

ESCRITA E REESCRITA TEXTUAL: PROCESSOS MEDIADORES DA ELABORAÇÃO DE CONCEITOS

Maria de Lourdes Gabriel Ferreira Soares
PPGed - UFRN

As reflexões que apresentamos nesse trabalho surgiram a partir da necessidade de repensar a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar, referente à formação de conceitos lingüísticos e à escrita e reescrita textual dos alunos, no contexto da Pesquisa Escola e Currículo: a formação de conceitos como componente básico da organização curricular. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo longitudinal no qual estão envolvidos, em uma ação partilhada, professores/ pesquisadores e alunos da UFRN e professores da Escola Estadual Berilo Wanderley – Natal-RN.

Nossa ação/intervenção desenvolve-se, no Ensino Fundamental com alunos do ciclo de sistematização, na faixa etária entre 08 e 13 anos. Por isso, são estruturadas situações de aprendizagem que possibilitam analisar a mediação pedagógica do processo de formação de conceitos, no sentido de elaboração dos significados nas diferentes disciplinas curriculares.

O recorte que realizamos, nesta análise, busca reconstituir a nossa ação como professora participante da pesquisa durante os anos de 2000 e 2001, estabelecendo paralelos com produções anteriores realizadas no ano de 1998. Analisamos, em especial, os aspectos que dizem respeito à escrita e reescrita textual e à progressão no processo de elaboração de textos. Evidenciamos as características desse processo presentes nas produções textuais dos alunos, destacando, ao mesmo tempo, o quanto eles referendam a análise sobre a nossa própria progressão na escrita/reescrita textual.

Nossas inquietações surgem na medida em que observávamos no início da pesquisa, embora sem registro sistematizado nem análise aprofundada, que a maioria das crianças não elaboravam a introdução do texto, ou seja, já o iniciavam pelo desenvolvimento e detalhamento do tema. Naquele momento, não tínhamos consciência do processo de produção textual, mas, sabíamos que era necessário repensar o nosso saber/fazer no sentido de incluir novos elementos teóricos e pedagógicos para assegurar a efetivação dos nossos objetivos didáticos.

Com o decorrer da prática na sala de aula e o assessoramento da equipe da pesquisa acima citada, começamos a analisar novas formas de intervenção com as crianças. Estamos desenvolvendo, em parceria, a progressão textual no processo de escrita e reescrita do aluno, enquanto situação de aprendizagem da construção de conceitos lingüísticos no que se refere às partes e sentido do texto, privilegiando os significados dos conceitos de sentido (A coerência que o falante busca na produção textual), curso (A mudança lingüística que obedecem a determinações como a lei do menor esforço, as alterações semânticas, sintáticas e fonológica) e forma (A expressão oral da língua materna e sua representação através das letras e modos de representa-la: prosa e verso).

O texto é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividade, ou melhor, expressa uma interação, com código aberto e implícito, determinado pelo contexto dentro de uma dada situação, que compreende o desenvolvimento de estratégias em que o falante quer que o leitor entenda seus propósitos; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneira

diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. Para que haja esse envolvimento se faz necessário que o escritor do texto seja motivado para produzir.

Segundo, GERALDI (1997,p.137):

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) o locutor se constitua como tal, enquanto o sujeito que diz para quem diz (ou, na imagem Wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a); (b) e (c).

Compreendemos, assim, que para desenvolver a produção escrita é preciso que o professor propicie oportunidades do aluno trabalhar a língua materna de forma coerente e contextualizada no processo ensino – aprendizagem, estruturando estratégias de participação do aluno. Ou seja, para que o aluno *tenha a dizer*, se faz necessário que o professor propicie, entre outras estratégias, leituras, mesmo o aluno não tendo o domínio do código escrito; entendemos, porém, que o mesmo é um leitor ouvinte e leitor de imagens.

I – O PROCESSO MEDIADOR

A compreensão de que a escola é a instituição que tem como função principal, mas não exclusiva, o processo de ensino–aprendizagem dos conhecimentos científicos, destacamos, especificamente, o ensino da escrita na língua materna, particularmente a produção textual de alunos como elemento mediador do desenvolvimento do significado dos conceitos lingüísticos antes referidos.

Buscamos, então, participar da formação continuada que possibilitava a pesquisa referida, extrapolando essa participação para investigar a prática pedagógica e a mediação que realizamos para a aprendizagem dos alunos. Estruturamos uma ação – reflexão – ação pautada nas produções de alunos de forma que pudéssemos ser um agente transformador na vida da criança e na sua reescrita textual, na tentativa de torna-lo escritor da língua materna com competência textual.

Para ilustrar esse processo passamos, então a desenvolver a análise de três produções textuais e em três momentos diferentes da minha ação docente. A primeira realizada em 06/06/1997, uma 3ª série do antigo 1º Grau.

Quadro – 1

06/06/97
Sara Ruscilo
3ª série PROF. LEONILDES Lourdes Soares
Contando história de ilustração

O menino Jesus

Era uma vez Jesus e três crianças. Jesus estava abraçando elas e mostrando o que tinha lá no céu.

elas acharam tudo muito bonito tinha uma casinha de palha e também muitas corações e muita gente e outras coisas mais.

Essa produção não teve nenhuma motivação que instigasse a criança para a escrita, teve apenas um direcionamento com leitura de imagem, no qual colocamos uma gravura e pedimos a criança que observassem e contassem uma história. No momento, não houve discussões, somente a observação da ilustração. A criança ficou livre para a sua produção. Neste momento eu não tinha muita noção de que seria um gênero ou tipo de texto. Só tinha uma certeza, que os alunos escrevesse o que estava pedindo. Mas, mesmo assim, ela produz. Como afirma CAGLIARI (1997, P.23): “*Tenho certeza de que o aluno não aprende porque a escola não ensina e não sabe ensinar, e os que aprendem o fazem, em grande parte, apesar do que a escola ensina*”.

A correção foi realizada de forma tradicional sem a interação da aluna, conforme o quadro que se segue:

QUADRO 2

Título: Coerente com o tema

1º Parágrafo: A aluna inicia fazendo uma narração e para a descrever bruscamente.

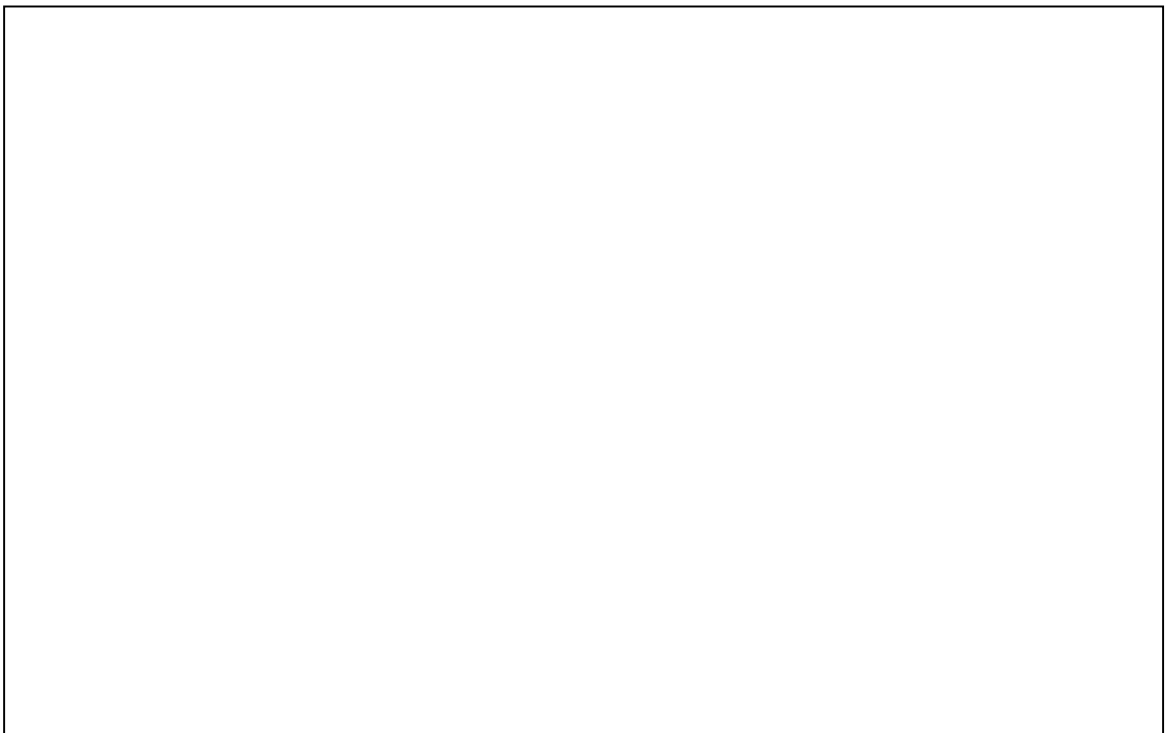
2º Parágrafo: Continua descrevendo e não conclui o texto.

Gramática: Acentuou na 2ª linha “*estava*”, o “q” em cima da linha .
5ª linha não coloca vírgula (e) três vezes.

Como pode ser observado, executamos o que se poderia denominar de correção pré-teórica, pois não consideramos os elementos da reescrita textual.

A segunda produção realizou-se em 05/07/1998, numa 3ª série do mesmo grau de ensino como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 3



PRODUÇÃO DE TEXTO: Recontando o filme de Chico Bento

- 1 Chico Bento já sabe
- 2 D. J. a.
- 3 É uma coisa bonita já sabe. Num lugarzinho de fazenda ele foi
- 4 para goiás. Lá em um vilal pastoril de a onça um vilal pequena goiás
- 5 dele já sabe. O vilal de a onça para Chico Bento excel. Para
- 6 da fazenda na onça ai Chico Bento fazemos que a onça come de leite
- 7 de Chico Bento. Não chorando. Não lá para a fazenda de Vilal já sabe
- 8 o Chico Bento jogando goiás em já sabe
- 9 Natal, 05 de julho de 1998

Para a produção desse texto, utilizamos como situação motivadora a projeção do filme “CHICO BENTO, ÓIA A ONÇA”¹. Depois partimos para a Situação Sistematizadora, ou seja, após a projeção do filme houve uma discussão e foi dada uma orientação (Quadro – 4) de como as crianças deveriam recontar a história que acabara de assistir, juntamente com o grande grupo. Nesse caso houve, principalmente, a cumplicidade de todos no respeito a produção do texto para a reescrita

Na segunda produção, como podemos constatar, já houve um avanço muito significativo, pois a mesma já teve outro direcionamento, onde damos informações às crianças para que tenha subsídios que as auxiliem em sua produção textual.

Quadro – 4

PRODUÇÃO DE UM TEXTO NARRATIVO

1 – **INTRODUÇÃO** – Apresentação dos fatos iniciais, por exemplo:

- . de que trata o texto;
- . os personagens e suas características (físicas e psicológicas);
- . o local (lugar onde acontece a história);

¹ Filme de autoria, produção e direção de Maurício de Souza

. o tempo (Quando acontece a história).

– **DESENVOLVIMENTO** – Aspectos que ampliam e/ou explicam a(s) idéia(s) principal(is):

- . como se desenvolve o acontecimento ou situação; se houve conflito; se houve,
- qual foi, e como foi resolvido e se a resolução foi adequada à complicação surgida;
- . seqüência temporal e espacial dos fatos.

3 – **CONCLUSÃO** – Fechamento da(s) idéia(s) e não a apresentação de idéia(s) nova(s).
- A “coda” ou desfecho e a avaliação -posicionamento do autor- são facultativos.

]

O título escolhido Chico Bento Zé Lele se adequa a história?
 Por que?
 Quem são os personagens da história?
 O que temos que colocar quando queremos nos referir a duas pessoas?
 Então como é que fica o título?
 Chico Bento e Ze Lele
 Quem deu o mesmo título a história?
 Chico Bento e Zé Lele?
 Quem deu um título diferente?
 a ... e nome de quem? (cita o sobrenome do aluno que está iniciado com letra minúscula)
 Como se escreve o nome das pessoas?
 Era uma Chico Bento zé Lele
 Há alguma coisa a acrescentar?
 Há outras formas de começar a narrar uma história?
 Quem começou a história de forma diferente leia para a turma.
 Como é a forma correta de escrever Chico e Zé? Por que?
 Cada um olhe no seu texto como escreveu o nome dos personagens para Chico Bento e Zé Lele para verificar se está escrito corretamente.
 Quem escreveu começando com letra maiúscula corrija.
 O que você quer dizer com isso?
 Numa fazenda ele foi pega gonhabada
 Não há nada acrescentar? E gonhabada?
 Depois de fazenda precisa acrescentar o que?
 Quem foi pegar goiaba
 Então, como você tem que escrever para que todos entendam o que você quer dizer?
 E na linha 2 um vicol pastorando a onça um vicol pegada gomhaBado?
 Por que um ficou pastorando a onça?
 O que você quer dizer com isso? Vicol
 Quem ficou fazendo o que?
 Na linha 3 mas, zé Lele critol olha a onça para Chico Bento corel para
 O que significa critol e corel?
 Que palavra é preciso retirar?
 Qual o sinal de pontuação que expressa emoção?
 O que fez Chico Bento?
 O que fez Zé Lele?
 Teria outra palavra para substituir mas sem ai?
 O que você quis dizer quando escreveu ai Chico Bento pessoa que a onça come Zé Lele ai Chico Bento
 Porque ele pensou isso?
 Vio chorando chorando voltol para a fazenda viol Zé Lele
 Como você poderia escrever de uma forma mais compreensível para o leitor
 Chico Bento pensou que a onça comeu Zé Lele e veio chorando . voltou para fazenda e viu Zé lele
 O que precisa mudar na palavra fasenda?
 Na linha 6ª você está explicado. Você quer dizer goiaba
 Porque Chico Bento está jogando goiaba em Zé Lele?

Utilizam os a Situação avaliativa, onde predomina nossa interação

ação com os alunos. Conforme ilustra o Quadro 5.

Para a reescrita foi selecionado um texto, cujo critério utilizado foi aquele em que houvesse mais problemas na ortografia. Nota-se que já há um respeito com a produção da criança, pois não rasura o texto, estimula a participação individual e coletiva. No entanto, estou mais preocupada com a questão gramatical, elementos contextuais do que a coerência e confundo a questão do gênero com o tipo de texto.

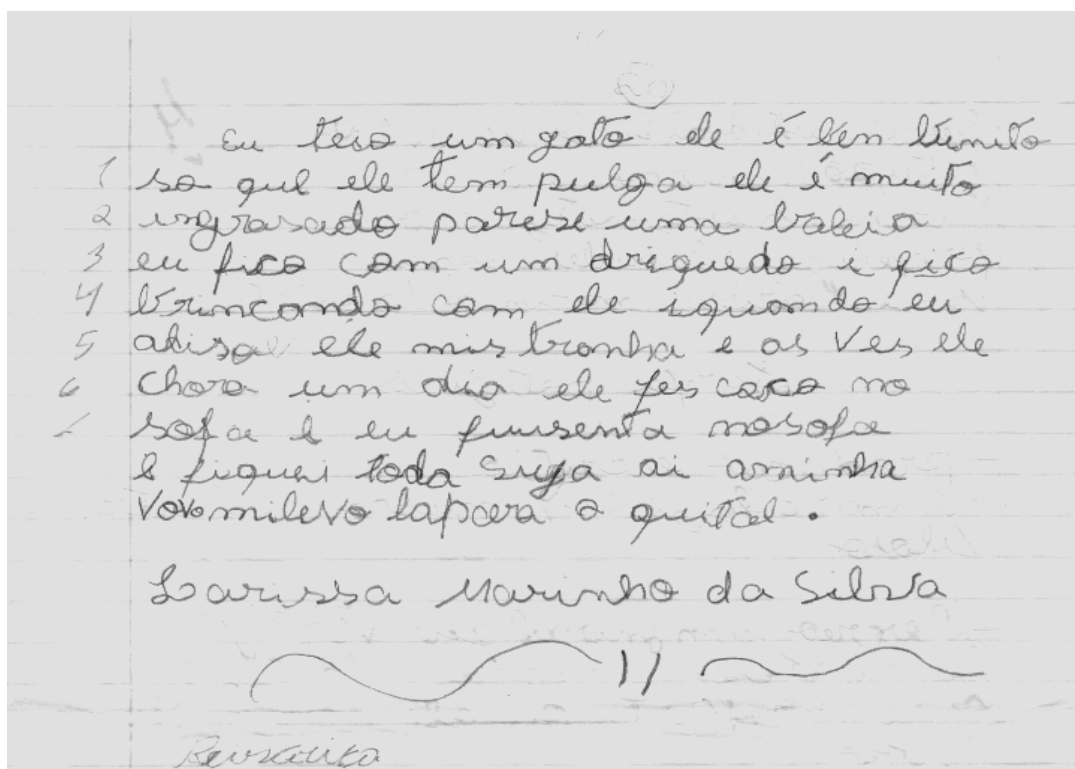
Podemos constatar nessa segunda produção um indício do processo de reescrita onde se evidencia a participação individual e coletiva os alunos. Apesar de se constatar a

predominância em fatores gramaticais (ortografia) houve um avanço muito significativo em relação à primeira situação, pois neste momento já há nossa interação com o aluno produtor e o grande grupo na correção coletiva. Nesse momento se buscava respeitar a idéia da criança e com questionamentos que se mostrava o que ela tinha produzido e qual era a sua intenção, depois questionava se poderia ficar mais coerente. Nesse período eu estava no início do processo de aprendizagem de como mediar a produção textual do aluno via escrita e reescrita do texto.

As mudanças ocorreram em função da nossa participação no processo de assessoramento pedagógico desencadeado pela pesquisa em execução na escola. Esse processo foi avançado a medida que passamos a integrar o grupo de pesquisa ao assumir o Ciclo de Sistematização do Ensino Fundamental, o qual se constitui o universo empírico da pesquisa anteriormente referida.

Nesse sentido passaremos a relatar a escrita e reescrita de um texto produzido em 20/03/2000. Quadro 6

TERCEIRA AMOSTRA – Quadro – 6



Essa produção se constitui uma situação de aprendizagem onde se objetiva a elaboração do significados dos conceitos em estudo. Inicia-se tendo como *situação motivadora* à música “Leãozinho” de Caetano Veloso, na qual oriento os alunos a partir das etapas: 1) leitura silenciosa da letra da música; 2) leitura lenta e rápida da letra da música coletivamente (uma estrofe os meninos outra as meninas e vice-versa); 3) cantar a música coletivamente.

A partir dessa situação motivadora iniciamos a *sistematização* incluindo: 1) trabalho com o vocabulário; 2) discussão da música (sobre o que fala, etc.); 3) representação com desenhos; 4) dramatização; 6) produção escrita. Para essa produção solicitamos que os alunos descrevesse um animal que já tenha visto em casa, pela televisão ou em outra situação.

Para a reescrita, a (*situação avaliativa*), pedi que cada aluno lesse o seu texto e depois observassem precisaria melhorá-lo em alguma coisa, depois pedimos que cada um trocasse seu texto com um colega para a leitura e que o mesmo observasse se estava faltando alguma coisa ou se precisaria melhorá-lo. Depois foi selecionado um texto, e (escaneado em uma transparência para o retro-projetor) para a reescrita.

Passamos ao procedimento da reescrita, questionando se a turma, depois da leitura, tinha entendido o que o autor tinha escrito, se era um texto ou não e, se era um texto porquê. Com este procedimento estava mediando a elaboração do significado do conceito de sentido. O sentido é quem torna o texto compreensível para o interlocutor.

Depois perguntei qual era a forma do texto, ou melhor, como estava organizado (prosa ou verso); se o texto tinha início, ou seja, se o texto apresentava o tema a ser explorado. Nesse momento o conceito em evidência é o de forma, ou seja, os modos de representá-lo. Quanto ao conceito de curso passaremos, a ilustrá-lo com o “*extrait*” a seguir:

Professora: O que você quer dizer: ***Eu teso um gato?*** Ou Eu tenho um gato?

Aluna: Eu tenho um gato.

Professora: Agora leia mais uma vez. Você leu uma frase ou ela está incompleta?

Aluna: Eu teso um gato. Ah! Mas, é Eu tenho um gato.

Professora: O quê é precisa mudar?

Aluna: Ali. (mostra a palavra teso) e turma ajuda: tira o “s” e coloca nh.

Professora: Vamos ler as linhas 2 e 3.

“So que ele tem pulga ele é muito ingrasado parese um baleia”

Professora: O que vocês observaram nesta leitura?

Turma: Precisa ajeitar as palavras: engraçado e parece.

Professora: Além disso, tem mais alguma coisa? Agora me diga autora do texto?

Aluna: Professora é um ponto.

Professora: O que a turma acha?

Turma: É sim, o ponto.

Professora: Vou ler e vocês vão observar a minha fala. (a leitura para que eles percebessem a falta de pontuação e a repetição do ELE). O que vocês perceberam?

Turma: Está faltando vírgula, ponto e tem muito ELE.

Professora: Qual desses “Ele”, é necessário retirar sem alterar a sua idéia?

Turma: O primeiro, o segundo.

Professora: Então vamos vê qual dos dois.

Turma: Professora o segundo ELE.

Professora: Já retiramos um ELE, precisa mais de alguma coisa? Leia novamente.

Turma: De vírgula, ponto.

Professora: Onde? (ficaram em dúvida por algum tempo). Depois li novamente fazendo entonação e eles logo perceberam.

Turma: Depois de bonito e de baleia.

Professora: Muito bem! Mas ainda falta uma vírgula, leia novamente.

Turma: Ah! Depois de pulga.

Professora: Depois do ponto vai haver alguma mudança? Qual?

Turma: A letra maiúscula.

Professora: Concluímos esta idéia? Precisa melhorar mais alguma coisa?

Turma: Tem palavras que precisa ajeitar.

Professora: Quais?

Turma: Bunito, ingraçado e parese.

Professora: Na palavra é Bunito, o que precisa modificar? (questão direcionada a autora do texto)

Aluna: A palavra é bonito, com O depois do B.

Professora: Mas, você pensou bem em colocar “U” no lugar do “O”, mas esta palavra tem “O” com o som de “U”, pois o jeito de escrever nem sempre é a mesma coisa do que se fala (som diferente da grafia).

Professora: A palavra “SO”, você precisa apenas colocar o acento para reforçar o som, pois aqui não só indica o “S” mais “O”. Agora o que vocês notaram de diferente na INGRASADO?

Turma: O I no lugar do E, professora.

Professora: Muito bem! Mas, a palavra “INGRASADO” está igual à fala, mas à escrita, em muitas situações, diferencia da fala, é o caso desta, pois nós falamos “INGRASADO”, porém se escreve o “E” no lugar do “I” porque em muitas situações o “E” tem som “I”.

Professora: E a palavra PARECE, modifica o quê?

Aluna: é o S? Professora?

Professora: Sim acontece que “S”, às vezes tem o som parecido com o do “Ç” e com o “C”.

Professora: A pergunta é para a autora do texto; é “UM BALEIA OU UMA BALEIA”.

Aluna: É uma baleia.

Professora: Vamos trabalhar as linhas 4,5 e 6

“eu fico com um brinquedo e fico”

“Brincando com ele misterna e as vês ele”

“chora um dia ele fes coco no”

Professora: Nestas três linhas (4, 5 e 6), o que podemos melhorar? É preciso modificar alguma coisa? Vamos lê juntas (autora e professora).

Professora: Aqui você continua a mesma idéia ou diz que o gato faz outra coisa noutro dia? O que você pode fazer para indicar o que faz em cada momento? Nessa diferença de tempo? Diga-me você brinca com o gato e um brinquedo? Ou o gato é o seu brinquedo?

Aluna: É assim professora: Fico com o meu gato brincando e alisando aí às vezes ele me estranha e me arranha por isso eu choro.

Professora: Muito bem! Vamos escrever o que você falou e depois veremos se é necessário melhorar alguma coisa.

Turma: É professora, o ponto e a vírgula.

Professora: Onde?

Turma: Depois da palavra alisando e o ponto.

Professora: Muito bem! Mas observem quando ela diz: “ele me estranha por isso eu choro”. Como você está ouvindo?

Turma: Ah! Professora tem uma vírgula depois “estranha”.

Professora: Vamos voltar ao texto original precisa de mais alguma coisa? O quê?

Turma: Misterna e as vês.

Professora: Você (aluna autora) concorda com os colegas?

Aluna: Sim, mas é ...

Professora: A expressão “MISTRANHA” é uma questão da interferência da oralidade na escrita. Quando você colocar “MI” que você, então deve escrever com “ME” separado da “ESTRANHA” Como também, o caso do “E” com o som “I”.

Professora: Vamos continuar com as linhas 6, 7 e 8.

*“chora um dia ele fez coco no
sofa e eu fuisenta nosofa
e fiquei toda suja ai aminha”*

Professora: Vamos lembrar que a palavra “CHORA” ficou na frase anterior. Vamos iniciar pela palavra “UM”. Leia e veja se precisa melhorar a idéia onde achar necessário fazer uma pontuação: ponto ou vírgula. A autora também pode colocar nesse momento um nome para o seu gato. Que nome tem o seu gato?

Aluna: Mimoso

Professora: Vamos ler para ver como é que fica com o nome do gato. O que modifica depois que a autora deu um nome ao seu gato?

Turma: Um dia Mimoso fez cocô no sofá e eu fui sentar e fiquei toda suja.

Professora: Esta frase para em que palavra? Depois tem mais alguma coisa?

Turma: Na palavra suja com um ponto e precisa ajeitar a palavra sofá e tem palavras juntas uma na outra.

Professora: Que palavras?

Turma: Sofá, fui sentar e no sofá.

Professora: Ele fez COCO OU COCÔ”?

Aluna: É cocô

Professora: Esta palavra tem um som fechado, logo devemos acentuá-la com um circunflexo. E a palavra é SOFA ou no SOFÁ”?

Aluna: Sofá

Professora: Continuando quero que a autora leia palavra por palavra (mostrando as palavras): ‘FUISENTA e NOSOFA”.

Aluna: A aluna der, mas não consegue perceber a junção.

Professora: Vamos ler juntas, depois da leitura questiona: o que precisa melhorar?

Aluna: Estão juntas, tem que separar.

Professora: Muito bem! A separação e o “R” no final de “SENTAR” e o acento de “SOFÁ”.

Professora: É necessário repetir a palavra “SOFÁ”?

Turma: Não.

Professora: E como fica?

Turma: “Um dia Mimoso fez cocô no sofá e eu fui sentar e fiquei toda suja”.

Professora: Vocês estão de parabéns, vamos para as linhas 8 e 9.

*“e fiquei toda suja ai aminha
Vovomilevou lapara o quital”.*

Professora: Quero a autora leia, e depois diga o que observou?

Aluna: Tem palavras emendadas.

Turma: A palavra quintal falta o N.

Professora: Existe também uma palavra que nós usamos na fala, mas na escrita não devemos usa-la, qual é?

Turma: Professora o AÍ.

Professora: O “AÍ” é uma interferência da fala, mas na escrita devemos escrever com uma linguagem mais formal. O que é preciso ajeitar nas palavras emendadas?

Aluna: Separar.

Professora: Como?

Aluna: Separa a minha, vovó de me levou, que tem palavras.

Turma: Tem lá para.

Quadro 7

TEXTO APÓS A REESCRITA

Escola Estadual Beula Wanderley
natal 33 de março de 2000
Turma Sistematização "A"
professora: Lourdes Soares
nome: Larissa Marinho da Silva nº 20

Tarefa de português

Reescrita do texto de Larissa Marinho
produzindo em 2010/3/00

O gato

Eu tenho um gato. É bem bonito,
só que ele tem pulga, é muito engraçado
e parece uma bolinha.

Fico com meu gato brincando e alisando,
mas às vezes ele me arranha e me arranta,
por isso eu choro.

Um dia minha mãe fez café no sofá e eu
fui sentar e fiquei lá. Então a minha vovó
me levou para o quintal.

Nesta parte destacamos o conceito de curso, que são as mudanças lingüísticas que obedecem a determinações como do menor esforço, as alterações semânticas, sintáticas e fonológicas, porém os significados de outros conceitos foram trabalhados no contexto dessa situação de aprendizagem assim como as atitudes e o desenvolvimento das funções mentais e habilidades sócias, de estudo que no seu conjunto constituem os objetivos do processo de aprendizagem.

II – REFLETINDO SOBRE A MEDIAÇÃO

Entendemos ser uma tarefa complexa tanto para os alunos como para a professora, considerando que não é fácil escrever e que o texto preponderante socialmente é o falado, embora, contraditoriamente, estejamos em uma sociedade letrada e que exige o domínio da norma escrita como requisito para a participação cidadã. Essa preponderância do falado dificulta a ação do professor que não encontra repercussão nas suas investidas em valorizar a escrita como produção de significados em que o falado e o escrito se inter-relacionam de forma a possibilitar o processo de interação e de comunicação entre os sujeitos.

Nesse sentido, buscamos compreender inicialmente o significado de um texto para estruturar nossa intervenção pedagógica não só a partir das constatações no campo empírico, mas, construindo interlocuções teóricas. Segundo KOCH (1997, p. 67), o texto (...) *é uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua, escritor, ouvinte, leitor em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão*”.

Partindo da produção oral como provocador da produção escrita, o professor tem a alternativa de adotar a avaliação processual para que o aluno exercite a investigação e a construção de conhecimentos possibilitando que ele reveja, refaça, e redirecione o trabalho quantas vezes necessárias. Assim, possibilita que o mesmo se perceba como sujeito histórico-cultural, responsável por sua aprendizagem e pela aprendizagem do grupo.

Esta desencadeia o processo de reescrita coletiva dando abertura para um processo de aprendizagem, pois permite desenvolver os conhecimentos lingüísticos, a habilidade de escrita, as experiências vivenciadas social e culturalmente, como também, os modos lógicos de funcionamento mental para a construção de conceitos (sentido, curso e forma). Essa experiência coletiva possibilitará, também, o registro individual, através do texto produzido por cada criança.


Essa proposta de intervenção difere das práticas usuais de correção adotadas na escola. As correções textuais se limitam às *“informações sobre a língua ditada pela ortodoxia gramatical”*, pois os professores devem ver que a *“língua é articulada por sujeitos em interação com os elementos ativos no processo constitutivo de linguagem”* (JESUS (2000, p.100), isto é, o texto escrito deve ser tão pragmático como o oral, e para isto, deve ter implicações na sua aplicabilidade, na sua metodologia e na concepção na reescrita, de forma que permaneça um comprometimento por parte do professor para que tais implicações se estabeleçam).

Para tanto, se faz necessário que o mesmo busque subsídios teórico-metodológicos em dimensões lingüísticas (como a variação de língua e a diversidade de tipos de textos) e a interdisciplinaridade (através da formulação dos conceitos que os alunos já construíram em forma de registro). Só assim, acredita-se que o professor possa ter uma

interação de cumplicidade com seu aluno para que este sinta confiança e perseverança para a melhoria e continuidade de suas produções textuais.

Como podemos constatar no Quadro 7.

Escola Estadual Bóris Wanderley
natal, 18 de junho de 2001
Turma: Sistematização C
professora: Lourdes Soares
nome: Sarissa Marinho da Silva



Tarefa de classe

— produção de texto com os temas:


a) A festa de São João da Escola:
b) porque eu não vim a festa da Escola:

O arvaio da Brindimho

A festa da escola Bóris Wanderley. Começou pela a primeira hora das e des danças a quadrilha e também danças mais a dança deles é dança de roda.

Mas a terceira hora já dançou quadrilha e não olhei a quadrilha da terceira hora porque eu já estava me preparando para entrar.

Alguns entou mas Ciparacida dice que a quadrilha da quarta hora estava muito bonito e no terminada esta quem veio dança foi o arvaio da :
ibomia que foi muito bonito e eles disseram a
Cem arvaio da Wanice Vagner dança até
o dia gloria.



Sarissa Marinho
17 de junho de 2001

É fundamental, portanto, que o professor tenha domínio da sua ação docente e compreenda como trabalhar a leitura, o texto, o contexto, entre outros conhecimentos necessários, estabelecendo relações complexas com as demais áreas curriculares. Desta forma, pode concretizar os seus objetivos, procedimentos e avaliação. Tudo isso só é possível, entretanto, quando ele, segundo MELO (1995, p.125), não está em *“condições adversas, como classes numerosas, falta e/ou inadequação do material didático e falta e/ou inadequação de apoio técnico”*.

A efetivação de um trabalho docente de qualidade implica, necessariamente, em tempo para estudo, para planejamento e confecção de material didático, para reflexões coletivas. Na legislação da rede estadual de ensino do RN o professor dispõe de 1/3 de sua carga horária para realizar trabalhos extra-classes e de planejamento. No entanto, os salários indignos têm levado o mesmo a desdobrar-se em outras salas de aulas, comprometendo o desenvolvimento de um bom trabalho, como afirma MELO. (1995, p.75) *“o baixo salário e a constante ameaça de perda de ganhos conquistados, que o obrigam a dobrar jornadas ou aumentar o número de aula”*.

Registramos que essas dificuldades também são as nossas e que essa realidade adversa tem dificultado o nosso próprio processo de apropriação dos conhecimentos, em especial, na área da Lingüística Textual para que possamos desenvolver um trabalho de produção textual no qual o aluno desenvolva, também, a sua capacidade lingüística. Porém não impede que tente mudar nosso fazer pedagógico.

Os subsídios da Lingüística têm sido extremamente relevantes para o ensino de língua para professores da alfabetização ao Ensino Médio, gerando trabalhos, estudos e pesquisas com resultados importantes para o repensar a prática docente e a aprendizagem.

O acesso a esses estudos possibilitou-nos uma mudança de postura diante da produção da criança e fomos, gradativamente, adquirindo autonomia no que diz respeito ao texto do aluno e às nossas produções textuais. Nesse processo não podemos deixar de nos reportar às “dores”, castrações de idéias, ocorridas no percurso da nossa alfabetização, decorrentes dos traumas das correções tradicionais. Reforçando esse quadro vivencial encontramos eco em KRAMER (1993, p.10) quando diz que: *“(...) as professoras e os professores têm direito de acesso aos conhecimentos e de serem autores de suas vozes, nascidas da prática cotidiana, feitas de contradições e recusas, de esperança e resistência, de busca”*.

Ao analisar as correções feitas constatei que há uma grande diferença entre os procedimentos pré-teóricos e a análise teórica na correção dos textos das crianças. Esta pesquisa mostra que a minha participação no contexto da Pesquisa já citada faz uma diferença muito significativa. A medida que influencia no meu agir na sala de aula. Então, como pesquisadora devo tratar cada eventual “erro” do aluno como um objeto de pesquisas futuras. Nós professores somos profissionais altamente intuitivo, mas essa intuição não é suficiente para resolver todos os problemas do cotidiano escolar. Nós precisamos de informações teóricas relevantes para respaldar nossa intuição e, portanto, tentar solucionar esses problemas e avançar em nossa prática pedagógica.

III – BIBLIOGRAFIA

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística. 10. ed. São Paulo – SP. Scipione. 1997 (Pensamento e ação no magistério).
- CHIAPPINE, Ligia, et Al. Aprender e ensinar com textos, in: Vol. 1. Aprender e ensinar com textos de alunos – Coord. João Wanderley Geraldi, Beatriz Cítelle. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, Salonilde, et all. Oficina pedagógica: uma abordagem de Ensino – aprendizagem. Organizadora Márcia Gurgel Ribeiro. EDUFRRN. Natal-RN, 2001.
- KOCH, Ingedore G. V. A coesão textual. 10. ed. São Paulo. Contexto. 1998 (Repensando a língua portuguesa).
- _____. O texto e a construção dos sentidos. 3. ed. São Paulo. Contexto. 2000 (Caminhos da lingüística).
- _____. A coerência textual. 8. ed. São Paulo. Contexto. 1998 (Repensando a língua portuguesa).
- MARCUSCHI, L. Antonio. Contextualização e explicitude na relação entre a fala e escrita. Recife – PE. 1994. 19 p. Mimeo.
- MELO, Guiomar Namó de. Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 11. ed. São Paulo. Cortez, 1995.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil, 19986. (Coleção Leituras do Brasil).
- TRAVAGLIA, Luiz C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. Cortez, 1997.
- UFRN-DEPED/NEPED. Escola e Currículo: a formação de conceitos como componente básico da organização curricular. Digí. Natal - RN, 1998.