes na comunicação, não dá conta de representar o todo do processo complexo de comunicação. Todo esse processo estrutural do diálogo é visto por Bakhtin de forma dinâmica na interação com o outro, levando em consideração o contexto social, em que se desenvolvia o diálogo, pois, ao receber a fala do outro, compreensão responsiva ativa, o ouvinte adota uma atitude responsiva ativa, por meio da qual concorda ou não com o que lhe foi apresentado, recebendo o direito à réplica. Para Bakhtin (1997, p. 290):

A compreensão de uma fala [...] é sempre acompanhada de uma *atitude responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* [...].

Ao adotar uma atitude responsiva, após uma compreensão responsiva, frente a um diálogo, cria-se um revezamento de contestações, interação entre os sujeitos, materializando-se, assim, os enunciados. Esse processo consiste o dialogismo bakhtiniano, compreendido pelas relações estabelecidas entre enunciados. Um enunciado só se constitui e existe em um diálogo.

[...] o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com discursos. O que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. (FIORIN, 2006, p. 21).

Desta forma, Bakhtin não acreditava na linguagem como enunciação monológica, isolada, e nem como a linguagem sendo um sistema abstrato de formas. Antes, propõe a interação verbal, ponto crucial de sua teoria, e que determina a forma pela qual é concebida a enunciação, que, por sua vez, gerará o produto da fala, a qual se dá sempre em uma interação. O que difere o enunciado de outras unidades da língua é seu contato direto com a realidade, ele se constitui sempre em um contexto de enunciações.

Segundo Freitas (2007, p. 135),

[...] o enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou leitor é assim um outro – presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária. Assim, todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação de viva voz entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciados.

Para Bakhtin, enquanto fenômeno da fala e comunicação humana, os enunciados carregam características próprias que os diferem da unidade da língua, entre eles, podemos citar o acabamento. Ao terminar a fala, o enunciador dá voz ao outro.

De acordo com o autor russo, a linguagem é utilizada nas esferas de comunicação humana, por meio dos **gêneros do discurso**. Para ele, ninguém realiza trocas verbais sem produzir tais gêneros. Estes são práticas sociocomunicativas que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, marcados por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissoluvelmente, **conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição**. De outro modo, o autor define três marcas constitutivas na construção de um enunciado, a saber: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Estes elementos agregam-se no todo do enunciado.

Para Bakhtin, o **conteúdo temático** é a carga de sentido que um gênero textual abriga. Fiorin (2006) usa como exemplo as cartas de amor que, segundo ele, estas apresentam o mesmo conteúdo temático: as relações amorosas. No entanto, apesar de terem o mesmo conteúdo temático, duas cartas podem relatar assuntos distintos, como traição ou um rompimento.

Ao construir um enunciado, tem-se sempre em vista a compreensão ativa, para quem se direciona a fala, ou seja, o propósito comunicativo depende da esfera de atuação desse diálogo. Mediante a isso, faz-se uso de certos meios lingüísticos, ou não. Já a **composição** refere-se à estrutura de organização de cada gênero. Por exemplo, a construção composicional de um poema é feita em versos e estrofes, o que oportuna diferenciar, a primeira vista, e de grosso modo, um poema de um conto.

O **estilo** é um certo traço de individualidade em um enunciado, pois ao ir tecendo a fala, o enunciador faz uso de meios lingüísticos, expressa-se buscando a compreensão de seu interlocutor, possibilitando a este uma compreensão responsiva. Na esfera jurídica, o enunciador, para se expressar, usa termos específicos da área; já na conversa com amigos, esses termos não entrarão em sua fala.

Esses três elementos que definem o gênero discursivo – conteúdo temático, construção composicional e estilo –, segundo Bakhtin, são marcas dos gêneros textuais, que devem ser levados em conta ao se trabalhar com o texto, em sala de aula. Assim, ao produzir um texto, os alunos podem recorrer a tais marcas composicionais para elaborar melhor seu pensamento e escrever de forma mais clara e eficiente.

Ressalta-se que, quanto mais contato os alunos tiverem com os diferentes gêneros textuais, aumenta seu repertório lingüístico e seu conhecimento metagenérico que facilitarão o trabalho de escritura de seus textos. Estes organizarão os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade. Por exemplo, ao escreverem uma carta pessoal, organiza-a em partes que compõem: data, endereçamento, vocativo, abertura, corpo fechamento e assinatura.

Ainda sobre os gêneros, Bakhtin (1997, p. 279) ressalta a sua variedade e infinidade:

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

Como exemplo da variedade de gêneros citamos alguns destes nas mais diversas esferas da comunicação humana: na esfera literária, contos, romances e poemas; na esfera da internet, o blog e o e-mail; na esfera da área jurídica, os artigos de lei e contratos e na esfera religiosa, a jaculatória.

1.3.1 A produção de textos como um dos eixos norteadores do ensino de língua

As práticas de leitura e escrita fundamentadas nas concepções bakhtinianas, estas privilegiam o texto como unidade de ensino, sempre prevendo o “outro” para caracterizar o caráter responsivo da palavra.

O intuito é demonstrar que a dinamicidade dos conceitos bakhtinianos, que não se prestam a aplicações mecânicas, tem a vantagem de valorizar o corpus e despertar no leitor/analista fruidor a capacidade de dialogar com esse corpus a partir da sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua no caso a Língua Portuguesa, o

interdiscurso, as memórias aí contidas em constante movimento graças às interações textos/leitores. (ROJO, 2000, p. 14 e 15)

Pelos objetivos deste trabalho, nele é discutida apenas a prática de produção de texto. Para tanto, ancorar-se-á nas atividades com e sobre a linguagem. Geraldi (1991) as divide em três categorias de atividades, que são: lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

Segundo Geraldi (1991, p. 20),

[...] todas elas concorrem em qualquer tipo de ações (com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem), mas representam níveis distintos de reflexões. São aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto. [...] demandam [...] um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase “automática”, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos.

Segundo esse autor, são ações lingüísticas as que são feitas para determinação do tema por meio de recursos específicos, como paráfrase, por exemplo. O autor usa como exemplo: “Neste Brasil inteiro, neste país continente”. (Geraldi 1991, p. 20)

Por sua vez, as atividades epilingüísticas “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1991, p. 23). Ainda para Geraldi (1991, p. 24), “atividades epilingüísticas são atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema, a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando”. Neste sentido, tais atividades levam os usuários da língua a refletirem sobre ela mesma e tem como suporte de trabalho o texto e seus recursos expressivos. Ainda sobre a natureza de tais atividades, Geraldi (1991, p. 25) considera:

Essas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos (por exemplo, numa conversação com mais de três sujeitos, A diz a B *Por que você não fala?* ou quando o locutor demanda de seu interlocutor que tome seu turno em esquemas internacionais do tipo pergunta/resposta, quando este parece não querer responder), ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização (por exemplo, quando se suspende o tratamento de um tema num debate para fixar o término do próprio encontro).

As atividades metalingüísticas têm por objeto tomar a língua como objeto de estudo e sistematizá-la em suas possíveis descrições, categorizações e regras, além de outros aspectos

consoantes a sua estrutura e funcionamento. Assim sendo, as atividades metalingüísticas falam sobre a língua, desvinculadas de reflexão enquanto processo interativo. “Trata-se [...] de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc”.

As atividades privilegiam exercícios calcados na gramática normativa, numa linguagem fragmentada, sem reflexão. São exercícios que são treinados pela repetição como as classificações oracionais, desta forma o aprendizado de tais exercícios se faz pela repetição.

Nota-se que as atividades lingüísticas e epilingüísticas impõem uma reflexão sobre o processo interativo; as atividades metalingüísticas impõem reflexão sobre a própria língua.

Neste trabalho são privilegiadas as ações epilingüísticas pelo fato de ter sido feito um trabalho epilingüístico na produção textual escrita dos sujeitos pesquisados. No entanto, ressalta-se que as atividades epilingüísticas fizeram a intermediação entre as duas outras atividades (a lingüística e a metalingüística), já que é na vivência de atividades epilingüísticas que o aluno tem a chance de refletir sobre o uso dos recursos lingüísticos que domina, contrapondo-o ao uso que deles faz a linguagem em seu estatuto padrão sobre o uso da linguagem em dados contextos situacionais.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: PERCURSO DE CONSTRUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Ludke e André (1986), promoveu o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado. De acordo com essas autoras (1986, p. 12) a pesquisa qualitativa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Para elas (p.12), esse tipo de pesquisa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através de trabalho intensivo de campo”.

2.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Ensino Fundamental Ciclo I, sob a jurisdição da Diretoria de Ensino da região de Bauru, localizada no município de Duarte, Estado de São Paulo.

Essa escola atende a alunos do ensino fundamental do 1ª série até a 4ª série, perfazendo um total de 698 alunos atendidos, cujos dados têm base em levantamento feito, em março de 2009, pela própria instituição. Quanto aos horários de funcionamento, a escola inicia seus trabalhos às 07h e os finaliza às 17h30. No período da manhã, as crianças entram às 07h15 e suas aulas terminam às 12h15; já, no período da tarde as aulas começam às 12h30 e terminam às 17h30.

A referida unidade escolar localiza-se num bairro de Duarte-SP de classe baixa, atendendo a alunos pertencentes a esse nível socioeconômico e também a alunos oriundos das zonas rurais da cidade. Por terem tais características, uma considerável parte do alunado da instituição recebe bolsas de auxílio do Governo Federal, para poder freqüentar as aulas e se manter estudando.

O prédio escolar é todo de alvenaria e suas instalações físicas encontram-se em boas condições. Em sua constituição constam 15 salas de aulas; 1 sala de informática; 1 biblioteca; 1 sala da coordenação com 2 banheiros; 1 sala para secretaria com 2 banheiros; 1 sala pequena usada como arquivo; 1 sala de professores com 2 banheiros; 1 cozinha; 1 refeitório; 1 pátio coberto; 1 banheiro feminino com 6 compartimentos; 2 almoxarifados; 1 gabinete dentário; 1 quadra esportiva coberta com arquibancada e banheiros masculino e feminino.

A unidade escolar desenvolve muitos projetos ao longo do ano, os quais são descritos no quadro abaixo:

Projetos especiais	
Título	Justificativa
<i>Projeto Vivendo Valores na escola (teatro)</i>	Necessidade de inculcar ou ampliar noções de valores que visam a socialização e a formação interior.
<i>Projeto informática</i>	Incluir as crianças na era digital, promovendo a socialização e a interação das mesmas no mundo tecnológico.
<i>Projeto Inglês</i>	Conhecer uma nova cultura, colocando-os em sintonia com o mundo e desenvolvendo-lhes o interesse pela língua inglesa.
<i>Projeto Leitura na Biblioteca</i>	Adquirir hábitos de leitura e fazer uso do acervo bem diversificado existente na biblioteca.
<i>Projeto Reforço de leitura e escrita</i>	Atender os alunos com defasagem na aprendizagem de leitura e da escrita.
<i>Projeto Festa Junina</i>	Desenvolver na criança de maneira alegre e divertida, os valores folclóricos e costumes de nosso povo.
<i>Projeto Semana da Pátria</i>	Incluir na criança, de maneira descontraída, a importância dos valores cívicos, resgatando o amor e respeito pela Pátria.
<i>Projeto Campeonato de Queima</i>	Utilizar a prática do esporte escolar como espaço de vivência de relações interpessoais que contribuam para a construção de uma sociedade solidária.
<i>Projeto Vivência Ambiental</i>	Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e forma do patrimônio natural.

<i>Projeto Atividade Curricular Desportiva</i>	Desenvolver as atividades físicas, o esporte e as atividades complementares dentro do critério de continuidade e crescimento da ação educativa.
<i>Projeto 21 de abril</i>	Incluir na criança, de maneira descontraída, a importância dos valores cívicos, resgatando o amor e respeito pela Pátria.

Quadro1: Projetos especiais desenvolvidos pela Escola na qual foi realizada a pesquisa.

Tais projetos são organizados e realizados pelos próprios professores da instituição. No que se refere especificamente ao projeto “Leitura na Biblioteca”, havia uma professora só para ministrar as aulas de leitura na biblioteca; e outra para o reforço escolar. Porém, devido a diversos fatores, como licença médica, afastamentos e a própria falta de docentes, essas professoras assumiram salas de aulas. Com isso esse projeto foi readaptado cada professor leva sua própria sala até a biblioteca, uma vez por semana, e ministra a aula de leitura; já o reforço se encontrava parado, por falta de professores.

O acervo da biblioteca está em ótimo estado de conservação. Para a manutenção desse estado, na falta da professora que era responsável apenas por essa aula, a professora responsável de cada turma de alunos formula regras para a utilização dos livros. A docente da turma dos alunos, que fizeram parte da pesquisa, não os deixava retirar livros para empréstimo e leitura em casa.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 5 alunos de uma turma da 4ª série do Ensino Fundamental, selecionados pela unidade escolar. Quanto ao critério de seleção desses sujeitos, faz-se necessário esclarecer que, a princípio, foi proposto um trabalho com todos os alunos dessa sala, pensando um trabalho conjunto entre pesquisadora e professora regente da sala. No entanto, como não obtivemos autorização para tal, a coordenação da unidade escolar selecionou os 5 alunos com dificuldades nas produções textuais. Assim, os alunos escolhidos passaram a frequentar aulas de “reforço”, paralelamente ao período e que estavam matriculados, durante 1 hora por dia, em uma sala disponibilizada pela escola, no período de maio a julho de 2010.

Esses cinco alunos, sujeitos desta pesquisa fazem parte desse universo de crianças oriundas das camadas mais desfavorecidas. Estes não têm contato direto, em seu cotidiano, com

suportes de leitura e escrita e não reconhecem a sua função social, em uma sociedade altamente letrada na qual vivemos.

Todos os sujeitos da pesquisa não têm apenas problemas de escrita de textos, mais sim problemas recorrentes a uma má alfabetização que se arrasta pelos quatro anos que estiveram nos bancos escolares. Vale ressaltar, que todos os alunos têm dificuldade de se expressar por meio da escrita, pois a prática docente que tiveram contato até então reforça o hábito da reescrita.

2.3 Instrumentos de coleta e verificação de dados

A coleta de dados foi efetuada em campo, onde ocorreram espontaneamente os fenômenos investigados, tendo o foco do trabalho a escrita. Os dados foram coletados por meio de três instrumentos: dois tipos de questionário aplicados aos alunos sujeitos da pesquisa e suas produções escritas. O primeiro questionário (Apêndice B) foi elaborado com vistas a investigar o grau e ocorrência de letramento na vida cotidiana dos sujeitos, bem como seus conhecimentos prévios de leitura/escrita. Esse questionário foi dividido em quatro blocos. O primeiro continha as seguintes perguntas: nome, escola, período de estudos, idade, sexo, série; enquanto o segundo bloco era constituído pelas perguntas: na sua casa tem televisão, computador, aparelho de som, DVD, livros, seus familiares lêem, seus familiares escrevem, seus familiares lêem histórias para você, seus familiares te ajudam com as tarefas da escola, você vai sempre ao cinema, você vai ao teatro. O terceiro bloco tinha como perguntas: você gosta de escrever, você escreve textos, que tipo de texto você costuma escrever, em que situações você escreve, você gosta de ler, você lê, quais os últimos livros que você leu, o que você faz nas horas de lazer, na TV o que você prefere assistir, quantas horas por dia você fica em frente a TV, o que você mais gosta de fazer no computador, quantas horas por dia você utiliza para estudar em casa, qual a quantidade de livros existentes em sua casa. Já o quarto e último bloco era constituído pelas perguntas: que tipo de produção de texto é realizada em sala de aula, em que condições de produção o professor pede para os alunos produzirem textos, após a produção de texto e sua respectiva correção, o professor dá a devida devolutiva aos alunos, quando o professor devolve o texto corrigido, os problemas apontados são de que ordem.

O segundo questionário constituído de perguntas abertas (Apêndice C) foi elaborado para verificar a concepção de texto escrito, que os alunos tinham, bem como se entendiam a

função do texto. Esse questionário era composto pelas perguntas: para você, o que é um texto e por que escrevemos um texto.

As informações que se buscou, nos dois questionários, permeiam o universo das aulas de Língua Portuguesa e foram essenciais para a realização e estruturação posterior das intervenções, uma vez que, ao se proceder no ensino consoante à perspectiva sociointeracionista de aprendizagem, não se poderia deixar de instigar e verificar nos alunos sua relação com o mundo letrado, bem como a função social da linguagem em suas vidas.

A própria intervenção e os eventos lingüísticos nela ocorridos são plausíveis como dados, por isso, descritos posteriormente no próximo capítulo deste trabalho. Assim o terceiro instrumento de coleta de dados, e o mais importante são as produções textuais dos alunos, que são os dados base para a pesquisa.

2.4 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas. O primeiro passo para a realização da pesquisa foi o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Duartina, pedindo autorização para a realização da pesquisa, para quem foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A), após assinado e concedida a autorização, realizou-se contato com a coordenação da escola. Na oportunidade, foi explicado como seria realizada a pesquisa, a quantidade de alunos pretendida, os conteúdos a serem desenvolvidos nas intervenções entre outros. Ao final da conversa, o vice-diretor indicou uma sala de aula, comprometendo-se que, posteriormente conversaria com a professora da sala indicada para explicar sobre a pesquisa. Quando a pesquisadora chegou à escola para se apresentar à referida professora, ele estava com um papel contendo o nome dos alunos que participariam da pesquisa: eram cinco alunos, escolhidos em comum acordo com a professora titular da sala dos sujeitos da pesquisa.

Já autorizada a pesquisa e conversado com a professora da sala, o segundo passo desta foi a apresentação da pesquisadora para aos alunos participantes. Na ocasião, a pesquisadora falou e explicou-lhes a pesquisa. Depois, foi aplicado um questionário (apêndice A), com o intuito de se fazer um diagnóstico no que tange aos conhecimentos de linguagem e às práticas de leitura e escrita e seu ensino na sala de aula dos sujeitos.

O terceiro passo da pesquisa foi a realização da intervenção em 17 dias. Para o desenvolvimento didático desta, optou-se em trabalhar com os alunos, o gênero notícia de jornal, da esfera jornalística, pois, após responderem ao (Apêndice B), todos os alunos acreditavam que os textos eram constituídos apenas de fatos de ficção. Assim sendo, poderiam

reformular a concepção que tinham de texto. Num segundo momento, optou-se em trabalhar textos com trama narrativa, pois enquanto na notícia de jornal a capacidade de linguagem predominante é o relatar, na narrativa, é o narrar. Assim era objetivo que os alunos soubessem diferenciar e transitar entre os dois gêneros propostos.

Para os dois gêneros textuais trabalhados nesta pesquisa, optou-se por atividades de cunho epilinguístico, que proporcionam a reflexão sobre a linguagem, e, conseqüentemente, novas possibilidades de realização do texto. Ainda, pelo de todos os sujeitos terem dificuldades de leitura o que compromete seriamente a escrita, foram realizadas duas atividades de leitura, o que compromete seriamente a escrita, foram realizadas duas atividades de leitura e escrita, visando à melhora de tais práticas.

Assim, a primeira atividade foi a construção de uma narrativa, com tema livre. Tal opção se fez para que, ao final das intervenções, pudesse comparar a primeira e a última produção textual, buscando identificar possíveis melhoras nos escritos dos alunos. A segunda atividade diz respeito à reformulação de um dos textos produzidos pelos alunos, sendo a escolha de um deles foi aleatória. Na terceira atividade da intervenção foi aplicado um questionário (apêndice B), para identificar a concepção, dos alunos, sobre conceitos importantes imbricados no trabalho com a produção textual. Com base nesse diagnóstico inicial, foi escolhido o gênero textual a se trabalhar. No quarto dia de intervenção, foi ensinado o gênero textual notícia de jornal. No dia seguinte, as crianças produziram, em grupo, uma notícia de jornal, e, no dia posterior, foi feito o trabalho de refacção da notícia escrita por um dos grupos (grupo A), logo no outro dia, houve a continuação da atividade com a refacção do texto produzido pelo outro grupo (grupo B). No oitavo dia de intervenção foi feita uma atividade de leitura do gênero textual trabalhado e a identificação das características de tal gênero.

No nono dia de aplicação da pesquisa, foi feita uma atividade de produção para que os alunos pudessem perceber a função social da escrita. No dia seguinte, a atividade aplicada tinha o objetivo de demonstrar a plasticidade dos gêneros textuais, cuja realização ocupou dois dias. No décimo terceiro a intervenção, foi feita a devolutiva da atividade anterior, individualmente, e o estudo dos elementos da narrativa. A atividade seguinte foi a de identificação de dados implícitos no texto, que também ocupou dois dias. A última atividade foi a escrita de uma narrativa.

A seqüência das atividades foi elaborada a princípio, com base nos primeiros questionários, e, posteriormente, conforme os resultados obtidos nas atividades que estavam sendo realizadas. Ressalta-se que as atividades de leitura e interpretação não fariam parte do *corpus* do trabalho, no entanto, como todos os alunos demonstravam ter extrema dificuldade

nesse quesito, o que comprometia o aprendizado do texto escrito, e considerada a dialética entre leitura e escrita já que as competências leitora e produtora de textos são trabalhadas e desenvolvidas concomitantemente, a pesquisadora não poderia ignorar esse fato mas sim inserir, na sua intervenção, atividades de leitura.

O quarto passo da pesquisa diz respeito à descrição e análise de dados, cujos critérios estão descritos no item abaixo.

2.5 Procedimentos e critérios de análise dos dados

Para a análise do padrão de textualidade das produções textuais dos alunos, os dados foram compilados e agrupados em categorias de incidência. Assim sendo, tem-se três categorias de análise, que são: erros mais comuns no processo de alfabetização; fatores textuais e contextuais e clareza.

A primeira categoria “erros comuns no processo de alfabetização”, inclui os seguintes fatos lingüísticos:

- Transcrição fonética: o qual inclui a escrita feita com base na reprodução literal da fala.
- Dialeção: nessa subcategoria, inclui-se a escrita que também se baseia na fala, mas que esteja relacionada à uma variedade ou dialeto praticado pelos grupos socialmente desprestigiados.
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: inclui os fatos lingüísticos que também refletem na escrita a influência da fala e consistem em separar as palavras de uma expressão ou de um enunciado.
- Separação indevida ou hiperssegmentação: abrange a escrita de palavras segmentadas indevidamente pela pausa sonora, na fala. Esse problema decorre, provavelmente, do fato de as crianças já conhecerem parte da palavra como vocábulo autônomo.
- Hipercorreção: congrega a escrita decorrente de a criança generalizar os critérios utilizados e usá-los, indevidamente, em outras situações.
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: inclui escrita feita provavelmente porque a criança, por não saber a grafia correta de um vocábulo, comete tais erros.
- Troca de fonemas homorgânicos: abrange a escrita de palavras que, a língua se posiciona no mesmo ponto de articulação, aproximando o som e dificultando a diferenciação do fonema por parte da criança. (Ex: t e d; m e n).

Quando a produção de texto não apresentava problemas de alguma dessa natureza, à respectiva subcategoria não é incluída na análise permanecendo nela as que incluem os problemas identificados. Essa categoria foi criada em função da variedade de problemas que ela abrange e da reincidência de suas ocorrências nas produções textuais dos sujeitos. Considerando que estes estão na 4ª série, e que tais erros são derivados do início do processo de alfabetização, pelo grau de escolaridade desses sujeitos, não era para cometê-los, pelo menos não com tanta frequência, como comprovada na análise.

A segunda categoria de análise “fatores textuais e contextuais” é constituída pelos seguintes itens: coesão, coerência e elementos composicionais do gênero textual analisado. Dessa forma, no caso da produção escrita de narrativas, esse item era denominado “elementos da narrativa” e, nas notícias de jornais, esse título se alterava para “elementos da notícia de jornal”.

A terceira e última categoria de análise é a categoria “Clareza”, composta pelos itens: “segmentação do texto em parágrafos”, “erros de gramática de diferentes naturezas”(recebe esse nome por abranger aspectos como concordância, pontuação, acentuação), e o item “emprego dos discursos direto e indireto”, o qual não foi considerado nas análises de notícia de jornal, pois esse gênero textual tem seu formato somente no é discurso indireto, não necessitando, assim, considera-lo na análise.

Após analisada cada produção textual e as atividades aplicadas no período de intervenção, os resultados foram verificados à luz da Linguística Textual e da Linguística da Enunciação.

Para verificar se, ao final das intervenções o padrão de textualidade dos textos, produzidos pelos sujeitos melhorou, reduzindo a ocorrência dos problemas apontados nas primeiras produções, tanto na variedade de problemas quanto na sua quantidade, objetivo principal desta pesquisa, foi feita uma comparação qualitativa entre o primeiro e último texto produzido por cada aluno. Lembramos que, por diversos motivos, a realização da pesquisa foi prejudicada, uma vez que os alunos, nem sempre eram autorizados a frequentar as aulas de reforço: dos 35 dias letivos potenciais para a realização da pesquisa, esta só foi aplicada em 17 dias. Destacamos ainda que o trabalho com a linguagem, visando a uma efetiva melhora dado seu caráter procedimental é demasiadamente longo e exaustivo, e, num período tão curto, não seria possível verificar grandes melhoras.

3. PERCURSO DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 Descrição e análise dos dados do Apêndice B.

O questionário, apêndice B se constitui de 29 perguntas, das quais 28 são semi-estruturadas e uma é aberta. As perguntas são divididas em três blocos: o primeiro refere-se aos dados sócio-econômico-culturais, o segundo, aos conhecimentos de linguagem; e o terceiro e último a práticas letradas de leitura e escrita e o seu ensino em sala de aula.

Tal questionário revela dados importantes sobre os sujeitos da pesquisa e traça um panorama de seu mundo, no que se refere às práticas de leitura e, principalmente, à escrita, delimitando também seu universo de linguagem enquanto prática escolar. Ainda dá pistas concretas da concepção de linguagem dos alunos-sujeitos, bem como o porquê da dificuldade em escrever e de ter, como produto final, as produções textuais tais quais como se constituíram, e apresentadas nesse trabalho. Em razão da relevância dos dados coletados pelo questionário, (apêndice B), esse instrumento foi agregado ao *corpus* do trabalho.

Os dados obtidos pelo questionário foram tabulados em forma de quadros. Assim temos 13 quadros, pois algumas desses contemplam mais de um pergunta. Abaixo de cada quadro e da pergunta aberta encontram-se a descrição e análise dos dados expostos. Obviamente para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, o bloco 1, não é descrito como os outros blocos de perguntas.

Pergunta - 2.1 Na sua casa tem:					
Sujeito	televisão	computador	aparelho de Som	DVD	livros
1	sim	sim	não	sim	não
2	sim	não	não	sim	não
3	sim	não	sim	sim	sim
4	sim	não	sim	sim	sim
5	sim	não	sim	sim	não
Percentual	100%	20%	60%	100%	40%

Quadro 2: Diagnóstico de posse de materiais e ou suportes de comunicação.

O quadro acima delimita dados sócio-econômico no que se refere à posse ou não de materiais e suportes de comunicação. Quando perguntado se na casa dos sujeitos da pesquisa tem televisão e DVD 100% dos alunos responderam que sim para ambos os suportes. Já para a mesma pergunta referente ao computador 80% dos alunos responderam não ter esse recurso

tecnológico disponível em casa; este poderia ser usado como fonte de pesquisa. Para a pergunta “na sua casa tem aparelho de som”, 40% dos alunos responderam não ter. A pergunta “na sua casa tem livros” revela dados preocupantes, pois 60% dos sujeitos responderam não ter livros em casa. É curioso notar a partir de tais dados que o único sujeito que respondeu ter computador, respondeu também não possuir livros em casa, nem aparelho de som; talvez porque o computador ofereça essa função. Os dois sujeitos que responderam ter livros em casa, não possuem computador. Esse cruzamento de informações sugere que o comportamento do consumidor pode refletir na formação do indivíduo.

Perguntas				
Sujeito	2.2 Seus familiares lêem?	2.3 Seus familiares escrevem?	2.4 Seus familiares lêem histórias para você?	2.5 Seus familiares te ajudam com as tarefas da escola?
1	sim	sim	sim	sim
2	sim	sim	não	sim
3	sim	sim	sim	sim
4	sim	sim	não	sim
5	sim	sim	não	sim
Percentuais	100%	100%	40%	100%

Quadro 3: Diagnóstico de eventos de letramento vinculados à leitura.

O quadro acima traz dados referentes ao ambiente familiar dos sujeitos da pesquisa, no qual há pistas do mundo cultural a seu redor. Questionados se seus familiares escrevem, todos os sujeitos da pesquisa, 100%, responderam que sim. Na mesma pergunta referente à leitura revela o mesmo percentual: 100%, dos pais dos alunos lêem. Para a pergunta “seus familiares lêem histórias para você”, 40% dos alunos responderam que sim. Contudo, se se cruzar esse dado com os colhidos na pergunta “se há livros em casa”, constante no quadro anterior, apenas os sujeitos 3 e 4 disseram que possuem livros em casa, um respondeu que os pais lêem histórias para ele; o outro respondeu que os pais não lêem. O segundo sujeito (1) que respondeu que os pais lêem histórias para ele, na pergunta anterior, (quadro 2) respondeu que não possui livros em casa. Logo, não se sabe qual suporte abriga as histórias ou a origem dos suportes das histórias lidas.

Quanto às tarefas escolares, todos os alunos disseram ser ajudados pelos seus pais. Ter o apoio e o respaldo da família em práticas escolares torna o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

Perguntas	
2.6 Você vai ao cinema:	2.7 Você vai ao teatro:

Sujeito	Sempre	Algumas vezes	Muitas vezes	raramente	Sempre	Algumas vezes	Muitas vezes	raramente
1			x		x			
2				x				x
3				x	x			
4				x				x
5				x				x
Percentuais			20%	80%	40%			60%

Quadro 4: Diagnóstico de comportamento cultural

Ainda sobre universo sócio-cultural, 4 dos 5 alunos, ou seja, 80% dos alunos responderam ir ao cinema *raramente*, um aluno, 20%, respondeu ir *muitas vezes*. Já a mesma pergunta para o teatro, 3 dos 5, ou seja, 60% dos alunos responderam ir ao teatro *raramente*, 2 deles, ou seja, 40%, responderam que vão *sempre*.

A partir desses dados é curioso notar que apenas o sujeito que possui computador respondeu a opção “muitas vezes” na pergunta sobre a periodicidade em que vai ao cinema e “sempre” para a periodicidade em que vai ao teatro. O curioso aqui é que tais práticas sócio-culturais como cinema e teatro são menos comum que a ter livro em casa; que esse mesmo sujeito disse não possuir. Quanto aos 80% que responderam a opção “raramente” para a periodicidade em que vão ao cinema e 60% em que vão ao teatro permite a elaboração da hipótese de esses sujeitos terem respondido tal opção, já que a pergunta não oferecia a opção “nunca” em ambas as perguntas.

Perguntas					
Sujeito	3.1 Você gosta de escrever?	3.2 Você escreve textos:			
		sempre	algumas vezes	muitas vezes	raramente
1	sim		x		
2	sim		x		
3	sim		x		
4	sim		x		
5	sim		x		
Percentuais	100%		100%		

Quadro 5: Diagnóstico de eventos de letramento vinculados à escrita.

O quadro acima descreve dados de práticas de escrita dos alunos sujeitos da pesquisa. Quando perguntados se gostam de escrever, 5, ou seja 100% dos alunos, responderam que sim. Para a pergunta relativa à prática de escrita “você escreve textos”, todos os alunos, 100% responderam escrever *algumas vezes*.

Perguntas						
3.3 Que tipo de texto você costuma escrever?				3.4 Em que situações você escreve?		
Sujeito	Narrativa	Texto de opinião	Texto informativo	Tarefa escolar	Espontâneo	Tarefa dada pelos familiares
1	x			x		
2	x			x		
3	x			x		
4	x			x		
5	x			x		
Percentuais	100%			100%		

Quadro 6: Diagnóstico de eventos vinculados à prática de escrita.

O quadro acima descreve práticas de escrita dos alunos sujeitos da pesquisa. Quando perguntado que tipo de texto os alunos escrevem, todos, ou seja, 100%, responderam que escrevem *narrativas*. Já quanto à pergunta “em que situações você escreve,” todos, 100% dos sujeitos responderam que escrevem quando pedido em situações de “tarefa escolar”. Se as situações de produções de escrita dos alunos são apenas como “tarefa escolar”, ao se recuperar a resposta do quadro acima, em que todos responderam gostar de escrever, porém escrevem apenas algumas vezes, infere-se que a prática de produção de texto escolar é episódica em sala de aula, pois escrevem apenas “algumas vezes”, mas quando a tem, eles gostam de escrever.

Essa hipótese se sustenta numa outra informação coletada em conversa com a pesquisadora. Na ocasião da realização da intervenção, todos os alunos sujeitos da pesquisa relataram apenas escrever na escola, porque lhes são mandados. A partir do cruzamento dessas informações, infere-se que o ato de escrever para esses alunos não passa de uma mera obrigação, não sentem prazer em escrever, ou mesmo não têm o hábito de escrever em outros ambientes, fora o escolar.

Perguntas					
Sujeito	3.5 Você gosta de ler?	3.6 Você lê:			
		sempre	algumas vezes	muitas vezes	raramente
1	sim			x	
2	sim	x			
3	sim	x			
4	não				x
5	não		x		
Percentuais	40% não	40%	20%	20%	20%

Quadro 7: Diagnóstico de eventos de letramento vinculados à leitura.

O quadro 7 descreve práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa 2 dos 5 alunos, ou seja, 3 dos 5 alunos, ou seja, 60% afirmam gostar de ler. Quanto a periodicidade da leitura, 2 deles, 40% relataram ler *sempre*, 1 deles, 20%, diz ler *algumas vezes*, apenas 1 aluno, 20% diz ler *muitas vezes*, e um deles, 20% diz ler *raramente*.

Tais dados revelam que os sujeitos não têm o hábito de leitura e não sentem que tal prática pode propiciar um momento prazeroso de descoberta de um mundo novo, como fonte, inclusive de informação, construção de conhecimento e como prática social.

3.7 Quais os últimos livros que você leu?	
Sujeito	Nome dos livros
Sujeito 1	A faca afiada, Xuxa e o Mistério de Feiurinha e Tida e o Chapeuzinho Azul.
Sujeito 2	A faca afiada e o Mistério de Feiurinha.
Sujeito 3	Faca afiada e o Mistério de Feiurinha.
Sujeito 4	Faca afiada e o Mistério de Feiurinha.
Sujeito 5	Faca afiada e o Mistério de Feiurinha.

Quadro 8: Diagnóstico de últimos livros lidos pelos sujeitos da pesquisa.

Os dados coletados a partir dessa pergunta revelam o baixo grau de letramento vinculado à leitura dos sujeitos da pesquisa. Os livros, exceto o intitulado “Tida e o Chapeuzinho Azul”, foram utilizados pela professora regente da sala com a finalidade de trabalhar, em sala de aula, a produção textual. Após a leitura, os 2 livros citados foram reescritos pelos alunos. O filme *Xuxa e o Mistério de Feiurinha* foi assistido pelas crianças. Em seguida, de modo análogo ao procedimento feito com os livros, os alunos reescreveram a história em sala de aula.

Perguntas									
3.8 O que você faz nas horas de lazer?						3.9 Na TV o que você prefere assistir?			
Sujeito	utiliza o computador	Assisti TV	lê/estuda	brinca	pratica esportes	desenhos	jornais	novelas	filmes
1	x								x
2		2	1	3		2			1
3		2	1	3		3		2	1
4				x		2			1
5		2		1		2		3	1
Percentuais									

Quadro 9: Diagnóstico de utilização das horas de lazer e a preferência de programação na TV.

O quadro acima descreve o quê os sujeitos da pesquisa fazem nas horas de lazer, bem como suas preferências quanto aos programas televisivos. No que se refere às horas de lazer, 1 sujeito, 20%, diz *utilizar o computador*; 2 sujeitos, 40%, responderam como 1ª, 2ª e 3ª opção *lê/estuda, assisti TV e brinca* respectivamente; 1 sujeito, ou seja 20% relata utilizar as horas de lazer apenas para *brincar*, e por fim um sujeito, 20% do total, tem como primeira opção o brincar e, em segunda, *assistir televisão*.

Destaca-se que apenas dois sujeitos colocaram os estudos ou a leitura entre uma das suas opções para ocupar o tempo destinado para lazer.

Já quanto à preferência nos programas de televisão, 1 sujeito, 20%, diz assistir a apenas filmes; dois sujeitos, 40%, responderam assistir, como primeira e segunda opção, filmes e aos desenhos; 1 sujeito, 20%, relata gostar de assistir a filmes, novelas e aos desenhos, respectivamente, e um último sujeito, 20%, diz gostar de assistir a filmes, aos desenhos e novelas.

Perguntas											
3.10 Quantas horas por dia você fica em frente a TV?					3.11 O que você mais gosta de fazer no computador?			3.12 Quantas horas por dia você fica em frente ao computador?			
Sujeito	de 1 a 2 h	de 3 a 4 h	de 5 a 6 h	de 7 h ou mais	estudar	jogar	Navegar na internet	de 1 a 2 h	de 3 a 4 h	de 5 a 6 h	de 7 h ou mais
1			x			x					x
2	x				1x	2x			x		
3			x		1x		2x			x	
4			x			x		x			
5	x					2x	1x	x			
Percentuais	40%		60%					40%	20%	20%	20%

Quadro 10: Diagnóstico de quantidade de horas utilizadas para utilizar a TV e o computador, bem como o que mais gosta de fazer no computador.

Ao tempo destinado à televisão, 3 dos 5 sujeitos, ou seja, 60%, dizem passar de 5 a 6 horas em frente à TV, por dia, 2 sujeitos, 40%, disseram destinar de 1 a 2 horas pra o mesmo.

Para a pergunta “o que você mais gosta de fazer no computador”, 2 sujeitos, 40%, responderam como única opção que gostam de *jogar*, 2 sujeitos, 40%, colocaram em primeira opção *estudar*, um seguido de *jogar*, e o outro *navegar na internet*. Um sujeito, 20%, tem como preferência *navegar na internet*, seguido de *jogar*.

Quanto às horas destinadas ao uso do computador, 2 sujeitos, 40%, disseram ficar de 1 a 2 horas em frente ao computador; 1 sujeito, 20%, respondeu ficar de 3 a 4 horas; um outro sujeito, 20%, de 5 a 6 horas e 1 sujeito, o que possui computador em casa, 20%, respondeu ficar de 7 horas a mais.

Perguntas								
3.13 Quantas horas por dia você utiliza para estudar em casa?					3.14 Qual a quantidade de livros existentes em sua casa?			
Sujeito	de 1 a 2 h	de 3 a 4 h	de 5 a 6 h	de 7 h ou mais	de 1 a 10	de 11 a 20	Acima de 21	Não têm
1	x							x
2	x							x
3	x				x			
4	x				x			
5	x							x
Percentuais	100%				40%			60%

Quadro 11: Diagnóstico de quantidade de horas utilizadas para estudos em casa, bem como a quantidade de livros existente em casa.

Quando perguntados “quantas horas gastam para estudar em casa,” todos os sujeitos da pesquisa responderam utilizar de 1 a 2 horas.

Para a pergunta “qual a quantidade de livros existente em sua casa,” 2 alunos responderam ter de 1 a 10 livros. Os outros 3 alunos sujeitos da pesquisa responderam não ter livros. Tais dados revelam o pouco material de leitura disponível na casa dos sujeitos da pesquisa e, como desdobramento, tem-se a não prática de leitura, pelo aluno, ou mesmo por seus familiares.

Perguntas				
4.1 Que tipo de atividade de produção de texto é realizada em sala de aula?				
Sujeito	O professor pede para os alunos produzirem vários gêneros textuais (HQ, carta pessoal, bilhete, etc.).	O professor desenvolve atividade de escrita coletiva em sala de aula.	O professor pede para os alunos produzirem textos espontâneos.	O professor só trabalha com o recurso da reescrita de textos.
1	2			1

2	2			1
3	2			1
4	1			2
5	2			1
Percentual				80%

Quadro 12: Diagnóstico de práticas de escrita realizadas em sala de aula.

O quadro acima traz dados referente às atividades de produção textual realizadas em sala de aula, pela professora regente da sala.

Perguntados sobre “que atividade de produção de texto é realizada em sala de aula,” 4 sujeitos da pesquisa, ou seja, 80% deles, colocaram como primeira opção que *o professor só trabalha com o recurso da reescrita de textos*, seguida de segunda opção *o professor pede para os alunos produzirem vários gêneros textuais*. Um sujeito, 20%, respondeu, como primeira opção, *que o professor pede para os alunos produzirem vários gêneros textuais*, e, como segunda opção, *a reescrita de textos*.

Como a professora não trabalha com a produção escrita de textos espontâneos, priva os alunos de um momento fundamental no desenvolvimento dessa capacidade, que é o ato de planejar a escrita do texto, considerando seu tema central e seus desdobramentos. Esse planejamento abrange a questão da organização dos conteúdos do texto de modo que o texto pareça lógico, bem encadeado e sem contradições, característica de um texto coerente. A prática da reescrita é sem, dúvida, importante, mas não pode encerrar nela a atividade escrita. Apesar de essa prática também demandar um planejamento, os alunos precisam cuidar deliberadamente da escolha do tema da seleção e encadeamento das idéias em que ele vai se desdobrar. Tal capacidade deve ser desenvolvida mesmo antes do domínio da gramática.

A organização do próprio texto, segundo os padrões de composição usuais na sociedade (os gêneros) é uma atividade essencial ao produtor de texto, cuja realização não foi preenchida em nenhuma das fontes de dados.

Uma observação a ser feita aqui é que os alunos, no momento da aplicação do questionário, relataram já ter trabalhado história em quadrinhos em sala de aula.

Pergunta				
4.2 Em que condições de produção o professor pede para os alunos produzirem textos?				
Sujeito	O professor cria situações efetivas	O professor pede para os	O professor lê um texto para os	O professor dá apenas o título e

	de comunicação para os alunos produzirem gêneros textuais	alunos produzirem textos desvinculados de uma situação discursiva efetiva	alunos e pede lhes que façam a reescrita desse texto	pede aos alunos para escreverem um texto
1			x	
2			x	
3			x	
4			x	
5			x	
Percentual			100%	

Quadro 13: Diagnóstico de condições de produção textual em sala de aula

Para a pergunta “em que condições de produção o professor pede para os alunos produzirem textos”, todos os alunos, 100% dos sujeitos, responderam que *o professor lê um texto para os alunos e pede lhes que façam a reescrita desse texto*.

Conforme demonstrado não são oportunizados, aos sujeitos, práticas efetivas de escrita que se evidencie a sua função social. As produções escritas são sempre feitas na sua quase totalidade, em caso de reescrita, assim não ocorre a aprendizagem de escrever como ato interlocutivo e, portanto, não se tem a preocupação com o outro, quem vai ler o texto, em que situação o texto será lido, e, em razão desses fatores, que estilo de linguagem é mais adequado, qual o gênero abriga este texto, etc.

Pergunta					
4.3 Após a produção de texto e sua respectiva correção, o professor dá a devida devolutiva aos alunos?					
Sujeito	sempre	quase sempre	às vezes	raramente	nunca
1	x				
2	x				
3	x				
4	x				
5	x				
Percentuais	100%				

Quadro 14: Diagnóstico de práticas de devolutiva de correção de textos aos alunos.

Para a pergunta “após a produção de texto e sua respectiva correção, o professor dá a devida devolutiva aos alunos”, todos os alunos, 100%, responderam que sempre recebem a devolutiva dos textos. No entanto, em conversa com a professora regente sobre a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, esta disse avaliar os textos a partir de alguns critérios e disponibilizou para a pesquisadora, anexo (A), contendo os itens por meio dos quais faz a correção dos textos. Segundo esse documento anexo, verifica-se que a correção das produções textuais dos alunos pela professora regente da sala é pautada apenas em aspectos ortográficos. Os sujeitos ainda relataram que havia pontos de interrogação no corpo do texto, sem maiores explicações para os alunos, e, em outros trechos, muitas vezes, encontra-se o termo “repetição”. Não há indícios, nem no anexo, que serve de baliza para avaliação dos textos escritos produzidos pelos alunos, nem na fala da professora, nem no relato dos sujeitos, que a professora avalia o texto do ponto de vista dialógico e discursivo segundo o critério de adequação. Isto é a avaliação das produções escritas dos alunos não contempla a verificação se os alunos são capazes de produzir textos com maior ou menor de adequação quanto ao gênero, ao objetivo do texto, ao interlocutor, às convenções estruturais apropriadas ao gênero e sua funcionalidade na sociedade.

Pergunta				
4.4 Quando o professor devolve o texto corrigido, os problemas apontados são de que ordem:				
Sujeito	de falta de organização e articulação das idéias	de falta de unidade de sentido	de falta de progressão das idéias	gramatical
1	2			1
2	2			1
3	2			1
4	1			2
5	1			2
Percentual				60%

Quadro 15: Diagnóstico de ordem de fatores apontados na correção dos textos escritos

Quanto aos problemas apontados no texto, três sujeitos, ou seja 60%, da pesquisa colocaram, como primeira opção, a gramática e como segunda, a *falta de organização e articulação de idéias*, Outros 2 sujeitos da pesquisa colocaram como primeira opção a *falta de organização e articulação de idéias* e, como segunda opção, a gramática.

3.2 Descrição e análise dos dados obtidos no processo de intervenção.

No processo de recuperação paralela foi possível desenvolver 12 atividades. Dessas 3 ocuparam 2 dias para a sua realização. Do total de 35 dias possíveis para a realização da intervenção, esta foi feita em apenas 17 dias, distribuídos espaçadamente no período de dois meses. Essa grande redução de dias deve-se a conduta da unidade escolar priorizar os projetos escolares no desenvolvimento das atividades educativas, desta forma, o Projeto de Patriotismo (Copa do Mundo), Projeto de Festa Junina, Projeto de Inclusão Digital ocupam maior espaço do que o tempo destinado à construção de conhecimentos basilares como aprender ler e escrever. Assim, a realização de tais projetos interferiu na aplicação e desenvolvimento da pesquisa, na medida em que os alunos sujeitos deixaram de participar da intervenção para participar de tais projetos. A esse quadro do restrito tempo disponibilizado para a aplicação da pesquisa, soma-se a não parceria e falta de colaboração da professora regente da sala. Essas foram essas as condições de produção da intervenção aplicada pela pesquisadora.

As produções textuais produzidas pelos sujeitos da pesquisa durante as intervenções foram analisadas tendo como critérios os dois fatores de textualidade centrados no texto, coerência e coesão, por estes serem fundamentais para conferir textualidade ao texto, já que a falta deles, em uma tessitura textual compromete a estruturação de um texto bem formado.

No item coerência, verificamos a unidade de sentido entre os fatores que vão sendo introduzidos no texto, e estes como um todo. Para analisar a coerência dos textos produzidos pelos sujeitos, foram utilizadas as quatro metarregras de Charolles. Já para analisar a coesão, a partir da superfície textual, foram considerados os mecanismos de coesão referencial e seqüencial, sobretudo os elementos de recorrência e referência no texto, bem como a coordenação lógica das idéias expressas.

No que se refere à informatividade, foi analisada a introdução de novas idéias e como se deu seu desenvolvimento. Com relação à intencionalidade e a aceitabilidade, por se tratar de uma pesquisa com ações educativas, pressupõe-se que o primeiro fator seja ilocucionalmente determinado pela pesquisadora, e o segundo, que estará receptiva a cooperar com os objetivos dos autores. Desta forma, esses dois fatores de textualidade centrados nos usuários dos textos não serão analisados nas produções escritas dos sujeitos.

Os elementos definidores dos gêneros textuais (conteúdo temático, construção composicional e estilo), trabalhados com os sujeitos da pesquisa durante a intervenção, também foram analisados, a fim de verificar se os sujeitos da pesquisa conseguiram internalizar sua

estrutura, pois a aquisição desse conhecimento permite ao sujeito transitar entre as esferas comunicativas na modalidade escrita.

Ainda como critério de análise tivemos a segmentação do texto em parágrafos, e o emprego de diálogos direto e indireto, pois tais quesitos, se bem empregados garantem linearidade e clareza no texto. Por fim o uso de pontuação que contribui para as ligações textuais e, conseqüentemente, para o sentido do texto.

Contemplando todos os itens descritos foram formadas três categorias de análise. A primeira intitulada “erros comuns no processo de alfabetização” engloba as subdivisões: transcrição fonética, dialeção, juntura vocabular ou hipossegmentação, separação indevida ou hiperssegmentação, hipercorreção, troca, omissão ou acréscimo de letras, troca de fonemas homorgânicos. Uma segunda categoria “fatores textuais e contextuais” abrange a coesão, coerência e elementos do gênero textual analisado. E por último, a categoria “clareza” subdividida em segmentação do texto em parágrafos, uso de pontuação (questões ortográficas), emprego de discurso direto e indireto, quando pertinente ao gênero textual estudado.

Esclarecemos que, apesar do rigor da análise, esta não teve a intenção de se fazer minuciosa em cada elemento citado, pois buscamos uma visão macroestrutural dos textos. Nesse sentido, o que nos interessa é um olhar global, dos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa, a fim de verificar se estes apresentam uma organização bem estruturada e, conseqüentemente, bem organizado.

Algumas atividades desenvolvidas possuem duas versões de produção textual, gerada pela própria atividade. Assim foi feita uma síntese das análises feitas como forma de fazer uma análise comparativa entre a primeira e a segunda versão do texto produzido.

Os resultados da pesquisa foram apresentados e discutidos concomitantemente à descrição das atividades realizadas. Assim, nos dias em que a intervenção resultou uma produção textual, logo abaixo, encontram-se sua apresentação e análise norteada nas categorias descritas. Nas atividades com duas produções do mesmo texto, como já mencionado, há ainda uma comparação entre as versões apresentadas.

3.2.1 Calendário de ações de intervenção pedagógica integrantes à pesquisa.

Dom	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sáb
	10 Apresentação da pesquisadora à professora regente da sala	11 aulas de informática/sem aplicação da pesquisa	12 Aplicação do questionário (APEND. A)	13 Narrativa tema livre	14 Reflexão sobre a produção dos textos	15
16	17 Trabalho COPA do mundo Sem aplicação da pesquisa	18 aulas de informática/sem aplicação da pesquisa	19 Aplicação do questionário (APEND. B)	20 Noções sobre G.T. Notícia de Jornal	21 Trabalho com Notícia de Jornal	22
23	24 Reflexão sobre notícia de Jornal	25 aulas de informática/sem aplicação da pesquisa	26 Aplicação de prova Sem aplicação da pesquisa	27 Reflexão sobre notícia de Jornal	28 Roda de leitura	29
30	31 Trabalho COPA do mundo Sem aplicação da pesquisa					

Quadro 16. Descrição das atividades dia-a-dia desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa, no mês de maio/2010.

Conforme o quadro acima, o primeiro contato com a professora regente foi no dia 10 de maio (segunda-feira).

Nesse dia, apresentei-me à professora, uma vez que o primeiro contato para solicitar a autorização para realizar a pesquisa foi feito por meio da coordenação da unidade escolar. Falei sobre os objetivos da pesquisa e o modo de seu desenvolvimento; expliquei que a proposta era trabalhar com a produção textual dos alunos, buscando, por meio de atividades de reflexão da língua, o aprimoramento de seus escritos.

A professora regente da sala relatou –me sobre as dificuldades dos alunos sujeitos da pesquisa, relacionadas à leitura e escrita; mostrou-me seus cadernos e suas reescritas de textos. Perguntei-lhe quais gêneros de texto ela estava trabalhando com os alunos e a resposta foi que apenas trabalhava com a reescrita. Em seguida, mostrou-me também um documento (anexo A),

contendo a relação de 14 itens que ela utiliza para corrigir os textos dos alunos. Todos esses itens são ligados à gramática prescritiva. Num gesto solidário, deu-me esse documento para servir, também para mim, de critérios de correção dos textos para que eu aplicasse com meus sujeitos da pesquisa, pois ela acredita que minhas intervenções iriam aprimorar o uso de tais regras da língua. O gesto da professora regente pode ser motivado talvez por ter associado o fato de eu ainda estar na graduação e, portanto, incipiente no “ofício”, pois esta chegou a me falar “Como você é novinha, posso te ensinar”.

Já, nesse primeiro contato, a professora regente da sala se mostrou resistente a colaborar com a pesquisa. Em tom ameaçador, disse-me que se ela não gostasse do desenvolvimento das aulas do reforço, ou se ela não percebesse melhoras nas produções textuais dos alunos, ela os tiraria do “reforço”, uma vez que ela acreditava que eles estavam perdendo conteúdo dado em sala de aula. Contestei o posicionamento da professora, argumentando que a textualidade das produções textuais dos alunos não melhora em poucos dias, já que se trata de um conteúdo de caráter procedimental e atitudinal, muito menos com uma intervenção de apenas 1 hora por dia. Acrescentei que esses alunos não estariam perdendo conteúdos, mas ganhando, na medida que estariam desenvolvendo a capacidade de produzir textos num trabalho sério e comprometido com a consolidação dessa competência textual.

Nesse mesmo dia, gostaria de ter conversado com as crianças, ter me apresentado, pois queria falar do trabalho que desenvolveria com eles e o porquê desse trabalho. Porém, os alunos estavam fazendo uma prova. Assim, a apresentação ficou para o dia seguinte. Ao sair da sala, num tom irônico, a professora desejou-me boa sorte na realização da pesquisa.

Assim, o processo de intervenção iniciou-se no dia 12 de maio. Contados a partir da data de autorização para realização da pesquisa, nesse mês, então, 15 dias letivos foram destinados à aplicação da pesquisa, exceptuando as terças-feiras que, previamente, foram abdicadas da pesquisa pelo fato de, no mesmo horário, haver aula de informática. Dois dias (17 e 31) não houve intervenção da pesquisa porque a professora regente da sala realizou um trabalho sobre a Copa do Mundo e me pediu para não retirar as crianças, sujeitos da pesquisa, da sala e que elas, nesses dias, não participariam das aulas de reforço, pois queria a participação destes, juntamente com os outros alunos da sala, nessa atividade que estava desenvolvendo.

Ainda, no dia 26/05/2010, a professora da sala marcou a realização de uma prova bem no horário das aulas de intervenção. Quando fui buscar os alunos, ela me informou da prova, acrescentando que queria saber o que a pesquisadora estava trabalhando com os alunos, pois, como ela tinha mais anos de prática educacional, poderia me ajudar no desenvolvimento das

ações educativas sobre produção de textos que estava sendo realizada no processo de recuperação paralela.

No dia 11/05/2010, fui à escola para começar as atividades com os alunos, porém, como de terça-feira, no horário disponibilizado para o desenvolvimento da pesquisa, as crianças têm aulas de informática, a professora da sala conversou comigo, e achou melhor os alunos não saírem da aula. Portanto, às terças-feiras não foi possível desenvolver atividades com eles.

Do total de 15 dias, só restaram apenas 9 dias espaçados para a aplicação da pesquisa. Percebe-se que a professora regente da sala, deixava para realizar atividades de projetos, e ou aplicação de prova, bem no horário destinado à pesquisa. Isso dificultou o trabalho da pesquisadora, pois, nem sempre, os alunos sujeitos da pesquisa foram dispensados para serem submetidos ao trabalho de recuperação paralela.

Ficou claro que atividades coletivas sobre a Copa do Mundo, aulas de informática e até mesmo aplicação de prova sobrevaleram as práticas de produção de texto. Posturas pedagógicas como essas explicam, até certo ponto, o porquê do baixo nível de desempenho de alunos da 4ª série no quesito produção textual.

Dom	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sáb
		1 aulas de informática/sem aplicação da pesquisa	2 Notícia de Jornal sobre a Festa Junina da Escola	3 Feriado de Corpus Christi	4 Ponto facultativo	5
6	7 Formulário do SESI/ sem aplicação da pesquisa	8 Prova do SESI /sem aplicação da pesquisa	9 Prova do SESI/sem aplicação da pesquisa	10 Noções sobre G.T. Narrativa Transformar Texto jornalístico em narrativa	11 Jogo da África do Sul X México/ sem aplicação da pesquisa	12

13	14 Pesquisadora doente /sem aplicação da pesquisa	15 aulas de informática/sem aplicação da pesquisa	16 Terminar a proposta de produção de texto do dia 10	17 Devolutiva da produção de texto pedida Roda da leitura de diversas narrativas Identificando suas marcar lingüísticas	18 Leitura e Interpretação A versão do lobo mau sobre a história dos três porquinhos.	19
20	21 Finalizando a atividade dos três porquinhos.	22 aulas de informática/sem aplicação da pesquisa	23 A professora regente não dispensou os alunos para participarem da intervenção	24 Festa Junina da Escola	25 Jogo do Brasil X Portugal	26
27	28 A professora regente não dispensou os alunos para participarem da intervenção	29 aulas de informática/sem aplicação da pesquisa	30 Trabalho da professora regente com os alunos/sem aplicação da pesquisa	01 Última redação. A professora tirou os alunos.		

Quadro 17: Descrição das atividades dia a dia desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa, nos meses de junho e julho /2010.

No mês de junho, houve 20 dias letivos. Nos dias 03/06/2010 e 04/06/2010, a pesquisa não foi realizada, pois, era feriado de *Corpus Christi* e ponto facultativo, respectivamente. De modo análogo ao mês de maio, nas terças-feiras (no total de 5, nesse mês) não houve atividades de intervenção em virtude das aulas de informática serem realizadas no mesmo horário que o da pesquisa. Assim, de 20 dias potenciais para a realização da pesquisa, o saldo foi de 15 dias.

No dia 07/06, a escola começou a implementar o sistema de ensino do SESI. Então, nesse dia, os alunos foram orientados pela professora para responder a um questionário, que, no dia seguinte, deveria ser entregue aos professores do SESI, quando, então seria aplicada uma prova. Após explicar-me a impossibilidade de os alunos participarem das atividades de produção de textos de natureza de recuperação paralela, neste dia, a professora admoestou-me “Você tá fazendo isso num período muito ruim, com festa junina, copa do mundo, as crianças quase nem tem aula”.

Já nos dias 08/06/2010 (terça-feira que já não seria aplicada a pesquisa) e 09/06/2010, as crianças realizaram uma avaliação externa, a prova do SESI.

No dia 11/06, a professora da sala não permitiu que os alunos participassem das atividades de recuperação paralela, pois havia permitido que assistissem ao jogo da abertura da Copa 2010, África do Sul X México. Esse fato me fez desacreditar no compromisso dessa professora para a formação de seus alunos.

No dia 14/06, a pesquisadora estava doente, e não foi à escola aplicar a pesquisa. Com relação ao dia 23/06, a professora da sala insiste em não colaborar com a pesquisa e falou-me que trabalharia com um conteúdo importante, as horas no relógio, e, como as crianças tinham dificuldade nesse conteúdo, ela queria que todos participassem de sua aula. Nesse dia, pareceu-me claro que não bastassem as aulas de informática, as atividades sobre a Copa, os jogos da Copa, os ensaios da quadrilha da festa junina da escola, a competência de saber as horas no relógio era mais importante que a capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao interlocutor e ao conteúdo de circulação. Saber horas no relógio é mais importante que escrever textos proficientes com função comunicativa.

O dia 24/06 foi reservado para a Festa Junina da Escola (bem no horário de aula). No dia seguinte, 25/06, a pesquisa não foi aplicada, pois tinha jogo do Brasil. E finalmente, no dia 28/06, a professora da sala falou-me que trabalharia com um conteúdo importante (não me disse qual) e ela queria que todos participassem.

No mês de julho, por pedir autorização para concluir as atividades da pesquisa, foi possível aplicar a pesquisa apenas no dia 1.

Diante dos motivos apresentados pela professora que, segundo ela, justificam a impossibilidade da participação dos alunos sujeitos na pesquisa, restaram, no mês de junho, apenas 7 dias espaçados para este fim.

3.2.2 Intervenção dia a dia.

Dia 12/05/2010(quarta-feira)

Objetivo: aplicar o questionário (apêndice A).

Desenvolvimento: a pesquisadora leu o questionário ao mesmo tempo em que as crianças responderam-no, pois haviam perguntas que precisavam de explicação.

Neste dia, comecei os trabalhos com os alunos. Fui buscá-los na sala de aula, e a professora, um tanto resistente, em liberá-los para participarem das atividades da pesquisa, já

queria impedir a participação de dois alunos, perguntando se eu realmente precisaria dos cinco. Como minha resposta foi afirmativa, ela voltou a falar que se não gostasse do trabalho ou se não verificasse resultados, iria tirar os alunos do “reforço”. Depois disso, a professora regente chamou os alunos e disse-lhes “*vocês vão com essa moça*”, sem maiores explicações.

Cheguei na sala destinada para a realização das ações da pesquisa e me apresentei aos alunos sujeitos da pesquisa, explicando-lhes o porquê de eles estarem ali; disse-lhes que iria ajudá-los a produzir melhor seus textos. Nesse momento, da parte de um de um dos participantes, surgiu muita curiosidade do porquê de serem eles selecionados para esse trabalho, e não outros alunos. Então, falei-lhes que a professora da sala os havia escolhido porque eles eram os que mais precisavam de ajuda nas práticas de produção de texto, e que, no “reforço,” com um número reduzido de alunos, era mais fácil eles aprenderem. Na sequência, os alunos também se apresentaram e falaram sobre o que gostavam de fazer. Suas atividades extra-escolares relatadas foram as brincadeiras e assistir tv.

Distribui, então, o questionário e fui explicando cada pergunta para eles irem respondendo. Durante a elaboração das respostas, as crianças foram falando da vivência em sala de aula. Nas aulas de língua portuguesa, ficou claro que, na maioria das vezes em que a professora regente trabalha com a produção de texto, ela o faz a partir da estratégia da reescrita. Já trabalhou, esporadicamente, outros gêneros textuais, como *histórias em quadrinho*, porém, sem a abrangência necessária para cada gênero, sem enfatizar a sua função comunicativa.

Uma das alunas, sujeito da pesquisa, falou que não pergunta nada para a professora, pois, um dia, um colega de sala perguntou-lhe algo e a professora gritou com ele, deixando escapar a expressão chula “*que bosta*”. Também relatou um episódio de desafeto entre a professora e um aluno participante da pesquisa. Na ocasião, segundo a aluna, a professora deu-lhe um chute na canela. A vítima, que estava presente, reclamou que doeu e que não gosta da professora.

Quando as crianças terminaram de responder ao questionário, recolhi-o e as levei para a sala, pois o tempo de uma hora diária, reservado ao trabalho da pesquisa, havia expirado. A professora regente, por sua vez, quis saber quais as atividades desenvolvidas no reforço. Respondi-lhe que, nesse primeiro dia, apenas apliquei um questionário com o objetivo de colher dados sócio-econômicos-culturais e sobre suas atividades relacionadas à leitura e escrita, bem como investigar quais as práticas de letramento presentes no cotidiano daqueles alunos.

Dia 13/05/2010(quinta-feira).

Atividade 1: produção de uma narrativa, com tema livre.

Contextualização: as crianças receberam uma folha para produzir o texto. Apenas falei que queria um texto narrativo, sem fazer nenhuma menção sobre o gênero textual. Neste dia, faltou um aluno, e a participação foi de apenas quatro sujeitos.

Ao pedir para as crianças, produzirem um texto mais precisamente uma narrativa, estas, de prontidão, queriam escrever sobre “A faca afiada”. Em conversa com essas crianças, fiquei sabendo que esse era o título do último texto de reescrita que elas produziram.

Expliquei-lhes que não era para eles escreverem tendo como base outro texto, como o de um livro, por exemplo, que já haviam lido. Expliquei-lhes que não se tratava de uma reescrita e que a proposta era a de que eles usassem a criatividade e que inventassem uma história. Todos escreveram. No final, da produção, recolhi os textos produzidos e levei os alunos para a sala.

Essa atividade foi baseada na sugestão de Cagliari (1995). Para ele,

Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar atividades dos alunos. (Cagliari, L.C. 1995, p. 124).

Abaixo, estão transcritos os textos produzidos, seguidos da análise.

Texto número 1 - Sujeito 1 (T 1 , S1) – Anexo B

Tida e o chapeuzinho azul

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11

12 Serto dia tida Passeando no Bosque e encontrou um lindo Chapeusinho azul.
 13 Ela adorou e rápida colocou o chapeuzinho azul e foi mosdrar aus seus amiguinhos.
 14 Oh jabuti e o coelho em cantado falou!
 15 - Nossa munca vi uma cachorrinha tão Ponitinha assim.
 16 Conto era hora de tomar Banho era um proprema tida não deixou o chapeiu de sua
 17 cabesa e todos acharam muito estranho.
 18 Mãe de tida não aqueditou e o chapéu já estava.
 19 E não queria tira o chapeuzinho azul.
 20 Tida até dormia com o chapéu comia e brincava.
 21 - Ah mãe meu chapéu sumiu! Ah o jabuti e o coelho levou Para arrumar o chapéu mais
 22 mãe e se encomtrar a doma.
 23 Ah es a e o Pai de Tida chegou de viagem.
 24 Oi Pai como foi lá em São Paulo legau trose um chapéu lindo e azul mãe e engolzinho o
 25 meu chapeuzinho.
 26 O que Porque ela foi no bosque e encomtrou um chapeuzinho azul emgual ela dormi com
 27 ela ela toma banho.
 28 Quem ele ela sai com ele e o chapeuzinho azul gatava velho e feio.
 29 O coelho chegou e o jabuti.
 30 Porque você levou o meu chapéu estava feio!
 31 - Ah então vam vê o que o meu pai trose é incolzinho agora denho dois vanos Brincar.
 32 Condo tida estava dormindo o Jabuti e o coelho colocaram um pozinho que provocava ,
 33 coseira e colocou dentro do chapéu.
 34 Condo Tida acordou.
 Ah...ah...ah aminha gabesa esta cosando tando...tando a não agemdo mais vou tirar o meu chapéu.
 Condo Tida dirou ai que aleuiou acabesa e vai para casa.
 Pai minha cabeça estava cosando olé para mim.
 Parese que colocaram um pó que provoca cosera.
 E o jabuti e o coelho falou para ela porque esdava velho.
 Então Tida abreendeu aliram. Pois agende tem que devolver o que e do outro.
 Tida devolveu o chapéu e uma criança e tinha 3 anos e ela usou e a menina usou o dela em tão
 foram felizer Para senbre a história não acabou com fim.
 Tida casou deve filhos e senbre nunca mais vai esqueser daquele dia com era criança.
 FIM!!!

3.3 Análise do texto número 1 produzido pelo sujeito 1

3.3.1 Categoria erros comuns no processo de alfabetização:

O texto do sujeito 1 apresenta vários elementos que comprometem o seu entendimento como um todo. Em níveis menores, a compreensão de palavras e frases, deixando evidente a grande lacuna no que tange à alfabetização.

- **Transcrição fonética:** aus (l 2), cabesa (l 6), legau (l 13), trose (l 13 e 20), coseia (l 22), cosando (l 24, 27 e 28), parese (l 28), esqueser (l 33), aqueditou (l 7), conto (l 5), condo (l 21, 23,26).

- **Dialetação:** proprema (l 5), tira (l 8), viagem (l 12)
- **Juntura vocabular ou hipossegmentação:** aminha (l 24), acabesa (l 26) agende (l 30)
- **Separação indevida ou hiperssegmentação:** em cantado (l 3), em tão (l 32)
- **Hipercorreção:** engolzinho (l 13), emgual (l 15), incolzinho (l 20), leviou (l 26), olé (l 27).
- **Troca, omissão ou acréscimo de letras:** serto (1), encomtrar (l 11), encomtrou (l 15), vanos (l 20), senbre (l 32), agemdo (l 24), felizer (l 32), munca (l 4)
- **Troca de fonemas homorgânicos:** mosdrar (l 2), pontinha (l 4), denho (l 20), dirou (l 26), esdava (l 29), abredeu (l 30), agende (l 30), senbre (l 32), deve (l 33), sembre (l 33), conto (l 5), gabesa (l 24), tando...tando (l 24), agemdo (l 24).

3.3.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- **Coesão:**

Vários recursos de coesão foram utilizados no texto, mas não foram bem empregados a ponto de fazer referências a palavras já empregadas. O sujeito usou a elipse dentre elas, da palavra eu, em vi (l 14), denho (l 20), da palavra chapéu em: denho dois (l 20); pronomes: seus (l 2), ela (l 2). Na linha 17 há dois pronomes seguidos e não dá para identificar seus antecedentes. Logo em seguida, na mesma linha (17) há outro emprego de “ele” sem identificar o seu referente. A substituição se faz, via de regra, pelo uso do pronome pessoal.

Embora o sujeito 1 faça uso desses elementos de coesão referencial, demonstra não ter percebido que, nos textos escritos, evitam-se redundâncias. A expressão “chapeuzinho azul” é repetida no texto e, em nenhum momento, foi substituída, nem mesmo nas linhas 1 e 2, que o uso foi muito próximo. O mesmo se deu com a palavra chapéu.

O sujeito 1 não conseguiu estabelecer relações entre as partes de um texto, não substituiu os referentes e ficou repisando incansavelmente os mesmos elementos, ferindo a continuidade do texto.

- **Coerência (metarregras)**

O texto apresenta-se como uma seqüência lógica homogênea, mantendo uma linearidade do início ao fim; existe relação entre título e texto. No entanto, as metarregras da repetição e progressão ficam comprometidas.

No que se refere à primeira, nota-se que a retomada de elementos já expressos se faz pelo nome próprio “Tida”, ou pelo pronome “ela”. Em alguns pontos do texto, esse pronome é usado em seqüências muito próximas. Na (l 16), há um exemplo:

“O que Porque ela foi no bosque e encontrou um chapeuzinho azul emqual ela dormi com ele ela toma banho”.

Tentando garantir a progressão ao texto com tais recursos, este acaba sendo repetitivo pela falta do emprego de outros mecanismos de retomada, como, por exemplo, as referências contextuais ou de inferência.

A construção do texto na perspectiva da *metarregra da progressão*, do ponto de vista global, não apresenta problemas. Os fatos novos apresentados no texto aparecem em comum concordância com os já expressos. No entanto, microestruturalmente, para dar seqüência e, conseqüentemente linearidade, os fatos novos são agregados em alguns trechos pela conjunção aditiva “e”. Tal recurso não compromete o entendimento do texto, conforme exemplo retirado da. linha 13: *“Ah es a e o Pai de Tida chegou de viagem”.*

Destaca-se, ainda, que a metarregra da não-contradição e da relação não se encontram abaladas no texto. Numa análise comparativa da textualidade das outras produções textuais escritas por esse sujeito, analisadas neste trabalho, infere-se que essas duas metarregras foram atendidas, não por se tratar de uma proficiência de seu produtor em escrever e concatenar idéias. Antes, isso ocorreu, provavelmente, pelo fato de a produção textual se tratar de uma reescrita, o que pressupõe que o sujeito tinha o conhecimento prévio da efabulação (seqüência dos fatos narrados) da narrativa e apresentou os fatos ocorridos sem contradizê-los, relacionando-os entre si. A análise comparativa, portanto, denuncia assim, a dificuldade do sujeito 1 em escrever texto que demandam de criação e imaginação.

▪ Elementos da narrativa:

O texto do sujeito 1 constitui um discurso significativo, pois tem uma história para contar a alguém; apresenta todos os elementos que caracterizam a estrutura narrativa. Nele, o narrador não participa dos acontecimentos, utilizando corretamente o foco narrativo em 3ª pessoa. A história narrada tem tempo marcado pelo genérico “certo dia”. As formas verbais

foram adequadamente empregadas: o pretérito, característico desse texto. Apresentou espaço (bosque, São Paulo), os personagens (Tida, jabuti, coelho, pai, mãe, uma criança) expõe ação (Tida encontrou 1 chapeuzinho azul, dormia e brincava com o chapéu); apresentou o problema/conflito (quando Tida dormiu o coelho e o jabuti colocaram no chapéu um pozinho que provocava coceira, a cabeça de Tida começou a coçar e depois devolveu o chapéu). O sujeito 1 deu um desfecho para a narrativa: (*“Tida foi feliz para sempre: casou-se e teve filhos”*).

De modo geral, o sujeito 1 conseguiu identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa. Assim, demonstrou ter boa noção de elementos da narrativa.

Por ser uma reescrita, é fato que o sujeito já tenha ouvido ou lido a história que reescreveu. Assim, pensa-se que este internalizou a efabulação e todas as características típicas da narrativa, conhecimentos que são refletidos na produção escrita.

Ao ler essa produção textual, cria-se a expectativa de que a textualidade dos outros textos produzidos por esse mesmo sujeito tenha o mesmo padrão. No entanto, isso não se confirma, ao término de suas análises.

3.3.3 Categoria Clareza

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito 1 apresenta em seu T1 a noção básica de estruturação de um texto: estruturando em parágrafos seqüenciais. No entanto, existem problemas: os dois primeiros parágrafos do texto (l 1 e 2) deveriam constituir apenas um. O mesmo acontece nas linhas 8 e 9. Assim, percebe-se que esse sujeito precisa compreender melhor a delimitação do conjunto de frases para formar o parágrafo. A segmentação indevida no nível da delimitação do parágrafo também ocorre no nível da palavra, conforme já observado na categoria de análise dos *erros comuns no processo de alfabetização*, conforme linhas 3 e 32, (*em cantado* e *em tão*, respectivamente).

- Erros de gramática de diferentes naturezas

O sujeito 1 apresenta alguns erros que comprometem a linearidade do texto. Na linha 3, a falta de dois pontos, no final da frase. O mesmo ocorre na linha l 20. Ainda há a ausência no uso de vírgula (l 5):

3 “*Oh jabuti e o coelho em cantado falou!*”.
 4 “- *Nossa, munca*”,
 5 *Conto era hora de tomar Banho era um proprema, tida[...]*,
 10 “- *Ah mãe, meu chapéu sumiu*”,
 20 “- *Ah então vam vê o que o meu pai trose é incolzinho agora denho dois, vanos Brincar.*” ;
 entre outras.

- Emprego dos diálogos direto e indireto

O sujeito 1 tem uma noção básica do uso dos discursos direto e indireto. Este se utiliza dos dois no transcorrer do texto. Porém, ainda existem problemas dessa ordem, conforme pode ser observado no trecho das linhas 13 e 14.

“Oi Pai como foi lá em São Paulo legau trose um chapéu lindo e azul mãe e engolzinho o meu chapeuzinho.”

As falas de Tida e de seu pai se misturam no parágrafo, quando deveriam cada uma constituir um parágrafo novo, com o uso do travessão. Com o discurso utilizado de maneira correta, o texto ficaria assim segmentado:

“Oi Pai como foi lá em São Paulo / legau trose um chapéu lindo e azul / mãe e engolzinho o meu chapeuzinho.”

As barras indicam o final da fala das personagens. No primeiro segmento, trata-se da fala de Tida; no segundo, a de seu pai, e, no terceiro, a de Tida novamente.

O recurso do uso do travessão indicando a fala é usado nas linhas 4 e 10 corretamente; o mesmo não se observa nesse trecho.

3.4 Análise do texto número 1 produzido pelo sujeito 2

Texto número 1 - Sujeito 2 (T 1, S2) – Anexo C

O gato e o pássaro

- 1 Era uma vez um gato que gostava de comer pássaros.
- 2 Um dia o gato entrou em um terreno com cerca o gato pulou a cerca.

3 Tinha centenas de pássaros no terreno o gato lambeu os lábios e foi se esconder atrás de
4 uma moita.
5 O gato não conseguiu pegar os pássaros mas não desistia pulava, pulava e cansava.
6 Depois de ficar cansado resolveu dormir atrás da moita.
7 O gato acordou os passarinhos faziam a festa mas o gato pulou e pegou um deles os
8 outros voaram apavorados.
9 Então ele levou o pássaro que estava morto para comer.
10 No dia seguinte os passarinhos voltaram e estavam muito tristes mas derre pente o gato
11 pulou de novo e quando um pássaro viu desceu o outro que estava na mira dele.
12 Eles voaram correndo e nunca mais voltaram. O gato comeu poeira!
13 Tusindo saia fumaça pelo nariz mas ficou com muito raiva e correu para pegar outros
14 pássaros, na árvore.
15 Não conseguiu e acabou desistindo, foi embora. Os pássaros viu um amigo deles morto
16 só estava o esqueleto, eles interagiram mas derre pente viu ele lá ensuma subindo para o céu e os
17 pássaros nunca mais esqueceram dos seus amigos. Os pássaros iam fazer uma guerra contra o
18 gato, um deles foi avisar ele:
19 - Hoje vamos ter uma guerra com você! Falou o passarinho bem bravo.
20 Todos se ficaram preparados o gato veio correndo e os passarinhos comeram atacar,
21 poeira de mais estava subindo da briga, parece que os pássaros ganharam força super forte, eles
22 bicaram tão forte que o gato estava ficando enjoado ele estava quase para desistir mas não
23 aguentava mais e saiu correndo para seu lugar,
24 Todos os pássaros ganharam e nenhum mais morreu eles falaram:
25 - Agente ganhou do gato! Agora ele aprendeu a lição não mexer com quem está quieto o
26 gato perdeu? Ele é um fracotinha!!! Os pássaros ficaram fazendo a festa e caçoando do gato um
27 pássaro falou:
28 - Gente: e ainda ele é mais grande do que nós. Então eles ficaram felizes pra sempre depois
29 da festa ficaram sossegados.

3.4.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

A produção textual do sujeito 2 apresenta diversos erros no que se refere ao processo de alfabetização. Tais aspectos comprometem em maior ou menor grau a compreensão do texto.

- Transcrição fonética: poeira (l 12 e 21), fumaça (l 13), nariz (l 13), esqueceram (l 17), festa (l 29), , nós (l 28), fracotinha (l 26)
- Dialectação: nós (l 28), poeira (l 12 e 21)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: de novo (l 11), ensuma (l 16), Agente (l 25),
- Separação indevida ou hiperssegmentação: derre pente (l 10 e 16), de mais (l 21).
- Hipercorreção: resolveu (l 6), conseguiu (l 5)

- Troca, omissão ou acréscimo de letras: serca (l 2), atraz (l 4 e 6), descuiu (l 11), poera (l 12 e 21), tusindo (l 13), fumasa (l 13), naris (l 13), interaram (l 16), séu (l 17), esqueseram (l 17), comeraram (l 20) fracoti (l 26), feita (l 29)

3.4.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão:

O sujeito 2 apresenta, no transcorrer do seu texto, elementos coesivos, os quais dá ligação entre as idéias expostas, porém, em alguns trechos, a compreensão fica comprometida pelo mal uso de tais recursos, ou mesmo pela sua ausência. Na linha 2, não existe a utilização de um referencial para voltar a falar do gato e da cerca, assim a frase fica repetitiva e fere o princípio de coesão referencial.

O emprego da adversativa “*mas*” não foi feita de forma correta em alguns pontos do texto. Na (l 10) o, *mas* deveria denotar uma oração adversativa a anterior, porém, após dela existe um acréscimo de informação à sequência textual. Já na linha 13, o mesmo conector conferiu não linearidade ao período, pelo mesmo motivo expresso anteriormente.

“Tusindo saia fumasa pelo naris mas ficou com muito raiva e correu para pegar outros pássaros, na árvore.”

Para que a frase transcrita tivesse nexos ela deveria ter no lugar do *mas* um elo conectivo que denotasse adição entre os períodos. Ainda na (l 16), o emprego do referido de conector causa confusão na frase; o seu uso deveria ser suprimido. O mesmo ocorre na (l 22)

“[...] o gato estava ficando enjoado ele estava quase para desistir mas não agüentava mais e saiu correndo para seu lugar.”

Num primeiro momento até chegar ao, *mas* tem se a idéia que o gato venceu mesmo cansado, porém, como seu emprego não é feito de maneira correta, a condição contrária a expressa do primeiro período não é feita.

Para retomar elementos no texto, o autor utiliza de pronomes como *ele*, *eles*, *deles*. Ainda, em certo momento do texto, usa o adjetivo *cansado* para retomar o referente *gato*. Dentre os elementos para dar elo entre os parágrafos (coesão sequencial) utilizou o termo “*No dia seguinte*” (l 10), denotando tempo transcorrido, e o advérbio de tempo “*hoje*” (l 19).

Na linha 12, o emprego do advérbio de negação *nunca* fere tanto a coesão frasal como a global, pois da forma utilizada, é como se os pássaros não fossem mais voltar ao cenário da

história; no entanto, eles voltam para dar seqüência ao texto. Na linha 21, a utilização de *parece* gera dúvida à seqüência frasal quando, na verdade, deveria ser substituída por um elemento que afirmasse o já dito.

Observando a materialidade lingüística, nota-se que o sujeito 2 utilizou de diversos elementos coesivos conforme evidenciado acima. No entanto, a má utilização desses elementos feriu a linearidade do texto, bem como sua compreensão por parte do leitor.

- Coerência (metarregras)

O texto apresenta uma clareza satisfatória na exposição das idéias, pois existe um encadeamento lógico entre elas; título e texto têm uma relação direta.

No que tange à *metarregra da repetição*, o texto apresenta alguns termos que são repetitivos demasiadamente como *gato* e *pássaros* em alguns lugares de ocorrência; seu uso é bem próximo, sem a utilização de um elemento coesivo. Um exemplo é o da linha 2:

“Um dia o gato entrou em um terreno com serca o gato pulou a cerca”.

A *metarregra da não contradição* é encontrada no texto em nível frasal pelo uso indevido de conectores. Na (l 13), “Tusindo saia fumasa pelo naris *mas* ficou com muito raiva e correu para pegar [...]”. Ainda na (l 23),

“o gato estava ficando enjoado ele estava quase para desistir mas não agüentava mais e saiu correndo para seu lugar”.

- Elementos da narrativa:

O texto 1 do sujeito 2 constitui um discurso significativo, pois há uma linearidade lógica entre os fatos. O autor apresenta boa noção de narrativa, pois, nele, são apresentados todos os elementos que caracterizam um texto com trama narrativa.

O tempo verbal utilizado é o pretérito imperfeito e o perfeito do indicativo, caracterizando o efeito anterioridade e posterioridade das ações. A focalização é de 3ª pessoa, o narrador não participa da história. Inicia-se com a expressão “Era uma vez” recurso muito utilizado para os textos narrativos. O produtor seguiu esse raciocínio concluindo com o final característico desse início “Então eles ficaram felizes para sempre” (l 28). Apresentou espaço (terreno), as personagens (gato, pássaros) expõe ação (o gato tentou até conseguir comer um pássaro); apresentou o problema/conflito (quando os amigos decretam guerra ao gato). O

sujeito 2 deu um desfecho para a narrativa (os pássaros ganharam do gato e ficaram felizes para sempre).

Desta forma, pelo apresentado, nota-se que o sujeito 2 tem noção de estrutura narrativa e de seus elementos constituintes.

3.4.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito 2 apresenta, em seu texto, a noção básica de paragrafação, pois este está estruturado em parágrafos seqüenciais, compondo, assim, a estrutura de uma narrativa. No entanto, existem problemas de delimitação desse nível já que os parágrafos, das linhas 1 e 2 deveriam ser unidos e , assim, constituir apenas a um.

Esse problema ocorre em muitos outros pontos locais do texto, como os parágrafos 4, 5, 6 e 7 que deveriam constituir apenas um. Há outros exemplos no texto, mas esses já elucidam que o sujeito necessita desenvolver a capacidade de delimitar um conjunto de frases dependentes entre si em parágrafos.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

Quanto ao uso da pontuação, o texto apresenta alguns problemas. Para elucidar alguns ressaltam-se as seqüências sobre a falta do uso de vírgulas, conforme abaixo

“O gato não conseguiu pegar os pássaros mas, não desistia” (l 5)

“eles interagiram, mas , de repente, (l 16)

“parece que os pássaros ganharam força, super forte” (l 21)

“Então ficaram feliz pra sempre, depois da festa ficaram sossegados”. (28)

A falta de dois pontos na linha 25: *“Agora ele aprendeu a lição: não mexer com quem esta quieto”* Ainda na linha 25, o uso indevido de ponto de interrogação: *“O gato perdeu, ele é um fracoti”* na linha 27, o uso indevido de exclamação *“um pássaro falou:”*

- Emprego dos discursos direto e indireto

O sujeito 2 tem noção de discurso direto e indireto, pois os utiliza no transcorrer do texto. Utiliza o discurso direto quando as personagens falam, utilizando ainda o travessão

para indicar a fala das personagens. Exemplo (l 25) “A gente ganhou do gato”. E o indireto, quando o narrador descreve o que acontece com as personagens.

3.5 Análise do texto número 1 produzido pelo sujeito 3

Texto número 1 - Sujeito 3 (T 1 , S3) - Anexo D

A Princesa e o cachorinho.

1 Era um reino muito distante q vivia uma linda Princesa chamada Lusiana ela tinha 5
2 aninhos e foi pasado tempo.
3 Um dia antes do seu aniversário de 15 anos uma bruxa chamada marta fez uma posão
4 para a linda menina.
5 Amenina queria um cachorrinho e seu pai com prou praela de aniversário.
6 E a Bruxa colocou veneno no Bolo mãe o cachorinho ele de rubou o bolo para Luciana
7 não morer.
8 E um belo príncipe chano ela para dansar mais com todo céu jeitinho de carinho amor e
9 ainda ela foi até a o meio a pista e comesou a dansar.
10 E a bruxa com raiva ela desistiu de tudo e o príncipe pediu ela em casa mento, o
11 cachorino teve 5 filhote e a princesa teve 5 filhas e vivero felizes para cenpre.
12 E a família foi alimentando cadavez mais no final deu tudo certo.
13 Mas a bruxa teve 8 filhas pior que ela dise que a bruxa quer mata suas filhas Porque ela
14 nem agüenta mais elas.
15 Mais a princesa ainda é mais linda do que a bruxa mesmo estano velha.
16 O rei moreu mas la de sima dava pra ele vê que la em baxa estava a conteceno la em
17 cima o rei estava cendo o oto rei ma em ceguindo você sabe porquene.
18 E a fanilha da bruxa atormenta ela mais a Lusiana não estava nunca pesema estava so no
19 bem bom.

3.5.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: praela (l 5), Lusiana (l 1), pasado (l 2), posão (l 3), dansar (l 8 e 9), comesou (l 9), dise (13), sima (l 16), cendo (l 17), fanilha (l 18)
- Dialeção: vivero (l 11)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: Amenina (l 5), praela (5), cadavez (l 12), porquene (l 17)
- Separação indevida ou hiperssegmentação: com prou (l 5). de rubou (l 6), casa mento (l 10), em baxa (l 16), a conteceno (l 16)

- Hipercorreção: alimentando (l 12)
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: cachorinho (título), q (l 1), posão (l 3), de rubou (l 6), morer (l 7), chano (l 8), dansar (l 8 e 9), comesou (l 9), cenpre (l 11), dise (l 13), pricesa (l 15), estano (l 15), moreu (l 16), sima (l 16), cendo (l 17), pesema (l 18), fanilha (l 18).
- Troca de fonemas homorgânicos: chano (l 8), cenpre (l 11), estano (l 15), fanilha (l 18)

3.5.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

O texto 2, se bem analisado, lido e relido, é uma história, porém do ponto de vista sua linearidade, há elementos que comprometem seu entendimento, tanto em nível frasal quanto como global. Em alguns pontos, as informações não são escritas de forma clara, deixando margens a lacunas; o leitor as preenche por inferências para poder dar unidade ao texto. Se bem formado, o texto, por meio das informações explícitas, é que vai orientando o leitor para ativar o seu conhecimento prévio assim, unindo esse conhecimento dados contidos na superfície textual chega-se ao entendimento do texto.

A conectividade feita pela pronominalização, em alguns pontos locais é prejudicada, pois o pronome *ela* é muito usado como elo coesivo em seqüências curtas de uso; conseqüentemente, pelo seu mal emprego, não é possível saber com clareza a quem está se referindo. Esse fato está exemplificado nas linhas 13 e 14:

*“Mas a bruxa teve 8 filhas pior que ela dise que a bruxa quer mata suas filhas
Porque ela nem agüenta mais elas.”*

Já a conexão feita pelo recurso lexical garante a continuidade do texto “linda princesa” (l 1) é retomada pelo pronome “seu” (l 3); “linda menina” (l 4); “amenina”(l 5); “Lusiana” (l 6); “ela” (l 8); “princesa” (l 11).

- Coerência (metarregras)

A apresentação das idéias no texto é feita de modo confuso. O título tem ligação com o texto; essa conexão ajuda a agregar continuidade.

No que se refere a *metarregra da repetição* esta é ferida localmente no texto, quando o uso do pronome “*ela*”, em dados momentos, não deixa claro a que referente retoma. Conforme o exemplo citado no quesito coesão. Contudo, nesse mesmo quesito, fora comentado sobre o uso adequado de outros elementos coesivos que garantem a unidade de sentido pela progressão semântica estabelecida.

A *materregra da progressão* também fica comprometida no texto, pois em alguns trechos a linearidade das informações e a unidade de sentido apresentam lacunas. O 3º parágrafo (l 5) apresenta-se desconectado dos demais; a nova informação contida nele não é relacionada de forma satisfatória com o já dito; não há uma amarração com a seqüência textual anterior. O mesmo ocorre no 5º parágrafo (l 8), no qual há o aparecimento de uma nova personagem, o príncipe.

“E a Bruxa colocou veneno no Bolo mãe o cachorinho ele de rubou o bolo para Luciana não morer.”

“E um belo príncipe chamo ela para dansar mais com todo céu jeitinho de carinho amor e ainda ela foi até a o meio a pista e comesou a dansar.”

A conjunção *mas* no início do 8º parágrafo (l 13) traz a condição de adversidade ao expresso no parágrafo anterior, porém o conector, para dar prosseguimento de idéias, deveria ser de junção, soma.

O 9º parágrafo (l 15) está “solto” no texto, ainda prosseguindo o texto na (l 17) o autor faz uma pergunta “*você sabe porque ne?*”, no entanto, não deixa clara a resposta nesse parágrafo, nem a responde posteriormente. Isso gerou gerando lacuna composicional.

Como uma forma de garantir progressão ao texto, o produtor desse texto utiliza-se da conjunção aditiva “e”. Dos 11 parágrafos que constituem o texto, 5 deles iniciam-se com esse conectivo.

- Elementos da narrativa:

A produção escrita em questão, apesar de ser confusa, se lido com afinco isto é, se o leitor cooperar na construção do sentido, percebe-se que tal é um texto. Embora haja falhas sérias de diversas naturezas em sua materialidade, é observável que tem começo, meio e fim,

ou seja, uma linearidade de ações sequencial e lógica. O texto apresenta todos os elementos que caracterizam a narrativa. O narrador não participa dos acontecimentos, logo, com o foco narrativo em 3ª pessoa, apenas conta a história. Apresentou espaço (Reino muito distante), os personagens (Princesa, Luciana, bruxa Marta, mãe, cachorro); expõe ação (uma bruxa fez uma poção para a princesa); apresentou o problema/conflito (Bruxa tentou matar a princesa envenenada, no entanto, o cachorrinho a impediu). O sujeito 3 deu um desfecho para a narrativa (A princesa vive confortavelmente, “no bem bom”).

3.5.3 Categoria Clareza

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito 3 tem uma noção de parágrafos, no entanto, em alguns trechos do texto, eles poderiam ser reduzidos a um, pois, do jeito como se encontram dispostos, tem-se a impressão de que algumas partes estão “jogadas” no texto. O segundo e o terceiro parágrafo poderiam ter sido escritos em apenas um, bem como o sexto e o sétimo, além de outros exemplos.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

O texto apresenta alguns erros no que diz respeito às regras de pontuação. A falta de vírgula no período (l 8 e 9)

“E um belo príncipe chano ela para dansar, mais com todo ceu jeitinho de carinho amor, e ainda ela foi até a o meio a pista e comesou a dansar”.

Ainda o mesmo no trecho (l 12)

“E a família foi almentando cadavez mais, no final deu tudo certo”.

E também na (l 16 e 17)

“O rei moreu, mas, la de sima, dava pra ele vê que la em baxa estava a conteceno la em cima o rei estava cendo o oto rei ma em ceguindo você sabe porquene”.

- Emprego dos discursos direto e indireto

O texto é apresentado todo em discurso indireto, não há discurso direto; os personagens não falam. O narrador é quem conta a história, transmitindo a mesma ao leitor, através de suas falas e não da fala das personagens (discurso direto).

3.6 Síntese da análise da narrativa produzida com tema livre

A partir da análise dessa primeira proposta de produção textual, verifica-se que todos os sujeitos participantes da pesquisa encontraram dificuldades ao escrever. Além do que fora exposto, acrescenta-se que todos os sujeitos demoraram para começar a escrever, comportamento de quem não tem familiaridade com a escrita. Ademais, falavam para a pesquisadora que escrever era difícil.

O sujeito 1 reescreveu a história da autora Gersa Rodrigues Pinto⁵, *Tita e o chapeuzinho azul*, porém, modificou o título de sua produção textual para “*Tida e o chapeuzinho azul*”. Não há como precisar se essa troca do fonema surdo /t/ pelo seu correspondente sonoro /d/ foi intencional ou se foi um erro decorrente do processo de alfabetização, uma vez que, em seu texto, o sujeito apresenta vários erros de troca de fonemas homorgânicos. No que se refere à textualidade, seu texto não apresentou graves problemas uma vez que se trata de uma reescrita e o sujeito memorizou a história.

Já o sujeito 2 tentou reescrever *Xuxa e o Mistério de Feiurinha*, mudando o título para “*A princesa e o cachorrinho*”. Porém, mesmo reescrevendo um outro texto, o sujeito não conseguiu contar a história; apresentou apenas alguns aspectos do filme, como: a família grande das princesas; a presença de várias bruxas como personagens; também introduziu um animal como personagem. No filme, esse animal era um bode, em seu texto, um cachorrinho. Mesmo tendo um texto como base para elaborar o seu, o sujeito não conseguiu imprimir e sua produção um bom padrão de textualidade.

O sujeito 3 relatou não ter lido a história que escreveu. Assim foi o único a não se utilizar do artifício da reescrita para elaboração de um texto. De um modo geral, em seu texto contém um conjunto de características que lhe garante uma textualidade de um texto bem elaborado.

É visível que a maioria dos sujeitos da pesquisa não tem conhecimento superestrutural que lhe permite uma familiaridade com os gêneros textuais para escrever textos com função comunicativa, não lêem muitos livros, apenas os que a professora pede, seja para uma atividade em sala de aula, seja para uma reescrita.

Os sujeitos apresentam vários erros ortográficos, e também trocas de letras (conforme apontado na categoria *erros comuns no processo de alfabetização*). No começo dessa

⁵ Referência do livro infanto-juvenil citado: PINTO, Gersa Rodrigues. *Tita e o chapeuzinho azul*. Belo Horizonte: Fapi [s d]. (Coleção encanto e ternura).

atividade, as crianças se assustaram com o tamanho de linhas da folha, uma folha de sulfite com linhas dos dois lados. Uma das alunas perguntou se era para escrever em todas as linhas; fora-lhe explicado que era para usar só as que precisassem. Outro aluno questionou “quantas linhas tem que ter pra ser um texto”. A pergunta reflete a prática usada pela professora de dar mínimo de linhas. A ele foi explicado que dependia do texto a ser escrito, que um texto pode ter poucas linhas, mas também muitas; que não é a sua extensão que lhe vai dar o *status* de texto, mas a sua unidade de sentido.

Dia 14/05/2010 (sexta-feira)

Atividade 2: refacção de uma das produções textuais, resultantes da atividade 1, com vistas a melhorar o seu padrão de textualidade.

Objetivo: discutir sobre os aspectos discursivos, lingüísticos, contextuais do texto e reescrevê-lo coletivamente.

Contextualização: Foi entregue aos sujeitos uma cópia da produção de texto elaborada por um deles (escolha aleatória); os alunos leram-na e apontaram erros. A pesquisadora foi reescrevendo o texto na lousa, conforme eles iam falando, cujas falas foram entremeadas com as intervenções da pesquisadora. A idéia inicial era transcrever o texto selecionado em um lado da lousa, e, do outro, fazer a reescrita coletiva desse texto. Porém, como a lousa era muito pequena, foi preciso usar a estratégia da folha individual, entregue para cada aluno. Também foi feita uma cópia de todas as produções textuais. Na cópia foram corrigidos os erros ortográficos, bem como os problemas de coerência e coesão. Depois, cada texto foi devolvido para seu respectivo autor, no final da aula. O texto selecionado para a refacção foi o do sujeito 1.

<u>Versão 1 do texto 1 selecionada para refacção</u>	<u>Versão corrigida coletivamente</u>
Tida e o chapeuzinho azul Serto dia tida Passeando no Bosque e encontrou um lindo Chapeusinho azul. Ela adorou e rápida colocou o chapeuzinho azul e foi mosdrar aus seus amiguinhos. Oh jabuti e o coelho em cantado falou! - Nossa munca vi uma cachorrinha tão Ponitinha assim. Conto era hora de tomar Banho era um proprema tida não deixou o chapei de sua cabesa e todos acharam muito estranho. Mãe de tida não aqueditou e o chapéu já estava. E não queria tira o chapeuzinho azul. Tida até dormia com o chapéu comia e brincava. - Ah mãe meu chapéu sumiu! Ah o jabuti e o coelho levou Para arrumar o chapéu mais mãe e se encomtrar a doma. Ah es a e o Pai de Tida chegou de viagem. Oi Pai como foi lá em São Paulo legau trose um chapéu lindo e azul mãe e engolzinho o meu chapeuzinho. O que Porque ela foi no bosque e encomtrou um chapeuzinho azul emgual ela dormi com ela ela toma banho. Quem ele ela sai com ele e o chapeuzinho azul gatava velho e feio. O coelho chegou e o jabuti. Porque você levou o meu chapéu estava feio! - Ah então vam vê o que o meu pai trose é incolzinho agora denho dois vanos Brincar. Condo tida estava dormindo o Jabuti e o coelho colocaram um pozinho que provocava , coseira e colocou dentro do chapéu. Condo Tida acordou. Ah...ah...ah aminha gabesa esta cosando tando...tando a não agemdo mais vou tirar o meu chapéu. Condo Tida dirou ai que aleviou acabesa e vai para casa. Pai minha cabeça estava cosando olé para mim. Parese que colocaram um pó que provoca cosera. E o jabuti e o coelho falou para ela porque esdava velho. Então Tida abredeu aliram. Pois agende tem que devolver o que e do outro. Tida devolveu o chapéu e uma criança e tinha 3 anos e ela usou e a menina usou o dela em tão foram felizer Para senbre a história não acabou com fim. Tida casou deve filhos e sembre nunca mais vai esqueser daquele dia com era criança. FIM!!!	Tida e o chapeuzinho azul Certo dia, Tida, uma linda cachorrinha, passeando no bosque encontrou um lindo chapeuzinho azul. Ela adorou e rápida colocou o chapeuzinho azul e foi mostrar aos seus amiguinhos. O jabuti e o coelho encantados falaram: - Nossa nunca vi uma cachorrinha tão bonitinha assim. Na sua casa quando era hora de tomar banho era um problema, Tida não tirou o chapeuzinho de sua cabeça, sua mãe não acreditava que ela não queria tirar o chapeuzinho. Ela até dormia com o chapéu comia e brincava. Até que um dia ela ao sair do banho, pois sua mãe mandou a lavar a cabeça percebeu que seu chapéu não estava onde deixou. - Ah mãe meu chapéu sumiu – disse Tida. - Ah o jabuti e o coelho levaram para arrumar – disse sua mãe - Mãe, e se eles encontrarem a dona dele? Nessa hora chegou o pai de Tida de viagem. - Oi pai, como foi lá em São Paulo? - Legal. Trouxe um chapéu lindo e azul. - Mãe é igualzinho ao meu chapeuzinho. - O que? Por quê? – perguntou o pai de Tida sem entender. - Ela foi no bosque e encontrou um chapeuzinho azul igual a esse. Ela dormi com ele e até toma banho, só tira quando peço para lavar a cabeça. O coelho chegou com o jabuti. -Porque vocês levaram o meu chapéu? – disse Tida - Estava feio!- falou o coelho - Ah, então venham ver o que o meu pai trouxe é igualzinho, agora tenho dois! Vamos brincar? Quando Tida estava dormindo o jabuti e o coelho colocaram um pozinho que provocava coceira dentro do seu chapéu. Quando Tida acordou... - Ah...ah...ah a minha cabeça esta coçando tanto...tanto, não agüento mais vou tirar o meu chapéu. Quando Tida tirou ai que aliviou a cabeça. - Pai minha cabeça estava coçando olhe para mim. Parece que colocaram um pó que provoca coceira. Tida descobriu que foram seus amigos Jabuti e Coelho. Eles falaram que era porque estava velho. Então Tida aprendeu a lição, pois a gente tem que devolver o que e do outro. Todos foram felizes para sempre, mas a história não acabou com fim. Tida casou e teve filhos nunca esqueceu daquele dia quando era criança.

Quadro 18: Refacção do texto escolar “Tida e o chapeuzinho azul”

Essa atividade de refacção textual foi desenvolvida com a finalidade de possibilitar aos alunos refletirem sobre o processo de produção dos textos.

A segunda versão do texto¹, texto resultante da primeira atividade, foi feita coletivamente com o intuito de os alunos perceberem que, em nome da clareza, pode-se apagar o que já se escreveu e reescrever, se encontrar um jeito melhor de se expressar. Na operação epilinguística que os sujeitos realizaram sobre o texto, foram eliminadas malformações que reduziram o padrão de textualidade do texto. Dentre essas destacam-se: não há mais ambigüidade em relação aos pronomes e seus respectivos antecedentes; melhorou o emprego da pontuação; dos travessões para discurso direto; não há erros ortográficos. Embora essa segunda versão poderia sofrer uma outra refacção, pois ainda há problemas, de um modo geral, pode-se verificar uma transformação no aumento do padrão de textualidade da narrativa, resultante do trabalho epilinguístico realizado pelos sujeitos e mediado pela pesquisadora. A mediação mudou a forma como os alunos conduziram a narrativa. Nota-se também, a construção de frases mais completas e uma síntese mais organizada. Tudo isso é resultante do trabalho de reflexão e operação sobre textos (de terceiros e do próprio aluno).

3.7 Síntese da atividade aplicada

Essa atividade de reflexão sobre um texto foi prazerosa; os alunos relataram nunca ter desenvolvido uma correção desse tipo. Um dos sujeitos da pesquisa relatou que a professora só corrige de vermelho o uso de vírgulas e as palavras que não souberam escrever ortograficamente corretas. A professora na correção, também, escreve a palavra “repetição”, em trechos nos quais escreve palavras repetidas. E, em algumas partes do texto, coloca um ponto de interrogação, que muito provavelmente usou para marcar os trechos que não compreendidos do ponto de vista da coerência local.

Na leitura do texto feita pelos alunos, eles se questionaram em vários aspectos de sua construção. Sobre o uso do discurso direto, travessões, quando uma personagem fala, lembraram de empregar recursos e pontuação próprios: travessão e dois pontos. Perceberam um erro, recorrente no texto de troca de t e d. Sobre esse aspecto, ficou claro que a aluna realmente trocou o nome da personagem principal “Tita” por “Tida”, não intencionalmente. Não fosse essa troca, a sua reescrita teria até o nome igual à produção textual usada para reescrever.

Surgiram questionamentos entre os alunos sobre a conduta da personagem no texto, no que se refere a como ficar tantos dias sem lavar a cabeça, por conta de um chapéu. Esse fato pareceu-lhes exagerado e o exagero, segundo a visão dos alunos, feriu o princípio da coerência global do texto. Nesse ponto da reflexão dos alunos, percebeu-se a preocupação em escrever algo sobre a realidade que seja plausível, esse momento foi o primeiro que se notou a reflexão sobre um dos maus importantes fatores de textualidade: a coerência textual.

A segunda versão do texto 1 evidencia que a reconstrução coletiva do texto transforma a capacidade do aluno em escrever seus textos com domínio cada vez mais amplo das exigências próprias da elaboração de um texto escrito. Comparando os dados relativos às categorias de análise entre as duas versões, verificou-se que o trabalho de reflexão e operação sobre textos narrativos permitiu que os alunos, ao fazerem a segunda versão, incorporassem nela os conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos naquela atividade. Observou-se, da mesma forma, que, da primeira para a segunda versão, os alunos incluíram elementos anteriormente omitidos, ampliando os fatos narrados como resultado daquele trabalho.

Dia 19/05/2010(quarta-feira).

Atividade 3: aplicação do questionário com perguntas abertas (apêndice B) para saber sobre conceitos importantes no trabalho com a produção de texto.

Objetivo: identificar a concepção de texto e a função social da escrita/texto e fazer distinção entre texto e um não texto.

Contextualização: Foi distribuída uma folha (Apêndice C) com duas perguntas abertas, quais sejam: “1- Para você, o que é um texto?” , “2- Por que escrevemos um texto?”.

Os alunos tinham que respondê-las para que a pesquisadora pudesse apreender a concepção que tinham de texto e para verificar se eles têm noção da função social da escrita.

Neste dia, um dos alunos tinha ensaio de dança da quadrilha a ser apresentada na festa junina, promovida pela escola. Por essa razão, não participou das atividades desenvolvidas.

Os dados coletados a partir da realização dessa atividade apontam que:

1- Para você, o que é um texto?

Sujeito 1:	“uma reescrita, um poema, uma história em quadrinho, conto”
Sujeito 2:	“É uma história que parece com o texto que lemos.”
Sujeito 3	“É uma história sobre alguma coisa pode ser triste feliz, chata e legal e também tem muitas coisas. É também as pessoas reescrevem.”
Sujeito 4:	“um texto é uma história que os autores contam.”

Quadro 19: Concepção de texto dos sujeitos da pesquisa.

Para 75% dos sujeitos, o texto é uma reescrita. Essa afirmação encontrada nas respostas dos alunos se deve pela prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa da professora regente da sala, pois a reescrita é exaustivamente trabalhada com os seus alunos, assim a referência de texto que eles tem é reflexo de tal prática.

Para 25% o texto é produto de uma enunciação. Ninguém aproximou o conceito de texto como um todo organizado, uma unidade de sentido. Isso significa que se o sujeito não tem essa noção não chegará a construir um com essa característica. Para 100% dos sujeitos, o texto é tomado como suporte de informações.

2 - Por que escrevemos um texto?	
Sujeito 1:	“Para escrever melhor aprender e reescrever melhor. Texto Para ler e o conto Parece realidade.”
Sujeito 2:	“Por que nós escreve e lê o texto.”
Sujeito 3	“Para as pessoas ficarem feliz, triste e ficar a tentas o que pode acontece etc. E as pessoas compra o livro etc para a prender..”
Sujeito 4:	“Para nós aprender ler e escrever.”

Quadro 20: Finalidade da escrita de um texto segundo os sujeitos da pesquisa.

Os 75% dos sujeitos, que responderam a questão, disseram que o texto serve para ser lido e depois reescrito. Outros 25% dos sujeitos responderam que o texto serve para emocionar o leitor. Para esses sujeitos, o texto não tem outra função que não a de se emocionar, veicular informação e para preencher tarefa escolar de reescrita. Ninguém

percebeu a função interlocutiva do texto. Ninguém percebeu também que o texto pode materializar gêneros textuais de contextos sociais diversos e não apenas aqueles pertencentes à esfera literária.

As crianças acharam difícil responder às perguntas. Após muito pensar, elas escreveram suas respostas e leram para todos. Logo em seguida, foi apresentada a elas uma folha (apêndice D), com alguns textos e não-textos.

Após a leitura, a pesquisadora questionou as crianças se aqueles escritos da folha eram textos. Todos afirmaram que sim. Foi lhes perguntado por que da resposta e um dos sujeitos respondeu que era texto porque podiam ler. Essa resposta equivale, em termos de hipótese de escrita, à resposta de crianças pré-escolares, que estão na fase de diferenciar o icônico do não icônico, e dizem que o segundo é escrito porque podem ler.

Então, depois, foi explicado aos sujeitos da pesquisa o que era texto; esse objeto foi definido e, em seguida, foram-lhes apresentadas as características de um texto considerado com bom padrão de textualidade. Na seqüência, fizeram uma reflexão sobre os escritos apresentados, distinguindo, com clareza, quais eram textos e quais não eram. Ainda conseguiram identificar características de um gênero textual em específico, os versos do poema.

Em seguida, a pesquisadora começou a explicar o porquê se escreve um texto. Destacando a sua função comunicativa, foi explicado às crianças que se escreve, sempre quando se quer falar algo para alguém, que não está presente. Foi dito também a elas que, dependendo do texto que se escreve, este tem uma finalidade. Nesse momento, foi discutida a função social do texto.

A avaliação da aula foi positiva, pois, assim que a pesquisadora terminou de fazer a exposição do que é texto e qual a sua função, um sujeito todo esfuziante, disse “eu sei porque você escreveu a receita nessa folha, referindo-se ao (Apêndice D) porque você queria que a gente entendesse o que era um texto, e a receita aqui é pra falá que ela também é um texto”. Em seguida, foi perguntado a esse aluno se a pesquisadora desse a mesma receita a sua mãe, qual a função teria tal gênero. Um dos sujeitos respondeu surpreendentemente que “Ah, daí muda a coisa, é porque você queria que ela fizesse bolo.”

Esse questionário (apêndice C) foi aplicado, para servir de base para o desenvolvimento das futuras atividades a serem desenvolvidas no transcorrer da pesquisa. A atividade de escrita não é feita de forma prazerosa, a escola em suas atividades de escrita não agrega uma função ao ato de escrever, pois a pesquisadora ouviu de todos os alunos que “Escrevemos porque a professora manda”. Isso significa que se desconsiderou totalmente que

a atividade de escrita precisa fazer sentido, caso contrário transforma-se num simples exercício a ser feito “porque a professora mandou”. Com a atividade desenvolvida, os alunos entenderam o porquê escrevemos, e sua funcionalidade.

Nesse encontro, o tempo permitido para ficar com as crianças foi excedido em 30 minutos, tempo necessário para estas compreenderem a função da escrita na sociedade. Quando a pesquisadora levar os sujeitos da pesquisa para a sala de aula, a professora regente chamou-lhe a atenção pelo atraso.

Dia 20/05/2010(quinta-feira)

Atividade 4: trabalho com o gênero *notícia de jornal*.

Objetivo: ensinar o gênero textual *notícia de jornal*.

Contextualização: Como as crianças tinham clara a idéia de que um texto era apenas uma história de ficção, apesar de mencionar, na intervenção do dia 19, que textos também “falavam de histórias reais”, a opção feita foi por trabalhar com o gênero textual *notícia de jornal*, que é um dos gêneros de contextos sociais, da esfera jornalística.

Os alunos não tinham contato com jornais, então a pesquisadora levou vários deles, jornais da cidade, de circulação nacional e alguns impressos da internet. Quando eles viram os suportes textuais, demonstraram grande curiosidade com os cadernos. A eles foi pedido para escolher uma notícia para ler e compartilhar entre si. Nenhum deles conseguiu fazer a leitura e falar o quê estava escrito; precisaram reler trechos. Diante dessa realidade, a pesquisadora explicou-lhes como era constituído o gênero textual *notícia de jornal*. Foi argumentado que esse gênero trazia a divulgação de acontecimentos diários, importantes para a sociedade e que, por serem escritos em jornais, possibilitavam a circulação a um maior número de pessoas.

Foi explorada, ainda a descrição da estrutura do gênero como relativamente fixa, que segue um padrão: manchete (título da notícia), introdução (com os dados principais do texto) e o desenvolvimento (com detalhes sobre o fato relatado). No transcorrer do texto, responde-se a perguntas do tipo: O que? Quem? Como? Quando? Onde? Por quê? Para que?

Depois de explicar e exemplificar com uma notícia, a qual foi lida para os alunos, foi pedido para eles fazerem a interpretação do texto, localizando (oralmente) as respostas das seguintes perguntas: O que? Onde? Por quê?

Como eles demonstraram grande dificuldade em extrair dados implícitos no texto, pediu-lhes que fizessem a atividade em grupo. Porém, alguns se confundiram nas respostas (mesmo em grupos) e não conseguiram desenvolver a atividade. Durante seu

desenvolvimento, os alunos demonstraram grande dificuldade em localizar as marcas do gênero textual *notícia de jornal*. Tal dificuldade se deve à leitura segmentada, sem extração de sentido, realizada por todos e a pouca familiaridade com o suporte jornal e com o gênero que ele abriga. A única informação que localizaram com facilidade foi a manchete.

Dia 21/05/2010(sexta-feira)

Atividade 5: produção de uma notícia de jornal

Objetivo: produzir o gênero notícia de jornal.

Contextualização: Nesse dia, a pesquisadora levou várias manchetes de jornais e as crianças escolheram uma. A proposta é que, a partir da manchete elas escrevessem um gênero da esfera jornalística. Para tal, foram lembrados os conteúdos estudados na aula passada, na qual foram trabalhadas as características de uma notícia de jornal.

Como todos pediram para que a produção fosse feita em grupo, alegando que era muito difícil escrever, foi autorizado que os alunos assim a realizassem. O processo de produção foi lento e dificultoso para as crianças, mesmo realizando a atividade em grupos. Isso pôde ser constatado nas múltiplas vezes que foram pronunciadas frases do tipo: “Professora, eu não tenho idéia”. Com muito custo, as crianças produziram a notícia, transcrita, por grupo, abaixo:

3.8 Análise do texto número 2 produzido pelo grupo A – (T 2, S 2 e 5)

Texto número - grupo A – (T 2, S 2 e 5) – Anexo E

Manchete escolhida: Pais devolvem bebê roubado por filha adolescente.

Pais devolvem bebe roubado por filha adolescente

- 1 Acontecimento na cidade de Bauru. Uma filha adolescente seqüestrou uma criança de dois
- 2 meses e levou, para o carro e levou incima de uma poute, colocou a menina dentro de um saco
- 3 preto e jogou a menina dentro da água e foi achada pela cão farejado de guarda e levou ao
- 4 Hospital.
- 5 foi no dia sexta-feira dia 21 de maio de 2010 seis Horas da noite.
- 6 E foi jofado no rio da quinta benolina e tinha um homem e uma mulher desastrada e ela
- 7 era uma seqüestradora de crianças e bebes. A policia achou os dois seqüestradores lá perto da
- 8 praça e se aprobeceu na cadeia.
- 9 FIM

3.8.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: incima (l 2), poute (l 2)
- Dialeção: “os dois seqüestradores [...] se aprobeceu na cadeia” (l 7 e 8)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: incima (l 2), benolina (nome próprio “Bela Olinda”), (l 6)
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: poute (l 2), incima (l 2), jofado (l 6); aprobeceu (l 8)

3.8.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

l 3 – foi achada – referência a menina

O texto apresenta problemas de coesão não apenas por usar termos coesivos repetidos, como em “*e levou*” e “*e levou*” (l 2), sendo seu emprego muito próximo na seqüência do texto mas, sobretudo por haver determinados pontos da materialidade lingüística em que há o elemento coesivo, mas não se sabe, ao certo, a que referente retoma. Esse é o caso do uso coesivo da elipse “*e levou ao hospital*” (l 3 e 4). Pelo contexto, sabe-se que quem o cão farejador encontrou no rio foi a criança de dois meses que estava dentro do saco, jogado no rio, mas não se sabe quem a levou ao hospital. Quanto à coesão referencial lexical, nota-se um melhor desempenho, o elemento coesivo da linha 2, “*menina*” retoma o referente bebê; porém em seguida, na linha 3 repete-se o léxico a “*menina*” para retomar o mesmo referente. Apesar dessa articulação, o elemento coesivo “*a menina*” é usado em contextos muito próximos (l 2 e 3) tornando o texto repetitivo .

Em outro ponto do texto (l 3) utiliza a elipse como recurso coesivo: apesar de o sujeito fazer uso da coesão referencial, demonstrou não perceber que, por meio desse recurso, evita-se a repetição de referentes óbvios e articula as idéias e as informações visando a progressão semântica.

Os sujeitos que escreveram não conseguem explicar sobre um assunto, dando-lhe continuidade, sem ser, muitas vezes pelo elo *e*. Assim, tal recurso é repisado no texto. “*E foi*

jogado no rio da quinta benolina e tinha um homem e uma mulher desastrada e ela era uma seqüestradora de crianças e bebês” (l 6 e 7). Um outro exemplo dessa natureza está nas linhas 5 (“foi”) e 6 (“e foi”), cujos começos marcados pelo mesmo léxico e relacionados pelo elo coesivo “e” tornam os parágrafos repetitivos ferindo a coesão seqüencial.

- Coerência (metarregras)

A metarregra da repetição foi ferida pela redundância de termos empregados no texto. Após relatar tudo que aconteceu com a criança seqüestrada, até sua chegada ao hospital, no terceiro parágrafo (l 3) volta-se a falar “*E foi jogado no rio*”, conferindo ao texto o defeito da circularidade.

A progressão do texto não apresenta grandes problemas, pois há um relato do que vai acontecendo com a criança. Na linha 3, no trecho “*e jogou a menina dentro da água*”, a água a que se refere subentende-se que seja um rio, por estar em cima de uma ponte. Tal informação só é recuperada no terceiro parágrafo “*e foi jogado no rio*”. Ainda no referido trecho, mais a frente, apresenta os seqüestradores “*e tinha um homem e uma mulher desastrada e ela era uma seqüestradora de crianças e bebês*”. Neste só há uma referência de quem é a mulher; quanto ao homem, este referente é introduzido de modo solto, só seguindo no mesmo trecho “*A policia achou os dois sequestradores*”, que se subentende que o homem seja um seqüestrador, mas tal informação não é clara no texto. Ainda, na última linha, “*lá perto da praça*”, não se sabe onde é essa praça. O advérbio de lugar lá, que é dêitico, não teve seu sentido desvelado, pelo fato de a praça não ter sido nomeada.

A metarregra da relação fica comprometida no texto se analisada a manchete em relação ao seu desenvolvimento, bem como o relato dos fatos da notícia, pois, em nenhum momento desta, aparecem os pais devolvendo o bebê roubado pela filha. Por distração, ou não ter compreendido a atividade pedida, os sujeitos não fizeram ligação entre essas duas partes.

- Elementos da notícia de jornal

Como a manchete foi escolhida pelos alunos, dentre várias outras que lhes foram disponibilizadas, esta apresenta-se adequadamente ao gênero, porém, os sujeitos não estabeleceram relação entre ela e o desenvolvimento do texto. Não obstante a isso, o texto aborda quase todos os seus respectivos elementos: o quê (pais devolvem bebê roubado por filha), quem (adolescente), quando (6 de março), onde (Bauru).

A linguagem apresentada no texto é muito informal “*e tinha um homem*” (l 6), “*e se aprobeceu na cadeia*” (l 8). Os alunos não conseguiram usar a linguagem padrão, característica desse tipo de texto.

Ainda os alunos usaram um recurso comumente usado de modo inadequadamente também nas narrativas, que é apresentar a palavra “fim” (l 9), ao término da notícia, cujo léxico fere com a composição do tipo de gênero textual trabalhado.

3.8.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O grupo que escreveu a notícia de jornal apresentou uma boa noção de parágrafos. No entanto, o segundo parágrafo foi iniciado com letra minúscula. Como os outros parágrafos são indicados com o uso da letra maiúscula, provavelmente, o uso da minúscula não se trata de um erro, mas uma distração de seus enunciadores.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

- Falta de acento em “bebê” (título e linha 7).

- Ausência de letra maiúscula para indicar “Benolina”, pois refere-se ao nome de um local.

Falta de acento em polícia (l 7)

3.9 Análise do texto número 2 produzido pelo grupo B – (Sujeitos 3 e 1)

Texto número 2 - grupo B – (Sujeitos 3 e 1) – Anexo F

Manchete escolhida: Assaltantes levam dinheiro e relógio da farmácia.

- | | |
|---|---|
| 1 | A Dia 6 de março de 2010 em Jaú hora 11:12 |
| 2 | Asautaram uma farmácia e levou um relógio e dinheiro; |
| 3 | A roubaram a porta e pegarão relógio e dinheiro. |
| 4 | FIM!!! |

3.9.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: asautaram (l 2), a roubaram (l 3), pegarão (l 3)
- Separação indevida ou hiperssegmentação: a roubaram (l 3)
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: asautaram (l 2), relógio (l2)

3.9.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

O texto apresenta alguns elementos coesivos no interior das frases, como preposição “em” (l 1), “e” conjunção aditiva (l 2 e 3), para emprego da coesão referencial. No entanto, essas frases não estão articuladas entre si. Apesar de haver uma tentativa de efetivar a coesão sequencial entre parágrafos, por meio do uso de verbos, que denominam ações dos bandidos, no entanto, não há informação explícita do sujeito no corpo do texto; apenas na manchete.

- Coerência (metarregras)

O texto em análise, apresentada problemas de falta de coerência. Em decorrência de não ter atendido ao quesito da coesão. Na linha 2, o fato de um verbo estar no plural (asautaram) e outro, no singular (levou) conduz, por um lado, a inferência de que não se trata de complemento do mesmo sujeito e, por outro, que, por distração ou por força da variante lingüística utilizada pelo produtor do texto um verbo foi adequadamente grafado no plural e outro, inadequadamente, no singular.

Outro ponto que fere a coerência textual é quanto ao desrespeito da *metarregra da progressão*: num paralelismo sintático, os enunciadores escrevem de modo tautológico, imprimindo circularidade ao texto, conforme linhas 2 e 3.

“Asautaram uma farmácia e levou um relógio e dinheiro” (l 2)

“A roubaram a porta e pegarão relógio e dinheiro” (l 3)

Pelo exposto nas subcategorias, “coerência” e “coesão”, pode-se dizer que a coerência desse texto no plano lingüístico, material, é seriamente comprometida. Só é resgatada no plano macroestrutural e a partir de associações com o título, que por sua vez, é a matriz do

paralelismo apontado. Do ponto de vista da metarregra da progressão a coerência está afetada, pois, das quatro linhas 2 e 3 repisam as do título; na linha 4, há a marca “fim” para indicar que a produção escrita terminou. Somente na primeira linha do texto há informação de quando e onde aconteceu o fato.

- Elementos da notícia de jornal

A manchete escolhida pelo grupo de alunos apresenta quase a totalidade de informações contidas no texto, uma vez que não há parte informativa, mesmo assim o interlocutor recebe as informações que o texto propõe a veicular.

A progressão temática da notícia de jornal é garantida por alguns itens: o que (assalto), como (arrombaram a porta), quando (06 de março de 2010), onde (Jaú), para que (levar dinheiro e objetos de valor). O emprego da palavra “fim” (l 4) recurso utilizado em narrativas, abala o estilo composicional do gênero textual notícia da esfera jornalística.

A linguagem informal predominou no texto “*e levou*” prejudica a construção da notícia, por essa prezar por linguagem formal.

3.9.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

Os alunos demonstraram ter a noção básica de como se inicia um parágrafo, se se considerar o uso da letra maiúscula como requisito básico para esse fim, bem como sua sequência dentro de um texto, sem pular linhas; apenas apresentam uma parte do parágrafo que é a introdução da frase núcleo. As idéias nela lançadas não são desenvolvidas, tampouco concluídas. Ademais os parágrafos das linhas 2 e 3 deveriam se constituir apenas um.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

- Emprego inadequado da letra maiúscula na palavra Dia (l 1).
- Ausência de indicativo de hora 11:12 h (l 2).
- Falta de vírgula (l 2) “*Asautaram, levou.*”

3.10. Síntese da atividade aplicada

Para a produção textual proposta, a pesquisadora retomou a descrição do gênero textual notícia de jornal, enfatizando suas marcas formais e sua funcionalidade. Quando reunidas em grupo, os sujeitos da pesquisa se atentaram que deveriam responder às perguntas O que? Quem? Como? Quando? Onde? Por quê? Para que?. No grupo B, a preocupação com tais perguntas foi tão grande que, ao escrever, se preocuparam apenas em respondê-las esquecendo de garantir a textualidade de seu texto.

No processo de construção dos textos, um dos alunos do grupo A disse ao seu colega que “a professora vai escreve repetição”, referindo-se ao trecho “e levou, para o carro e levou incima de uma poute”.

Dia 24/05/2010(segunda-feira)

Atividade 6: refacção da notícia de jornal (grupo A).

Objetivo: refletir sobre as suas próprias produções, para conseguir perceber problemas de construção textual, a fim de explorá-las em suas diferentes possibilidades de realização.

Contextualização: As notícias dos produzidas pelos dois grupos foram transcritas e impressas numa folha e foi entregue uma cópia para cada aluno. Primeiro foi trabalhada a refacção da produção textual de um grupo. A escolha foi aleatória; o primeiro texto analisado e refeito foi o do grupo A, com a manchete “Pais devolvem bebê roubado por filha adolescente”.

Foi pedido aos alunos fazerem a leitura e, se alguém tivesse algum apontamento para fazer sobre algo no texto que o estivesse incomodando, que o fizesse.

Depois de alguns apontamentos feitos pelos alunos, foi lembrada a estrutura do gênero notícia de jornal, da esfera jornalística, e lhes foi pedido para construírem juntos um novo texto, fazendo os arranjos, quando necessário, no texto apresentado pelos colegas. A medida que os alunos iam sugerindo as reformulações, a pesquisadora, ia escrevendo na lousa.

Às vezes, havia algumas divergências de opiniões, mas, com a intervenção da pesquisadora, eles chegavam a um consenso.

Primeira versão do texto	Segunda versão do texto
Pais devolvem bebê roubado por filha adolescente Acontecimento na cidade de Bauru. Uma filha adolescente seqüestrou uma criança de dois meses e levou, para o carro e levou incima de uma poute, colocou a menina dentro de um saco preto e jogou a menina dentro da água e foi achada pela cão farejado de guarda e levou ao Hospital. foi no dia sexta-feira dia 21 de maio de 2010 seis Horas da noite. E foi jofado no rio da quinta benolina e tinha um homem e uma mulher desastrada e ela era uma seqüestradora de crianças e bebes. A policia achou os dois seqüestradores lá perto da praça e se aprobeceu na cadeia. FIM	Pais devolvem bebê roubado por filha adolescente. Ontem, sexta-feira dia 21 de maio de 2010 por volta das 18:00h da noite na cidade de Bauru, uma adolescente seqüestrou um bebê de dois meses. A seqüestradora colocou a criança em um carro e chegando perto de uma ponte, no bairro da Quinta da Bela Olinda, jogou o bebê dentro de um saco preto e atirou o menino no rio. Após denúncia, a polícia chegou no rio resgatou a criança e levou para o hospital, os pais da adolescente devolveram o bebê para o hospital, os pais da adolescente foi para a delegacia.

Quadro 21: Refacção do texto escolar “Pais devolvem bebê roubado por filha adolescente”

O texto reformulado apresenta avanços em relação a sua primeira, pois os itens da categoria “erros comuns no processo de alfabetização” foram abolidos na reformulação. Quanto à categoria “fatores textuais e contextuais”, o item coesão melhorou, pois os itens coesivos que eram repetitivos na primeira versão foram suprimidos, ou trocados por outros, que garante maior linearidade ao texto. Consequentemente, no que tange à coerência, as metarregras da repetição e progressão, melhoraram no texto. A metarregra da relação foi resolvida no texto, com a inserção dos pais da adolescente, ligando o texto como um todo e com a manchete.

Quanto à categoria item “elementos da notícia de jornal,” os alunos também obtiveram uma melhora na reformulação. O estilo contou com uma linguagem mais próxima à formal, além da precisão dos fatos (por volta das 18h). A progressão temática da notícia de jornal ficou mais completa: O que (seqüestro de um bebê de 2 meses), quem (adolescente), como (colocou a criança em um carro), onde (Bauru), o item Para quê, ficou confuso no texto (seqüestrou apenas para jogar no rio? O conhecimento de mundo leva a elaboração da hipótese de que a menina quisesse ficar com a criança, ou devia ter um distúrbio). Ainda sobre a construção composicional do gênero textual, com a retirada a palavra “fim”, este tipo de texto ficou mais adequado.

No que diz respeito à categoria “clareza”, a segmentação do texto em parágrafos, melhorou; já o item “erros de gramática de diferentes naturezas” pecou pela conjugação do verbo “foi” na última linha “os pais da adolescente foi para a delegacia”. Como o sujeito está no plural, o verbo que concorda com essa casa sintática.

3.11 Síntese da atividade aplicada

Essa atividade de construção em grupo possibilitou que, entre eles, houvesse uma discussão do gênero textual notícia de jornal. Ao escrever o primeiro parágrafo do texto reformulado, um aluno lembrou “Ih, esquecemos de falar onde?” Ainda fizeram alguns questionamentos do tipo: “Se a menina tá no saco, ela num tinha que morrer?” Outro aluno que escreveu o texto reformulado disse “Mais você num viu o jornal, a menina que jogaram no rio, e um homem achou pegou ela com um pedaço de pau.” (referindo-se ao bebê jogado no lago da Pampulha, em MG)”.

Nota-se que a reflexão feita sobre as operações que se pode fazer com a linguagem para explorar suas muitas possibilidades comunicativas não atendeu só a essa função, mas também a capacidade de explicitar regras gramaticais e ao domínio do gênero, como um todo. Além disso, instaurou-se o desenvolvimento da consciência social e crítica nos alunos.

Dia 27/05/2010(quinta-feira)

Continuação da atividade 6

Contextualização: Trabalho de refacção da notícia de jornal do outro grupo (grupoB), aquele que tinha como manchete “Assaltantes levam dinheiro e relógio da farmácia”.

Foi pedido para os alunos fazerem a leitura e, se alguém tivesse algo sobre o texto que quisesse alterar, que o fizesse.

Primeira versão do texto	Segunda versão do texto
A Dia 6 de março de 2010 em Jaú hora 11:12 Asautaram uma farmácia e levou um relógio e dinheiro; A roubaram a porta e pegarão relógio e dinheiro.	Assaltantes levam dinheiro e relógio da farmácia Dia 11 de março de 2010 na cidade de Jaú por volta 11:00h da manhã, assaltantes levaram dinheiro de uma farmácia. Dois homens

FIM!!!	invadiram o local, renderam uma funcionária e sobre ameaça fizeram entregar todo o dinheiro do caixa e um relógio de ouro. Os assaltantes conseguiram fugir foi registrado boletim de ocorrência na delegacia.
--------	---

Quadro 22: Refacção do texto escolar “Assaltantes levam dinheiro e relógio da farmácia”

Visivelmente, entre a primeira e a segunda versão do grupo B, houve uma melhora significativa, pois a primeira versão era um texto sem muita exposição dos fatos, parágrafos iniciados, mas não desenvolvidos, já na segunda versão esse item informativo/expositivo foi melhor explorado. Os fatos aprontados nos itens da categoria “erros comuns no processo de alfabetização” da 1ª versão foram abolidos na segunda. Os mecanismos coesivos utilizados na segunda versão também foram mais satisfatórios em relação a primeira. O mesmo se pode dizer em relação à coerência. Com as novas informações introduzidas no texto e com o seu devido desenvolvimento, o sentido do texto não ficou mais comprometido. O item “elementos da notícia de jornal” foi mantido. No que se refere ao estilo, à linguagem do texto se aproximou mais da linguagem formal. Na categoria “clareza”, o item “segmentação do texto em parágrafos”, houve uma melhora, pois a estruturação feita pelos alunos, não precisou ser reformulada. O item “erros de gramática de diversas naturezas” foi suprimido na segunda versão. Assim, a atividade de reformulação do texto, como um todo, obteve expressiva melhora, e ainda fez com que os alunos percebessem a diferença entre os textos.

3.12 Síntese da atividade aplicada

Como na atividade anterior, a construção do texto em grupo possibilitou que, entre eles, houvesse uma discussão tanto do gênero textual notícia de jornal, como do objeto de ensino com a função comunicativa desse gênero, posicionando como verdadeiros interlocutores por meio de perguntas do tipo “Mais tiraram a porta, ninguém viu? Num matô ninguém?”, “E os ladrões, apodreceram na cadeia, ou morreram no tiroteio?”.

Essa atividade permitiu aos sujeitos que transcendessem a discussão no limite da sala de aula e que se pautasse na vida, instaurando neles rudimentos do processo da formação de uma consciência social.

Dia 28/05/2010(sexta-feira).

Atividade 7: Identificação das características do gênero textual *Notícia de Jornal*.

Objetivo: inferir uma informação implícita em um texto.

Contextualização: Nesse dia, foi feita uma roda de leitura. A pesquisadora levou algumas notícias de jornal impressas, e pediu para as crianças escolherem uma para fazer a leitura com todos. Após essa escolha, primeiramente, a pesquisadora fez uma leitura em voz alta, com todos prestando atenção. Depois, cada um leu um parágrafo. Todos os alunos não têm o hábito da leitura, todos demoram para ler, lêem as palavras silabando. Depois desses dois procedimentos de leitura, num exercício de interpretação, mediando pela leitura compartilhada, a pesquisadora perguntou aos alunos sobre dados implícitos no texto, e estes não conseguiram elaborar nenhuma hipótese a partir dos dados explícitos.

3.13 Síntese da atividade aplicada

Não obstante a dialética das práticas sociais entre leitura e escrita, este trabalho delimitou apenas a produção textual como seu objeto. Contudo, a inserção de uma atividade de leitura no planejamento das intervenções foi motivada pela identificação, por meio do questionário (apêndice B), da dificuldade de leitura dos sujeitos da pesquisa. Como as práticas de leitura não se fazem presentes no cotidiano desses sujeitos, uma atividade de leitura na intervenção constituiu um dos poucos momentos que estes tiveram para ler e ter contato com material de leitura.

Os procedimentos adotados nessa atividade foram delimitados para levarem os alunos a compreenderem os textos a partir das pistas mais evidentes e também das que estão implícitas, de modo que estes pudessem extrapolar, com coerência, as fronteiras textuais e construir relações consistentes entre o que já sabiam e o que vieram a aprender com a leitura.

Foi uma atividade muito importante, pois os alunos tiveram a oportunidade de explorar elementos que se encontram, em maior ou menor grau, implícitos no texto e que, por isso mesmo, tiveram que realizar inferências, investindo em diferentes estratégias de leitura.

Dia 02/06/2010(quarta-feira).

Atividade 8: Produção de uma notícia sobre a festa junina da escola.

Objetivo: perceber a função social da escrita.

Contextualização: Nessa aula, estavam presentes os sujeitos 1, 2 e 3.

Como havia somente três alunos, eles elaboraram, juntos, a notícia, mas cada um escreveu em sua folha, o mesmo texto, construído oral e coletivamente. Ao olhar para a folha do colega, e ao ver a construção do texto, tentavam se corrigir. Dessa atividade surgiram perguntas e questionamentos sobre a grafia de palavras, eles debatiam entre si e, no final, não chegando a um consenso, perguntavam à pesquisadora a grafia correta.

Depois, a pesquisadora dividiu a lousa em duas partes, pediu para cada aluno, um por vez, ir até a lousa e escrever, na primeira parte da lousa, um trecho do texto. Assim, o texto ficou registrado na lousa. Posteriormente, quando o texto já estava escrito nesse suporte, a pesquisadora perguntou-lhes se havia algo de errado com as palavras que constituíam o texto; se faltava algo nelas. O sujeito 2 identificou alguns erros, como a troca do *n* pelo *m* na palavra *ven* (l 1) e *comvidados* (l 4); ainda a falta de letra maiúscula para o nome da Escola.

3.14 Análise do texto construído coletivamente “Vem ai quadrilha do Geraldo Mendes”⁶

Texto elaborado coletivamente – (Sujeitos 1,2 e 3)

- 1 Ven ai quadrilha do Geraldo Mendes.
- 2 Acontesera no procimo Dia 24/6/2010, 20:00h, a festa junina da escola G. Mendes..
- 3 Nela vai ter a nossa quadrilha, jogos e brincadeiras, e muita diversao.e estão todos
- 4 comvidados aparticipar.

3.14.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: procimo (l 2)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: aparticipar (l 4)
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: ven (l 1), acontesera (l 2), procimo (l 2), comvidados (l 4)
- Troca de fonemas homorgânicos: ven (l 1), comvidados (l 4)

⁶ Nome fictício dado a Escola onde foi desenvolvida a pesquisa.

3.14.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

l 3 - nela - início do 3º parágrafo (l 3) referência à festa junina da escola.

l 3 - conjunção “e” utilizada repetidamente acelera a introdução de informações do texto, bem como seu desenvolvimento para leitura ferindo a progressão da frase.

- Coerência (metarregras)

Não há problemas de coerência, provavelmente, porque o texto é relativamente curto e as informações nele contidas são referentes à realização do evento apresentado no texto.

- Elementos da notícia de jornal:

O texto, apesar de ter elementos que respondam a progressão do gênero jornalístico: o quê (quadrilha), quando (dia 24/06/2010), onde (Escola) peca pela ausência de outros elementos necessários, como por exemplo: Quem? Porquê? Para quê?

Quanto ao estilo do gênero, a esfera jornalística requer uma linguagem mais formal. “*Nela vi ter a nossa quadrilha*”. Muito embora, a produção tenha assumido o caráter de um texto informativo, esta assemelha –se ao gênero propaganda, que é eminentemente injuntivo. Os elementos lingüísticos que permitem essa classificação genérica são: “*Ven aí*” (título), “*estão todos convidados a participar*” (l 3 e 4). As crianças escreveram sobre um fato que não aconteceu, e sim sobre algo que ainda virá a acontecer. Sabe-se que a notícia relata fatos já ocorridos; a propaganda enuncia eventos futuros.

Assim sendo, conclui-se que as crianças não tem conhecimento metagenerico, isto é, por não terem uma familiaridade com os gêneros textuais que circulam socialmente, não aprenderam as suas características típicas que os distinguem entre si (conteúdo temático, estilo e composição). Foi-lhes pedido para produzirem uma notícia de jornal e o resultado da produção foi uma seqüência lingüística que contém parte dos elementos da notícia jornalística (precisão das informações e detalhes significativos para a localização dos fatos). A maior parte dos elementos utilizados é o do universo da propaganda. (frases curtas e concisas, imperativo).

A falta de contato com tais gêneros impede que a criança internalize os conteúdos que podem ou não veicular num determinado gênero, o estilo e o formato específicos desse gênero.

3.14.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

Para escrever os alunos usaram os parágrafos para expressar idéias, sem ligá-las entre si. As informações do primeiro parágrafo poderiam ter sido diluídas no 2º e 3º.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

Acentuação: Falta de acento na palavra “aí” (l 1), bem como de vírgula (l 1).

Na linha 2, há ausência de acento na palavra *acontecera* e *procimo*.

Versão 1	Versão 2
Vem ai quadrilha do Geraldo Mendes Acontesera no procimo Dia 24/6/2010, 20:00h, a festa junina da escola geraldo mendes. Nela vai ter a nossa quadrilha, jogos e brincadeiras, e muita diversao.e estão todos comvidados apaticipar.	Vem aí a tradicional quadrilha do Geraldo Mendes. No próximo dia 24/6/2010, acontecerá, às 20:00h, a festa junina da escola Geraldo Mendes. Nela teremos a nossa quadrilha, jogos e brincadeiras, além de muita diversão. Estão todos convidados a participar.

Quadro 23: Refacção do texto escolar “Vem aí a tradicional quadrilha do Geraldo Mendes”

A segunda versão do texto melhorou em alguns itens. Na categoria “erros comuns no processo de alfabetização” todos os problemas apontados na 1ª versão foram abolidos na 2ª versão, o que indica uma melhora nesse quesito. Já na categoria “fatores textuais e contextuais,” o item coesão também melhorou, os conectivos repetitivos foram suprimidos do texto, o item coerência não apresentava problemas na primeira versão e se manteve igual na segunda. Na categoria “elementos da notícia de jornal,” nada significamente alterou, foi mantido como na primeira versão, destacando-se a falta de familiaridade dos sujeitos da

pesquisa com o gênero textual trabalhado. Ainda há a necessidade de se fazer um trabalho longo, tal como requer o trabalho com gênero textual, pois mesmo com 5 dias de trabalho, somente com as notícias de jornal e textos escritos, os alunos não conseguiram internalizar a construção composicional de tal gênero.

Na categoria “clareza,” os itens “segmentação do texto em parágrafos” e “erros de gramática de diferentes naturezas” melhoraram em relação a primeira versão apresentada do texto, tanto que nesta última não foram encontrados fatos dessas subcategorias, as quais foram suprimidas da análise.

3.15 Síntese da análise da atividade proposta

Ao desenvolver essa atividade, o sujeito 2 relembra a estrutura da notícia de jornal aos seus colegas. Em muitos momentos, o como escrever uma palavra, isto é, a escrita ortográfica, era causa de mais preocupação dos alunos que o conteúdo que iriam apresentar. Em dado momento, o referido sujeito perguntou à pesquisadora como se escreve a palavra “acontecerá”. Logo, esta falou para escrever como ele sabia, como ele achava que escrevesse, que, depois, todos iriam corrigir juntos. Em seguida, ele parou de escrever e a pesquisadora, o questionou o porquê da interrupção da atividade. O sujeito respondeu à pesquisadora que esqueceu o que estava escrevendo. Imediatamente, o sujeito 1 falou “Temos que falar que vai acontecer na quadilha”.

Cada um escreveu, na lousa, parte do texto depois de elaborado. Tal estratégia incentivou os alunos a fazerem a atividade, pois todos queriam escrever na lousa. Depois de cada versão, uma ao lado da outra, na lousa, os alunos fizeram uma reflexão sobre ambos os textos, sem nem ser pedido pela pesquisadora. Esse trabalho de reflexão e de operação que os alunos fizeram sobre os textos que produziram, tendo como suporte as leituras que fizeram, as análises e confrontações anteriores de seus textos com textos da mesma natureza, foi intuitivo.

A proposta inicial era transcrever o texto das crianças para uma cartolina e colocar no pátio, para eles verem que a escrita tem função social. Porém, como o pátio estava sendo tomado por conta de cartazes sobre a Copa do Mundo, não foi obtida permissão para tal.

Dia 10/06 (quinta-feira)

Atividade 9: Transformação do gênero conto, da esfera literária, no gênero notícia de jornal, da esfera jornalística.

Objetivo: Demonstrar a plasticidade dos gêneros textuais e a sua capacidade de transmutação.

Contextualização: As crianças, quando feita a proposta, falaram que não era possível fazer isso, e começaram a se questionar: “Como um texto vira outro?” Nesse dia, estavam presentes os sujeitos 3 e 5. Para a realização da atividade, foi feita a leitura do livro *Chapeuzinho Amarelo*⁷ e pedido aos alunos para escreverem como a história no gênero notícia de jornal. Foi distribuída uma folha da história para cada um deles, que apenas começaram a escrever; não conseguiram terminar antes do tempo de uma hora determinado para cada intervenção diária.

3.16 Análise do texto número 2 - Sujeito 3 (T 2 , S3)

Texto número 2 – Sujeito 3 (T2, S3) – Anexo G

Chapeuzinho Amarelo

- 1 Uma menina chamada Laura foi picada por uma cobra.
- 2 Por volta das 8:10 Dia 28 de junho 2010.
- 3
- 4 Ela estava andando de bicicleta e uma cobra pica ela.
- 5 E ela pego uma doença chamada Hienal.
- 6 Ela não comea, não desia escada e nem subia e nem bricava, etc...
- 7 Um dia resolveu se em contrar e ela não ficou com tanto medo de ele e ficou assim.
- 8
- 9 LOBOLOBOLOBOLOBOLOBOLOBOLOBOLOBOLOBOBOBO

3.16.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: bicicleta (l 4), doença (l 5), desia (l 6), assim (l 7)
- Dialetação: pego (l 5)
- Separação indevida ou hiperssegmentação: em contrar (l 7) de ele (l 7)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: puruma (l 1), por volta (l 2), pica ela (l 4)
- Hipercorreção: comea (l 6)

⁷ BUARQUE, C. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997.

- Troca, omissão ou acréscimo e letras: chapeuzinho(manchete), ne (l 6), sé (l 7)

3.16.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

A manchete não apresenta elo com a notícia escrita, o sujeito deve ter reproduzido o título do texto base, sem uma maior preocupação com tal ligação entre parte e todo. No que se refere à coerência referencial, o sujeito usa como conectores menina (l 1), pronome “ela” várias vezes (l 4, 5, 6 e 7); a conjunção aditiva “e” (l 4, 5, 6 e 7) está utilizada mais de uma vez em uma frase, “ele” (l 7), sem um referencial próximo. Pelo contexto, o sujeito refere-se ao lobo do texto base.

Pelo emprego redundante do “e”, a notícia fica comprometida em sua linearidade e exposição de idéias; há uma junção, ou mesmo, adição de informações, sem um desenvolvimento ou explicação pormenorizada.

- Coerência (metarregras)

O texto, no que se refere à coerência, fere as metarregras da repetição, progressão e relação. A primeira por repisar dados já contidos no texto “*foi picada por uma cobra*” (l 1), “*uma cobra piceola*” (l 4), a repetição do pronome “ela” e a conjunção “e”. O sujeito, muito provavelmente, preocupa-se mais com uma adição de informações, para um possível preenchimento de linhas do que com o sentido do que escreve.

A segunda metarregra, a da progressão, fica comprometida, pois a maioria dos dados novos que são inseridos não tem um contexto prévio e relação com os já escritos. Na (l 6) não se sabe a consequência para o exposto se é a doença, por essa falta de ligação. O mesmo ocorre com o pronome “ele”, quem seria ele, uma vez que não há referente para o pronome. A progressão devida linearidade só é garantida nos três primeiros parágrafos, por ser um assunto em continuidade.

A última metarregra, a da relação, fica ferida no texto, pois parte do que está explícito não tem relação com outra parte do texto. Exemplificando isso, cita-se o 6º parágrafo, linha 7, “*Um dia resolveu sé em contrar e ela nao ficou com tanto medo de ele e ficou assim.*” Até a introdução desse parágrafo, o assunto era a menina, que foi picada por uma cobra. Não tem

ninguém apresentado no texto para fazer referência a “ele”. Por inferência semântica, muito provavelmente esse “ele” esteja relacionado ao “lobo”, que não foi introduzido no texto. O mesmo ocorre com a expressão seguinte “resolveu sé em contrar”. Só se sabe que a menina resolveu se encontrar com o lobo pelo conhecimento prévio da história; a materialidade lingüística não garante isso. Desta forma, do ponto de vista lingüístico esse parágrafo não tem relação com o resto da notícia, ficando em sua materialidade solto.

- Elementos da notícia de jornal

A manchete da notícia não tem ligação com o texto, a qual, pela falta de um verbo, tem a característica de um título. A progressão da notícia apresenta alguns itens: o que (menina picada por cobra), como (andando de bicicleta), quando (28 de junho). O emprego na última linha (l 9) do trecho “LOBOLOBOLOBOLOBOLOBOLOBO” é um recurso utilizado na narrativa, do texto base para a realização da atividade, tal estratégia abala o estilo composicional do gênero textual notícia, da esfera jornalística. Fica claro que o sujeito copiou tal recurso, assim como os parágrafos das linhas 6 e 7.

A linguagem informal predominou no texto, o que prejudica a construção da notícia, por essa prezar por uma linguagem formal.

3.16.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito 3 demonstra ter a noção básica de parágrafos, no entanto, peca na sua sequencialização dentro de um texto, pois, em dois momentos, pula linhas (l 3 e 8). Outro problema apontado no quesito paragrafação é que os dois primeiros parágrafos (linhas 1 e 2) deveriam constituir apenas um, bem como os das linhas (4 e 5).

- Erros de gramática de diferentes naturezas

Ausência do “h” indicativo de horas (l 2)

Emprego inadequado do acento agudo na palavra sé (l 7)

3.17 Análise do texto número 2 - Sujeito 5(T 2 , S5)

Texto número 2 – Sujeito 5 (T2, S5) – Anexo H

A comtecimento da Chapeuzinho Amarelo

- 1 No dia ta une em locau um mo menina jamava chapeuzinho foi seques tada a ora 3 sera da tade
- 2 no locau Cabralia peto do semiterio e uma menina tanava Gabi e a tau menina jamada e i
- 3 chpeuzinho caiu e a Gabriela marou e o - Pai da tau chapeuzino, o dois corerao para saúva sua
- 4 finiha e tirou do semito.
- 5 E foram para Sua casa,
- 6 E i Pai da chapeuzinho
- 7 Falou tatudo bei mais muca vou mais seqese que fui a mara mais tatudo bei Pai.
- 8 E a tau menina lamada Gabi foi para cadeia.
- 9
- 10 Morau da setaria muaca pode é que ansa vai para o senitario sosinho.

3.17.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: locau (l 1 e 2), jamava (l 1), jamada (l 2), saúva (l 3), bei (l 6) com duas ocorrências, tau (l 2,3 e 7), semiterio (l 2), corerao (l 3), morau (l 8)
- Separação indevida ou hiperssegmentação: a comtecimento (manchete), seques tada (l 1)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: tatudo (l 6), com duas ocorrências
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: locau (l 1 e 2), jamava (l 1), jamada (l 2), ora (l 2), tade (l 1), chpeuzinho (l 2), locau (l 2), peto (l 2), semiterio (l 2), tanava (l 2), tau (l 2, 3 e 7), marou (l 3), saúva (l 3), finiha (l 3), semito (l 4), bei (l 6), iamada (l 7). setaria (l 8), muaca (l 8), ansa (l 8), senitario (l 8), sosinho (l 10), Gabriela (l 3), chapeuzino (l 3), corerão (l 3), muca (l 6), seqese (l 6), i (l 2e 5)
- Troca de fonemas homorgânicos: a comtecimento (manchete), muaca (l 10)

3.17.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

Um recurso coesivo muito utilizado no texto é o “e” tanto ao que se refere à coesão referencial, conforme linha 2 e 3

“peto do semiterio e uma menina tanava Gabi e a tau menina jamada e i chpeuzinho caiu e a Gabriela marou e o - Pai da tau chapeuzino,”

Como em nível de coesão seqüencial (l 5) *“E foram para Sua casa,”* na linha 5, *“E i Pai da chapeuzinho,”* a redundância de tal conectivo se fez para dar junção às idéias expostas, e, conseqüentemente a falta de desenvolvimento do texto. O sujeito demonstrou ainda, não ter um repertório de elementos coesivos diversificados, quando utilizou abusivamente do conectivo “e”, tanto no interior das frases como para iniciar o parágrafo, caso do 2º, 3º e 5º parágrafos.

- Coerência (metarregras)

A metarregra da repetição fica comprometida no texto do sujeito 5 pelos dados descritos no item da coesão, demonstrando em escasso domínio lingüístico, bem como uma maior preocupação na junção de idéias, do que na organização destas visando ao sentido.

Já a metarregra da progressão não foi atendida no texto, pois, ao escrever o sujeito não especifica os dados da progressão temática da notícia de jornal. Na linha 1, introduz algumas informações que requer o complemento de outras *“No dia ta une um locau um mo menina”* e só, mais a frente, faz esse complemento, escreve o local (l 2) *“ Cabralia”*. Os vários erros de grafia, bem como separação indevida de palavras, comprometem a interpretação do que se escreveu. Não há desenvolvimento das idéias de como aconteceram o fato.

A metarregra da não-contradição também não foi atendida no texto, pois, ao elencar o local onde ocorreu o fato, na linha 1, informa-se que o mesmo se passa perto do cemitério *“peto do semiterio”*. Logo à frente, o pai, ao salvar a menina, a tira de dentro do cemitério *“e tirou do semito”* (l 4). Assim, não se sabe se o seqüestro aconteceu perto ou no cemitério, ou mesmo, se a menina foi seqüestrada perto do cemitério e levada para dentro deste.

- Elementos da notícia de jornal

A manchete do sujeito se assemelha a um título por não ter um verbo. A progressão temática da notícia de jornal é garantida por poucos itens: *o que* (chapeuzinho foi amarrada),

no entanto pela falta de desenvolvimento não se sabe se é uma tentativa de seqüestro; *onde* (Cabrália), *quem* (chapeuzinho amarelo).

O emprego de “morau da setaria”, a linha 10 é uma parte da estrutura composicional do gênero *fábulas*. O uso desse recurso na notícia abala o estilo composicional desse gênero textual, que pertence à esfera jornalística, bem como a inserção de diálogo. A linguagem informal predominou no texto e isso, somado a outros apontamentos prejudica a construção da notícia, por essa prezar por linguagem formal.

3.17.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito 5 demonstrou não ter a noção básica de estruturação de um texto em parágrafos. Os parágrafos das linhas 4, 5, 6 e 7 tem uma marca espaço muito grande da margem. O segundo parágrafo (l 2) não tem o ponto final e é incompleto em suas informações. Pela forma como foi construído com o uso da vírgula no final, acredita-se que o aluno deu continuidade erroneamente ao período na linha abaixo com um novo parágrafo; quando, na verdade, deveria ser apenas um. O 2º, 3º, 4º e 5º parágrafos deveriam constituir apenas um, pois todos contém informações da mesma idéia.

Ainda no 3º parágrafo o sujeito começa um diálogo, porém sem a indicação das falas como o travessão, dois pontos, evidenciando não saber utilizar o recurso do discurso direto. Quebrando a seqüência textual, pula-se uma linha (l).

- Uso de pontuação

Falta de vírgula l 1 “*Em um dia, uma menina chamada Chapeuzinho foi seqüestrada às 3 da tarde, na cidade de Cabrália*”

Emprego inadequado da vírgula l 5 “*E foram para Sua casa,*”

3.18 Síntese da atividade aplicada

Depois de algumas atividades realizadas em grupos, esperava-se que os alunos conseguissem escrever um gênero textual, a notícia, já que este foi trabalhado em 6 dias, nessa intervenção. Porém, constatou-se que os sujeitos não internalizaram as características do

referido gênero. Esse fato denuncia que o trabalho com cada gênero textual deve ser feito em um tempo mais longo, no qual deve ser explorado o gênero como um instrumento de comunicação, de interlocução que tem seu formato relativamente estável, que as pessoas se utilizam desse gênero para interagirem socialmente e que cada gênero, que se materializa em texto, tem uma função social.

Devido ao tempo reduzido destinado à pesquisa, o qual foi definido pela instituição escolar, os alunos não conseguiram cumprir a proposta de produção textual, que foi feita no próximo dia de intervenção, conforme descrição da atividade realizada no dia 16/06, abaixo.

Dia 16/06 (quarta-feira)

A intervenção do dia 16/06 tinha como objetivo terminar a produção de texto proposta na quinta-feira, dia 10/06. Após devolver as folhas com a história da *Chapeuzinho Amarelo* para as crianças, a pesquisadora leu, em voz alta, a história explicou-lhes novamente, a proposta da produção textual. Assim, as crianças produziram o texto jornalístico, sem nenhuma intervenção da pesquisadora. Em alguns momentos, elas faziam comentários do tipo “estou sem idéia”. Esse comentário permite a inferência de que pudessem estar se reportando ao fato de não terem repertório de mundo para escrever.

3.19 Análise do texto número 3 Sujeito 1

Texto número 2 – Sujeito 1 (T2, S1)- Anexo I

Chapeuzinho medrosa

1 Em uma cidade grande Sao Carlos tem uma menina chamada chapeuzinho amarelo tem
2 medo de lobo.
3 Um dia ela foi sai as 3:00 hora um lobo rapidamenti e alevou a i, rio e lobo a jogou a
4 chapeuzinho dezapareceu.
5 A aninha ficou 3 semana desaparecida
6 Um dia o bonbeiros emontrou ela no mato do outro ládo du rio deitada e dudo picada de
7 Bixos. ela sarou e foi felizes para senpre.
8
9
10 e o lobo morei atopelado

3.19.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: rapidamenti (l 3), desapareceu (l 4), du (l 6), desaparesida (l 5)
- Dialetação: as 3:00hora (l 3), o bonbeiros emontrou (l 6), foi felizes (l 7)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: alevou (l 3)
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: medroza (manchete), rapidamente (l 3), desapareceu (l 4), desaparesida (l 5), du (l 6), Bixos (l 7), atopelado (l 10), morei (l 10)
- Troca de fonemas homorgânicos: bonbeiros (l 6), emontrou (l 6), dudo (l 6), senpre (l 7)

3.19.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

O sujeito usou de elementos para a coesão referencial, o pronome “*ela*” (l 2, 6), a conjunção “*e*” (l 3, 6, 7 e 11). Já para a coesão seqüencial, utilizou repetidamente, no 3º e 4º parágrafos (l 3 e 6), a expressão “*Um dia*”, e o conector “*e*” para o último parágrafo. Fica nítido o escasso domínio de elementos lingüísticos coesivos que torna o texto repetitivo.

- Coerência (metarregras)

A metarregra da repetição fica comprometida no texto em decorrência do sujeito ficar repisando os elos conectivos descritos na subcategoria “coesão”.

A metarregra da progressão fica comprometida pela falta de desenvolvimento de idéias do texto, linha 3, “*Um dia ela foi sai*”, que não se faz referência a esse local. O terceiro parágrafo fica solto, até então não se tinha referência a Aninha, que tanto pode ser o nome que o sujeito deu a menina que dá título ao texto “Chapeuzinho medroza”, como também pode ser a escrita da palavra “menininha”, que se materializou “aninha”. Essa última inferência ancora-se nos vários problemas de ortografia que o texto apresentou, já apontados nas subcategorias

da categoria “erros mais comuns no processo de alfabetização”. Ainda na linha 6 aparece os bombeiros, mas, até então, não se sabia se eles a estavam procurando, porque essa informação não foi introduzida no texto.

A não-contradição outra metarregra que não foi atendida se estabelece no texto, pois na linha 1, o sujeito apresenta “*uma menina chamada chapeuzinho amarelo*”, no terceiro parágrafo (l 5) fazendo referência ao tempo que ela ficou desaparecida enuncia na (l 7) “*A aninha*”. Talvez essa contradição de referente (sujeito da história) pode ser decorrente do que foi observado acima quanto às possibilidades de sentido da palavra “*aninha*”.

- Elementos da notícia de jornal

A manchete da notícia não tem ligação direta com o fato principal relatado nesse gênero, o desaparecimento de uma menina, pela falta de um verbo, tem a característica de um título. A progressão da notícia apresenta apenas alguns itens: o que (desaparecimento), quando (um dia - sem especificação de data). O emprego na última linha (l 7) “*e foi felizes para sempre*” é um recurso utilizado na narrativa, tal estratégia abala o estilo composicional do gênero textual *notícia*, da esfera jornalística.

A linguagem informal predominou no texto, (l 3) “*ela foi sai as 3:00 hora*”. Isso prejudica a construção da notícia, por essa prezar por linguagem formal. Contudo, no mesmo trecho demonstra a precisão que o sujeito deu aos fatos relatados, característica esta do gênero textual elaborado.

Assim, apesar de apresentar características corretamente que atentam ao tipo de texto pedido, provavelmente por falta de familiaridade com o gênero, o enunciador deste texto pecou em outros, pontos, como estilo composicional. Ressalta-se, ainda, que o enunciador confundiu elementos de gêneros textuais distintos, narrativa e notícia.

3.19.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito 1 demonstrou ter a noção básica de parágrafos, no entanto, peca na sua sequencialização dentro de um texto, pois pula algumas linhas para escrever seu último parágrafo, como se quisesse dar destaque ao trecho. O terceiro e quarto parágrafos deveriam ser escritos em apenas 1.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

Falta de vírgula (l 3)

Ausência de crase (l 3)

Acentuação indevida na palavra ládo (l 6)

3.20 Análise do texto 2 produzido pelo sujeito 2

Texto número 2 – Sujeito 2 (T2, S2) – Anexo J

Chapeuzinho Amarelo tem medo de tudo

- 1 Uma menina que chama cahpéuzinho amarelo tem medo de tudo dia: 8 de agosto de 2010
- 2 Hora: 2 horas da tarde. Ela perdeu o medo de muita coisa. Mas aimda esta com um pouco de
- 3 medo. Isso aconteceu em uma chacara que chama Luis Buarques rua Bartolomeu Borges.

3.20.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Troca de fonemas homorgânicos: aimda (l 2)

Com relação a essa categoria, o texto apresentou poucos problemas. Ressalta-se, no entanto, que há nele uma palavra com letras invertidas, que não se encaixa em nenhuma subcategoria: cahpéuzinho (l 1)

3.20.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

O sujeito usou dos seguintes recursos coesivos: pronome relativo “*que*” (repetido duas vezes, na mesma estrutura sintática: apresentação do sujeito e do local e seu respectivo nome); pronome pessoal “*ela*”, utilizado para se referir a chapeuzinho amarelo. Para esse mesmo referente, utiliza a elipse, na linha 2 “mas ainda esta com um pouco de medo”. O pronome demonstrativo “*isso*” foi utilizado para se referir, de modo resumido, a todas as

informações dadas anteriormente. A conjunção adversativa, “*mas*” foi utilizada adequadamente para reforçar o conteúdo posto anteriormente (“Ela perdeu o medo de muita coisa”).

De um modo geral, os recursos coesivos foram bem utilizados no texto, conferindo seqüência e unidade a mensagem passada pelo escritor.

- Coerência (metarregras)

O texto é um uma seqüência de informações sem desenvolvimento. A informação de que (...) “chapeuzinho amarelo tem medo de tudo” (11) não foi desenvolvida, não foram apresentados os medos da menina. O mesmo ocorre para a informação “*Ela perdeu medo de muita coisa*”: não é explicitado no texto que “coisas” seriam estas. Na seqüência desse conjunto, há o período “Mas ainda está com um pouco de medo”. Neste não se sabe o que autoriza o enunciador a afirmar isso. Assim sendo, pode-se dizer que o texto analisado é uma junção períodos que só introduzem a informação e que constituem um único parágrafo. Pelo fato de essas informações não terem sido desenvolvidas resultou num “texto” relativamente curto, que não apresenta problemas no que se referem às quatro metarregras.

- Elementos da notícia de jornal

O sujeito demonstrou ter aprendido a estrutura básica da notícia de jornal, pois elenca vários fatores da progressão temática do gênero textual. O que (chapeuzinho amarelo tem medo de tudo), quem (chapeuzinho amarelo), onde (chácara Luiz Buarques), quando (8 de agosto de 2010). Porém peca pela falta de precisão de fatos característica do gênero textual proposto, justamente pelas razões observadas na subcategoria “coerência”: falta de desenvolvimento das informações apresentadas.

A linguagem aproximou-se da linguagem padrão. A manchete é adequada, pois há a presença de um verbo.

3.20.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito, na medida que escreveu um único parágrafo constituído de quatro períodos, sendo que os três primeiros, que apresentam três idéias, deveriam constituir um parágrafo autônomo, demonstrou não saber utilizar tal recurso. Além disso, na linha 2, ao introduzir a conjunção adversativa mas, deveria ter inserido uma vírgula entre o período anterior e este, ao invés de um novo parágrafo como fez.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

Uso indevido do acento na palavra cahpéuzinho (l 1).

Ausência de acento na palavra chacara (l 3) e no verbo “esta” (l 2).

Falta de vírgulas nas intercalações de informações (l 1, 2 e 3).

3.21 Análise do texto número 2 sujeito 4

Texto número 2 – Sujeito 4 (T2, S4) - Anexo K

A Chapezinho Amarelo

- 1 No dia 4 de setembro as vouta da 1:00 da manhe na fazenda Cristalina uma menina
- 2 lamada Chapezinho Amarelo desapareceu.
- 3
- 4 A menina estava andando na bosque de sua checara e se colegas. Após sobere diapareceu
- 5 seus pais forem procurar-la e chamarem a policia para agudar a procurar a sua filha.
- 6 Etento de procurar acharem ela perta da cachoera e eles voutare para casa.

3.21.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: vouta (l 1), voutare (l 6), desapareceu (l 2), agudar (l 5), cachoera (l 6)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: etento (l 6)
- Hipercorreção: procurar-la (l 5)
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: manhe (l 1), lamada (l 2), desapareceu (l 2), checara (l 4), sobere (l 4), chamarem (l 5), agudar (l 5), etento (l 6), cachoera (l 6), perta (l 6), chapezinho (manchete), diapareceu (l 4), acharem (l 6).

3.21.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

O sujeito utilizou alguns elementos coesivos, da coesão referencial cujo emprego impediu que o texto ficasse com termos repetitivos. Na linha 1, o uso do indefinido “uma menina” (l 1) recurso utilizado para introduzir o dado novo é substituído adequadamente pelo definido “a menina” (l 4), recurso coesivo para retomar um dado conhecido.

Os outros elementos coesivos são materializados no uso lexical de “menina” (l 4) para retomar “Chapezinho Amarelo” (l 2); na pronominalização: pronome “seus” (l 5) para relacionar os pais (l 5) a “menina” (l 4) e o pronome “ela” (em procura-la), na linha 5, tem o mesmo referente: “menina” (l 4); o pronome possessivo “sua” da expressão “sua filha” (l 5). O pronome “ela” (l 6) recupera “menina” (l 4) e “eles” da menina e a menina, linhas 5 e 4 respectivamente.

- Coerência (metarregras)

A metarregra da progressão fica comprometida no texto, pois há a informação de que menina estava andando com seus colegas, mas, logo, em seguida, informa-se que quem desapareceu é só ela e não há referência para o que aconteceu com seus amigos. Assim, a falta dessa informação fere a linearidade do texto

Já a metarregra da não-contradição não é atendida no texto, pois a informação de que “No dia 4 de setembro as vouta da 1:00 da manha na fazenda Cristalina” (l 1), o local onde aconteceu o desaparecimento é a fazenda. Contudo, logo na linha 4, o local muda para “bosque de sua chacara”. “A menina estava andando na bosque de sua checara e se colegas.”. Assim não há a definição correta de lugar onde ocorreu a ação. Para uma notícia, cuja trama é essencialmente informativa, esse problema de contradição é um dos mais graves.

- Elementos da notícia:

O sujeito 4 reconhece a estrutura do gênero textual em sua totalidade: apresentou a manchete (A chapezinho Amarelo), a introdução (quando a menina desapareceu), o

desenvolvimento (como a menina desapareceu). Com esse procedimento, o sujeito assegurou a progressão temática da notícia.

A seqüência tipológica predominante no texto é o relato, característica de tal gênero. O estilo do texto ficou comprometido com a utilização de linguagem informal “*as vouta da 1:00 da manha*”, conseqüentemente, pela ausência da linguagem formal. A ausência de um verbo na manchete o aproxima mais a um título.

3.21.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito 4 demonstra ter uma noção básica de parágrafos. No entanto, na seqüência do primeiro parágrafo (l 1), para o segundo (l 4) pula uma linha, o que compromete a estrutura do gênero textual, bem como seu desenvolvimento. Ainda, o último parágrafo, (linha 6), deveria ser suprimido e o conteúdo deste deveria ser expresso no anterior.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

Falta de vírgula em todos os parágrafos, sobretudo na separação de tipo de informações, tais como: dia, horário, local etc. Somam-se ao problema de falta de uso de vírgula os problemas de ordem de conexão, grafia, conjugação verbal etc. Para elucidar essa recorrência de inadequação de uso de regras da gramática normativa, o período que se inicia na linha 4 e termina na linha 5 foi reestruturado conforme abaixo:

“Após saber sobre o seu desaparecimento, seus pais começaram a procurá-la e pediram a ajuda da polícia.”

A reestruturação do último parágrafo também evidencia tais problemas

“De tanto procurá-la, acharam-na perto da cachoeira e voltaram para casa.”

3.22 Síntese da análise dos textos produzidos

Nessa aula, foi retomada a proposta de produção textual com os alunos. Os que estavam presentes, na aula anterior, terminaram a sua produção textual; os outros,

conseguiram fazer a atividade no dia, porém, para tal, excederam 30 min do tempo combinado e autorizado para a realização diária das intervenções. A professora da sala como da outra vez, demonstrou não ter gostado desse atraso. Os que terminaram primeiro, enquanto os outros não haviam terminado o texto, realizaram práticas de leitura por meio dos suportes textuais que lhes foram disponibilizados.

A devolutiva dessa atividade foi feita com apontamentos feitos pela pesquisadora em folhas individuais, para cada aluno. Além disso, a pesquisadora conversou sobre a produção individual, sobre o seu desempenho nos que integram as subcategorias de análise deste trabalho com cada um nessa oportunidade, a pesquisadora observou que se tais quesitos não forem atendidos na produção textual, o texto apresenta problemas de compreensão global de seu sentido (baixo padrão de textualidade).

Dia 17/06 (quinta-feira)

Atividade 10: Devolutiva das produções textuais e estudo dos elementos da narrativa.

Objetivo: apresentar diversos gêneros textuais com trama narrativa, bem como as características desse tipo textual.

Contextualização: Nesse dia, a pesquisadora conversou com os alunos individualmente, sobre suas produções textuais, feitas até então, e sobre os apontamentos que fez sobre a correção da última produção (atividade 9). Cada aluno recebeu uma folha com os apontamentos feitos pela pesquisadora, que versavam sobre os problemas de cada categoria de análise. Esses apontamentos foram feitos em folhas separadas, pois, conforme Cagliari (1995), um professor não deve fazer correções na folha em que o aluno produziu seu texto, mas sim tomar tais textos como fonte de informações, sobre o escrever de seus alunos, para planejamento de ações futuras.

Alguns ficaram surpresos com meus apontamentos, e reiteraram o que disseram quando do desenvolvimento da atividade 2: que a professora quando corrigia os textos produzidos pelos alunos, fazia pontos de interrogação, e escrevia “repetição”, quando havia repetição de termos. Insistiram que a professora fazia isso sem maiores explicações do porquê.

Nesse dia, a pesquisadora trabalhou o conceito de narração para tanto levou várias narrativas impressas para leitura. Leu para as crianças uma fábula, trabalhou o entendimento do texto oralmente, por meio da leitura compartilhada e falou de sua estruturação. Para tal, fez uma comparação com a notícia de jornal; depois, falou que aquele texto poderia ser

classificado como narrativo, pelos elementos que o constituem. (ação, personagens, narrador, tempo, espaço, conflito e desfecho).

3.23 Análise do procedimento da atividade proposta

Grande parte da aula foi usada para a devolutiva das produções textuais. Em seguida, a pesquisadora leu a fábula para as crianças; elas ouviram extasiadas e conseguiram, com sua intervenção, estabelecer diferenças entre uma notícia de jornal e uma fábula, ambos os gêneros com trama narrativa. A fala de um sujeito da pesquisa elucida esse aprendizado:

“Professora no lugar das personagens da narrativa, na notícia de jornal tem gente de verdade, igual a gente, né?” .

Então, foi-lhe explicado que essa diferença se deve ao objetivo de cada texto, e que, na notícia de jornal, havia “gente de verdade” porque esse gênero da esfera jornalística, como muitos outros, tem objetivo de relatar fatos da vida cotidiana.

Dia 18/06 (sexta-feira)

Atividade 11: Identificação de dados explícitos do texto

Objetivo: (re) introduzir os alunos à leitura e interpretação de textos.

Contextualização: Considerando as dificuldades de leitura apresentadas pelos sujeitos nas interações verbais entre estes e a pesquisadora, em situações de ensino e aprendizagem desse conteúdo, e considerando que a atividade 7 foi relevante no processo de intervenção; considerando, ainda, que, no dia anterior, um dos sujeitos tinha lido com a pesquisadora a história da versão do lobo mau sobre a história dos 3 porquinhos, foi desenvolvida mais uma ação educativa sobre leitura e interpretação de textos. Então, no início da aula a pesquisadora socializou a história para todos.

Para a realização da atividade, a pesquisadora elaborou dez perguntas sobre a interpretação do texto lido, impressas numa folha. Foi feita uma cópia dessas perguntas para cada sujeito da pesquisa. As respostas dessas perguntas encontram-se superfície textual. Tais perguntas foram elaboradas ainda que, assim procedendo, se corresse o risco de tomar o texto como suporte de informações, chegando ao sentido textual pela mera localização e decodificação. Observe-se que três das perguntas (2,4,7) iniciam-se com a expressão “O que

aconteceu (o lobo)...”. As questões de números 3,5,6,8 e 9 solicitam um trabalho referencial do aluno e a pergunta de número 10 requer uma opinião do aluno sem provocar um desdobramento crítico. Ainda assim, não conseguiram ler.

Então para responder a essas questões os alunos foram agrupados em dois grupos, os integrantes do grupo A foram os sujeitos 1 e 3, e os integrantes do grupo B, os sujeitos 2, 4 e 5. A pesquisadora leu em voz alta o texto e depois cada um leu um trecho. Na sequência, os grupos responderam às perguntas abaixo, constantes no questionário (Apêndice F):

Perguntas para sobre o texto:

- 1- O texto é a versão do Lobo Mau sobre o quê?
- 2- O que o lobo estava fazendo que precisou ir até a casa de seu vizinho?
- 3- Ele encontrou seu vizinho? Por que a casa do Porquinho desmoronou?
- 4-O que aconteceu com o Porquinho da casa de palha? Qual a justificativa do lobo.
- 5- Na casa de lenha por que o porquinho não atendeu?
- 6- Qual a justificativa do Lobo para a casa de lenha ter caído inteira?
- 7- O que aconteceu com o Porquinho da casa de lenha? Qual a justificativa do Lobo?
- 8- Por que o Lobo foi até a casa do Terceiro Porquinho?
- 9- Por que o Lobo afirmou que o Terceiro Porquinho devia ser o crânio da família?
- 10- Qual a diferença do Lobo Mau na versão dos três porquinhos que você conhece e a apresentada?

Perguntas	Grupo	
	A (sujeito 1 e 3)	B (sujeito 2, 4 e 5)
1- O texto é a versão do Lobo Mau sobre o quê?	<i>“açúcar”</i>	<i>“é do três porquinhos”</i>
2- O que o lobo estava fazendo que precisou ir até a casa de seu vizinho?	<i>“fazendo bolo”</i>	<i>“um bolo de aniversário”</i>
3- Ele encontrou seu vizinho? Por que a casa do Porquinho desmoronou?	<i>“porque ele espirou”</i>	<i>“porque ele espirou”</i>
4-O que aconteceu com o Porquinho da casa de palha? Qual a justificativa do lobo.	<i>“seria um grande desperdício um presente em excelente”</i>	<i>“é um grande desperdício de desperdiçar comida”</i>
5- Na casa de lenha porque o porquinho não atendeu?	<i>“ele estava fazendo sua barba”</i>	<i>“resposta em branco”</i>

Quadro 24: Respostas dos sujeitos referente ao questionamento de interpretação de texto (Apêndice F)

3.24 Análise das respostas da atividade (Parte 1)

O texto que serviu de base para a realização da atividade de interpretação é um texto de entendimento fácil. Assim, esperava-se que os alunos conseguissem responder às questões, pois estas não precisavam de uma maior reflexão; apenas exercício de localizar pontos referenciais no texto, elementos na superfície textual. Esse exercício teve o objetivo de ensinar os alunos a reterem na leitura fatos explícitos no texto, cuja capacidade ainda não havia sido desenvolvida, conforme o relatado em experiências de leitura neste trabalho.

Para a primeira pergunta referente ao entendimento do texto como um todo, e de seu desenvolvimento, o grupo A respondeu que a história era a versão do lobo mau sobre o açúcar, e outro grupo, o B, respondeu que era *dos três porquinhos*, tais respostas evidenciam o baixo grau de compreensão e de leitura dos sujeitos da pesquisa, pois não conseguiram compreender o conteúdo global do texto, após sua leitura. Acredita-se que tal situação é reflexo da leitura truncada que todos realizam, bem como o baixo nível de leitura desses alunos.

A resposta para a segunda pergunta é cabível ao texto. Assim, os grupos responderam satisfatoriamente a questão, no entanto, para ser considerada completa, falta o complemento da falta de açúcar para fazer o bolo.

A pergunta de número 3 ficou incompleta na resposta de ambos os grupos, pois esta era composta de duas perguntas: a primeira por esquecimento ou distração não foi respondida; a segunda resposta foi respondida satisfatoriamente.

O mesmo ocorreu na pergunta 4, pois os grupos não responderam a primeira pergunta. “O que aconteceu com o Porquinho da casa de palha?”. Os sujeitos dos dois grupos apenas justificaram a resposta. O grupo A não conseguiu transcrever a informação explícita no texto correta para a pergunta: “*Seria um grande desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio de toda aquela palha*”. Ao tentar copiar o excerto do texto que formaria a resposta dessa pergunta, acredita-se que por distração, no lugar de “presunto” escreveram “presente”. Isso ocorreu, mesmo olhando as palavras escritas no texto para realização da atividade. O grupo B, apesar de não ter escrito a resposta literalmente, como encontrada no texto, mesmo com construções pleonásticas, é possível notar que o grupo compreendeu o que se pediu e a resposta, foi elaborada adequadamente.

A quinta pergunta foi respondida corretamente pelo grupo A, já o grupo B afirmou não ter encontrado a resposta no texto e não respondeu a pergunta. Essa situação é decorrente da leitura que fazem, apenas decodificam palavras, mas não compreendem o sentido das mesmas, tanto numa frase como no texto.

Na primeira parte dessa atividade, fica evidente que as respostas dos dois grupos é resultado do baixo nível de leitura dos alunos, pois não têm o hábito de leitura, (conforme demonstrado no apêndice B). Assim, a leitura dos sujeitos da pesquisa, ainda, não é fluente, e sim truncada, silabar, impedindo que os sujeitos construam sentido ao que é lido. O espantoso é que estão prestes a terminar um ciclo de ensino, e esse problema que é característico do aprendiz da língua em estágio inicial de alfabetização ainda existe, quando deveria ter sido suprimido nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

3.25 Análise da atividade proposta

Ao propor a atividade, a pesquisadora pediu que os alunos contassem a versão que eles conheciam sobre a história *Os três porquinhos*. De imediato, um aluno exclamou que a história “É o das casas e do lobo”. Cada aluno contou uma parte da história. Em seguida, foi falado que o texto trabalhado contava a versão do lobo mau sobre essa mesma história que eles acabaram de contar. Todos ficaram curiosos para saber o que o lobo tinha a dizer sobre a história. Ao ler em voz alta a história do texto proposto para a atividade, os alunos não conseguiam fazer uma leitura linear e com sentido: liam silabando, liam sílaba por sílaba, resultando numa leitura truncada, impedindo a compreensão do texto. Assim que o sujeito 1 acabou de ler um trecho do texto, a pesquisadora pediu-lhe que falasse sobre o que tinha acabado de ler, mas sem olhar no texto. A criança ficou quieta, deu risada e falou que não sabia: “Professora, eu não sei”. Depois disso, a pesquisadora releu o texto em voz alta para todos na sala, e ajudou os alunos a interpretarem as informações que são claras no texto.

As crianças responderam às perguntas do texto e, mesmo em grupo, confabulando entre si, apresentaram respostas nas quais fica evidente o grau de dificuldade em identificar dados simples e explícitos do texto. Um exemplo é a resposta do grupo A para a pergunta de número 1, quando escreveram que o texto é a versão do lobo mau sobre *açúcar*.

Ficou evidente também que esses alunos não conseguem recontar (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pela pesquisadora.

Dia 21/06 (segunda-feira)

A intervenção do dia 21/06 foi utilizada para concluir o desenvolvimento da atividade 1.

Nesse dia, as crianças terminaram de responder as perguntas sobre interpretação de texto (Apêndice F). Na sequência, foi feita a correção.

Perguntas	Grupo	
	A (sujeitos 1 e 3)	B (sujeitos 2, 4 e 5)
6- Qual a justificativa do lobo para a casa de lenha ter caído inteira?	<i>“porque o lobo espirrou”</i>	<i>“porque o lobo espirrou”</i>
7 - O que aconteceu com o Porquinho da casa de lenha? Qual a justificativa do lobo	<i>“morreu. Espirrou”</i>	<i>“bateu as botas”</i>
8- Porque o lobo foi até a casa do Terceiro Porquinho?	<i>“comida estraga”</i>	<i>“porque tinha fome”</i>
9- Porque o Lobo afirmou que o Terceiro Porquinho devia ser o crânio da família?	<i>“porque não queria comer”</i>	<i>“resposta em branco”</i>
10- Qual a diferença do Lobo Mau na versão dos três porquinhos que você conhece e a apresentada.	<i>“porque o porquinho estava fazendo sua casa de tijolos”</i>	<i>“resposta em branco”</i>

Quadro 25: Respostas dos sujeitos referente ao questionamento de interpretação de texto (Apêndice F)

3.26 Análise das respostas da atividade (Parte 2)

A resposta da pergunta 6 está parcialmente correta, pois para ser completa, era esperado que complementassem a informação “porque o lobo espirrou”, conforme expresso no texto: “ao pegar na maçaneta da porta do porquinho, o lobo sentiu um espirro, não agüentou e espirrou”. Essa sim é a justificativa do lobo para a casa cair.

Os dois grupos responderam corretamente a primeira parte da pergunta 7, o lobo morreu. O grupo B usou da figura de linguagem eufemismo em sua resposta “bateu as botas”. Já a segunda parte da pergunta não foi respondida por nenhum dos dois grupos. Não se sabe se por distração, esquecimento, ou mesmo por não terem encontrado a resposta. Ou até mesmo por achar que a questão só requeria uma resposta.

As respostas dos dois grupos referentes à pergunta 8 estão erradas, não têm nenhuma ligação com a resposta certa. O fato de a resposta de nenhum dos sujeitos ter aproximado da certa demonstra que os alunos não compreenderam a história como um todo.

A pergunta 9 foi respondida de forma errada pelos dois grupos. O grupo A escreveu como resposta “porque ele não queria comem”, e o grupo B não respondeu evidenciando novamente a falta de compreensão do texto como um todo.

A pergunta 10 necessitava de um conhecimento prévio da história original dos três porquinhos, para fazer uma comparação com a história *Os três porquinhos: a versão do lobo mau*, apresentada aos alunos. Como não conseguiram compreender o texto como um todo, fato comprovado pelas respostas dadas às perguntas, não conseguiram estabelecer essa diferença. O grupo A respondeu “porque o porquinho estava fazendo sua casa de tijolos”. Essa resposta não se aproxima de uma resposta satisfatória para a indagação; Já o grupo B nem tentou responder. Isso, mais uma vez, representa o indicador de que os alunos têm dificuldade de compreenderem o que lêem.

Conforme demonstrado acima os sujeitos não conseguiram responder a perguntas classificadas como fáceis, por ter suas respostas expressas na superfície textual, sem a necessidade de uma maior reflexão. A falta de compreensão de uma leitura simples, conforme o caso aqui exposto, é alarmante, pois a capacidade de ler com proficiência é uma capacidade que deve ser desenvolvida em todos os alunos, não só na área de Língua Portuguesa, Se é fato que não conseguiram realizar atividades de interpretação de texto, cujas perguntas eram de pareamento, tanto menos conseguirão esses sujeitos resolver um problema de matemática. Muito provavelmente não conseguirão por não compreenderem o enunciado. O mesmo deve ocorrer com as outras disciplinas.

O que chama a atenção é esses que não sabem ler estão na 4ª série e, no próximo ano, pela política educacional de nosso país, a progressão continuada, eles irão para a 5ª série, fadados pelo fracasso escolar, se nada mudar nessa política.

3.27 Síntese da análise da atividade proposta

As repostas dos sujeitos, que foram elaboradas em grupo, evidenciam um quadro problemático: todos os alunos têm dificuldade em encontrar dados explícitos no texto. Mesmo quando relêem o texto e quando realizam a atividade em grupos, os alunos não conseguiram responder as perguntas com exatidão. Ressalta-se que, em um dos dias em a pesquisadora conversou com a professora regente da sala, ela relatou que trabalhava bastante com interpretação de textos.

Não se sabe o porquê de esses alunos não evoluírem em seu aprendizado, mas, com base nas conversas com a professora por base, infere-se que uma das causas possíveis seja o

fato de esta ter criado uma concepção de que “*eles não vão aprender mesmo*” e acaba se dedicando somente àqueles alunos, sem dificuldades de aprendizagem, pois estes não demandam grandes esforços do professor. Aluno com dificuldades de aprendizagem exigem do professor conhecimento profundo da área, conhecimento pedagógico e experiência. As escolas carecem desse profissional e, como consequência, tem-se, infelizmente, alunos com falhas na sua formação básica, como os sujeitos desta pesquisa. E o que mais assusta não é que eles vão passar de ano, de novo, sem saber, mas que estão na 4ª série, e ainda não desenvolveram as competências e as habilidades para ler e produzir textos de baixo grau de complexidade.

Dia 01/07 (quinta-feira)

Atividade 12: Produzindo uma narrativa

Objetivo: escrever uma narrativa

Contextualização: Nesse dia, quando a pesquisadora foi buscar as crianças para realizar a intervenção, a professora a chamou para conversar e perguntou-lhe se esta ainda ia demorar para fazer seu trabalho, uma vez que achava que as crianças estavam perdendo muita aula, e como ela não estava vendo melhoras nas suas produções textuais, achava melhor parar com as intervenções.

Após ouvir isso, a pesquisadora foi com as crianças até a sala onde aconteciam as intervenções e solicitou-lhes que escrevessem um texto do tipo narrativo.

Essa não era a aula programada para esse dia, porém, como seria a última aula dos alunos, foi pedido para eles escreverem um texto, mais precisamente uma narrativa. Desta forma, os sujeitos escreveram em folhas do caderno da pesquisadora, pois ela não havia levado as folhas padronizadas para as produções escritas. Estavam presentes os sujeitos 1, 2 e 3.

Ao elaborar as atividades para a intervenção, foi planejado que, no primeiro e no último dia os alunos participantes da pesquisa fizessem uma produção textual, uma narrativa, de tema livre para que se pudesse comparar e mensurar possíveis melhoras no padrão de textualidade, mesmo sabendo que o trabalho com essa prática e sua efetiva melhora requer tempo. Assim, pedi para as crianças escreverem um texto do tipo narrativo.

3.28 Análise do texto 3 sujeito 1 “Jolie e suas amigas”

Texto número 3 – Sujeito 1 (T3, S1) – Anexo L

Jolie e suas amigas

1 Era uma vez uma menina chamada Jolie ela adorava brincar de bomeca com suas
2 amigas.
3 Um dia jolie estava vindo da escola camdo ela caiu numa armartilha dos casadores e ela
4 ficou a noite la presa.
5 Condo amaneseu os casadores abrireseu e viu que não era um leão emtão virou a menina
6 e falou:
7 - Oi qual é o seu nome ela falou:
8 - Jolia mas pode me chamar de julia. Ta! julia foi embora para casa.
9 Filha porque você não apareceu eu lique para suas amiga e amigos para sua vó para todo
10 munto eu vou tomar banho.
11 Mãe e que eu cai na armartilha dos casadores ai eu viquei presala ei os casadores
12 apareceu e falou era para pegar o leiao que matava a familia deles.
13 eu vou a escola me pela sim ta tau mãe tau filha.
14 Gente eu gaise gui morta eu sei sua mãe falou.
15 Eu sou na sua casa brincar da e foi felizes para sempre.
16 FIM

3.28.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: camdo (l 3), familia (l 12), casadores (l 3, 5 e 11- com duas ocorrências), apareceu (l 9 e 12), condo (l 5), amaneseu (l 5), munto (l 10), tau (l 13 - com duas ocorrências)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: presala (l 11)
- Dialeção: suas amiga (l 9); casadores apareceu e falou (l 11 e 12); foi felizes (l 15), virou (l 5)
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: armartilha (l 3 e 11), casadores (l 3, 5 e 11), amaneseu (l 5), abareceu (l 5), apareceu (l 9 e 12), lique (l 5), , leiao (l 12), tau (l 13), gaise (l 14), sou (l 15), gui (l 14), gaise (l 14), ei (l 11)
- Troca de fonemas homorgânicos: bomeca (l 1), camdo (l 3 e 11), armatilha (l 3), emtão(l 5), munto (l 10), apareceu (l 9 e 12), lique (l 9), viquei (l 11)

3.28.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

l 9 – filha referência a Jolie

No que se refere a elementos utilizados como elos coesivos, o seu emprego não apresenta diversidade. O sujeito 1 apresenta a personagem da história com a expressão “uma menina” (l 1), nomeia “Jolie”, na seqüência (l 1) e logo em seguida do nome, retoma o nome “Jolie” com o pronome “ela” (l 1). Esse pronome “ela” é usado repetidas vezes no texto (l 2 - duas ocorrências e l 7). Na linha 5 usou o recurso da coesão lexical, “a menina”, que retoma o nome próprio “Jolie” (l 1). Os pronomes “seu” (l 7), “suas amigas” (l 9); “sua avó” (l 9) também estão relacionadas a “Jolie” (l 1). Quanto ao pronome “sua casa” (l 15) não foi possível identificar seu referente, pois o enunciador introduziu abruptamente uma informação nova que não se relaciona com as anteriores.

- Coerência (metarregras)

A metaregra da repetição fica comprometida em nível microestrutural, conforme os parágrafos das linhas 14 e 15 já discutidos na subcategoria “coesão”.

A progressão no texto é ferida, pois as novas informações não são desenvolvidas, apenas inseridas sem um contexto prévio. Exemplificando isso, tem-se nas linhas 5 e 6 “*Condo amaneseu os casadores abrireseu e viu que não era um leão emtão virou a menina e falou:*” O leão aparece sem a informação prévia que os caçadores estavam a sua procura. Ainda na conversa entre a personagem principal e os caçadores, nas linhas 7 e 8, há uma apresentação de ambos sem um desenvolvimento da conversa, o trecho fica truncado quando após o curto diálogo a menina vai embora.

O final do sexto parágrafo (l 10) “*eu vou tomar banho*” quebra a seqüência linear expressa no começo do parágrafo. Logo em seguida, no sétimo parágrafo (l 11), o sujeito retoma a frase das linhas 5 e 6 transcrita acima e essa informação fica solta entre esses períodos. O nono parágrafo, que se inicia na linha 14 traz uma informação solta no texto.

A metaregra da não-contradição também não é atendida no texto, no que diz respeito à forma de concepção e representação de mundo e contradição enunciativa. A primeira refere-se à filha ter desaparecido e a mãe não ter tomado providências de chamar a polícia (l 9 e 10)

e, a segunda pelo fato de a menina falar que ia tomar banho e, logo em seguida, ir para a escola (l 10 e 13).

- Elementos da narrativa:

A narração é feita em 3ª pessoa, o narrador conta a história, sem participar dela. O tempo é marcado pelo início “Era uma vez”. O sujeito apresentou em sua narrativa a ação (Jolie cai em uma armadilha e fica presa), as personagens (Jolie, sua mãe, colegas da escola, caçadores), o problema/conflito (Jolie fica presa até o dia amanhecer), e o desfecho (foram felizes para sempre).

De modo geral, o sujeito 1 conseguiu identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa, demonstrando ter boa noção de elementos da narrativa.

3.28.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito tem a noção básica de parágrafos, no entanto, na construção do seu nono parágrafo inicia a frase com letra minúscula. Ainda na linha 15, faltou fazer a divisão da frase em dois parágrafos. Não obstante a isso, esse conhecimento da paragrafação vai até o limite de sua delimitação, de dar um marco para seu início. Falta-lhe o conhecimento de que as idéias que são nele introduzidas devem ser desenvolvidas e relacionadas entre si, contextualizando-as.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

Falta de vírgula na maioria das linhas.

Falta de ponto de interrogação na linha 7 e 9.

- Emprego dos discursos direto e indireto

O sujeito tem a noção de discurso direto conforme explicitado nas linhas (7 e 8).

“- Oi qual é o seu nome ela falou:

- *Jolia mas pode me chamar de julia. Ta! julia foi embora para casa no entanto, em alguns*”.

No entanto, em alguns momentos, por distração ou esquecimento, não faz uso desse recurso pra indicar a fala das personagens (l 9 e 10).

“ *Filha porque você não apareceu eu lique para suas amiga e amigos para sua vó para todo munto eu vou tomar banho*”.

O mesmo ocorre nas linhas 14 e 15.

“*Gente eu gaise gui morta eu sei sua mãe falou*”

“*Eu sou na sua casa brincar da e foi felizes para sempre*”

3.29 Análise do texto 3 “As duas aranhas iguais” Sujeito 2

Texto número 3 – Sujeito 2 (T3, S2) - Anexo M

1 Era uma vez duas aranhas uma era peluda e a outra não muito. Os dois eram macho e
2 irmãos mas eles brigam muito brigam pela comida, biscoitos, presas e muito mais.
3 Um dia eles foram catar presas a aranha peluda conseguiu pegar uma e a outra não eles
4 começaram a brigar:
5 - Ei! Esse pedaço é meu
6 - Suas? Até parece!
7 - Você pegou minha presa
8 - Não pegou...
9 - peguei
10 - não:
11 - Sim:
12 Depois de discutir tanto resolveram dormir.
13 Quando a aranha peluda estava dormindo a outra comeu a presa e voutou a dormir. A
14 aranha peluda acordou e viu que sua presa não estava mais a aranha ficou furiosa e picou a outra:
15 - Ai! Isso dói!
16 - Você pegou minha presa!
17 - Eu peguei?
18 - É
19 - Eu não!
20 - Não! Eu estou vendo sua barriga ai! gordo.
21 - É porque eu sou gordo mesmo.
22 - Deu uma picada na peluda e brigaram os dois um picou o outro e morreram.
23 FIM

3.29.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: voutou (l 13), resouveram (l 12)
- Hipercorreção: discutir (l 2)

3.29.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

O texto apresenta vários recursos coesivos que conferem linearidade e progressão a sua tessitura, agregando nexos e encadeamento de idéias que são expostas. Há três principais referentes no texto já na primeira linha encontram-se os dois principais: aranha peluda e aranha não-peluda. O terceiro referente principal foi introduzido na linha 2 “presas”. Todo o mecanismo coesivo do texto gira em torno desses referentes.

O recurso coesivo mais utilizado é a elipse (substituição do referente por zero). Esse recurso é utilizado antes dos verbos “brigam” (l 2), “resouveram” (l 12), “comeu” (l 13), “picou” (l 22). A elipse também foi utilizada nos substantivos: “uma” (l 1) e “outra” (l 13) retomam o antecedente “aranhas” (l 1). O mesmo par coesivo “uma” e “outra” (l 3) já retomam o referente “presas” (l 3). Há também outros elementos coesivos no texto, como os pronomes possessivos, funcionando como pronome substantivo. É o caso de “sua presa” (l 14) que se relaciona a “aranha peluda” (l 13 e 14). Já o “sua” linha 20 retoma o referente “aranha peluda” /outra (linha 14). Porém, na linha 6 há um “suas” que não se relaciona a nenhum antecedente mais próximo. Outro elemento coesivo utilizado foi a forma remissiva anafórica com o uso do pronome pessoal “ele” / “eles”. Na linha 2 “eles” retomam as suas aranhas que são machos. A concordância ficou com o gênero aranha, e não com a espécie do bicho. Diante do que se expõe, nota-se que o sujeito demonstrou ter clareza ao escrever além de utilizar de referentes de maneira correta, agrega sentido ao seu texto.

- Coerência (metarregras)

Como o texto está bem articulado em termos de coesão, são poucos os problemas de coerência apresentados por esse sujeito. O problema maior desse texto é que violou a metarregra da progressão: o sujeito repetiu o assunto de um enunciador indefinidamente (a

briga entre as duas aranhas) até que, sem solução, uma mata a outra. Assim construído, não há progressão semântica no texto; mas uma flagrante circularidade do discurso, que está sempre voltado para si. Assim há uma desproporção entre a taxa de contribuição informativa com a taxa de repetição.

- Elementos da narrativa:

O texto apresentado é um todo significativo com idéias bem relacionadas entre si e no seu desenvolvimento, conferindo-lhe assim, linearidade, apesar de sua progressão ter sido violada. O “Era uma vez” marca o tempo da narrativa; é narrado em 3ª pessoa, pois o narrador observa a história e a conta, não participa da história.

Os elementos da narrativa foram todos contemplados: ação (briga entre as duas aranhas), personagens (duas aranhas, uma mais peluda e a outra não muito), espaço (dado não implícito no texto, porém, por inferência, conclui-se que a história se passou num bosque ou em uma floresta); conflito (briga por comida), desfecho (morrem). Apesar de um dado não estar explícito no texto é possível, ativando o conhecimento de mundo, delinear, o local.

3.29.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O texto, no quesito segmentação em parágrafos, apresenta-se satisfatório o sujeito demonstrou saber utilizar tal recurso. Iniciou quase todos os parágrafos com letras maiúsculas, os que não fez (linhas 9,10,11) deve ter sido por distração.

- Uso de pontuação

De modo geral o texto não apresenta muitos erros no que se refere à pontuação, quando as frases são curtas ou constituídas apenas por um léxico. Mas em frases longas, percebe-se a ausência de pontuação, como na linha 2 depois de “muito”; na linha 3, depois de “um dia”, depois de “não” (l 3). O mesmo problema ocorre nas linhas 13 e 14. O problema de pontuação do texto reside no não emprego de vírgulas e ponto final.

Na linha 8, falta o ponto de interrogação no final da frase, o sujeito usou a exclamação.

Ausência de ponto final. Na linha 10 e 11 foi usado o recurso dos dois pontos, em vez de ponto final.

- Emprego dos discursos direto e indireto

O sujeito 2 demonstrou ter as noções básicas do discurso direto e indireto. Usa do discurso indireto quando o narrador conta a história e recorre ao discurso direto quando o narrador da “voz” as personagens, indicando corretamente a fala com o uso do travessão.

3.30 Análise do texto “Uma venha que ponha de feito em tudo” Sujeito 3

Texto número 3 – Sujeito 3 (T3, S3) – Anexo N

Uma venha que ponha de feito em tudo.

1 cer dua uma menina que foi a uma loja e viu uma cama e dise:
 2 - Quecosa velha.
 3 e a cecretaria dise para ela
 4 - Não tudo aqui e di boua qualidade
 5 e a velinha foi em bora.
 6 Chegano encasa tinha um rato emcima da geladeira em que ponhava de feito ela pegou o
 7 rato com sua mãe e jogou pra fora:
 8 E la anoite ficou falando:
 9 - Vinha me compra
 10 e eme tava outra voz
 11 - não não
 12 - venha me compra
 13 - quem é você
 14 - sou a velha dos defeitos
 15 e a velha levantou e foi com prar a cama e ficou coele e a prendeu a valorizar o que ela
 16 tem que nom tem.
 17
 18 FIM

3.30.1 Categoria “erros comuns no processo de alfabetização”

- Transcrição fonética: cecretaria (l 3), di (l 4), ponhava (l 6), dise (l 1 e 3), velinha (l 5)
- Dialetação: chegano (l 6)
- Juntura vocabular ou hipossegmentação: quecoisa (l 2), anoite (l 8), encasa (l 6), emcima (l 6), eme (l 10), co ele (l 5)
- Separação indevida ou hiperssegmentação: de feito (título e l 6) , em bora (l 5), comprar (l 15), a prendeu (l 15)
- Hipercorreção: boua (l 4)
- Troca, omissão ou acréscimo e letras: venha (título), dise (l 1 e 3), dua (l 1), cer (l 1), nom (l 16), mãe (l 7), vinha (l 9)
- Troca de fonemas homorgânicos: encasa (l 6)

3.30.2 Categoria “fatores textuais e contextuais”

- Coesão

A coesão do texto é feita por poucos elementos coesivos, dentre eles destacam-se: as conjunções aditivas “e”, pronome relativo “que” (repetido diversas vezes ao longo da estrutura narrativa), pronome pessoal do caso reto “ela” (o qual causa confusão/ ambigüidade de interpretação), pronomes átonos “me”. Apesar do uso de tais recursos, estes não garantiram a articulação interna do texto porque, a todo momento, é introduzido um referente novo no texto sem que este esteja relacionado com os que já nele se encontram. Os referentes são: menina (l 1), secretária (l 3), velhinha (l 5), rato (l 6), mãe (l 7), “velha dos defeitos” (l 14). As ações do texto que envolvem esses referentes não se articulam entre si, apesar do uso de conectivos, tanto que há muita ambigüidade. Os referentes são constituídos por lexema idêntico como “velha”, por exemplo , que não se sabe se se trata de um substantivo “ uma pessoa velha” ou ao adjetivo “velha”. Contudo, o autor desse texto conhece a estratégia de introduzir os elementos novos precedidos do artigo indefinido e quando os retoma (já com o estatuto de elementos dados dentro do texto) faz com que um artigo definido os preceda. É o

casão da linha 6 “um rato” retomado por “o rato”. Todos os referentes introduzidos e não retomados foram feitos com a indefinitivização: “uma menina”, “uma loja”, “uma cama” (linha 1).

- Coerência (metarregras)

Em função da introdução aleatória de referentes sem articulação entre si e da ambigüidade que isso gera no texto, conforme apontado no item “coesão”, a metarregra de repetição foi violada, pois, no texto, não se integra relações de ordem, isto é, a relação do preceder, que implica que a coerência do que se segue é função do precedente e a relação inversa, que é derivada da primeira. Em outras palavras não há relação fato/causa/conseqüência (efeito). Dessa forma as relações de coerência não se estabelecem entre as frases. A violação dessa regra comprometeu o entendimento do texto.

Quanto à metarregra da progressão, o texto fica extremamente comprometido nesse quesito justamente pelo que se observou na metarregra de repetição e no item coesão, pois as novas informações inseridas no texto, juntamente com a má utilização de seus referentes, torna o texto ambíguo e de difícil compreensão. O sujeito utiliza dos parágrafos para inserir novas informações, sem, no entanto, desenvolve-las, não há uma progressão de idéias expostas.

A metarregra da não-contradição também foi violada no texto. Na linha 1, o sujeito escreve que quem estava na loja era a menina; logo, quem sairia dela, seria a mesma personagem. No entanto, na linha 5, quem sai é uma velhinha “*e a velinha foi em bora*”. Como demonstrado, o emprego do referente “velinha” cria uma contradição no texto. Para linearidade e uma possível interpretação ao texto, o trecho deveria ser escrito com o referente menina “*e a menina foi embora*” ou, ainda, em uma outra possibilidade, a velhinha estava na loja ficou chateada com o que ocorreu e foi embora. Ms essa informação não consta no texto.

Ainda no diálogo feito em discurso direto, na linha 8 até a 14, não se tem claro quem fala. Quem ficou falando? Pela junção introdutória da (l 8) “*E lá a noite*” ; o “lá” tem como referente “a casa”. Volta-se, então, à contradição de quem voltou para a casa, a expressão de lugar indica que quem entrou na casa é que falou.

Seguindo no texto, se quem entra é uma pessoa (velhinha ou a menina), a frase “Venha me comprar” fere a metarregra da relação com conhecimento prévio, ou de mundo, pois não se pode, pelo menos objetivamente, comprar uma pessoa, só objetos. Assim, por

inferência, volta-se à primeira frase do texto, a qual situa o que estava na loja para ser comprada que era a cama.

Na linha seguinte (15) “*e a velha levantou e foi com prar a cama*” teriam duas velhas?

Conforme demonstrado, a falta de clareza e explicitação de dados no texto, bem como a remissão ambígua de seus referentes geram zonas de incertezas, abrem lacunas, as quais impossibilitam a continuidade dos fatos que vão se sucedendo sem estarem relacionadas entre si. Desta forma, ao ler o texto, sempre voltamos a seu início para tentar “descobrir” de quem o autor fala.

- Elementos da narrativa:

O texto se apresenta de forma confusa, logo não se tem como precisar quantos personagens tinham participando da história. A ação, o que aconteceu, também não fica clara, o conflito seria o possível fantasma da velhinha? O desfecho é o único elemento claro “A velha aprendeu a valorizar o que tem e o que não tem.” Assim o sujeito 3 não conseguiu contemplar todos os elementos constituintes da narrativa.

3.30.3 Categoria “Clareza”

- Segmentação do texto em parágrafos

O sujeito 3 demonstrou ter uma noção básica de parágrafos, no entanto em alguns momentos, peca por não iniciar o mesmo com letra maiúscula, marca indicativa de seu início. Na linha 15, faltou dividir o parágrafo em dois.

- Erros de gramática de diferentes naturezas

Falta de ponto de exclamação, no final da frase da linha 2.

Ausência de dois pontos, na linha 4. “*A cecretaria dise para ela:*”

Falta de vírgula na linha 5. “*Não, tudo aqui é di boua qualidade*”. O mesmo ocorre nas linhas 7 e 8 “*Chegano encasa, tinha um rato emcima da geladeira, que ponhava de feito ela pegou o rato com sua mãe e jogou para fora.*”

Falta de ponto de interrogação na linha 13 “*- quem é você,*” indicando a pergunta.

Ainda, em alguns parágrafos, o sujeito inicia o período com letra minúscula (l 1, 3, 5, 10,11,12, 13,14 e 15).

- Emprego dos discursos direto e indireto

No que se refere ao emprego do discurso indireto, o sujeito demonstrou ter noção de tal recurso, quando o narrador conta o que acontece com as personagens. Exemplo da linha 1 “*cer dia uma menina que foi a uma loja e viu uma cama e dise:*”. Já no que se refere ao discurso direto, o sujeito demonstrou não saber utilizar com precisão desse recurso, pois, em alguns momentos, ele o faz de maneira correta (l 1 e 2), em outros peca, (l 10).

3.31 Síntese das análises da atividade proposta

No transcorrer desse último dia de pesquisa, as crianças disseram que gostaram de participar da intervenção e que queriam continuar com esse processo. Porém, a pesquisadora explicou-lhes que a pesquisa já havia terminado.

Para realizar a atividade, no começo, eles reclamaram: “Professora, estou sem idéia,” não pode ser em grupo? Porém, todos terminaram a produção textual individualmente. Quando terminaram, recolhi os textos e agradei a todos pela participação, enfatizando a importância de ler e escrever, em nossa sociedade altamente letrada, com recomendações para ler e escrever sempre.

3.32 Síntese geral das análises dos textos produzidos pelos alunos

Assim, durante esses 17 dias destinados à intervenção da pesquisa, os sujeitos, além das atividades referentes à leitura, produziram os seguintes textos:

Gênero Textual	Sujeitos	Textos produzidos
Narrativa (1ª proposta)	S 1	<i>Tida e o chapeuzinho azul</i>
	S 2	<i>O gato e o pássaro</i>
	S 3	<i>A princesa e o cachorinho</i>
Notícia (proposta em	S 2 e S 5 Grupo A	<i>Pais devolvem bebe roubado por filha adolescente</i>

grupos)	S 1 e S 3 Grupo B	<i>Assaltantes levam dinheiro e relógio da farmácia</i>
Notícia (coletiva)	Todos os sujeitos presentes 1, 2 e 3	<i>Vem aí quadrilha do Geraldo Mendes</i>
Conto para notícia	S 1	<i>Chapeuzinho medrosa</i>
	S 2	<i>Chapeuzinho Amarelo tem medo de tudo</i>
	S 3	<i>Chapeuzinho amarelo</i>
	S 4	<i>Chapeuzinho Amarelo</i>
	S 5	<i>A comtecimento da Chapeuzinho Amarelo</i>
Narrativa (2ª proposta)	S 1	<i>Jolie e suas amigas</i>
	S 2	<i>As duas aranhas iguais</i>
	S 3	<i>Uma venha que ponha de feito em tudo</i>

Quadro 26: Textos produzidos pelos sujeitos durante o período de intervenção da pesquisa.

A quadro aponta os gêneros textuais trabalhados durante a pesquisa, bem como as produções de cada sujeito e o título de cada produção textual. Ressalta-se que os sujeitos 4 e 5 não tiveram uma participação efetiva, pois além de serem alunos faltosos, participaram da quadrilha da escola. Como os ensaios aconteciam no mesmo horário da intervenção. Eles não participavam dela. Dessa forma por falta de material de análise, suas produções textuais não constam da análise comparativa feita nos quadros abaixo.

Para mensurar, qualitativamente, a evolução de cada sujeito comparando-se a primeira e a última produção textual de cada gênero, foi utilizado o seguinte critério:

Satisfatório (S): o sujeito domina com clareza os elementos do item analisado.

Regular (R): o sujeito domina parcialmente os elementos do item analisado.

Insatisfatório (I): o sujeito domina parcialmente apenas um dos elementos do item analisado.

As outras siglas utilizadas são: S e , significando, respectivamente, sujeito e versão. Assim, para se referir à versão um produzida pelo sujeito 1 usou-se S1V1 e assim por diante.

	S1V1	S1 V2	S2 V1	S2 V2	S3 V1	S3 V2
Conhecimento do gênero textual	S	R	S	S	R	R
Categoria erros comuns do processo de alfabetização	I	I	R	R	R	R
Coesão	S	R	R	S	R	R
Coerência	S	R	R	S	R	R
Elementos da narrativa	S	R	S	S	R	R
Segmentação do texto em parágrafos	R	R	R	R	R	R
Erros de gramática de diferentes naturezas	R	R	R	R	R	R
Emprego dos diálogos direto e indireto	R	R	S	S	R	R

Quadro 27 : Evolução dos sujeitos no Gênero Textual Narrativa.

O quadro acima mostra que, quase todas as produções textuais dos sujeitos da pesquisa não houve uma evolução de conhecimento no que se refere a aspectos ligados tanto ao gênero textual como os fatores de textualidade. Caso curioso é o do sujeito 1 regrediu nesses mesmos aspectos. A primeira vista, pode-se levar um susto com a “involução” na competência textual. Mas isso é facilmente explicado se se recuperar a informação de que a V1 do S1 é uma reescrita. Já o sujeito 2 foi o único que obteve uma considerável melhora, no padrão de textualidade de suas produções escritas, conforme pode-se observar nos itens “coerência” e “coesão” que passaram de regular para satisfatório.

O quadro seguinte apresenta a comparação feita entre a primeira notícia de jornal produzida em grupo e a última produzida individualmente.

Gênero Textual – Narrativa						
	S1V1	S1 V2	S2 V1	S2 V2	S3 V1	S3 V2

	Grupo: S1e S 3		Grupo: S2 e S5		Grupo: S1 e S 3	
Conhecimento do gênero textual	R	R	R	S	R	R
Categoria erros comuns do processo de alfabetização	R	R	R	R	R	R
Coesão	R	R	R	S	R	I
Coerência	R	R	R	R	R	R
Elementos da notícia de jornal	R	R	R	S	R	R
Segmentação do texto em parágrafos	R	R	R	R	R	R
Erros de gramática de diferentes naturezas	R	R	R	R	R	R

Quadro 28 : Evolução dos sujeitos no Gênero Textual Notícia de Jornal

O quadro acima demonstra que, mesmo trabalhando o gênero textual notícia de jornal diversas vezes, coletiva e individualmente, esse tempo e estratégias não foram suficientes para perceber uma evolução nos textos produzidos pelos alunos. Na quase totalidade dos itens, não houve uma melhora da textualidade; apenas o sujeito 2, no item “elementos da notícia de jornal”, que passa de Regular para Satisfatório, por exemplo. Destacamos que o sujeito 3 teve um declínio em seu rendimento textual, tomando por base a primeira e a segunda versão desse gênero, conforme demonstrado no item coesão (R -> I). Essa “involução” pode ser explicada pelo fato de a primeira versão analisada ter sido em grupo, já a última, individualmente.

Conforme já demonstrado e exemplificado, não é demais enfatizar que, dos 35 dias potenciais para a realização da pesquisa, esta só foi aplicada em 17 dias espaçados no período de dois meses. A redução desses dias deve-se a diversos fatores como projetos escolares, provas, trabalhos e arriscando dizer, o não comprometimento da professora titular dos alunos com o desenvolvimento de suas capacidades lingüísticas e textuais para melhorar seu rendimento na produção de textos. Ainda sobre os projetos, ressalta-se a necessidade de repensar sobre essa metodologia de ensino, pois acredita-se que, depois que a escola garantir

o acesso ao saber básico, ler e escrever e com competência, é que se deve prezar por outros conhecimentos nas grades (horários) escolares. Todos esses fatores agregados ao reduzido tempo destinado à pesquisa impactaram na sua condução, no seu desenvolvimento e ns seus resultados, pois algumas atividades necessitaram de mais de um dia. Soma-se a isso o tempo corrido de apenas uma hora para desenvolver as atividades durante um dia propostas.

Devido a esses fatores, não foi possível verificar grandes evoluções nos textos dos alunos, uma vez que o trabalho com textos, é um processo longo, que portanto, demanda tempo para fazê-lo. Os resultados das análises apontam que os alunos, sujeitos da pesquisa, ainda precisam desenvolver as seguintes capacidades: dominar as convenções gráficas de segmentação; utilizar princípios ortográficos nas relações entre grafemas e fonemas; ler e compreender frases estruturais simples; compreender globalmente um texto lido pelo professor e identificar o assunto principal; localizar informações explícitas no texto; inferir informações a partir do texto lido pela professora; formular hipóteses sobre o conteúdo de 1 texto; ler com maior frequência. Destacamos que muitos desses problemas não deveriam ocorrer, pois a pesquisa foi desenvolvida com alunos da 4ª série, e esses conhecimentos já deveriam ter sido consolidado nessa altura da escolarização. Porém, nota-se que estes são consequência de um processo falho de alfabetização, cujos problemas foram acumulativamente sendo transportados para as séries subseqüentes.

Apesar de não se ter observadas significativas melhoras no padrão de textualidade das produções escritas dos sujeitos, que pode ser explicado devido às condições de trabalho da pesquisadora estes tiveram a oportunidade de descobrir que se pode escrever um texto, sem ter necessariamente um outro texto de base (reescrita), bem como compreender a plasticidade dos textos, a sua funcionalidade, e o que significa texto. Essa foi a grande contribuição da pesquisa aos seus sujeitos. Apesar de ser baixa essa contribuição, esses conhecimentos construídos pelos alunos ampliaram os conhecimentos de texto de todos os alunos que fizeram parte da pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada tratou de um tema histórico mas ainda presente: o problema da malformação dos textos produzidos na escola. Vários estudos já foram realizados com vistas a mensurar o padrão de textualidade de textos escritos por alunos nas mais diversas séries escolares. Somando o número de muitas pesquisas nessa área, esta foi realizada buscando responder a inquietação da pesquisadora, no que se refere ao baixo rendimento na produção de textos escritos na escola. Assim, procurou responder a indagação norteadora da pesquisa: por que os textos produzidos por alunos em situações escolares têm baixo padrão de textualidade. Os resultados das ações educativas realizadas, nas quais a linguagem era concebida como prática social e discursiva, e das análises das produções escritas dos sujeitos participantes apontam que o grande problema das malformações textuais se deve ao fato de os alunos não dominarem os mecanismos de coesão e coerência. Outros problemas também foram auferidos nos textos produzidos pelos alunos, como o da pontuação que está relacionada diretamente com o sentido do texto. Se os alunos desenvolverem as competências textuais nesses dois fatores centrados no texto, coesão e coerência, o padrão de textualidade de seus textos aumentaria.

O trabalho realizado a partir das atividades epilinguísticas nas intervenções demonstrou ser uma boa alternativa para a concretização das produções textuais, pois aquelas melhoraram o padrão da escrita dos alunos, uma vez que permite sua reelaboração e reflexão acerca da língua.

No período em que se realizou a intervenção da pesquisa, foi possível delimitar a situação da produção textual, ao menos, na sala de aula dos sujeitos da pesquisa, através das conversas com a professora regente e com os seus alunos, bem como dos questionários aplicados. Pôde-se auferir que a prática da escrita se faz pautada quase que, exclusivamente, no recurso da reescrita, sendo que há uma grande preocupação com aspectos ligados à gramática, cuja a correção dos textos produzidos pelos alunos se faz, baseando-se nesses aspectos. Assim, os sujeitos da pesquisa, bem como seus colegas de sala, não escrevem em situações nas quais a escrita tem enfoque lingüístico-discursivas; ou seja, tem função comunicativa, mas apenas função de cumprir um protocolo escolar.

No que se refere às situações de produção dos textos produzidos durante a realização da pesquisa, como já foi mencionado em vários momentos deste trabalho, o tempo reduzido de uma hora por dia e a redução de dias destinados a pesquisa por diversos fatores, não foi

possível verificar grandes avanços na textualidade dos escritos dos alunos. No entanto, foram notadas no desenvolvimento da pesquisa, pequenas nuances de evolução na concepção de texto dos alunos. Estes conseguiram perceber a funcionalidade dos textos, tiveram contato com distintos gêneros textuais, estabelecendo as diferenças entre eles e descobriram a sua plasticidade. Ainda estiveram diante de condições de produção diferente da utilizada pela professora regente da sala, as quais propiciaram a reflexão da língua, percebendo que se pode reelaborar um texto, em nome de uma maior clareza do que se tenta escrever, e não se prender somente a fatores gramaticais.

Ao analisar os textos dos alunos produzidos no período de intervenção da pesquisa, encontra-se vários problemas, porém, fica nítido que esses problemas são reflexos de um processo de alfabetização falho. Um exemplo é a categoria “erros comuns nos processos de alfabetização”, se o processo de alfabetização acontecesse adequadamente, de maneira a garantir aos alunos práticas efetivas de leitura e escrita, tais problemas já teriam sido sanados, considerando que os sujeitos da pesquisa encontram-se na 4ª série. Nesse tocante, a pesquisa demonstrou a carência de leitura e práticas efetivas de escrita, pois, após os primeiros anos de escolaridade, os sujeitos da pesquisa ainda não adquiriram noções básicas de como ler e compreender um texto globalmente e de escrever um texto bem formado.

Ficou evidente que a concepção de linguagem e o trabalho com o texto em sala de aula é muito sério, pois estes podem determinar o sucesso ou fracasso não só escolar do aluno, no que tange as produções escritas, mas o sucesso e o fracasso das práticas sociais que requerem o uso de leitura e escrita em seu cotidiano. Assim, a necessidade de um profissional comprometido com a formação de seus alunos, cada vez mais se faz emergente. Também há a necessidade de um profissional que busque aprimorar seus conhecimentos para desenvolver, da melhor maneira possível, sua profissão, formando alunos que saibam fazer uso dos conhecimentos adquiridos na escola em uma sociedade altamente letrada.

Ainda no que diz respeito aos projetos escolares, há a necessidade emergencial de se repensar o que, na verdade, é um projeto, bem como a sua pertinência de aplicação, pois a impressão que se teve, com a intervenção feita nessa instituição é a de que estes são implementados para ocupar espaço na grade escolar, quando, na verdade, esse mesmo espaço deveria estar sendo ocupado por aulas que garantissem aos alunos aprender os conhecimentos básicos que são ler e escrever com competência.

A situação em que esses alunos se encontram é extremamente preocupante, pois, em pouco tempo, irão para a 5ª série e ainda apresentam problemas de alfabetização e não conseguem ler e escrever com proficiência, cujos conhecimentos são pilares para as outras

disciplinas escolares. Considerando que as habilidades de escrita e leitura se constituem progressivamente em um processo que demanda tempo e práticas efetivas que garantam aos alunos saber atuar entre os mais diversos gêneros, de distintas esferas sociais, acredita-se que, se esses alunos continuarem vivenciando as práticas de produção textual verificada na pesquisa, no final dos anos escolares, estes continuarão apresentando dificuldade para expressarem seu pensamento na modalidade escrita da língua, em um texto bem elaborado, e ainda, provavelmente, farão parte das estatísticas de pessoas que não gostam de ler nem de escrever.

Os problemas detectados na pesquisa, muito provavelmente decorrem, além dos já citados, da política pública implementada em nosso país, mais especificamente a progressão continuada, pois os alunos, mesmo não adquirindo os saberes necessários para um determinado ano, passam, automaticamente, para a próxima série. Assim, as possíveis carências e falhas no aprendizado de conteúdo vão se somando e, no final de um ciclo, não se dominam os conteúdos necessários, no caso específico da pesquisa, os relacionados à leitura e escrita de textos. Os professores, por sua vez, vão lidando com os resquícios dessa formação deficiente, como podem.

O estarrecedor disso tudo é que tais aspectos perduram por anos, e nada é feito. Todos estão cansados de ler ou mesmo ouvir notícias de que os alunos não sabem escrever com proficiência, porém, nenhuma providência sólida é tomada; fica-se somente no paliativo. Este trabalho é um dos muitos que denuncia a urgência em se rever os procedimentos metodológicos adotados nas escolas no que tange ao ensino de Língua Portuguesa. Se não estaremos formam-se alunos com características de analfabetos funcionais.

Reverter o quadro descrito parece uma utopia, porém, plausível de se materializar, se houver uma mudança na concepção de ensino de muitos professores que atuam na área da linguagem juntamente com uma mudança estrutural nas políticas públicas educacionais. Assim, pode-se verificar, em estudos futuros, que a escola pública forma sim alunos com competência escritora de textos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**; [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller]. – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos**, in GALVES, Charlotte et alii (org) O texto: Escrita e Leitura. Campinas-SP: Pontes, 1988, 39-85

COSTA V., M. da G. **Redação e textualidade**, 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FAVERO, L.L. & KOCH, I.V. **Linguística textual: Introdução**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e educação: um intertexto**. 4ª ed. Editora Ática, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

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

GONÇALVES, A. V. **A produção de texto numa perspectiva dialógica**. 2000. Disponível em: <http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/dialogica>, Acesso em 20 outubro de 2010.

KOCH, I.G. V. **Desvendando os segredos do texto**. Editora Cortez, 2002.

_____. **A coesão textual**. 19 ed. - São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil**, Scielo 1999. Disponível em: <http://translate.google.com.br/translate?hl=pt->

BR&sl=en&u=http://www.scielo.org/index.php%3Flang%3Den&ei=OyYJTMq-JoL78Aa3w6S5AQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=2&ved=0CB8Q7gEwAQ&prev=/search%3Fq%3Dscielo%26hl%3Dpt-BR%26rls%3Dcom.microsoft:pt-br:IE-Address%26rlz%3D1I7ADFA_pt-BR>, Acesso em 04junho de 2010.

LÜKE, M. ANDRÉ, M.E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZONI, R. M. **Informatividade e organização do pensamento em textos escritos no ensino médio**. Assis (SP) UNESP: 1999 (Dissertação de Mestrado)

PESSÔA, Regina Maria. ***Estudos de Alguns Mecanismos de Coesão Textual na Produção Escrita de Alunos do 3º Grau***. Araraquara (SP) UNESP: 1987 (Dissertação de Mestrado).

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Diretora de Educação do município de Duartina -SP, abaixo assinado, estou ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“A produção de texto na perspectiva sociointeracionista com alunos em processo de recuperação paralela”**, a qual pretende realizar ações educativas a partir de análise diagnóstica com vistas a reflexão da linguagem enquanto prática social e discursiva, levar os alunos a refletirem sobre a linguagem e reelaborarem seus textos a partir do trabalho epilingüístico e finalmente verificar se a produção de textos dos alunos-sujeitos em processo de recuperação paralela melhoraram a textualização de suas produções após as intervenções feitas.

A pesquisa será realizada pela aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista **REGILENI SHIMITH**, sob orientação da Professora Doutora **ROSA MARIA MANZONI**, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.

Desta forma, autorizo que a pesquisa seja desenvolvida nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Duartina, durante, dois meses, maio e junho do ano de 2010 e permito a aplicação de questionários e entrevistas, em situações previamente combinadas com os responsáveis pelas escolas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Duartina-SP, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE B - PROTOCOLO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____
 Escola: _____ Data: ____/____/____
 Idade: _____ Sexo () masculino () feminino
 Série: _____ Período: _____

2. DADOS SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAIS

Na sua casa tem:

	Sim	Não
Televisão		
Computador		
Aparelho de Som		
DVD		
Livros		

Seus familiares lêem?:

() sim () não

Seus familiares escrevem?:

() sim () não

Seus familiares lêem histórias para você?:

() sim () não

Seus familiares te ajudam com as tarefas da escola:

() sim () não

Você vai ao cinema:

() sempre () algumas vezes () muitas vezes () raramente

Você vai ao teatro:

() sempre () algumas vezes () muitas vezes () raramente

3. CONHECIMENTOS SOBRE LINGUAGEM

Você gosta de escrever?

() sim () não

Você escreve textos:

() sempre () algumas vezes () muitas vezes () raramente

Que tipo de texto você costuma escrever?

() narrativa () texto de opinião () texto informativo

Em que situações você escreve?

() tarefa escolar () espontâneo () tarefa dada pelos familiares

Você gosta de ler?

☐ sim ☐ não

Você lê:

☐ sempre ☐ algumas vezes ☐ muitas vezes ☐ raramente

Quais os últimos livros que você leu?

O que você faz nas horas de lazer?

☐ utiliza o computador ☐ assisti TV ☐ lê/estuda ☐ brinca ☐ pratica esporte

Na TV o que você prefere assistir?

☐ desenhos ☐ jornais ☐ novelas ☐ filmes

Quantas horas por dia você fica em frente a TV?

☐ de 1 a 2 horas ☐ de 3 a 4 horas ☐ de 5 a 6 horas ☐ de 7 horas ou mais

O que você mais gosta de fazer no computador?

☐ estudar ☐ jogar ☐ navegar na internet

Quantas horas por dia você fica em frente ao computador?

☐ de 1 a 2 horas ☐ de 3 a 4 horas ☐ de 5 a 6 horas ☐ de 7 horas ou mais

Quantas horas por dia você utiliza para estudar em casa?

☐ de 1 a 2 horas ☐ de 3 a 4 horas ☐ de 5 a 6 horas ☐ de 7 horas ou mais

Qual a quantidade de livros existentes em sua casa?

☐ de 1 a 10 ☐ de 11 a 20 ☐ acima de 21 ☐ não tem

Que tipo de atividade de produção de texto é realizada em sala de aula?

☐ o professor pede para os alunos produzirem vários gêneros textuais (HQ, carta pessoal, bilhete, etc.)

☐ o professor desenvolve atividade de escrita coletiva em sala de aula

☐ o professor pede para os alunos escreverem textos espontâneos

☐ o professor só trabalha com o recurso de reescrita de textos

Em que condições de produção o professor pede para os alunos produzirem textos?

☐ o professor cria situações efetivas de comunicação para os alunos produzirem gêneros textuais

☐ o professor pede para os alunos produzirem textos desvinculados de uma situação discursiva efetiva

☐ o professor lê um texto para os alunos e pede lhes que façam a reescrita desse texto

☐ o professor dá apenas o título e pede aos alunos para escreverem um texto

Após a produção de texto e sua respectiva correção, o professor dá a devida devolutiva aos alunos?

☐ sempre ☐ quase sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

Quando o professor devolve o texto corrigido, os problemas apontados são de que ordem:

- ☐ de falta de organização e articulação das idéias
- ☐ de falta de unidade de sentido
- ☐ de falta de progressão das idéias
- ☐ gramatical

1- Para você, o que é um texto?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slightly aged or off-white appearance.[illegible]

APENDICE D – PROTOCOLO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Eu vejo a barriga do bebê.

O Relógio

Passa, tempo, tic-tac
 Tic-tac, passa, hora
 Chega logo, tic-tac
 Tic-tac, e vai-te embora
 Passa, tempo
 Bem depressa
 Não atrasa
 Não demora
 Que já estou
 Muito cansado
 Já perdi
 Toda a alegria
 De fazer
 Meu tic-tac
 Dia e noite
 Noite e dia
 Tic-tac
 Tic-tac
 Tic-tac . . .
 (Vinicius de Moraes)

A baleia usa batom.

A gema é de ovo.
 Bebê toma gema de ovo.
 Fábio toma gemada.

Bolo

3 ovos
 1 colher (sobremesa) de
 sementes de erva-doce
 1 colher (sobremesa) de fermento
 em pó
 1 xícara (chá) de óleo
 1 xícara (chá) de leite
 1 xícara (chá) de farinha de trigo
 2 xícaras (chá) de fubá
 2 xícaras (chá) de açúcar

Preparo

Coloque no liquidificador os ovos, o açúcar, o fubá, a farinha de trigo, o leite e o óleo. Bata até obter uma mistura homogênea. Junte o fermento e as sementes de erva-doce e misture sem bater. Unte e enfarinhe uma fôrma com furo no meio e despeje a massa. Leve ao forno preaquecido em temperatura média (200°C) até dourar, ou até que enfiando um palito no bolo ele saia seco. Desenforme o bolo ainda morno e, se preferir, salpique açúcar e canela antes servir

APENDICE E – TEXTO CHAPEUZINHO AMARELO UTILIZADO PARA ATIVIDADE

9

Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa, não aparecia.

Não subia escada nem descia.

Não estava resfriada mas tossia.

Ouvia conto de fada e estremecia.

Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão. Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol porque tinha medo da sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava sopa pra não ensopar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo.

Era a Chapeuzinho Amarelo.

E de todos os medos que tinha o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO.

Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO.

Um LOBO que não existia.

E Chapeuzinho Amarelo, de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com o LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim:

carão de LOBO,

olhão de LOBO,

jeitão de LOBO

e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa.

Mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo, o medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Foi passando aquele medo do medo que tinha do LOBO. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.

Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo. (...)

O lobo ficou chateado. (...)

LO B0 LO B0 LO B0 LO B0 LO B0 LO B0 LO B0 LO B0 LO **B0 LO** BO BO (...)

(Chico Buarque. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997.)

APENDICE F – TEXTO DA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS

Os três Porquinhos A versão do Lobo Mau

Todos sabem que, na história dos três porquinhos, eles eram perseguidos pelo lobo mau. Mas o lobo mau se achou no direito de se defender e ... veja só o resultado.

No tempo do Era Uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha querida e amada vovozinha.

Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito. Fiquei sem açúcar. Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho.

Agora esse vizinho era um porco. E não era muito inteligente também. Ele tinha construído a sua casa toda de palha. Dá pra acreditar? Quero dizer, quem tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha.

É claro que assim que bati a porta de palha caiu. Eu não sou de ir assim entrando na casa dos outros. Então chamei: “Porquinho, Porquinho, você está aí?”. Ninguém respondeu.

Eu já estava a ponto de voltar para a casa sem o açúcar para o bolo da minha querida e amada vovozinha. Foi quando meu nariz começou a coçar. Senti o espirro vindo. Então inflei. E bufei. E soltei um grande espirro.

Sabe o que aconteceu? Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no monte da palha estava o Primeiro Porquinho-mortinho da silva. Ele estava em casa o tempo todo.

Seria um grande desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio de toda aquela palha. Então eu o comi. Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa.

Eu estava me sentindo um pouco melhor, mas ainda não tinha a minha xícara de açúcar. Então fui a casa do próximo vizinho. Esse era irmão do Primeiro Porquinho. Ele era um pouco mais esperto, mas não muito. Tinha construído sua casa com lenha.

Toquei a campainha da casa de lenha. Ninguém respondeu. Chamei: “Senhor porco, senhor Porco, está em casa?”. Ele gritou de volta.

“Vá embora, Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas”.

Eu tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo. Então inflei. E bufei, E tentei cobrir minha boca, mas soltei um grande espirro.

Você não vai acreditar, mas à casa desse sujeito desmoronou igualzinho do irmão dele. Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho-mortinho da silva. Palavra de honra.

Na certa você sabe que a comida estraga se ficar abandonada ao relento. Então fiz a única coisa que tinha de ser feita. Jantei de novo. Era o mesmo que repetir um prato.

Eu estava ficando tremendamente empanturrado. Mas estava um pouco melhor do resfriado. Eu ainda não conseguira aquela xícara de açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse sujeito era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho. Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos.

Jon Scieszko

APÊNDICE G – PERGUNTAS DA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS

- 1- O texto é a versão do Lobo Mau sobre o que?
- 2- O que o lobo estava fazendo que precisou ir até a casa de seu vizinho?
- 3- Ele encontrou seu vizinho? Por que a casa do Porquinho desmoronou?
- 4- O que aconteceu com o Porquinho da casa de palha? Qual a justificativa do lobo.
- 5- Na casa de lenha porque o porquinho não atendeu?
- 6- Qual a justificativa do lobo para a casa de lenha ter caído inteira?
- 7- O que aconteceu com o Porquinho da casa de lenha? Qual a justificativa do lobo.
- 8- Porque o lobo foi até a casa do Terceiro Porquinho?
- 9- Porque o Lobo afirmou que o Terceiro Porquinho devia ser o crânio da família?
- 10- Qual a diferença do Lobo Mau na versão dos três porquinhos que você conhece e a apresentada.

APÊNDICE H – FOTOS TIRADAS DOS PROJETOS ESCOLARES REALIZADOS NA ESCOLA ONDE FOI DESENVOLVIDA A PESQUISA.



Fonte: Arquivo da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

**ANEXO A – PROTOCOLO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADO
PELA PROFESSORA TITULAR DOS SUJEITOS**

Esse aluno ainda precisa adquirir a prática de:

- () leitura com autonomia
- () pontuação
- () acentuação
- () paragrafação
- () uso da linha
- () uso da margem
- () concordância
- () ortografia
- () evitar repetição de palavras
- () evitar segmentação de palavras
- () evitar repetição de fatos
- () seqüenciar fatos
- () não trocar letras
- () evitar omissão de fatos

ANEXO B - TEXTO NÚMERO 1- SUJEITO 1 (T1, S1)

Sida e o chapuzinho azul

Bento ali, todo estava pensando no Bai que
e encontraram um lindo chapuzinho azul.
Ela aderiu e voltou a colocar o chapuzinho azul
e foi morar com seus amigos.

Uh falante e o olho em contato falante:
- mas nunca vi uma cachorrinha tão bonita
nunca.

agora era hora de tomar banho era um papo
toda mãe diria. e depois de sua conversa e ela se
achavam muito estranho.

mãe de São Paulo aguentou e o chapuzinho
estava tingido de azul e o olho e não queria
tirar o chapuzinho azul.

Sida ali, estava com o chapuzinho e
Bento ali.

- ah mãe meu chapuzinho! ah o falante
o olho levou mais para assumir o chapuzinho
meu mãe e se encontraram a dona.

Percebeu ah era e se foi de São Paulo chegou de São Paulo
de São Paulo foi lá em São Paulo depois
tinha um chapuzinho lindo e azul não é chapuzinho
e meu chapuzinho.

O que porque ela foi no parque e encontrou
um chapuzinho azul em qual ela desce com
ele ela estava pensando que ela não era ela.
e o chapuzinho azul estava velho e feio.

O olho chegou do falante
porque não levou o meu chapuzinho
porque o chapuzinho estava feio!

- ah então não sei que o meu foi esse
é chapuzinho agora com esse novo
Bento ali.

quando Sida estava, encontrou o falante
e o olho colocaram um chapuzinho que se
mostrava, colocava e colocava, tirava e
chapuzinho.

quando Sida estava ali
ah... ah... ah aminha gata estava
fundo... fundo a mãe agora mais não
dizava o meu chapuzinho.

quando Sida estava ali que estava a cabeça
e não para casa.

Pai minha cabeça esdala com o
ele para mim.

Parceiro que colocaram um chapuzinho e
Bento ali.

[illegible]

ANEXO C - TEXTO NÚMERO 1- SUJEITO 2 (T1, S2)

O gato e a pãncora

Ér um vez um gato que gostava de comer pãncoras.

Um dia o gato entrou em um terreno com cerco a gato pulou o cerco.

Tinha centenas de pãncoras no terreno o gato, lamben as lalivas e foi se escondendo atroy de uma moita.

O gato não conseguiu pegar as pãncoras mas não desistiu pulou, pulou e conseguiu.

De pois de ficar cansado resolveu dormir atroy do moito.

O gato acordou as pãncorinhas faziam o gesto mas o gato pulou e pegou um deles e outro, ficaram apavorados.

Então ele levou a pãncora que estava morta para comer no dia seguinte. As pãncorinhas voltaram e estavam muito felizes mais desde pente o gato pulou idenara e quando um pãncora viu desmian la outro que estava no meio dele.

Eles ficaram correndo e nunca mais voltaram. O gato comen pãncora!

Talinda não fumava pelo nariz mas ficou com muito rinho e corren para pegar outras pãncoras, na orreia.

Não conseguiu e acabou desistindo, foi embora. Os pãncoras viu um amigo dele morto só estava o esqueleto, eles interagiram mas desde pente não de lá então subido para o seu e as pãncoras nunca mais esqueceram do seu amigo. Os pãncoras iam fazer uma quiza contra o gato, um deles foi amigo dele.

— Não vamos ter uma quiza com o gato! falou a pãncorinha bem brava.

Talou-se ficaram preparados o gato não correndo e as pãncorinhas comeram atroy o pãncora de mais esta no minto do brigo, parece que as pãncoras ganharam força super forte. eles ficaram tão forte que o gato estava ficando enjoado ele estava quase para desistir mas não sequeitara mais e não correndo para seu lugar.

Todos os pãncoras ganharam e nenhum mais morreu eles falaram:

— Agente ganhou do gato! Gato de aprendeu a lição não mexer com quem está morto! o gato perdeu? ele é um fraco!!! Os pãncoras ficaram felizes o feito e caso onde do gato um pãncora falou:

— Gato! sendo ele é mais grande do que nós. Então eles ficaram felizes por sempre de pois do feito ficaram sãnegadas.

ANEXO D - TEXTO NÚMERO 1- SUJEITO 3 (T1, S3)

C. Princesa e o cacharinho

Era um reino muito distante e viviam
uma linda Princesa chamada Ruivão e ela tinha
bom gosto e seu Palácio tinha:

Um dia antes de seu aniversário de 15 anos,
uma bruxa chamada Marta fez uma poção
para a linda princesa.

Então ela queria um cacharinho e seu
pai ficou pronto para de aniversário.

E a Bruxa colocou veneno no bolo e
o cacharinho ele se apaixonou e logo se apaixonou
nao mais e... Princesa Ruivão

Um dia a princesa chamou ela para
dancas mais com toda sua feitinha ela
caiu no amor e ainda ela fez até a comida
a pista e comela e dançar.

A bruxa como queria ela desistiu
de tudo e o príncipe pediu ela em casa
mentou o cacharinho teve 5 filhos e a prin-
cesa teve 6 filhos e viveram felizes por
sempre.

E a família foi aumentando cada vez
mais mais no final da vida desta.
mas a bruxa teve 8 filhas por isso
que ela disse que a bruxa quer matar
suas filhas porque ela não aguenta mais
elas.

mas a Princesa ainda é mais linda
do que a bruxa mesma estava velha.

Um mattem mas ela de repente
dava pra ele ele queria ela em casa es-
tava a contendo ela em casa e ele esta-
va sendo o ato dele na em cegonha
você sabe porquê.

E a família da bruxa a tormenta
ele mais a bruxa não estava
nunca mesma estava se no bem com

ANEXO E - TEXTO GRUPO A - (SUJEITOS 2 E 5)

Pais desenvolvem bebê raulado por filha adolescente.

Acostumada na cidade de Bover, uma filha adolescente sequestra um cãozinho de dois meses e levam, para a casa e levam inclusive de uma parte da casa a mesma dentro de uma saca preta e jogou o menino dentro do lago e foi achado pelo cão propado de guarda e levado ao Hospital. Foi no dia sexta-feira dia 21 de maio de 2010 seis horas da noite.

E foi jogado no rio do quinto benalino e tinha um homem e uma mulher de outra do: E do era um sequestrador de crianças e bebês. A polícia achou os dois sequestradores da perda da criança e os aprisionou no local.

! FIM !

ANEXO F - TEXTO GRUPO B - (SUJEITOS 1 E 3)

Assaltantes levam dinheiro e relógio da farmácia

Qua 6 de março de 2010 em Jaci hora 18-19

Assaltaram uma farmácia e levaram um relógio de pulso e dinheiro. Entraram a porta e pegaram o relógio e o dinheiro.

Sim!!!

ANEXO G- TEXTO NÚMERO 2 - SUJEITOS 3 - (T2, S3)

Chapeuzinho Amarelo

Uma menina chamada Laura foi picada
por uma galinha.

1. Por volta das 8:10, Dia 28 de junho 2010

Ela está andando de bicicleta e uma
galinha pequena.

E ela pegou uma deusa chamada
Hélia.

Ela não se move, não deixa escapar e não
soltar o seu bocado, etc...

Um dia resolveu se livrar delas
e ela não ficou com tanto medo de ele
e ficou assim.

LOBO LOBO LOBO LOBO LOBO LOBO
BOBO BOBO

ANEXO H- TEXTO NÚMERO 2 - SUJEITOS 5 - (T2, S5)

O acontecimento da Chapunguê Anacleto

No dia 20 de novembro de 1964 um menino chamado Chapunguê foi sequestrado a 9 km da Rod. no lado Sul da pista do cemitério e levado para a casa de Galvão.

A Chapunguê saiu da escola e foi para a casa de Galvão. O pai da Chapunguê e o pai de Galvão foram para a casa de Galvão e tirou do menino.

E foram para sua casa.

E o pai da Chapunguê

faleceu de tudo. Foi muito mais do que

mais sequestrado que foi o menino.

Mas falando com o pai.

E a mãe também. Quando Galvão foi para a casa.

Morreu da seta. Mas pode ser que não sei para o menino.

ANEXO I - TEXTO NÚMERO 2 - SUJEITOS 1 - (T2, S1)

Chapeuzinho medeira

Em uma cidade grande, São Carlos,
 tem uma menina chamada Chapeuzinho
 vermelha. Tem medo de lobos.
 Um dia, ela foi ao pai às 3:00 hora
 um lobo rapidamente e a levou em um
 rio e o lobo a jogou a Chapeuzinho
 e desapareceu.
 A menina ficou 3 semanas desaparecida.
 Um dia o pai chegou em montar
 ela no mato no outro lado do
 rio deitado e duas para dar o
 biscoito. Ela sorria e foi feliz
 para sempre.

e o lobo morreu. Tepeplado

ANEXO J - TEXTO NÚMERO 2 - SUJEITO 2 - (T2, S2)

Chapinzinho Caracola tem medo de tudo

Um menino que chama chapinzinho caracola tem medo de tudo dia: 8 de agosto de 2010 hora: 2 horas do tarde. Ele perdeu o medo de muita coisa mas ainda está com um pouco de medo. Ele aconteceu em um chácara que chamamos Beneditina ou Bartolomeu Borges.

ANEXO K - TEXTO NÚMERO 2 - SUJEITOS 4 - (T2, S4)

4 Chapezinhos Amarelos.
No dia 9 de Setembro de 2018, da 11h da manhã
na fazenda Cristalina, uma menina chamada
Chapezinhos Amarelos desapareceu.

A menina estava andando no bosque de sua
chicote e se esqueceu. Após isso, ela partiu
para o país, porém precisava ir e chamar
a polícia para ajudá-la a procurar a sua
filha.
Então, de procurar acharem a porta da
cachoeira e eles voltaram para casa.

ANEXO L - TEXTO NÚMERO 3 - SUJEITOS 1 - (T3, S1)

era uma vez uma menina chamada Jolie e suas amigas.
Jolie e ela adoravam brincar de
comer com suas amigas.
Um dia Jolie estava brincando de esconde-esconde
e ela caiu numa armadilha dos
casadores e ela ficou ali noite e
dia.

Quando amanheceu os casadores
abriram e viram que não era
um leão então deixaram a menina
e falou:

— Oi, qual é seu nome ela falou:

— Jolie mas pode me chamar de Jugu

tal Jugu foi embora para casa.

Silvia porque você não gravou
eu fiquei para suas amigas e amigos
para sua vez para todos mentando eu vou
tomar o leão.

Mãe é que eu caí na armadilha dos
casadores e eu fiquei presa ali
e os casadores apareceram e falou
era para pegar o leão que matava
a família deles.

Eu sou a escola me pela sim ta
sou mãe sou filha.

Gente eu garço fui morar com
sua mãe falou.

Eu sou na sua casa. Brincar
de e foi feliz para sempre.

Sim



ANEXO M - TEXTO NÚMERO 3 - SUJEITO 2 - (T3, S2)

As duas aranhas iguais,
 Era uma vez duas aranhas uma no telado e a outra não muito.
 As duas eram macho e fêmeas, mas elas brigam muito briga-
 gam pelo comida, biscoitos, presas e muita mais.
 Um dia das fêmeas e o preso a aranha peluda conseguiu
 pegar uma e a outra não des começaram a brigar!

- Ei! Esse pedaco é meu
- Não! até parece!
- Você pegou minha presa
- Não pegou...
- peguei
- Não!
- Sim!

Depois de discutir tanta coisa elas começaram a dormir.
 Quando a aranha peluda estava dormindo a outra
 comeu a presa e contou o dormir. A aranha peluda acor-
 deu e viu que sua presa não estava mais, a aranha ficou
 furiosa e pegou a outra.

- Ah! que dó!
- Você pegou minha presa!
- Eu peguei?
- É
- Eu não!
- Não! Eu estou vendo sua barriga ali grande.
- É porque seu guarda mesmo.

As duas ficaram no telado e brigaram as duas um pouco
 a outra e morreram.

ANEXO N - TEXTO NÚMERO 3 - SUJEITOS 3 - (T3, S3)

Uma velha -- que ponha defeito em tudo

Certo dia uma menina que foi a uma loja e viu
uma coisa e disse:

- Que coisa velha
e o comerciante disse por ela

- não, tudo aqui é de boa qualidade
e a velha foi em lá.

Chegou lá e viu um rato encima do geladinho
em que ponhamos de leite e ela pegou o rato com a mão
e jogou na porta do lixo que o rato caiu lá dentro.

E lá a gente ficou falando:

- Velha me compra
e me tira a tua voz

- não não

- Velha me compra

- Não é você

- Não a velha dos defeitos

E a velha respondeu e foi comprar de
comida e ficou feliz e a prender a
valenzas e que ela tem o que nem tem



