

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

YARA FERNANDA NOVATZKI

UM REPENSAR SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA ESCOLAR: EM
EVIDÊNCIA O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PONTA GROSSA,
2015

YARA FERNANDA NOVATZKI

UM REPENSAR SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA ESCOLAR: EM
EVIDÊNCIA O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, junto ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em
Linguagem, Identidade e
Subjetividade como requisito à
obtenção do título de Mestre em
Linguagem, Identidade e
Subjetividade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Djane
Antonucci Correa.

PONTA GROSSA,
2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

N936 Novatzki, Yara Fernanda
Um repensar sobre as práticas de escrita escolar: em evidência o 5° e o 6° ano do Ensino Fundamental/ Yara Fernanda Novatzki. Ponta Grossa, 2015.
263f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profª Drª Djane Antonucci Correa.

1.Transição do 5° para o 6° ano.
2.Cultura escrita escolar. 3.Consensos e contradições. 4.Práticas de escrita.
I.Correa, Djane Antonucci. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 469.1

YARA FERNANDA NOVATZKI

UM REPENSAR SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA ESCOLAR: EM
EVIDÊNCIA O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Linguagem,
Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de
concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 02 de fevereiro de 2015.

Djane Antonucci Correa
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Maria Isabel Borges
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Londrina

Ligia Paula Couto
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico aos meus **Pais**, *Luiz Fernando e Irani*, por me incentivarem durante mais esta jornada e por fazerem dos meus sonhos, também os seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar, por me dar forças, discernimento, inspiração e coragem para não desistir, enfim, por caminhar comigo diariamente.

À minha orientadora - Prof^a. Dr^a. Djane Antonucci Correa – por todas as significativas contribuições e orientações acadêmicas e pessoais. Especialmente por ser meu grande exemplo ao longo de mais esta parte da caminhada.

À minha família - mãe, pai, irmã, irmão, avô – por sempre acreditarem em mim, pelo incentivo, por não me deixarem jamais desistir e por suportarem as minhas ausências.

Ao meu namorado, Leandro de Azevedo Thereza, por ouvir meu choro, por me amparar e por me fazer acreditar que eu era capaz.

À Taís Regina Güths, por toda a amizade e ajuda, pelas angústias compartilhadas e pelos conselhos, profissionais e pessoais, trocados.

À Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues, por ter idealizado, assim como eu, o meu trabalho e também por toda ajuda concedida.

A Waldiney Corrêa Martins, pela amizade e pela ajuda com relação ao desenvolvimento do trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa e à toda equipe pedagógica, por terem aberto as portas das salas de aula e das escolas para que eu pudesse desenvolver a pesquisa.

Às amigas adquiridas ao longo da caminhada, pelo incentivo, apoio e dedicação no dia a dia acadêmico e pessoal.

Aos professores do Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade que contribuíram imensamente para o meu aprimoramento educacional e profissional.

Às professoras avaliadoras do trabalho – Ligia Paula Couto e Maria Isabel Borges - por terem aceitado o convite de fazerem parte da banca de defesa e pelas significativas contribuições.

À Vilma Barbato Geremias, secretária do Mestrado, por toda preocupação e dedicação referente aos mais variados assuntos e pela grande e verdadeira amizade.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho se efetivasse.

À CAPES pela concessão da bolsa.

[...] A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. [...] A gente se acostuma para não ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. [...]

(Marina Colasanti, “Eu sei, mas não devia”, p. 9)

RESUMO

A proposta desenvolvida neste trabalho de pesquisa consiste em diagnosticar e analisar como está sendo o desenvolvimento dos alunos em atividades práticas de escrita em dois estágios de aprendizagem, a saber, na passagem dos alunos do 5º para o 6º ano em duas escolas públicas do interior do Paraná. Para isso, os seguintes objetivos foram os norteadores da pesquisa: 1) Observar o nível de domínio das práticas da língua(gem) escrita por meio da produção de textos de alguns alunos; 2) Discutir as principais dificuldades apontadas por alguns professores e equipe pedagógica; 3) Comparar os pontos de vista dos professores e da equipe pedagógica; 4) Comparar os resultados encontrados em 3 com os textos analisados dos alunos; e 5) Identificar e analisar os aspectos considerados significativos na transição das séries iniciais para as séries finais. Para tanto, buscamos fazer uma discussão teórica evidenciando como as mudanças ocorridas ao longo da evolução da cultura escrita e da língua(gem) tem afetado o entendimento do que seja cada um desses termos no atual período vivido pela modernidade, abordando, dessa forma, alguns consensos e contradições que vêm se estabelecendo atualmente no sistema escolar. Para subsidiar tal reflexão, contamos com as discussões dos seguintes autores: Pinto (2012; 2013; 2014), Austin (1962), Rajagopalan (2003; 2013), Britto (2003), entre outros. A metodologia de trabalho adotada para esta pesquisa enquadra-se predominantemente na abordagem qualitativa, conforme discutem Lüdke & André (1986) e Oliveira (2012), pois os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise empregados vão ao encontro dessas discussões, sendo estes: observação em sala de aula, entrevistas com professores e equipe pedagógica e também análise da produção escrita de alguns dos alunos. Vale ressaltar que este estudo buscou contribuir de alguma forma sobre o repensar das práticas de ensino que vêm sendo desenvolvidas na escola, pois, tendo em vista os desafios do âmbito escolar e também o grande percentual de pessoas que não sabem ler, nem escrever, processos estes que afetam diretamente o sistema educacional, uma reflexão e uma análise desse contexto se fazem urgentes e necessárias, visto os desenvolvimentos econômicos, culturais, sociais, tecnológicos etc. ocorridos na sociedade.

Palavras-chave: transição do 5º para o 6º ano; cultura escrita escolar; consensos e contradições; práticas de escrita.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to diagnose and analyze about how writing studies have being developed during two different stages of the learning process, what are the 5th and the 6th grade in two different public schools at Parana State country side. In order to accomplish our goal, the following objectives were the references of our research: 1) Observing the level of domain of language and speech on its written variety trough the student's text production. 2) Discussing the leading difficulties from the point of view of teachers and pedagogic team; 3) Comparing the point of view of the teachers and pedagogic team; 4) Comparing the results reached on the item "3" with the analysis of the student's text production; 5) Identifying and to analyze the most significant aspects detected during the transition from the beginning school grades to the ending school grades. On this matter, we tend to create a theoretical discussion showing how changes happened along the evolution of the writing cultures, and also evolution of the language and speech have being affected the understanding of those terms itself in the current modernity period, approaching some consensus and contradictions stablish on the educational system. In order to support our theoretical discussions, we have taken account the production of the following authors: Pinto (2012;2013;2014); Austin (1962); Rajagopalan (2003; 2013); Britto (2003), and others. The methodology adopted in this research is predominantly qualitative, as discussed by Lüdke & Andre (1986), and Oliveira (2012), because the tools and the analysis procedures used during the research are similar to main discussions we develop, what are: observation inside the classrooms, interview with teachers and pedagogic team and also student's writing production analysis. It is important to enlighten that this study seek to contribute to change the way some teaching methods are developed inside the schools because, once the educational challenges are many and the number of illiterate people is considerable, what affect directly the educational system, a reflection and an analysis of that context is imperative, mostly because of the economic, cultural, social, technological development seen in the society.

Key Words: Transition from the 5th to the 6th grade; writing culture; consensus and contradictions; writing practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento de dissertações realizado no site da CAPES	76
Tabela 2 - Levantamento de teses realizado no site da CAPES.....	78
Tabela 3 - Tabela referente à coleta das produções escritas	97
Tabela 4 - Tabela referente ao perfil das profissionais – as professoras.....	101
Tabela 5 - Tabela referente ao perfil das profissionais – a equipe pedagógica	115
Tabela 6 - Tabela referente às competências que os alunos precisam atingir em relação à escrita no 5º ano.....	133
Tabela 7 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 1 durante as quatro coletas.....	143
Tabela 8 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 2 durante as quatro coletas.....	149
Tabela 9 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 3 durante as quatro coletas.....	156
Tabela 10 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 4 durante as quatro coletas.....	162
Tabela 11 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 5 durante as quatro coletas.....	168
Tabela 12 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 6 durante as quatro coletas.....	174
Tabela 13 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 7 durante as quatro coletas.....	179
Tabela 14 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 8 durante as quatro coletas.....	183
Tabela 15 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 9 durante as quatro coletas.....	188
Tabela 16 - Tabela referente à somatória dos itens de coerência, coesão e adequação à modalidade escrita das produções dos alunos.....	191

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

NRE – Núcleo Regional de Educação

LET – Laboratório de Estudos do Texto

P1 – Professora 1

P2 – Professora 2

P3 – Professora 3

P4 – Professora 4

P5 – Professora 5

P6 – Professora 6

PACTO – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PR - Paraná

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	20
DISCORRENDO SOBRE LÍNGUA(GEM)	20
1.1 Língua(gem), que conceito é esse?	20
1.2 Padronização da língua(gem): algumas influências.....	31
CAPÍTULO II	45
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCRITA	45
2.1 Escrita: um caminho percorrido a partir das necessidades.....	45
2.2 Diante dos caminhos percorridos.....	46
2.3 Língua(gem), escrita e ideologia: o poder expresso pelas palavras.	50
2.4 A escrita e a escola.....	61
2.5 Rabiscos no papel: a produção de um texto escolar.....	68
CAPÍTULO III	73
METODOLOGIA DE PESQUISA	73
3.1 Abordagem metodológica: compreendendo o objeto de pesquisa	73
3.2 Problema e objeto de pesquisa em foco	81
3.3 Ética em Pesquisa: um dos primeiros passos para um bom desenvolvimento do trabalho.	83
3.4 Detalhando a metodologia da pesquisa	86
3.5 Dos contatos iniciais... ..	89
CAPÍTULO IV.....	91
INICIANDO A ANÁLISE	91
4.1 A constituição dos dados: Buscando vestígios para a investigação	91
4.1.1 Das observações... ..	91
4.1.2 Das entrevistas... ..	93
4.1.3 Das produções escritas... ..	96
CAPÍTULO V	99
DETALHANDO OS DADOS DA PESQUISA.....	99
5.1 Discutindo (sobre) as entrevistas: as professoras.....	99
5.1.1 Perfil profissional.....	99
5.1.2 Envolvimento dos alunos	102
5.1.3 Dificuldades e facilidades	105
5.1.4 A visão do professor sobre o processo do ensino da escrita.....	107
5.1.5 O “escrever bem”.....	110
5.2 Discutindo (sobre) as entrevistas: a equipe pedagógica.....	113
5.2.1 Perfil profissional.....	113

5.2.2 Visão sobre as práticas de escrita na escola e seus avanços	116
5.2.3 Dificuldades e facilidades dos alunos	119
5.2.4 Dificuldades dos professores X Papel da escola	122
5.2.5 Trânsito para o 6º ano	126
5.3 Produção Escrita em foco: o texto dos alunos	130
5.3.1 Da realização e dos temas desenvolvidos nas coletas.....	134
5.3.2 Analisando as produções textuais	137
5.4 Alguns pontos de convergência: o desenvolvimento da escrita dos alunos – uma análise coletiva.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	213
ANEXO B – Parecer da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa	216
ANEXO C – Modelo de entrevista escrita - professoras	217
ANEXO D – Modelo de entrevista escrita – equipe pedagógica	220
ANEXO E – Respostas das entrevistas – professoras.....	222
ANEXO F – Lista de cursos da professora P4	235
ANEXO G – Respostas das entrevistas – equipe pedagógica.....	238
ANEXO H – Versão original dos textos dos alunos.....	248

INTRODUÇÃO

*“Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos.”
(Carlos Drummond de Andrade)¹*

Vivemos, atualmente, uma era marcada por intensas e rápidas mudanças, diante das quais não há como nos mantermos estagnados e presos a conceitos fixos e fechados, pois estes já não mais dão conta de atender às necessidades individuais e coletivas advindas com as transformações ocorridas em vários âmbitos.

O atual período da pós-modernidade é fortemente influenciado por mudanças avassaladoras de naturezas política, econômica, social, cultural e tecnológica que tornam o mundo extremamente complexo e cercado de inseguranças, instabilidades e ambiguidades. Sendo assim, como nos evidencia Moita Lopes (2013), linguagem, textos, línguas, pessoas movem-se numa direção cada vez mais hipersemiotizada, fazendo com que as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social passem a ser pensados em outras bases.

Diante dessas outras bases tudo ainda se move lentamente, no entanto, podemos visualizar em alguns casos as perturbações e perplexidades das pessoas com as desessencializações (MOITA LOPES, 2013) de várias naturezas que vem ocorrendo, as quais se tornam um grande desafio contemporâneo a ser superado.

Os modos como têm circulado a produção do conhecimento, sejam eles na sociedade, na escola ou nas instituições de ensino superior, passam a ser questionados diante das atuais bases da educação, pois, a emergência de um paradigma complexo, segundo Moita Lopes (2013), exige e prioriza que o processo aconteça de modo menos linear. Observamos, assim, que há a necessidade de se aprender a conviver com as incertezas, a imprevisibilidade e a instabilidade, enfrentando, inclusive, as tensões e contradições dos sistemas a que somos dispostos.

Dessa forma, podemos observar que todo esse processo nos conduz para a necessidade de uma revisão das definições ainda empregadas, a fim de

¹ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

que a busca por “respostas” seja mais adequada às dinâmicas e especificidades vivenciadas em cada momento e contextos diferenciados.

Sendo assim, diante da complexidade do próprio ser humano, podemos observar que há a necessidade e a urgência de refletirmos sobre os modos de pensar atualmente. Logo, poderemos buscar “respostas” que além de nos permitir compreender melhor a vida, seus processos e implicações, nos auxiliem também a questioná-los com maior profundidade. “Sob esse enfoque complexo, a formação docente passa a requerer uma visão conceitual renovada e questionadora”. (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 59).

Renovar o processo de formação docente requer, entre outros pontos, a reestruturação das bases que sustentam os currículos vigentes, de modo que a formação profissional ocorra de forma mais condizente com a realidade, necessitando, dessa forma, de um enfoque mais acentuado no desenvolvimento da criticidade. Nesse sentido, não basta questionar o porquê de se ter uma educação fragmentária em que muitas vezes os alunos não aprendem, é necessário rever os alicerces em que ela está estruturada.

Na escola, como podemos observar, se prioriza muito daquilo que os alunos não são: homogêneos. A homogeneidade com que são vistos e tratados os aspectos e paradigmas da educação a tornam obsoleta, em que o real sentido do aprender acaba por perder-se, já que as prioridades que a escola tem são diferentes das que os alunos têm, indo muitas vezes de encontro às deles.

O que muito se vê no cenário nacional e no contexto das salas de aula é um “ideário conservador, elitista e excludente sobre a língua, norma, gramática, variação e mudança, português rural, popular ou caipira, e outros tópicos relacionados”. (FARACO, 2008, p. 10). À escrita é atribuído um valor simbólico bastante forte, o qual é reforçado tanto pela escola, como pelos próprios professores, em que o ensino da língua(gem)² ainda é visto como algo

²Destacamos que nesta pesquisa, a opção por utilizarmos este termo (língua(gem)) se refere ao entendimento abordado por Signorini (1998), que compreende a língua(gem) de modo amplo, pois leva em conta, além dos interlocutores, também a ação desenvolvida nas situações de interação comunicativa. No entanto, salientamos que quando nos referirmos ao termo língua, o sentido adotado é como o proposto por Faraco (2008, p. 74), que diz: “qualquer língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades (por um conjunto de normas). Não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua de um lado e, de outro, as variedades. A língua é, em si, um conjunto de variedades”.

convencional/tradicional, sendo que, no entanto, a língua(gem) é lugar e meio de conflito, assim como a sociedade e seus falantes também são conflituosos.

Ensinar a escrever no Brasil, assim como outros aspectos, não é tarefa fácil. Muitos fatores perturbam a sua consecução, pois, diante da nossa herança cultural, vemos que as atividades de escrita são pouco favorecidas. Faraco (2009) nos lembra que já nos primeiros trezentos anos de história no Brasil foi proibida a impressão e a livre circulação de livros. Além do mais, as hierarquias que se constituem em torno da língua(gem) e são reafirmadas por meio da posse da escrita nos são evidenciadas a partir de pesquisas realizadas em torno da educação.

Como será possível observar na sequência, os dados nos mostram que há uma forte incidência de analfabetos, bem como analfabetos funcionais no Brasil. Dessa forma e diante dos dados alarmantes observados, das reflexões realizadas e de inúmeras inquietações em relação ao ensino é que surgiu o interesse em pesquisar e discutir assuntos que afetam o contexto escolar.

Sendo assim, a escrita foi selecionada para ser o foco principal deste trabalho de pesquisa, mais especificamente a escrita escolar, pois, como nos diz a epígrafe, circulamos insistente e inevitavelmente entre as palavras. Se pararmos para observar, vamos notar que praticamente tudo ao nosso redor, como sociedade grafocêntrica, é constituído pela escrita.

Refletindo a partir desse viés, preocupa-nos esse fato diante das inúmeras pessoas que não se sentem motivadas a escrever, embora muitas vezes saibam decodificar a língua portuguesa brasileira. Vemos, então, que há a necessidade de analisarmos e buscarmos compreender melhor como vem se dando esse processo de desenvolvimento da escrita no contexto escolar.

Abro³ aqui um parêntesis para evidenciar como a minha formação acadêmica influenciou significativamente para a escolha dessa temática.

Escrever, devemos concordar, não é tarefa fácil para ninguém, como já apontamos. Observando, e sentindo na pele, os modos como esse processo acontece na escola, principalmente na escola pública, percebemos que ele se mostra deficiente. Deficiente no sentido de que somos, enquanto alunos,

³Optamos neste momento por mesclarmos a 1ª pessoa do singular com a 1ª pessoa do plural por entendermos que, por se tratar de um relato de experiência, nada mais acertado do que aproximarmos a pesquisadora de seu relato, sendo, dessa forma, inevitável recorrermos a tal uso.

obrigados a nos despirmos do pouco que sabemos para adquirirmos uma nova vestimenta, aquela vestimenta que é aceita e priorizada na escola, de uma escrita padrão e que, na maioria das vezes, não admite desvios.

Depois desse enquadramento por que passamos durante os doze anos que permanecemos dentro dos muros escolares, “adquirindo conhecimento”, nos vemos em meio a uma enxurrada de conceitos, regras, normas e tudo o mais que cerca o ensino de português, propriamente falando. E então, o que fazer diante disso tudo?

A ânsia por utilizar tais conhecimentos nos faz distantes de nossas próprias realidades. Mas, mesmo sem compreender, estamos trajados de um modo mais “adequado” para as “batalhas” que virão a partir da saída da escola pública.

Sabendo tudo o que sabia, pensei que da escola pública para a universidade pública seria um “simples passo”, mas, não. A interiorana havia se equivocado. Para alcançar tal posto, uma nova vestimenta se fazia necessária.

De vestimenta posta, novamente me equivoquei, pois pensava que era concluir a graduação e ir para a sala de aula. No entanto, dentro da instituição pude ser beneficiada ao poder participar de projetos de pesquisa e extensão concomitantemente ao ensino, processo fundamental que me fez chegar onde estou no momento e que me fez construir a visão que hoje consigo defender, mesmo que minimamente.

O processo de amadurecimento pelo qual passei no Laboratório de Estudos do Texto (LET) me evidenciou que somente a graduação não seria suficiente para que eu pudesse enxergar os assuntos relacionados à educação do modo como os vejo atualmente.

O meu próprio processo de escrita foi sendo constituído de acordo com o meu caminhar dentro do laboratório e a escolha pela temática da escrita escolar, desenvolvida nesse trabalho, foi decorrência de anos de convívio e discussões com pessoas responsáveis, interessadas e preocupadas diante das ciladas que podemos encontrar se não estivermos preparados para usarmos as “vestimentas adequadas” diante da escrita atualmente.

Esse convívio me ensinou também que a metáfora da vestimenta que fiz uso anteriormente não é suficiente para dar conta de assuntos relacionados à

educação, no caso, à escrita, pois ela é, ainda atualmente, distribuída de forma desigual mediante os sujeitos e este fato é motivo de preocupação. E isso eu só tive condições de perceber a partir do trabalho com a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão -, despertando, então, meu interesse por tal temática e a ânsia por tentar compreendê-lo desde o início do processo de desenvolvimento da escrita, na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Fecho o parêntesis.

Para o desenvolvimento desse trabalho, selecionamos duas escolas públicas, sendo uma municipal e outra estadual, a fim de observarmos por meio da produção escrita dos alunos como está o desenvolvimento destes em relação às atividades práticas de escrita na passagem do 5º para o 6º ano, assim como discutir com as professoras⁴ e a equipe pedagógica a respeito do entendimento desse processo.

A escolha por esse ambiente de deu, pois, ao pensarmos na escrita e nos meios por onde ela circula, vamos notar que é na escola que se tem um contato mais intenso com a escrita em dada fase da vida, muito importante, por sinal, e com a escrita escolar, por ser a iniciação da criança nesse universo. Assim sendo, nada mais apropriado que buscar evidências onde de fato atividades práticas de escrita são desenvolvidas (ou deveriam ser): na escola, não sendo este, no entanto, o único lugar em que ela se desenvolve.

Partindo desse viés, temos como hipótese a ideia de que as dificuldades e/ou o aprendizado dos alunos em relação à escrita é decorrência do processo de ensino que acontece desde os anos iniciais, ou seja, desde a inserção dos alunos no processo de escolarização, e percorre todo o andamento da formação escolar até a chegada, ou não, desses alunos ao ensino médio.

Pensando sobre esses pontos é que, ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, nos questionamos:

* De qual escrita estamos falando, afinal?

* De que gênero são as atividades práticas de escrita desenvolvidas na escola?

* Atualmente, quais são as consequências trazidas pelas formas como tem se pensado a escrita na escola?

⁴Ressaltamos que as participantes da pesquisa são todas do gênero feminino, por isso, ao longo do trabalho, serão nomeadas como “professoras” ou “participantes da pesquisa”.

Para desenvolver esse estudo foram traçados alguns objetivos.

Como objetivo principal nos propomos a:

Diagnosticar e analisar como está sendo o desenvolvimento dos alunos por meio de atividades práticas de escrita em dois estágios de aprendizagem: de 5º e 6º anos em duas escolas públicas do interior do Paraná.

Como objetivos específicos, destacamos:

1) Observar o domínio das práticas da língua(gem) escrita por meio da produção de textos de alguns alunos no 5º e no 6º ano;

2) Discutir os principais problemas apontados por algumas das professoras e pela equipe pedagógica;

3) Comparar os pontos de vista das professoras e da equipe pedagógica;

4) Confrontar os resultados encontrados no objetivo 3 com os textos analisados dos alunos;

5) Identificar e analisar os aspectos considerados significativos na transição das séries iniciais para as séries finais.

Para discorrer melhor e de forma mais detalhada sobre esses assuntos e, a fim de atingirmos tais objetivos, a dissertação⁵ está organizada da seguinte maneira: além da introdução, apresentamos cinco capítulos, seguidos das considerações finais.

⁵Destacamos que esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Pluralidade, Identidade e Ensino” do Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Na introdução vemos, então, a justificativa pela escolha do tema proposto, bem como se apresentam a hipótese, as perguntas e os objetivos do trabalho desenvolvido.

No primeiro capítulo, intitulado “Discorrendo sobre língua(gem)”, abordamos em duas seções aspectos referentes às políticas linguísticas, bem como sobre a questão da normatização e padronização da língua, além de articularmos essas discussões com um pouco da história do português e da gramática.

Posteriormente, no capítulo II, intitulado como “Algumas considerações sobre escrita” e que se divide em cinco seções, discorremos sobre um breve retrospecto do surgimento da escrita e das influências que a seguem até os dias atuais, abordando, inclusive, o âmbito escolar e social, e as suas influências, principalmente, na produção escrita dos alunos.

O capítulo III, “Metodologia de pesquisa”, traz a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Nas cinco seções que seguem o capítulo esclarecemos sobre cada um dos passos utilizados para a realização da pesquisa, incluindo também, uma reflexão sobre a importância da ética na pesquisa.

A seguir, no capítulo IV – “Iniciando a análise” -, elencamos detalhadamente a constituição dos dados e, posteriormente, no capítulo V - “Detalhando os dados da pesquisa” -, trazemos a articulação entre a fundamentação teórica e a análise dos dados obtidos.

Por fim, encerramos este trabalho com as considerações finais decorrentes desse estudo. No entanto, destacamos que, mesmo tendo chegado às considerações aqui apresentadas, não podemos dizer que o trabalho e o assunto em si chegaram a um ponto final, pois sempre estarão sujeitos a alterações e novas contribuições. Sendo assim, pela necessidade de se chegar ao final de uma etapa, divulgamos alguns apontamentos alcançados até o momento.

CAPÍTULO I DISCORRENDO SOBRE LÍNGUA(GEM)

1.1 Língua(gem), que conceito é esse?

Em relação à língua portuguesa que falamos no Brasil (brasileira), notamos que ela tem suas bases iniciadas com a introdução do português no Brasil por volta do ano de 1500 com a chegada dos portugueses e o início do processo de colonização do país.

Ao nos lembrarmos das nossas aulas de História tidas no colégio, vamos nos recordar de que o português não nasceu aqui no Brasil, mas foi implantado no continente sul-americano com a chegada dos portugueses. Ele surgiu derivado do latim, mais especificamente do latim vulgar, um vernáculo utilizado na época como forma de comunicação, mas que não era muito aceito pela sociedade, justamente por ser uma língua falada pelos desprestigiados, os quais eram maioria em termos de número de falantes.

Quando o português chegou no Brasil, ele encontrou novas bases para se fixar, pois os índios que aqui estavam falavam as suas próprias línguas. Podemos dizer que houve uma tentativa de “troca” por meio da língua, pois os jesuítas se estabeleceram em nosso território para “ensinar” o português aos índios, enquanto estes ensinavam suas línguas indígenas aos jesuítas, já que não podiam se entender.

Com essa estratégia os portugueses tinham o intuito de oferecer educação formal aos índios nas formas de alfabetização e catequização. No entanto, o que realmente aconteceu foi um processo colonizador e evangelizador por meio de línguas gerais⁶ criadas, pelas quais brancos, negros e índios se intercomunicavam.

De acordo com Pinto (2012), essa atitude assumida pelos jesuítas foi uma forma de controlar os usos linguísticos, pois era por meio da prescrição

⁶Para Ilari e Basso (2007) “fala-se em línguas gerais, no contexto da colonização, sempre que os conquistadores, ao encontrarem nas terras conquistadas várias línguas diferentes entre si, *forçam as populações submetidas a adotar*, no contato com os colonizadores, uma única língua entre as efetivamente faladas, ou uma *língua artificial*, que é uma mistura dessas línguas” (ILARI; BASSO, 2007, p. 62 – *grifos nossos*). Nesse sentido, podemos observar que as línguas gerais, mesmo favorecendo a comunicação entre os dois lados, eram mais uma forma de dominação empregada pelos portugueses a fim de atingirem seus objetivos de comunicação. Ao adotarem essa língua artificial forçosamente, as populações aqui presentes estavam cedendo espaço para o dominador, ou seja, aumentando seu espaço de conquista.

dos modos e dos meios linguísticos que eles processavam a evangelização dos povos não cristãos.

Dessa forma, ter uma língua comum facilitaria a comunicação, visto que era do interesse dos jesuítas a dominação da população que ali se encontrava, por isso, houve um esforço por parte dos jesuítas para que aprendessem uma “língua comum” em que pudessem se comunicar.

Silva (2004) nos diz que:

Pode-se até conjecturar que o que na documentação colonial se designa por ‘usar a língua geral’, ‘falar a língua geral’, ‘saber a língua geral’ refira-se a um português simplificado, com interferência de línguas indígenas e também de línguas africanas. (SILVA, 2004, p. 79)

Nesse sentido, podemos dizer que foi uma língua de contato, utilizada para a comunicação entre eles, pois a língua geral era vista como um português que era mal falado, já que envolvia o contato entre diversas línguas, porém garantia, de certa forma, que os objetivos de comunicação fossem atingidos pelos portugueses.

A visão expressa e compartilhada por muitos desses portugueses nessa época em relação à língua era, de acordo com Silva (2004), a mesma ideia

expressa por Caminha na sua célebre Carta, que aqui parafraseio – seria mais fácil nós (os portugueses) aprendermos a língua deles (os índios) do que eles a nossa – fundamenta a primeira política implícita, a ser implantada na colônia. (SILVA, 2004, p. 73)

Essa ideia evidencia a intenção dos portugueses quando aqui encontraram os índios: fazê-los submissos, já que estes (os índios) foram vistos pelos portugueses como ignorantes e ingênuos, como podemos notar no fragmento da carta de Caminha.

De acordo com Ilari e Basso (2007, p. 60), “os portugueses precisavam aprender e usar essas línguas indígenas por razões de sobrevivência e para impor seu domínio aos nativos”. Ou seja, torná-los dóceis e submissos com a intenção de atingir seus objetivos de dominação, nem que para isso fosse preciso aprender seu linguajar para manter contato.

No decorrer de 500 anos de história, a situação linguística no Brasil passou a ser vista como supercomplexa, justamente devido à “presença de línguas indígenas (desde sempre), do português dos colonizadores, das línguas faladas pelos escravos africanos (a partir de 1532) e, depois, das línguas europeias e asiáticas faladas pelos imigrantes”. (ILARI; BASSO, 2007, p. 60). Sendo assim, podemos observar que diante do processo de implantação do português aqui é possível encontrarmos inúmeras situações de contato linguístico, porém, é nítida também a “perda progressiva das línguas indígenas e o avanço inexorável da língua portuguesa, a depender do tempo e do tipo de contato”. (SILVA, 2004, p. 15).

Diante dessas atitudes, notamos que os âmbitos de influência dessas decisões são de várias ordens, entre as quais temos a política linguística.

O termo *política linguística* é entendido nesse trabalho como sendo a

arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativos à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores, (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

e tem como objetivo interferir nos fatos linguísticos, ou seja, o termo é utilizado para se referir às diversas atividades de caráter político que giram em torno da língua(gem).

Pensando, então, no desenvolvimento do português no Brasil, podemos notar que,

ao longo da história, várias democracias praticaram políticas restritivas em relação à representacionalidade e direito de opinar de parcelas significativas de suas populações [...]. A justificativa sempre foi a mesma – a parcela excluída era impedida de participar do poder decisório por ser considerada não qualificada para tal desafio. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 25-26)

O Decreto Pombalino é o exemplo mais claro e importante de todas as políticas linguísticas. Esse decreto foi instituído pelo Marquês de Pombal em 1758, no qual ele

proibiu seu uso [das línguas gerais] em contexto escolar e impôs o português como língua do ensino na colônia. Esse decreto não visava

propriamente os indígenas, e sim os jesuítas: foi uma das tantas medidas políticas de que o ministro D. José I lançou mão para solapar o poder dos jesuítas no Brasil, numa escalada que culminou com a expulsão da Companhia de Jesus em 1760. (ILARI; BASSO, 2007, p. 64)

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, devido principalmente à defesa destes com relação à língua geral brasileira - o Nheengatu, a intenção do Marquês de Pombal era organizar uma escola que servisse aos interesses do Estado, tendo para isso que proibir o ensino e o uso do tupi e instituir o português como única língua daqui. Além disso, tinha por finalidade enfraquecer o poder da igreja católica sobre a colônia, bem como coibir a penetração de “quaisquer outras línguas europeias que não fosse o português de Portugal” (PINTO, 2012, p. 174). Notamos, assim, com essa atitude, o embate que se estabeleceu entre os que já aqui estavam, os jesuítas, e a chegada do Marquês de Pombal.

Dessa forma, podemos perceber que as escolhas realizadas nesse decreto ocorreram de cima para baixo, ou seja, a ação política que envolveu toda essa questão foi decorrência das escolhas que foram realizadas pelo Estado que detinha o poder, tendo elas o aval da população envolvida ou não, havendo, nesse caso, a *imposição de uma língua única*, a língua nacional que era usada pela colônia, o português. Desse modo, Pombal “obriga o seu uso na documentação oficial e implementa o ensino leigo no Brasil”. (SILVA, 2004, p. 21).

Essas relações que foram se constituindo em meio às disputas sobre qual língua poderia ser usada ou não, dão fortes indícios do modo como as escolhas se constituíram e se constituem desde sempre por meio de relações de poder que privilegiam uns em detrimento de outros.

O panorama geral daquela época era:

De um lado, os pequenos centros urbanos, onde se situavam os órgãos da administração colonial, sob forte influência cultural e linguística da Metrópole. A elite colonial era naturalmente bastante zelosa dos valores europeus, buscando assimilar e preservar ao máximo [...] os modelos de cultura e de língua vindos d'além mar. [...] Fora dos reduzidos centros da elite, nas mais diversas regiões do país, o português era levado, não pela fala de uma aristocracia de altos funcionários ou de ricos comerciantes, mas pela fala rude e plebeia dos colonos pobres. [...] [Em que] a língua portuguesa era

adquirida nas situações as mais precárias pelos escravos [...].
(LUCCHESI, 2001, p. 102)

Por meio desse panorama, podemos visualizar a língua(gem) como algo que carrega consigo um imenso poder de dominação e de representação diante da sociedade e dos sujeitos, pois “a língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo. Ela é uma bandeira política”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93).

Ao nos propormos discutir a língua(gem), vamos observar que os conceitos básicos que a estruturaram “foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema ‘Uma nação, uma língua, uma cultura’”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25). Sendo assim, como o português tinha suas raízes na Europa, instaurou-se por aqui um ideal linguístico homogeneizador, ou seja, todos deviam utilizar a mesma língua para se comunicar, como vimos anteriormente.

A partir desse caráter homogeneizador, temos que ter em mente que de nada adianta querermos enquadrar a língua(gem) em um conceito fixo ou fechado, já que “não existe um conceito claro, [delimitado] e seguro de língua” (BAGNO, 2011, p. 356), o que se tem são variadas acepções do que ela seria, mas que não nos levam a lugar nenhum no sentido de definição completa do termo.

Pensando em algumas acepções que buscaram compreender essa possível definição, podemos selecionar a que foi defendida por Saussure (1969), a qual entendia a língua como “um sistema em que os elementos se definem por relações de equivalência ou oposição, ou seja, uma estrutura” (CORREA, 2011, p. 105), enfatizando, dessa forma, a língua como objeto de estudo em detrimento da fala. Em outras palavras, mesmo rompendo com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, como se acreditava até então, Saussure criou o binômio entre língua e fala (Langue/Parole), conceito este que foi sendo constituído no meio acadêmico e, em decorrência, na escola.

Outro momento histórico que pode ser mencionado diz respeito aos estudos realizados por Chomsky, segundo o qual a gramática gerativa “deriva

da crença de que os seres humanos possuem um domínio de regras independentes como falantes e ouvintes ideais”. (CORREA, 2011, p. 107).

Outra acepção faz referência à corrente de pensamento defendida por Austin, a qual tinha como fonte de referência a Filosofia da Linguagem Ordinária, corrente esta que se situava, e ainda se situa, “na função interventora, no uso performativo da linguagem” (CORREA, 2011, p. 107).

Diante do desafio sobre o que seja de fato a língua(gem), discussão fortemente presente nos dias atuais, devemos atentar para o fato de que as línguas “são uma das maiores expressões de diversidade que temos na humanidade” (OLIVEIRA, 2009, s/p). Portanto, não há como querer torná-las homogêneas. Tornar uma língua monolítica é fazê-la assumir um papel do qual não dá conta, já que “as línguas constituem sistemas abertos, heterogêneos e dinâmicos, mais bem definíveis como sistemas de sistemas (polissistemas).” (MONTEAGUDO, 2011, p. 16).

Sendo assim, querer reduzir o Brasil ao patamar de país monolíngue, como temos aprendido ser a situação “normal”, reflexo dos fatos históricos, e, inclusive, da política de nacionalização do ensino, traz uma série de incoerências que dificultam os trabalhos em sala de aula.

A política de nacionalização, que foi decretada no século XX pelo então presidente Getúlio Vargas, atingiu principalmente o ensino, pois tinha a língua como principal foco. A nacionalização do ensino “veio acompanhada de uma rigorosa política contra línguas de imigrantes, assim foram fechadas escolas bilíngues ou que não ensinavam o português, e foram proibidos usos de outras línguas além do português” (ALTENHOFEN, 2004 apud PINTO, 2012, p. 175), as quais representavam uma forte ameaça para a unidade do país, segundo Vargas.

Notamos assim que

não só os índios foram vítimas da política linguística de ensino dos Estados lusitano e brasileiro: também os imigrantes – chegados principalmente depois de 1850 – e seus descendentes passaram por violenta repressão linguística e cultural – já que a língua é naturalmente parte da cultura. O Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones através do processo que ficou conhecido como “nacionalização do ensino” [...]. Durante o Estado Novo, mas sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais

em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas [...]. (OLIVEIRA, 2004, p. 29)

Nesse sentido, a política instaurada nesse período visava a uma padronização da língua independentemente da realidade linguístico-cultural dos cidadãos, por isso é que, como observado no fragmento anterior, não foi nada pacífico, envolvendo a morte de várias línguas, pois o ideal nacionalista e homogeneizador era o que predominava no momento, o qual era disseminado, principalmente, pela escola.

A insistência em manter a pureza da língua pode ser vista como decorrência de discursos hegemônicos cujas instaurações produzem efeitos sobre os quais pouco se pensa ou se discute. Esses discursos hegemônicos que materializam o português “finca[m] raízes na invenção da nação portuguesa, e para isso esconde[m] interações e conexões entre falantes, homogeneizando práticas linguísticas diversificadas com o nome de ‘língua portuguesa’”. (PINTO, 2013, p. 126).

Ao que parece, houve uma tentativa de mascaramento de tamanha diversidade linguística, porém, “num mundo globalizado como o de hoje, as línguas estão sofrendo influências mútuas numa escala sem precedentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68). Portanto, o plurilinguismo não precisa ser visto como uma anomalia, já que o Brasil é fortemente marcado pela diversidade, desde sempre.

Podemos notar, ainda, que essa questão tornou-se obsoleta, pois, por meio das influências que sofreu e vem sofrendo, essa insistência na pureza da língua(gem) acaba por mostrar-se cada vez mais incapaz de atender à realidade que temos vivido atualmente, realidade esta caracterizada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis diante da pós-modernidade, em que a interação e o contato entre povos e culturas têm acontecido em larga escala (RAJAGOPALAN, 2003).

Em suma, podemos dizer que

o que torna o conceito clássico de língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de auto-suficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas

as comunidades de fala. Isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a serem estudados num segundo momento. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27)

Ignorar, de certa forma, as diferenças é querer ocultá-las da realidade que se apresenta aos nossos olhos. Ao ignorarmos as diferenças apresentadas nas línguas, passamos, inclusive, a ignorar a presença dos diferentes falantes dessas línguas, fator esse responsável pela discriminação e exclusão das pessoas.

Segundo Rajagopalan (2003),

da mesma forma que a língua é concebida em termos de tudo ou nada, os falantes dessas mesmas línguas também são classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não, obrigatoriamente não-nativos em relação à qualquer língua específica, não permitindo, dessa forma, qualquer possibilidade de categorias mistas. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27)

Fato esse, como mencionado, impossível de acontecer, pois as misturas, tanto de língua(gens), culturas, identidades etc. tornaram-se inevitáveis.

Outro fator de grande relevância a ser destacado é o fato de que atribuir um nome a um modo de falar específico, ou rotulá-lo como língua, não é um ato inocente. “No senso comum, tudo parece ‘natural’ [...] mas não há nada de natural no processo de nomear uma ‘língua’. Inclusive a atribuição do rótulo de ‘língua’ a um modo de falar já é um ato político” (BAGNO, 2011, p. 371).

De acordo com Pinto (2013, p. 172), esses atos não podem ser tidos como neutros, pois “quando falamos sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever”.

Dessa forma, o que estamos produzindo são atos de fala (AUSTIN, 1962). Ao propor esse conceito - atos de fala - o filósofo Austin tinha como intuito discutir a realidade de ação da fala, ou seja, “a relação entre o que se diz e o que se faz – ou, mais acuradamente, o fato de que se diz fazendo, ou se faz dizendo” (PINTO, 2006, p. 50).

Essa perspectiva proposta por Austin (1962) tinha como intuito fazer uma discussão que abordasse a língua(gem) desde o seu ato de produção,

envolvendo, desse modo, todo o contexto, inclusive, as intenções expressas pelo próprio produtor. Segundo ele,

uma vez que nossos atos são atos, devemos sempre lembrar a distinção entre produzir efeitos ou consequências que são desejadas ou não; e (i) quando o falante tem a intenção de produzir um efeito, este pode, no entanto, não ocorrer, e (ii) quando ele não tem a intenção de produzi-lo, ele pode, no entanto, ocorrer.⁷ (AUSTIN, 1962, p. 105)

Dessa forma, notamos que as palavras que empregamos por meio do nosso discurso têm força diante das consequências que ele acarretará, pois os efeitos produzidos podem, ou não, condizer com nossa real vontade. Em outras palavras, podemos dizer que os atos de fala produzidos podem ter reflexos positivos em determinados contextos ou negativos, isso dependerá do modo como o discurso é empregado, dependendo, inclusive, de quem o produz, de quem o ouve e em qual contexto ele é expresso.

De acordo com Pinto (2006), que comunga das ideias propostas por Austin (1962), a língua(gem) é vista por esse viés como sendo

uma atividade construída pelos/as interlocutores/as, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação. (PINTO, 2006, p. 56)

Podemos observar, então, que os atos de fala são constantemente reiterados na sociedade, fazendo com que, por meio das repetições que vamos realizando, ideias sejam propagadas até o ponto em que passam a ser ritualizadas e tidas como verdade, muitas vezes inquestionáveis. Pensando, dessa forma, no nome atribuído à “língua portuguesa”, vamos notar que não há nada de ingênuo nessa escolha.

Assim, como já vem sendo discutido neste capítulo, um aspecto referente a essa escolha diz respeito a como os enunciados sobre língua funcionam aqui no Brasil. Segundo Mariani (2004) apud Pinto (2014),

⁷Since our acts are acts, we must always remember the distinction between producing effects or consequences which are intended or unintended; and (i) when the speaker intends to produce an effect it may nevertheless not occur, and (ii) when he does not intend to produce it or intends not to produce it it may nevertheless occur. (AUSTIN, 1962, p. 105).
Salientamos que este trecho foi traduzido por Silvana Carvalho do Prado.

os enunciados sobre língua no Brasil circulam fortemente marcados por afirmações de monolinguísmo, uma das importantes ideologias linguísticas brasileiras que sustentou e ainda sustenta a ideologia da formação nacional. (MARIANI, 2004 apud PINTO, 2014, p. 64)

Vemos, portanto, que além de as línguas servirem como instrumento de comunicação, servem como “verdadeiras bandeiras políticas, atrás das quais se reúnem povos e em nome das quais muitos se dispõem a derramar o próprio sangue” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 102), em prol de uma formação nacional monolíngue.

Desse modo, as disputas que ocorreram, e ocorrem, em torno da língua também acabam por ser inevitáveis já que estão diretamente relacionadas a questões políticas, e estando relacionadas à política envolvem diretamente o poder. Outro fato inegável é de que “a língua sempre serviu e servirá como ponto de aglutinação de um povo e, por isso mesmo, a arma mais fácil nas mãos de líderes maquiavélicos que querem se consolidar no poder” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 94). Consolidação esta, que se deu e ainda se dá por meio da força física e moral.

Sabendo, então, que o conceito de língua(gem) ainda é muito limitado, restringindo, inclusive, o modo de pensar dos alunos e, tendo em vista os fatores históricos que envolvem essa questão, os quais, muitas vezes, nos são passados de forma muito limitada, nós, enquanto professores e pesquisadores diretamente ligados à área, temos o dever de ampliar as discussões nesse sentido, não somente na escola, mas principalmente no meio acadêmico, lugar em que se formam professores, a fim de que equívocos não continuem a ser perpetuados quando o assunto é língua(gem).

O que se pode observar, de acordo com Rodrigues (2014), é que

muitos dos problemas enfrentados pela escola não são discutidos com os professores e com as professoras e diante disso eles acabam por perpetuar práticas pedagógicas e linguísticas distantes da realidade social e das necessidades de seus alunos. (RODRIGUES, 2014, p. 137)

Ou seja, discursos mais amplos sobre língua(gem), e outros assuntos relacionados à educação, estão, muitas vezes, distantes das realidades dos professores formados e ainda em formação. Essa lacuna, proveniente da

formação de professores, faz com que os alunos nas escolas também sejam, de certa forma, prejudicados, pois, além de o professor tornar o discurso da escola distante da realidade do aluno, perpetua práticas linguísticas e pedagógicas limitadas, as quais vêm sendo performadas durante anos.

Sendo assim, o que devemos ter claro é que o discurso performativo que se instaura por meio da língua(gem) é um discurso ostentador de hegemonias, no qual se estabelecem os consensos, fazendo com que, no caso da língua(gem), se priorize apenas um modo correto de falar, e, em decorrência, um modo correto de escrever.

Suprimir ou tentar apagar as diferenças são formas de querer homogeneizar a língua(gem), seus falantes e a escrita, de um modo geral; é uma estratégia, muitas vezes política utilizada em favor desse pensamento, já que a língua(gem) está diretamente relacionada à política, como forma de construir e reafirmar os consensos que se estabelecem em nosso meio.

De acordo com Pinto (2010, p. 73), é necessário “compreender a língua, não como objeto, mas como parte fundamental de processos de hierarquização violentos e naturalizados”, em que essa naturalização ocorre pela reincidência dos atos de fala, os quais trazem seus efeitos desde que a língua portuguesa foi instituída como língua única.

Indo nessa direção, Mignolo (2003, p. 309 apud PINTO, 2010, p. 74) nos diz que necessitamos nos afastar “da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar a manipular os domínios sociais de interação”, desse modo, precisamos compreendê-las como sendo tanto “objeto de resistência quanto instrumento de resistência”. (PINTO, 2010, p. 70).

Nesse sentido, tanto a fala quanto a escrita servem como instrumento de manipulação, pois, servindo como instrumento e objeto de resistência, performam a língua(gem) a favor de quem a produz, seguindo, então, as intenções próprias e apropriadas a determinados contextos.

Outro ponto que merece destaque, segundo Lucchesi (2001), diz respeito à vulgarização do sistema de ensino público e o fenômeno dos meios de comunicação em massa, que vêm ocorrendo nas últimas décadas, pois eles

acabaram por consolidar a tendência do afrouxamento normativo no português culto, configurando-se, assim, neste século, a direção da mudança na norma culta, que tende a se afastar do padrão prescrito pelas gramáticas normativas⁸; estas, sim, em alguns aspectos, em flagrante conflito com a realidade linguística, preservando uma anacrônica fidelidade aos cânones de Coimbra. (LUCCHESI, 2001, p. 107)

Diante desse “afrouxamento normativo”, podemos perceber que mudanças de atitudes ainda precisam acontecer dentro dos muros escolares, pois aí há, muitas vezes, uma “anacrônica fidelidade aos cânones de Coimbra,” indo, então, na contramão do que tem se visto na realidade. Falta por parte de todos os envolvidos no sistema escolar esse reconhecimento, de que a educação, de um modo geral, faz novas exigências.

Para prosseguirmos, então, com o viés dessa discussão, a seguir abordaremos a questão da normatização da língua(gem), decorrência do passado histórico da língua portuguesa e dos atos de fala (AUSTIN, 1962) que foram se constituindo em torno dela.

1.2 Padronização da língua(gem): algumas influências

Para abordar a temática da normatização ou padronização da língua(gem), se formos procurar estabelecer um conceito⁹ para o que seja a palavra “padronização”, não buscando limitá-lo, mas a fim de que possamos compreendê-lo minimamente, no dicionário encontraremos a seguinte definição:

⁸A gramática normativa é mencionada nessa pesquisa como sendo o “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrada pelos bons escritores. [...] Dizer que alguém ‘sabe gramática’ significa dizer que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente’”. (FRANCHI, 2006, p. 16).

⁹A perspectiva de conceito abordada neste trabalho vai ao encontro das ideias apontadas por Hardy-Vallée em seu livro “Que é um conceito?”. Segundo o autor, “os conceitos estão no centro da atividade cognitiva; a *aprendizagem* é uma aquisição de conceitos; a *crença* é uma atitude cognitiva acerca de uma proposição (em que dois conceitos são articulados) na qual o sujeito adere ao conteúdo da proposição; a *inferência* é uma aplicação de conceitos (a objetos, a percepções); enquanto o *raciocínio* é um correlacionamento de inferências. Os conceitos intervêm igualmente no conhecimento: quando uma crença é verdadeira e justificada, podemos considerá-la como um *conhecimento*. Os conceitos e os conhecimentos são organizados habitualmente em taxonomias mais complexas: *teorias*”. (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 17-18 - grifos do autor).

- ato ou efeito de padronizar
- 1 adoção de uma medida, especificação, paradigma ou tipo para uniformizar a produção ou avaliação de qualquer coisa
Exs.: *p. de um produto*
p. do vestibular
 - 1.1 qualquer processo social que resulta na tendência de uniformização de comportamento ou de outros elementos culturais
Ex.: *p. de hábitos, da música, da moda.* (HOUAISS, 2009).

Observando tal definição e pensando na questão da “língua(gem)”, vamos notar que, a função desempenhada por esse conceito, não consegue dar conta de tamanha amplitude.

Em relação à padronização, Milroy (2011) nos diz que ela “*consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos*” (MILROY, 2011, p. 51 – grifos do autor). Já em relação à língua(gem) ele nos alerta que: “acerca da forma interna da língua, o processo de padronização opera promovendo a *invariância* ou a *uniformidade* na estrutura da língua” (MILROY, 2011, p. 51 – grifos do autor). Essa crença, decorrente da imposição do português, é expressa, primeiramente, pela reforma pombalina e, posteriormente, pela chegada da Família Real ao Brasil em 1808 acompanhada de inúmeros portugueses.

Tendo por base a noção de “conceito” apontada por Hardy-Vallée (2013), notamos que, mesmo diante da nossa necessidade de compreensão, não há como limitarmos nossas visões e pensamentos sobre determinados termos aplicando-lhes em conceitos fechados, pois, corremos o risco de perder toda a multiplicidade, toda a pluralidade que se efetiva por trás desses termos. Dessa forma, estabelecer um conceito não significa apenas uma simples descrição e delimitação de termos, mas vai além, pois há também a possibilidade de aumentar a noção de movimento que esses termos propiciam (HARDY-VALLÉE, 2013). Compreendendo isso, vamos observar como alguns conceitos são delineados em nosso meio.

Sabendo, pois, que o Brasil é um país por essência heterogêneo e reconhecendo que ele é marcado pela diferença, seja ela em relação à raça, níveis sociais, etnia, cor, língua etc., a questão da padronização passa a ser um ponto questionável no sentido de compreendê-lo adequadamente.

Pensando no quesito “língua(gem)”, certamente essa ideologia de língua única, pensada por meio da padronização, é muito sedutora, pois, se todos se compreendessem e dialogassem de apenas um modo, seria muito mais fácil agir para que não houvesse conflitos, visto que todos buscaríamos um mesmo ideal. Porém, sabemos que não é isso que acontece, já que essa idealização não pode tornar-se palpável, pois ninguém fala ou escreve sempre do mesmo jeito, não há uma língua(gem) que seja homogênea, mesmo que saibamos que a soberania do ensino da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa segue quase inabalável na educação brasileira, fator esse decorrente “de um multissecular processo histórico, delineado e enraizado nas origens do Brasil colonial”. (SILVA, 2004, p. 15).

Esse fato é causador de muitos conflitos, haja vista que a língua está revestida de práticas sociais e é influenciada pelos atos de fala, como mencionado, transformando-se, assim, em objeto de poder nas mãos de quem a domina (se é que há alguém que consiga fazê-lo por completo).

Nesse sentido, as línguas deveriam ser vistas também como palcos de embates e conflitos entre as pessoas, em que de um lado ficam os que reconhecem (ou tentam reconhecer) a língua(gem) como sendo heterogênea, e de outro os que buscam a purificação, a inserção e a manutenção da padronização da língua.

Milroy (2011) nos atenta para o fato de que,

a forma canônica da língua é uma herança preciosa que tem sido construída ao longo das gerações, não pelos milhões de falantes nativos, mas por uns poucos escolhidos que consagraram amoroso cuidado à tarefa, polindo, refinando e enriquecendo a língua, até ela se tornar um sutil instrumento de expressão. (MILROY, 2011, p. 61)

Podemos visualizar essa herança como decorrência da instituição do uso da gramática normativa. Desde muito tempo, mais ou menos por volta do ano de 2000 a.C., babilônios, hindus e chineses já tinham conhecimento sobre a “temida gramática”.

A gramática normativa foi criação da cultura greco-romana, em que seu aprendizado era feito, quase que obrigatoriamente, por meio de práticas políticas e jurídicas, pois nos discursos das pessoas figurava a retórica, prática esta que “se dedicava a estudar a língua com o objetivo de sugerir as formas

de melhor explorar seus recursos expressivos com vistas a conquistar a adesão do auditório” (FARACO, 2008, p. 130-131), ou seja, para se fazer ouvido e aceito pelas pessoas, havia a necessidade de saber falar, e em decorrência escrever, de maneira coerente e correta, dentro dos padrões estabelecidos pela gramática normativa.

Essa tradição do bem falar, já mais próxima da era cristã, chegou até os gregos. Esses “se dedicaram, na sua famosa biblioteca, a estudar, com intenso cuidado, a produção literária de seus autores consagrados” (FARACO, 2008, p. 132) com a finalidade de se tornarem pessoas cultas, isto é, pessoas que soubessem falar e escrever bem, em que “imitar a língua dos autores clássicos era o ideal linguístico” (FARACO, 2008, p. 137) a ser alcançado.

Porém, segundo Faraco (2008, p. 137), esse ideal em ser uma pessoa culta era atribuído de forma exclusiva aos homens que tinham alguma posse, ou seja, a gramática era assunto preferencial das “elites masculinas, de quem se esperava um manejo versátil da língua nos espaços públicos e na escrita e o uso das formas tidas como corretas”. Nesse sentido, aprender a gramática normativa era o grande objetivo para que o feito de bem falar e escrever fosse desenvolvido de modo satisfatório.

Com o passar do tempo e com os estudos ficando cada vez mais criteriosos, os eruditos alexandrinos passaram

a descrever e comentar a língua que ali encontravam: aspectos de métrica, ortografia e pronúncia; a distribuição das palavras por classes (nomes, adjetivos, pronomes, advérbios, verbos, conjunções etc.); a estrutura sintática da oração simples (sujeito, predicado, complementos, adjuntos) e dos períodos (coordenação e subordinação); o uso das figuras de linguagem e assim por diante. (FARACO, 2008, p. 133)

A autoria da primeira gramática conhecida é atribuída a um erudito alexandrino, chamado Dionísio Trácio, do século II a. C.. “Ao consolidar descrições de aspectos da língua grega, sua obra foi tomada como modelo dos estudos gramaticais posteriores”. (FARACO, 2008, p. 133).

No final do século XV e começo do XVI, a situação dos estudos gramaticais das línguas vernáculas estava em alta, pois havia a necessidade de “se sistematizar uma descrição dessas línguas e de registrar uma referência

normativa que atendesse aos objetivos de unificação linguística trazidos pela criação dos novos Estados Centralizados” (FARACO, 2008, p. 141). Dessa forma, línguas como o português estavam se tornando, além de línguas nacionais, línguas imperiais.

Resumindo, nesse período do século XVI: “a) escreveram-se as primeiras gramáticas dessas línguas; b) fizeram-se as primeiras propostas com vistas à fixação da ortografia; e c) organizaram-se os primeiros dicionários”. (FARACO, 2008, p. 142). Ou seja, a planificação se configurou, tornando o modelo pedagógico extremamente normativo, prevalecendo a ideia do certo e do errado, instaurando-se aqui no Brasil uma gramática normativa do português.

Faraco (2008, p. 148) nos diz que, “como resultado da consolidação desse modelo entre nós, o normativismo e a gramatiquice se entranharam em nossos modos de conceber a língua”, sendo comum ouvir, atualmente, que muitas pessoas não falam bem o português ou que o falam errado, já que a tradição gramatical ainda é fortemente presente nos dias de hoje, tornando, assim, as pessoas limitadas às suas regras e se reconhecendo como mal falantes do português.

Essa ideia, muitas vezes, faz referência à confusão estabelecida na escola e entre os professores diante das alternativas: “*ensinar gramática ou não ensinar gramática*, como se uma das alternativas pudesse valer sozinha”. (ANTUNES, 2010, p. 16 – grifos do autor). O uso da expressão “ou”, nesse caso, faz com que se privilegie uma alternativa em detrimento da outra. Porém, o que pouco se compreende é que a questão não está no ensinar ou não ensinar, mas, sim, no modo como esse processo se desenvolve na escola, em que a gramática normativa está diretamente associada a uma norma padrão e é trabalhada na escola como uma “camisa de força”, não podendo fugir disso.

De acordo com Neves (2012),

a gramática que a escola tem oferecido a seus alunos não é a da ‘língua competência’, também não é a da ‘língua discurso’, é simplesmente a sistematização gramatical fria e inerte do sistema daquela língua particular, no nosso caso, o português. E por aí se considera que fica cumprida a missão de oferecer aos alunos a gramática da língua portuguesa com o simples oferecer de parâmetros tradicionalmente instituídos: esquema de classes e subclasses, ou elenco de funções dentro da estrutura oracional, nem

sempre avaliadas as complexas relações entre as classes e funções. (NEVES, 2012, p. 193)

No entanto, esse passa a ser um dos grandes equívocos perpetuados pela escola, pois ela acredita que “ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais” (ANTUNES, 2003, p.46), como preveem os documentos oficiais.

Para as DCE (2008), porém,

os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles, (PARANÁ, 2008, p. 14)

de modo que os alunos consigam estabelecer relações entre os conteúdos fornecidos e a realidade vivenciada, sendo capazes de os compreenderem de forma crítica e questionadora, a fim de que a rigidez instaurada possa ser amenizada e a noção de verdade seja se torne questionável.

Pensando na história da gramática normativa, Souza (2007) apud Pinto (2013) destaca:

dicionários e descrições gramaticais diversas (de jesuítas no século XVI a linguistas do XXI) como *estratégias de dominação* dos povos indígenas no Brasil, produtos de verdadeiros ‘sequestros de línguas’ que visam ‘reduzir a profusão de sinais desconhecidos em códigos conhecidos, *impondo sentido e controle* sobre o que era visto como faltando ambos’. (SOUZA, 2007, p. 140 apud PINTO, 2013, p. 127 – grifos nossos)

Podemos observar, assim, que o uso, seja de gramáticas ou de dicionários, surge como uma estratégia de dominação, a qual, impondo suas regras, funciona como forma de controlar os sujeitos. Vemos, por esse viés, que a imposição de uma língua, no caso o português, resultou na configuração e na consolidação de documentos escritos que prescrevem modos “corretos” de escrever, sendo, portanto, um grande tormento para algumas pessoas, como mencionado.

Segundo Faraco (2007), “a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ‘ameaçadora de uma certa ordem’)” (FARACO, 2007, p. 34). Sendo assim, romper com a tradição impregnada de que aquilo que está na gramática normativa é que é o correto não é algo fácil, muito menos acontecerá de uma hora para outra, porém, necessitamos nos libertar das verdades e das certezas que construímos por meio do senso comum para abirmos espaços para o diferente, para as línguas as quais fomos expostos.

Na escola precisamos ter a gramática normativa como uma aliada no ensino e aprendizagem da língua(gem), de modo que os alunos possam circular nos mais variados meios sabendo o modo como agir diante do que são expostos. Para Travaglia (2003),

alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para uso em um texto, em uma situação pode não o ser em outra situação. (TRAVAGLIA, 2003, p. 24)

Diante disso, não há como pensarmos em uma padronização da língua(gem) de forma que todos os falantes estejam de acordo, pois

referenciar a língua como um objeto homogêneo, passível de definição autônoma, instaura uma contradição que alimenta, confunde e, muitas vezes, promove o descrédito dos estudos linguísticos, por deixar à margem elementos cruciais para a compreensão da complexidade que envolve a criação dos ambientes linguísticos, com seus contextos de realização de práticas de linguagem segundo situações específicas e pela dificuldade de discutir o porquê do estabelecimento de regras que estruturam a língua, chamadas, comum e genericamente, de gramática. (CORREA, 2011, p. 111)

Nesse sentido, um efeito da padronização que tem se mostrado extremamente relevante é o consenso que vem sendo desenvolvido entre os falantes de que há apenas uma forma correta de usar a língua(gem) e que os demais usos seriam deturpações, equívocos, e que quem os utiliza é taxado como ignorante ou como alguém que está desviando a norma que é

empregada, fator esse reforçado pelo uso da gramática normativa como uma camisa de força, principalmente na escola, como já destacamos.

De acordo com Pinto (2013), o controle da homogeneidade de falantes, expresso, inclusive, pela gramática normativa, é decorrência do sistema linguístico europeu, pois a prefiguração identitária, reflexo do passado histórico,

performa aquilo que afirma descrever, atribuindo características relevantes para grupos recortados como relevantes. Assim, a 'norma culta' pertence ao 'grupo culto', e a 'norma popular' é falada por 'grupos populares'. De maneira nada incidental, a 'norma culta' como dialeto, e suas intersecções regionais, raciais, sexuais como 'variedades' ou 'dialetos menores' da norma principal, esta sim considerada como 'língua'. (PINTO, 2013, p. 133)

Esse modo de recortar a língua(gem), enquadrando-a em um padrão também recortado como sendo o correto é a expressão do modo como as interferências políticas são inevitáveis quando se discute a questão da língua(gem). A hierarquia que se estabelece cria um sistema altamente excludente que afeta o modo como os sujeitos se portam diante das exigências da sociedade, fazendo com que, muitas vezes, as diferenças passem a ser ignoradas.

Observamos, assim, que apesar de o Brasil ser um país multilíngue e heterogêneo, este fato “tem sido muitas vezes apagado nas práticas de ensino” (HONÓRIO, 2009, p. 82), pois se pensa muito no monolinguismo (um idealismo), o qual é empregado nas salas de aula por meio do uso restrito da gramática normativa, e esquece-se de que a língua é viva e de que envolve, inclusive, fatores sociais, ou seja, é muito mais ampla do que tem sido utilizada nos usos reais.

A partir desse ato de “apagamento”, e reforçado por meio dos atos de fala, as pessoas passam a tirar conclusões no sentido de: “não sei falar a minha língua” ou “a minha língua é difícil e complicada”, no entanto, o que está por trás de afirmações desse teor são confusões e crenças relacionadas à compreensão e às funções do que temos como língua e como gramática.

Nesse sentido, os equívocos que se têm em torno do que seja realmente “falar a minha língua” são inúmeros, e envolvem, como mencionado, essa confusão do que seja realmente isso, pois, muitas vezes, a referência que se

faz à “minha língua” quer dizer aquela que é empregada pela gramática normativa, não a língua da qual se faz uso realmente, com a qual se tem contato no dia a dia.

Se relacionarmos essa “minha língua” à expressão “língua portuguesa”, o sentido de ambas parece ser inquestionável, “afinal, todos nós sabemos o que quer dizer ‘língua portuguesa’: *é a língua que nós falamos*” (HONÓRIO, 2009, p. 91 – grifos do autor). Mas e se desestabilizarmos essa certeza, transformando essa afirmação em algo não tão óbvio assim, “transformando a afirmação em pergunta: mas *que* língua é essa que nós falamos?” (HONÓRIO, 2009, p. 91 – grifos do autor). Ou, que língua é essa que nos fazem acreditar que falamos?

Conforme nos alerta Pinto (2010), por meio das ideias de Makoni e Pennycook (2007, p. 2-3), as línguas são inventadas e performadas nas relações de poder que vão sendo estabelecidas, trazendo, desse modo, efeitos reais e materiais:

[d]esde como elas influenciam a maneira como as línguas devem ser entendidas, como políticas linguísticas precisam ser construídas, como a educação precisa ser adotada, como testes de língua precisam ser desenvolvidos e administrados, e como pessoas precisam ser identificadas com rótulos específicos e, algumas vezes, morrer por eles. (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 2-3 apud PINTO, 2010, p. 80)

Dizendo de outra forma, estamos constantemente tendo nossos discursos, nossas ações e nossas opiniões performados por meio da língua(gem) que julgamos ser a correta e a coerente para ser utilizada.

Honório (2009) problematiza essa questão dizendo que:

Nos parece que os sujeitos hoje interpretados pela nossa cultura como *diferentes* não têm tido os mesmos direitos que aqueles considerados *iguais*. Ou, em outros termos, a manifestação de sua singularidade (materializada pela língua, pela voz, pelos gestos etc.) parece não ser condição para garantia de certos direitos enunciados, pelo discurso oficial, como sendo de ‘todos’. Interpretação esta que estaria excluindo o singular do âmbito do universal. (HONÓRIO, 2009, p. 82 – grifos do autor)

Nesse sentido, perder a singularidade significa, muitas vezes, estar perdendo a identidade, já que, como mencionado, a língua(gem) constitui também a nossa identidade.

Embora o “ser diferente” predomine em todos os sentidos é atrás do “ser igual” que tem se tornado um ideal, uma busca incansável de se fazer parte de um todo que, numericamente falando, é minoria. Querer tornar-se igual é, muitas vezes, deixar para trás tudo aquilo que nos constitui enquanto sujeitos para assumirmos um ideal de língua, pois, ser diferente é ser/estar errado, fora daquilo que exigem os padrões impostos pela sociedade.

Acreditar nessa crença é desvalorizar aquilo que é diferente em detrimento da supervalorização de uma língua e de um grupo muito pequeno que são utópicos. Podemos reiterar, assim, que “essa mesma língua que nos identifica é aquela que nega ou exclui o diferente – aquele que fala outra língua ou essa língua de outro modo, porque faz falar a oralidade, faz ouvir outras vozes” (HONÓRIO, 2009, p. 83), e isso, na maioria das vezes, não é aceitável.

Ao pensarmos na escola esse fato passa a ser ainda mais preocupante, pois, além de os alunos necessitarem deixar de lado a língua a que sempre foram expostos, são obrigados a assumirem posturas que não condizem com suas realidades, tornando, nesse sentido, o ensino e a aprendizagem um grande obstáculo a ser superado, pois não bastará deixar de lado aquilo que já sabem, terão que aprender um modo bastante diferenciado para tornarem-se “iguais” perante o que os atos de fala pregam como sendo a língua(gem) aceita.

Ao refletirmos sobre os equívocos apresentados pela língua(gem), notamos que “a padronização, a gramatização, a ortografização de uma língua tem constituído, em todos os momentos históricos, um processo de *seleção* e, como todo processo de seleção, um processo simultâneo de *exclusão*” (BAGNO, 2011, p. 365 – grifos do autor). Em outras palavras, falar ou escrever de outro modo que não o esperado pela sociedade é estar abaixo do padrão, e estar abaixo significa estar fora.

Nessa direção, Monteagudo (2011) adverte para o fato de que

a língua é concebida como uma entidade rigidamente hierarquizada, coroada pela variedade culta (conformada inicialmente pela escrita

literária e pela fala da corte régia; posteriormente, segundo os gostos e os usos da alta burguesia urbana) e pelo código normativo emanado desta, que serviam de pauta para (des)valorizar as variedades vernáculas, consideradas como deturpações daquela. O prescritivismo tradicional acha-se associado à sobrevivência de estruturas sociais e esquemas de valores autoritários e discriminatórios e repousa num emaranhado de preconceitos que afinal convertem a variedade padrão num elemento chave da hegemonia e do controle em mãos de um grupo de prestígio e a tornam um pesado fator de exclusão sociocultural. (MONTEAGUDO, 2011, p. 43)

Refletindo sobre o modo como a língua(gem) age em favor da hegemonia e de determinados grupos de prestígio, notamos que ela, por estar diretamente ligada à intervenções do Estado e estar envolvida com questões de teor político, evidencia que, quando as decisões do Estado ocorrem, a escola torna-se o melhor lugar para introduzir a reforma linguística escolhida, visto que é o governo quem controla o sistema escolar. Assim, a escola, como uma das instituições que dissemina essas decisões, passa a assumir um papel arriscado, em que, muitas das vezes, ignora aquilo que o aluno sabe para inculcar novos valores, impondo, desse modo, a cultura e a idealização utópica de uma língua única, normalmente reforçada por meio da escrita.

Nesse sentido, observa-se que o fato de não falar a língua defendida pelo Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais. No entanto, todo cidadão tem direito a aprender, ter contato com essa língua, vista como língua do dominador, e saber explorar seus inúmeros vieses de interpretação. Por isso, vemos a necessidade de maior atenção ao desenvolvimento da leitura e da escrita na escola, para que os cidadãos sintam-se muito mais preparados e aptos a trabalharem e discutirem sobre o que está por trás de tudo aquilo que vivenciam e sobre o poder que as palavras exercem em nossos discursos.

Ferrarezi Jr (2014) destaca que muito desse silêncio (escolar e escolarizado) que se ouve nas escolas

parte do círculo vicioso em que fomos, nós os professores, formados e que agora reproduzimos formando outros seres silenciosos, tem uma história, uma longa história que vincula os barulhos da vida a um tipo especial de comportamento pecaminoso que – por tanto tempo se acreditou e se defendeu – não se coaduna com nada que possa ser chamado de ‘verdadeira educação’. (FERRAREZI JR, 2014, p.15).

Podemos observar, desse modo, que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com os professores também vem apresentando lacunas, as quais trazem reflexos no atual sistema educacional.

De acordo com Pimenta (2002), o que se verifica no mundo contemporâneo é que

ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. (PIMENTA, 2002, p. 19)

Acerca disso, constatamos que a ênfase desenvolvida dentro dos muros institucionais se refere à teoria propriamente dita, distanciada, assim, da prática e da realidade escolar, fazendo com que o quesito qualidade passe a não ter grande relevância e os professores sejam vistos como “mal preparados e incompetentes”. (KLEIMAN, 2001, p. 95)

As consequências dessa “má formação” podem ser decorrentes dos próprios currículos¹⁰ desenvolvidos nos cursos de formação de professores, mais especificamente nos cursos de Letras e Pedagogia. Segundo Antunes (2010), “os estudos linguísticos que integram os currículos dos cursos de letras ainda incidem muito sobre aspectos da morfossintaxe das línguas, em detrimento de questões sobre a construção e a circulação das ações de linguagem” (ANTUNES, 2010, p. 14), deixando de lado, algumas vezes a práxis, a qual deveria ser efetiva.

Em outras palavras, podemos dizer que o que se tem privilegiado dentro das instituições superiores e, em decorrência, na escola, é o foco em um ensino altamente voltado à questões estruturais, deixando, então, de lado, questões que envolvem a língua(gem) em todos os seus âmbitos de atuação.

De acordo com Kleiman (2001), o que se vê no ensino superior é uma dicotomia, pois,

¹⁰O termo currículo adotado no desenvolvimento desse trabalho vai ao encontro do que diz Sacristan (2000), o qual entende o currículo “como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto. As condições de desenvolvimento e realidade curricular não podem ser entendidas senão em conjunto”, (SACRISTAN, 2000, p. 9), não sendo nunca estático ou preso a um único padrão.

na formação inicial, o aluno-professor vive a dicotomia teoria-prática representada pela racionalidade técnica e, na educação continuada, o contato com teorias inovadoras não garante o sucesso do profissional, que muitas vezes retorna à universidade para rever velhas teorias ou aprender novas 'certezas' sobre o que e como ensinar. Na verdade, [...] esses cursos oferecem ao aluno-professor um 'pacote' de novidades e receitas que acabam por não transformar sua prática, pois a visão de mundo, homem, linguagem, ensino-aprendizagem são pouco modificadas, em decorrência, percebe-se uma grande mudança no discurso do aluno-professor, que passa a acreditar em novos conhecimentos, sem apresentar, contudo, mudanças na sua prática. (KLEIMAN, 2001, p. 242)

Ao que parece, o ensino continua da forma como sempre esteve, cada vez mais centrado em discursos vazios e preso a sistemas estruturais.

Para Sacristan (2000),

não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo. (SACRISTAN, 2000, p. 10)

Percebemos, desse modo, a importância que os currículos, tanto institucionais quanto escolares, têm diante do bom andamento do sistema educacional, pois, é preciso analisá-los não como objetos estáticos, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos desenvolvidos no ensino, sendo esta a condição crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la (SACRISTAN, 2000), a fim de que alunos e conhecimentos não sejam excluídos, nem silenciados.

Observamos, assim, que um fator de exclusão visto com frequência na escola diz respeito ao ensino e a aprendizagem da escrita, considerada como um dos principais instrumentos hegemônicos, o qual acontece de forma fragmentada e limitada, pois o foco do ensino centra-se, na maioria das vezes, como observamos, na questão estrutural, ficando a realidade linguística mascarada pelo imaginário da uniformidade, discurso este que se perpetua cotidianamente, partindo, inclusive, de dentro dos muros das próprias universidades, local em que os professores deveriam ser formados com qualidade para atender as demandas do sistema escolar.

Vemos, deste modo, que o trabalho com o ensino escolar apresenta-se cada vez mais complexo, exigindo posturas diferenciadas constantemente, de modo que as exigências pessoais e coletivas possam ser amenizadas. Este processo de mudanças, como viemos discutindo, precisa partir de uma reflexão mais intensa dentro dos muros das universidades para então atingir o ensino como um todo, no entanto, sabemos que esse é um processo lento, mas que, se efetivado, trará benefícios a todos os envolvidos no processo educacional.

Dando continuidade à discussão, a seguir traremos alguns apontamentos sobre a história e desenvolvimento da escrita, nosso objeto de análise e discussão.

CAPÍTULO II ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCRITA

2.1 Escrita: um caminho percorrido a partir das necessidades

Ao iniciarmos discussões relacionadas à escrita precisamos ter em mente a amplitude e a relevância do ato de escrever, seja ele em que âmbito for, pois por meio da escrita nos deixamos à mostra e empregamos a nossa marca, nossa identidade, naquilo que escrevemos.

Além disso,

o estudo da escrita e de suas implicações e consequências é uma área de pesquisa tão complexa que, ainda que concordemos com a centralidade de um núcleo de problemas, é difícil estabelecer ordens de prioridade ou de relevância para outras áreas de pesquisa com relação a esse núcleo. Cada tipo de ordem de prioridade ou de relevância de objetos e a inclusão ou a exclusão de algumas áreas de pesquisa representa uma visão do próprio campo de estudo da escrita. (GNERRE, 1985, p. 28)

Dizendo de outra maneira, não há como abordarmos as inúmeras nuances da escrita ao mesmo tempo, pois corremos o risco de não abordarmos mínima e satisfatoriamente tais temas, por isso o recorte que traremos a seguir diz respeito a alguns caminhos percorridos pela escrita até que chegasse a ser esse objeto de hegemonia que conhecemos atualmente.

Para essa discussão, discorreremos sobre um breve retrospecto de como surgiu a escrita e quais foram as causas e consequências que certas escolhas ocasionaram durante seu processo de desenvolvimento, já que “o que nós consideramos ‘escrita’ coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos ‘escrita’” (GNERRE, 1985, p. 31).

Vale ressaltar que o conceito de escrita abordado nesse trabalho vai ao encontro das discussões trazidas por Higounet (2003), pois entendemos a concepção de escrita como mais que um simples instrumento de comunicação, como algo que foi *construído* por meio da invenção humana, sendo, assim, um fato social. Além disso, o entendemos como um processo complexo de construção, pois, além de envolver o entrecruzamento de fatores de ordem sociocultural, histórico e mental, o processo de escrita se constitui por meio de uma diversidade de língua(gens), as quais se constroem mediante múltiplas

fontes de informação e múltiplas modalidades semióticas (KRAMSCH, 2014), sendo, então, de grande importância conhecê-las a fim de que possamos ter competência comunicativa suficiente para encararmos os desafios linguísticos deste século XXI.

Salientamos que não pretendemos limitar a discussão às práticas de escrita exigidas ou recorrentes na sociedade, mas, também, às práticas de escrita que são, de fato, realizadas em sala de aula, pois, se formos observar a nossa volta, vamos notar que as formas de se pensar a escrita atualmente se alteraram significativamente, haja vista os inúmeros avanços ocorridos em nosso meio. De acordo com Kramsch (2014),

a internet e as formas eletrônicas de comunicação têm tirado espaço das formas convencionais e previsíveis de comunicação oferecidas pela literatura impressa, gramáticas e dicionários e aberto um caminho para criatividade, agência e inovação, mas têm também aumentado a incerteza e a ambiguidade semiótica. Para resumir, elas têm mudado o nosso significado de comunicação, língua e cultura. (KRAMSCH, 2014, p. 12)

Diante de tais mudanças, entender quais são os principais aspectos que podem ser aprimorados e/ou aqueles que precisam ser potencializados no trabalho de escrita com os alunos torna-se indispensável para uma melhor atuação como professores. Além disso, é de fundamental importância para que os alunos possam sair das escolas mais bem preparados para encarar a sociedade da qual fazemos parte.

Refletindo sobre isso, passamos agora a evidenciar alguns pontos históricos da constituição da escrita.

2.2 Diante dos caminhos percorridos...

Observamos claramente que a escrita recebe maior valorização em relação à fala desde tempos, porém, devemos iniciar pensando a história da escrita da seguinte maneira, segundo Calvet (201, p. 140-141): “todas as sociedades de tradição escrita foram, em algum momento de sua história, sociedades de tradição oral. Os homens falaram antes de escrever e organizaram sua sociedade em função da fala”.

Nesse sentido, todo o progresso atribuído à escrita evidencia um longo e processual caminho que não se encerra na escrita por ela mesma, ou na invenção do alfabeto em si, mas que antes disso seu desenvolvimento se deu pautado na fala. Portanto, não podemos estabelecer uma divisão intransponível em relação às duas, pois, as fronteiras entre a oralidade e a escrita não são impermeáveis.

De acordo com Higounet (2003, p. 10), “a história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita”, ou seja, por um longo período a humanidade sobreviveu sem a escrita, tendo a tradição oral como fonte principal de comunicação. Após esse período, tem-se a era a partir da escrita.

O surgimento da escrita pode ser observado diante da necessidade que o homem teve de fixar seus pensamentos; utilizando a escrita em uma tentativa para “imobilizar, para fixar a linguagem articulada, por essência fugidia” (HIGOUNET, 2003, p. 9). Ou seja, havia a necessidade de “um meio de expressão permanente” e para isso, “o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos” (HIGOUNET, 2003, p. 9).

Observamos, desse modo, que “qualquer que seja seu lugar de nascimento, a escrita foi ‘inventada’ por necessidades práticas (fazer contas, redigir contratos, leis)” (CALVET, 2011, p. 122). Vemos, assim, que foi a partir do desenvolvimento do homem que ocorreu a necessidade da escrita, pois por meio dela e da necessidade de guardar e registrar as ideias surgidas entre os sujeitos foi possível perpetuar a história, narrar diversos acontecimentos históricos, bem como servir como suporte necessário para fixar os dados do passado e do presente. Nesse sentido, podemos dizer que aos poucos a escrita passou a ser cristalizada como um ícone da evolução dos povos (PINTO, 2012).

Essa necessidade de comunicação e expressão do pensamento tornou nítida também a necessidade de se fazer compreensível e de se fazer parte da sociedade, pois, “a escrita [...] dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo” (HIGOUNET, 2003, p. 10). Sendo assim, fixar

no papel tudo o que era realizado por meio da oralidade tornou a escrita um forte mecanismo de poder, já que passou a receber maior valorização em relação à fala.

Podemos observar que a trajetória inicial desenvolvida pela escrita, diante do desenvolvimento e da evolução das sociedades, se deu pautada nas classes sociais que estavam no poder. Ela “nasceu de uma necessidade do poder, quer ele seja religioso ou feudal, e se difundiu muito lentamente para o conjunto da população” (CALVET, 2011, p. 122). O problema atribuído a essa valorização e ascensão rápida foi que as sociedades com escrita passaram a enxergar as sociedades sem escrita como inferiores, justamente pela ausência de uma escrita que marcasse e fixasse suas identidades na história.

Esse fato fica visível se pensarmos na função que os escribas desempenhavam na época. Pois, eram eles que liam e escreviam para aquelas pessoas que tinham níveis baixos de escolaridade, o que, de certa forma, fazia com que fossem tidos como privilegiados e dominantes do sistema de escrita; a eles era atribuído o poder, por isso não faziam questão que a população dominasse esse sistema, fazendo com que a difusão a esse grupo (majoritário) se tornasse mais lenta. Notamos, assim, que a escrita se tornou uma arma de exploração do homem pelo homem, em que quem tinha autoridade é quem ditava as regras.

Segundo as ideias discutidas por Harris (2000) na proposta integracionista¹¹, por um bom tempo a escrita em si não contribuiu significativamente para a comunicação dentro da sociedade humana, sendo relevante apenas às pessoas que queriam adquirir poder e prestígio. Harris reitera, diante disso, que a função desenvolvida pela escrita não era como a função desenvolvida pela oralidade, pois a escrita não unia a comunidade, mas a dividia.

Com a evolução da escrita, podemos notar que ela trouxe implicações que remetem, de um modo geral, à profundas alterações no modo de se pensar o processo de escrever, ler e ver propriamente a função da língua(gem)

¹¹De acordo com Correa (2009a), a proposta integracionista é “perpassada pelo interesse por questões políticas, sociais, legais, psicológicas e filosóficas e, por sua vez, com as implicações desses assuntos relacionados a abordagens de linguagem e comunicação. O integracionismo não se preocupa apenas com questões críticas e culturais sobre a linguagem, mas com nossa consciência e responsabilidade social e com a nossa participação como teóricos na vida política e social” (CORREA, 2009a, p. 285).

desempenhada nas culturas. Atualmente, “a tecnologia moderna disponibiliza recursos para a leitura e para a escrita que nunca haviam sido disponibilizados antes¹²” (HARRIS, 2000, prefácio VIII).

Diante de tais alterações ocorridas, notamos que ultimamente as modificações também são bastante significativas em relação à escrita, pois variados aspectos e características distintas em relação a ela têm se instaurado na sociedade.

Por meio dos deslocamentos dos conceitos, antes tidos como fixos e fechados, e do próprio desenvolvimento e evolução do homem, observamos avanços em direção a novos contextos globalizados e multimidiatizados, os quais não possuem mais um único centro, havendo, nesse sentido, o surgimento de uma polifonia recombinate de significados (PINTO, 2012).

Em relação à escrita, essa polifonia vem de encontro à hegemonia criada em torno da predominância de uma escrita única, fundamentada na suposta unidade da língua nacional. Em outras palavras, podemos dizer que a supremacia e a valorização da escrita, bem como o uso da gramática normativa, não são questionadas pelo modelo escolar vigente, ao contrário, são valorizadas, mesmo que novos aspectos referentes à escrita possam ser vislumbrados.

Kramsch (2014) nos diz que,

A globalização, em conjunto com a mídia global e as tecnologias de comunicação global, tem exacerbado a multiplicidade de códigos, os meios e as formas de dar sentido à vida cotidiana. Se olharmos para a forma como os jovens de hoje utilizam a língua no facebook, twitter e em suas mensagens de texto, notamos uma proliferação da atividade semiótica, um desrespeito saudável pela autoridade acadêmica (regras e convenções ortográficas, gramaticais e lexicais), hibridismos e alternância de códigos, explosões multimodais de criatividade e inovação. (KRAMSCH, 2014, p. 12)

Porém, mesmo diante das mudanças nas práticas linguísticas cotidianas, Pinto (2014) observa que ainda em pleno século XXI o

continuum linguístico nacional é interpretado como variação monolíngue, ou seja, uma enorme pluralidade de práticas linguísticas é subsumida como sendo a mesma língua apesar das diferenças regionais. (PINTO, 2014, p. 65)

¹²The modern technology makes available resources for reading and writing that have never been available before (HARRIS, 2000, prefácio VIII).

Fato esse também visualizado na escrita. Em que a escrita que deve ser valorizada é aquela ditada pela sociedade, a tida como “correta”, assim como a língua padrão.

Essa hegemonia que perdura até o momento, tanto em relação à língua como em relação à escrita, é fruto de

políticas linguísticas, explícitas ou implícitas, executadas desde a chegada dos portugueses, que responderam às irregularidades dos contatos, mas principalmente procuraram regularizar usos linguísticos e promover ou reprimir acesso a recursos linguísticos na busca pelo controle do território nacional e das relações socioeconômicas e simbólicas que aqui se construíram e se constroem. (PINTO, 2012, p. 174)

Vemos, desse modo, que a necessidade do domínio da escrita exige o entendimento de que as palavras e as ações desenvolvidas e fixadas por meio dela não são neutras, pois são cercadas de poder de significação e dominação, os quais são reforçados por meio dos atos de fala, reiterados, como nos evidencia Pinto (2012), desde a chegada dos portugueses.

A fim de dar continuidade a essa discussão, a seguir abordaremos o poder representado pela escrita, decorrência dos atos de fala (AUSTIN, 1962).

2.3 Língua(gem), escrita e ideologia: o poder expresso pelas palavras.

Considerando, então, o processo de desenvolvimento da escrita, podemos observar que as escolhas relacionadas às línguas e fixadas por meio da escrita tornaram o sistema um tanto quanto preconceituoso e excludente, já que ela se sobressai em relação à fala na sociedade grafocêntrica. Diante de sua história podemos observar que a cultura que não possuía escrita precisou se adaptar à cultura letrada, tendo para isso, muitas vezes, que abandonar ou ofuscar suas culturas e tradições em função de uma homogeneidade, esta reforçada por meio do uso da escrita.

Muito distante dos fatos históricos ocorridos há séculos estamos nós, vivenciando e perpetuando uma tradição de supervalorização da escrita, em que “as regras do bem falar e bem escrever são assumidas como uma espécie

de verdade imanente” (BRITTO, 2002, p. 147), mesmo estando em uma sociedade altamente marcada pela heterogeneidade.

Britto (2002) nos diz também que,

não dá para pensar os processos linguísticos, os processos de análise da língua, nem ensino de língua e de análise de cultura sem assumir o conflito. Não existe a possibilidade de operar com símbolos e formas de linguagem pensando que aí tem ingenuidade ou neutralidade. Não dá para negar o conflito. (BRITTO, 2002, p. 154)

Por esse viés é preciso compreender a escrita como algo que é perpassado de poder e dominação, visto o papel *fundamental* (de “empoderamento”) que desenvolve na sociedade. Podemos notar que, na maioria das vezes, pessoas que pertencem a uma comunidade letrada possuem a fama de serem superiores, enquanto que os que não dominam esse padrão esperado a contento são vistos com maus olhos diante da sociedade.

Nesse sentido, ao pensarmos na língua(gem) e na escrita vinculadas ao poder vamos observar que são essas as palavras que bem descrevem os padrões da sociedade (excludente) da qual fazemos parte, pois quem “domina” a língua(gem) e a escrita padrão detém o poder nas mãos, como salientamos.

Essa hierarquização social que acontece evidencia, porém, que “nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades e muito menos a todos os conteúdos referenciais” (GNERRE, 1985, p. 4). Isto é, “somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade ‘cultura’ ou ‘padrão’, considerada geralmente ‘a língua’, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio” (GNERRE, 1985, p. 4).

Esse fato é bastante visível na sociedade grafocêntrica, tornando, desse modo, a hierarquização ainda mais aparente e a valorização de umas línguas em detrimento de outras ainda mais forte, visto o prestígio que lhes são atribuídas mediante uma escala de valores constituída socialmente.

Se observarmos o contexto no qual estamos inseridos, vamos notar que socialmente uma variedade linguística vale o que vale o seu falante (GNERRE, 1985). Dessa forma, uma variedade ou uma língua desprestigiada reflete, conseqüentemente, em um grupo de indivíduos também desprestigiados, e

muitas vezes, excluídos e marginalizados da sociedade. Em outras palavras, a questão social afeta diretamente no momento das escolhas daquilo que é válido ou não, em que esse julgamento por padrões de hierarquia acaba por ser critério de grande relevância para produzir determinados fins e determinadas escolhas.

Esse fato é legitimado devido à presença da escrita, pois ela tem grande importância dentro desse processo de ascensão de uma variedade linguística até o posto de variedade “padrão”, por exemplo. Pois, normalmente, o que está escrito, principalmente em relação ao que é falado, traz uma forte ideia de legitimação e ajuda a perpetuar as regras e os preconceitos sociais embutidos na escrita, os quais são reforçados por quem tem o “domínio” desse sistema, mas também por quem não o tem, já que aquilo que está escrito parece ter muito mais valor do que aquilo que não está. “Tudo o que está escrito é importante, porque foi escrito” (BEDUSCHI, 1982, p. 92 apud GNERRE, 1985, p. 39) na visão de inúmeras pessoas.

Gnerre (1985) nos diz que:

o passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e ‘cultural’. (GNERRE, 1985, p. 4)

Esse poder atribuído à língua por possuir uma escrita justifica sua necessidade de se tornar valorizada e possuir status, passando então a legitimar a fala. Bagno (2013) evidencia que,

a velha e falaciosa equiparação – escrita = formalidade; fala = informalidade – se originou, sem dúvida, do preconceito dos primeiros gramáticos contra a língua falada e de sua atitude de hipervalorização da escrita literária antiga, tomada como única forma ‘correta’ de uso da língua. (BAGNO, 2013, p. 91)

Preconceito esse decorrente dos fatos históricos e que perdura até os dias de hoje, privando muitas pessoas de se fazerem ouvidas. E quem não adquiriu os “conhecimentos fundamentais” da escrita, que valor(es) lhes são atribuídos, já que “o código aceito ‘oficialmente’ pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas

relações de poder”? (GNERRE, 1985, p. 6). Que valor tem aquilo que não é escrito? Ou, que valor é atribuído aos diferenciados modos de escrita?

A relação verticalizada construída entre a escrita e a fala parece nos evidenciar que “a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão” (GNERRE, 1985, p. 44). Ou seja, “o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico” (BOURDIEU, 1977 apud GNERRE, 1985, p. 3), tornando a língua(gem) e a escrita em armas de dominação que aprisionam e torturam quem não as domina minimamente. “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1985, p. 16).

Por isso há a necessidade de pensarmos a língua(gem) não somente como um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, precisamos enxergá-la como um instrumento de poder, como já viemos destacando, pois muitas das vezes não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos... E, essa autoridade de que nos revestimos, fundamenta a questão da dominação, a qual está diretamente relacionada a questões políticas.

Assim,

enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de *impor* o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma ‘comunidade linguística’ constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística. (BOURDIEU, 2008, p. 32 – grifos do autor)

Isto é, pertencer à determinada comunidade linguística garante status, o qual é mantido por meio da língua que predomina como sendo a oficial e a que tem maior prestígio, por isso precisa ser aprendida e exaltada, a qual é reforçada pelo padrão de uma escrita única, como já vimos.

Um exemplo bastante claro nesse sentido é o sistema de ensino, que “acaba contribuindo fortemente para construir enquanto tais os usos dominados da língua ao consagrar o uso dominante como o único legítimo, apenas pelo fato de inculcá-lo” (BOURDIEU, 2008, p. 47). Essa inculcação faz com que haja

o apagamento da língua(gem) e, inclusive, de seus falantes, já que tudo aquilo que foge do padrão único legítimo pode ser considerado como erro.

Observamos, assim, que a expressão “mercado”, utilizada no discurso de Bourdieu (2008), garante o entendimento desse *jogo* a que estamos dispostos diariamente, pois, mercado lembra preço e preço está diretamente relacionado à valorização e desvalorização, termos que nos remetem à questão da hierarquia, muito presente na sociedade, já que quem possui maior domínio sobre a escrita e sobre a norma que é valorizada possui maior respeito e prestígio social, enquanto que a outra parcela, sofre uma sistemática desvalorização (BOURDIEU, 2008) mediante o poder simbólico exercido pela linguagem.

Essa

aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio. (BOURDIEU, 2008, p. 42)

Este consumo ostentador de aprendizagem, que valoriza e desvaloriza, é legitimado pela escola a partir do momento em que nós, professores, estabelecemos os conceitos de “certo” e “errado”, cobrados incessantemente nos exames e provas realizados, reforçando assim, a questão do pertencimento a determinado grupo (dos que sabem X os que não sabem), caindo então no sistema em que, pode mais quem tem maior poder. Nesse caso, maior poder linguístico.

Nesse sentido, reforçar o uso do “bem falar e escrever” significa essa necessidade de enquadramento e pertencimento à sociedade que nos cerca, a fim de que essa inserção possa nos garantir, minimamente, como integrantes do sistema, visto que “existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto” (BOURDIEU, 2008, p. 112).

Assim, “a competência, adquirida no contexto pela prática, comporta, de modo inarredável, o domínio prático de um uso da língua e o domínio prático das situações nas quais esse uso da língua é socialmente aceitável” (BOURDIEU, 2008, p. 70), mas, para que essa prática seja desenvolvida e

sejam socialmente aceitáveis, é necessário, primeiramente, esse espaço, que é direito de todos. Senão, seremos fadados ao silêncio.

Desse modo, a política de imposição de uma língua e/ou de uma escrita padrão, passa, primeiramente, pelo Estado e, posteriormente, pela escola, a qual, por meio do seu discurso permeado pelo poder, elege, de certa forma, quem são os dominantes e quem são os dominados. Ou seja, sendo a escola uma instituição importante, cercada por forças simbólicas atuando constantemente, observamos sua forte influência na constituição desse discurso homogeneizador de mercado linguístico (BOURDIEU, 2008).

Vemos, desse modo, que a escola desenvolve um papel de reprodutora das decisões tomadas pelo Estado e pela própria sociedade por meio, muitas vezes, de imposições aos alunos. Os professores acabam tornando-se cúmplices de tal desenvolvimento, pois, não são críticos o suficiente para perverter a ordem instaurada. E assim, muitas vezes, se constrói uma escola constituída na passividade e resistente à mudança.

Diante disso, notamos que a autonomia, que poderia fazer parte da rotina dos professores e dos alunos no ambiente escolar, e, inclusive, da vida em sociedade, fica condicionada a decisões tomadas por uma pequena parcela que detém o poder.

Em outras palavras, podemos identificar que

é pouco crível que os professores possam contribuir para estabelecer metodologias criadoras que emancipem os alunos quando estes estão sob um tipo de prática altamente controlada. É preciso partir de um certo isomorfismo, necessário entre condições de desenvolvimento profissional do docente e condições de desenvolvimento dos alunos nas situações escolares planejadas, em certa medida, pelos professores. (SACRISTAN, 2000, p. 48)

Esse “controle” que acontece na escola pode ser entendido como decorrência do controle que os professores ainda durante sua formação sofreram ou sofrem dentro das instituições. O silêncio vivenciado nas salas de aula, muitas vezes, é resultado de processos anteriores, já que os professores também “são frutos desse silêncio mortificador” (FERRAREZI JR, 2014, p. 28).

Como exemplo disso, Ferrarezi Jr (2014, p. 27) nos diz que, “é difícil exigir de um aluno universitário que descubra que ensinar língua materna é

algo que se faz para a vida, se o que ele vê na sua formação superior não é nada disso”.

Vemos, desse modo, que os discursos que circulam e são reiterados insistentemente na sociedade são reflexo de uma tradição que é perpassada cotidianamente, constituindo, assim, uma espécie de resistência à mudança. Este é um problema que vem se desenvolvendo durante anos, não apenas em sala de aula, pois, o que se observa é que

o conceito de educação silenciosa ainda domina as mentes dos pais dos alunos (eles, os pais, são frutos desse silêncio mortificador), da maioria dos professores (eles, os professores, são frutos desse silêncio mortificador), da maioria dos diretores e supervisores (eles, os diretores e supervisores, são fruto desse silêncio mortificador) e está presente na quase totalidade dos livros didáticos, absolutamente mortificadores e cheios de regras (pois seus autores são frutos desse silêncio mortificador). (FERRAREZI JR, 2014, p. 28)

Este é um ciclo vicioso que se manifesta e prejudica a todos os envolvidos, o qual recebe maior valorização dentro das escolas, pois é por meio das palavras utilizadas pela escola e na escola que o uso da língua(gem) instituída adquire poder.

Logo, observamos que o poder expresso pelas palavras é revestido daquilo que é externo a elas, assim o padrão de escrita priorizado nas escolas se torna uma arma nas mãos de quem sabe utilizá-la de “forma adequada”, tornando-a uma aliada no poder de convencimento e dominação.

Em meio à luta para a imposição da *visão legítima*, na qual a ciência se encontra inevitavelmente engajada, *os agentes detêm um poder proporcional a seu capital simbólico*, ou seja, ao *reconhecimento* que recebem de um grupo: a autoridade que funda a eficácia performativa do discurso é um *percipi*, um ser conhecido e reconhecido, que permite *impor* um *percipere*, ou melhor, de se impor com se estivesse impondo oficialmente, perante todos e em nome de todos, o consenso sobre o sentido do mundo social que funda o senso comum. (BOURDIEU, 2008, p. 82 – grifos do autor)

Ao alimentarmos, pois, as aparências a que somos dispostos diariamente, julgamentos que fazemos, em que eu sou melhor que o outro ou em que o outro é melhor, mais competente que eu, reforçamos ainda mais esse distanciamento entre “quem sabe” e “quem não sabe” se utilizar da

língua(gem), além, é claro, de reforçarmos ainda mais o discurso da hegemonia.

Esse rebaixamento mediante o jogo das forças distintivas nos faz fazer e desfazer grupos (BOURDIEU, 2008), nos tornando sempre inferiores e não merecedores daquilo que conquistamos, visto que temos como referência sempre aquele que “se deu melhor” e que, conseqüentemente, se torna superior.

Nesse sentido,

todo e qualquer grupo é palco de uma luta pela imposição do princípio legítimo de construção dos grupos, sendo que qualquer distribuição de propriedades sociais, sexo ou idade, instrução ou riqueza, pode alicerçar divisões e lutas propriamente políticas. (BOURDIEU, 2008, p. 120)

Dessa forma, é que precisamos compreender a língua(gem) como sendo marcada por ideologias que imprimem uma hierarquia fortemente estruturada, já que o funcionamento da língua está diretamente relacionado ao emprego de regras, normas e terminologias, as quais tornam o processo de ensino e aprendizagem mais delicado e complexo, assim os sujeitos precisam agir em conformidade com os planejamentos sobre a língua.

As ideologias que cercam a língua(gem) fazem com que a escrita se torne, assim, instrumento hegemônico de poder, pois saber escrever uma variedade padrão significa possuir status e possuir status significa ser aceito socialmente.

Seguindo esse mesmo viés, segundo Britto (2002),

a ideia básica que predomina nas sociedades de escrita, como é o caso da sociedade ocidental, é que existe uma forma correta de falar – a norma culta ou língua formal ou ainda língua padrão, entre outros nomes – e que conhecer e saber usar essa forma é importante para poder participar ativamente da sociedade. (BRITTO, 2002, p. 146)

Analisando os pontos acima elencados, vamos observar que certos aspectos e discursos desenvolvidos dentro dos muros escolares passaram a ser considerados como consensos (PINTO, 2012; 2014), já que, ao que parece, se tornaram espécies de verdades padronizadas e inquestionáveis

mediante os atos de fala (AUSTIN, 1962) reiterados insistentemente no âmbito escolar.

Muitos dos discursos que circulam na escola são tomados como consensos e coerções, pois estão diretamente relacionados aos discursos hegemonicamente construídos. De acordo com Pinto (2014, p. 62), os discursos hegemônicos “não são estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos. Eles circulam em contradição uns com os outros, e experimentam tanto cumplicidade quanto resistência na sua atualidade local”.

Dessa forma, mediante tais discursos, forças de poder são adquiridas a fim de sustentar as hegemonias que circulam na escola e também socialmente. Podemos notar diante disso, que discursos que condicionam que há a supremacia da escrita em relação à fala, a inculcação de que há uma língua e uma escrita padrão a serem seguidas e de que quem domina a leitura e a escrita são consideradas pessoas letradas, por exemplo, são constantemente reafirmados em sala de aula e adquirem sua eficácia performativa no discurso, conforme salienta Bourdieu (2008), e transformam-se em consensos e coerções, segundo Pinto (2014).

Ainda de acordo Pinto (2012), três hegemonias se desenvolvem em torno da língua na sociedade, mas principalmente na escola, sendo elas:

A unidade linguística (variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. Essas hegemonias remetem a três modelos interpretativos da Modernidade colonial: o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte principal de conhecimento sobre as línguas) e o modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de civilização). (PINTO, 2012, p. 174)

Podemos observar, assim, que, de fato, os discursos empregados hoje têm reflexos de “verdades” impostas no passado, as quais são sustentadas pelos atos de fala (AUSTIN, 1962) e esses atos de fala, sustentados pelos professores em sala de aula, produzem efeitos significativos na língua(gem) que circula no âmbito escolar. Efeitos que afetam diretamente os alunos, pois “os alunos que brincam com a língua(gem) em blogs, tweets, mensagens instantâneas e suas formas corriqueiras de falar, tendem a ficar impacientes com as regras gramaticais e lexicais” (KRAMSCH, 2014, p. 13), decorrendo,

então, em falta de interesse e estímulos necessários para que esses alunos entendam a escrita como uma forma de agregarem conhecimento.

Observando esses modelos hegemônicos empregados e diante de novos modelos de interação, podemos visualizar, segundo Pinto (2012), que duas contradições se estabelecem em relação a esses discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. Sendo elas:

A primeira contradição é operada por mudanças de projeto do sistema mundo/moderno/colonial: por um lado, a ênfase nos grandes centros mercadológicos atua em direção oposta ao controle nacionalista do modelo romântico alemão, na medida em que torna transnacional qualquer ação (econômica, social, cultural, política, linguística); por outro lado, as forças de subjetivação do consumismo (satisfação imediata, provisoriedade, insegurança e fragilidade) e da textualidade digital (rapidez, fragmentação, excesso e lacunas) atuam contra os modelos filológico e evolucionista, na medida em que ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas (Estado, Escola, Universidade). [...] A segunda contradição é operada pela silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno, a *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003) que mantém a concepção temporal linear e, assim, os mesmos três modelos consolidados no século XVIII como parâmetros discursivos para se falar de língua. A persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição é prova dessa perseverança. A mídia e a instituição escolar, por exemplo, insistem que a oralidade e a diglossia são situações pré-civilizatórias. (PINTO, 2012, p. 176-177 – grifos do autor)

Dessa forma, notamos que os modos como têm se pensado a língua(gem) e a escrita atualmente, diante da entrada de novos padrões globalizados e multimidiatizados em diversos contextos, incluindo a escola, têm estado em conflito com as hegemonias que se estabelecem na sociedade, pondo à prova, desse modo, a visão única de língua(gem) e de escrita, e, até mesmo, do que seja ensinar ou falar a língua portuguesa (PINTO, 2014).

Portanto, podemos observar que um embate se sustenta no âmbito escolar, pois são duas forças distintas que conduzem as noções de língua(gem) e de escrita para lados diferentes atualmente. De um lado, temos o consenso instaurado de que há uma língua e uma escrita únicas e, de outro, os novos modelos de interação que nos conduzem para o questionamento desta “verdade” que nos foi imposta por meio dos atos de fala, visto que, atualmente, os conceitos fixos e fechados não mais dão conta de atender as necessidades individuais e coletivas advindas com as transformações ocorridas.

No entanto, pensando no ensino escolar, podemos perceber também que ambas as forças se sustentam, pois não há como abrir mão de uma das duas, ou seja, não há como abrimos mão dos consensos, mas também não há como vivermos pelos consensos, já que nos são exigidas posturas diferenciadas.

Nesse sentido, precisamos compreender que,

enquanto os estudantes têm que aprender, é claro, como conjugar verbos, formar o plural de substantivos [...], eles também precisam aprender que há várias formas de fazer pedidos e expressar preferências, dependendo de quem fala, para quem, e em que circunstâncias. (GRAMSCH, 2014, p. 15)

Dentro dessa discussão, notamos que a questão não está pautada entre escolher em ensinar ou não ensinar gramática, como mencionamos anteriormente, mas na necessidade de “clarificar certos conceitos, dar-lhes consistência e definir prioridades e procedimentos que nos conduzam a uma efetiva *competência comunicativa*”. (ANTUNES, 2010, p. 218 – grifos do autor).

Sendo assim, o que é priorizado no ensino e na aprendizagem em sala de aula não pode ir na contramão das exigências advindas atualmente. Os alunos precisam ter conhecimentos claros sobre o que seja a língua(gem) e o que as escolhas que eles realizam acarretam dependendo do ambiente em que circulam. Esse esclarecimento deve partir do pressuposto de que os alunos, assim como tudo que nos cerca, são heterogêneos e que há uma importância fundamental na compreensão da língua(gem) e da escrita como algo vivo, passível de ser uma polifonia recombiente (PINTO, 2014).

Harris (2000) nos diz que há uma preocupação pública com a escrita, no entanto, questões mais amplas dificilmente são discutidas, e é ainda mais rara uma reflexão sobre os modos como os pressupostos tradicionais ainda são concedidos em conceitos sólidos atualmente. Há, dessa forma, uma necessidade urgente de repensar os modos de se escrever hoje e de compreendê-los também (HARRIS, 2000).

Assim, vemos que há uma “necessidade urgente de aprender a lidar com os alunos de hoje” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 11), descobrindo seus anseios e atendendo às novas significações que se constroem em suas vidas,

para que assim a língua(gem), a escrita e, em decorrência, a leitura, sejam ferramentas capazes de influenciar positivamente as suas realidades.

Sendo assim, parece fundamental compreendermos como atualmente a escrita é vista na sociedade, e principalmente na escola, de modo que equívocos possam ser evitados e novos espaços e formas como a escrita se apresenta possam ser conquistados.

Com a intenção de continuarmos com essa reflexão, na sequência será apresentado um viés de como a escola visualiza o processo de escrita.

2.4 A escrita e a escola

Pudemos observar até aqui o quanto que a língua(gem), e em decorrência a leitura, a escrita, a identidade, entre outros termos, são resultados de relações de poder, os quais estabelecem hierarquias fortemente marcadas e influenciadas pelos papéis que são adquiridos na sociedade, de um modo geral, sendo estes assumidos em decorrência, também, de influências sócio-históricas.

Notamos que a escola, por desenvolver o papel que desenvolve, passa a ser lugar de perpetuação dessas hierarquias e, inclusive, passa a ser palco de grandes equívocos. Dentre eles, sustenta a ideia de que aquele que domina bem a leitura e a escrita é considerado como um sujeito letrado, enquanto que aqueles que não dominam são taxados como ignorantes. Ou seja, muitas escolas restringem o ensino e a aprendizagem em aprender ou não as regras gramaticais, desconsiderando-se, muitas vezes, aquilo que o aluno já sabe.

Ao nos restringirmos a determinados conceitos e ao estabelecermos relações entre políticas linguísticas, escrita e poder, dentre outros termos, vamos notar que essa articulação dá origem e influencia aquilo que somos e o que fazemos diariamente, ou seja, interfere significativamente nas representações que construímos ao longo do nosso percurso. De acordo com Pinto (2012, p. 172), “discursos e práticas são performativos, ou seja, produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala

ritualizados e iteráveis¹³”, construindo, desse modo, as nossas ações no mundo.

Essas reafirmações que ocorrem insistentemente em torno da escrita nos evidenciam que elas são verdades que nos são impostas e que não devem ser consideradas tão radicalmente, pois quanto mais essa ideia for reiterada, de que por meio da escrita se conquista tudo, maiores serão as chances para uns e menores para outros, mantendo, assim, o perfil de sociedade do qual fazemos parte.

Notamos, dessa forma, que “o momento sócio-histórico-cultural passa a exigir um pensamento renovado, marcado, entre outras características, pela imprevisibilidade, contradição e incompletude” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 66), já que pertencemos ao século XXI e definições utilizadas no século passado já não dão mais conta de atender às necessidades sentidas atualmente.

Refletindo sobre isso, devemos nos perguntar: de qual escrita estamos falando atualmente?

Certamente que, em uma parada mais atenta para observarmos como a escrita tem se configurado ultimamente, vamos notar que diferenças significativas se fazem presentes, tanto no modo de se entender esse processo, como no modo de vivenciá-lo, como discutimos anteriormente. Vemos que a escrita tornou-se onipresente, pois, além de estar presente no espaço público das sociedades, invadiu agora os espaços privados. O termo “*Procura na Internet!*” passa a ser uma resposta óbvia e palpável diante de tamanha demanda de informação, independentemente de sua origem (FERREIRO, 2013).

Diante de tamanho crescimento e avanço, a onipresença da escrita na sociedade acaba por afetar diretamente aqueles que padecem de orientações que vão nesse sentido, pois, atualmente, como bem mencionado por Pinto (2014) anteriormente, ainda prevalece a visão tradicional do que seria a escrita e a língua(gem). No entanto, ela observa que os alunos

não são apenas multilíngues no sentido restrito de ser igualmente fluentes em mais de um código linguístico, mas também no sentido e

¹³Iterabilidade entendida aqui como uma “propriedade que obriga o ato de fala a repetir o conhecido, necessariamente deslocando-o”, como nos diz Pinto (2012, p. 173).

que têm diferentes perspectivas, educação, e têm socializado de formas diferentes. Eles têm cada vez menos um consenso do que é um comportamento apropriado ou educado, ou mesmo do que se espera deles na escola. (GRAMSCH, 2014, p. 12)

Além disso, podemos notar que os suportes da escrita se modificaram. Houve mudanças radicais no modo como a escrita se apresenta socialmente, bem como no modo como os textos circulam em nosso meio, o que acarreta mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, ainda mais para quem está aquém de conhecimentos básicos sobre o modo de escrever.

Refletindo sobre os efeitos dos atos de fala (AUSTIN, 1962) em relação à escrita, podemos dizer que algumas das dificuldades de aprendizagem na escola estão relacionadas à complexidade que acompanha o processo de escrita, pois, de acordo com Ferreiro (2013),

a escrita não é simplesmente um conjunto (idealmente finito) de formas gráficas. Essas formas combinam entre si através de regras precisas e se distribuem na superfície escolhida de forma bem determinada. Nenhuma escrita deixa ao acaso a disposição das marcas na superfície escrita. Sucessão, ordem, regras de composição, espaços cheios e espaços vazios. Os sistemas de escrita mantêm as marcas sob controle rigoroso. (FERREIRO, 2013, p. 27-28)

Essa rigorosidade que se estabelece é, inclusive, decorrente do surgimento da escrita, como observamos. Sendo influenciada pelas políticas linguísticas e ritualizada por meio dos atos de fala construídos ao seu redor até os dias de hoje, observamos que não há simplicidade na construção da escrita, visto que ela se desenvolveu em um percurso não linear, o qual foi cercado por batalhas, embates e entrecruzamentos de inúmeras línguas.

Estes confrontos que ocorreram ao longo do processo modificaram nitidamente o sistema original de escrita (se é que houve algum), por isso é que precisamos compreendê-la em estado de movimento, num incessante processo de reconstrução, atendendo, assim, às necessidades sentidas por seus falantes em contextos diferenciados, sendo, dessa forma, um processo nunca estático e acabado.

Porém, nem sempre esse fato é respeitado, já que constantemente vemos que a estabilidade e a linearidade da escrita ainda predominam no âmbito escolar, outro dos tantos equívocos desempenhados pela escola.

De acordo com Pinto (2014),

a heterogeneidade, irregularidades e contingências dos contatos constantes e desiguais entre diferentes grupos de falantes (de línguas indígenas, africanas, europeias, asiáticas, Libras e outras), desde 1500 até hoje, continua a ser temida e mal vista, especialmente na medida em que esses contatos afetam a idealização de uma norma padrão escrita, seja ela qual for. (PINTO, 2014, p. 71)

Dessa forma, não é à toa que se quer e se exige uma escrita na escola baseada em apenas um padrão. No entanto, diante dos modos como essa exigência ocorre, esse fato nos evidencia que estamos ante condições de desigualdade claramente nítidas e excludentes, e isso, acaba por afetar diretamente a educação.

Percebemos, assim, que não basta vontade individual por parte dos alunos em aprender, são necessárias condições e meios eficientes para que o conhecimento seja produzido e efetivado. Para isso, primeiramente, deve-se ter em mente que a criança enquanto sujeito da aprendizagem é um ser pensante e que ignorar o que ela sabe é ofuscar sua identidade e extinguir o direito que ela tem de aprender de formas e em tempos diferentes, se em comparação com outros alunos.

Aprender do modo como se tem pensado e se desenvolvido o processo e as atividades de escrita tem sido algo complexo para alguns dos alunos, pois há evidências claras de que

entre a língua da escola e a língua da vida, há um fosso intransponível. Na escola, há a centralidade na escrita (só a escrita tem legitimidade, já que a oralidade é 'vulgar'). Separam-se atividades de leitura – redação - aprendizagem da gramática normativa. Pensa-se que (por algum milagre) aprendendo as regras da gramática, o aluno será capaz de transpô-las e, em diferentes momentos, ler e escrever corretamente bons textos em português escrito. (GREGOLIN, 2007, p. 62)

Podemos perceber que alguns equívocos ainda estão presentes na escola e no modo como ela trabalha com o processo de escrita. Ao que parece, faltam informações e esclarecimentos à grande maioria dos professores, os quais se esforçam em ensinar, porém a sistemática utilizada nesse sentido parece não ser muito apropriada, já que o que predomina nesse contexto é um ensino altamente voltado para a aprendizagem da gramática normativa e do

“bem falar e escrever”, deixando outras prioridades urgentes à mercê de discussões e reflexões, como apontamos.

Com a centralidade na escrita hegemônica e a predominância do enfoque na escrita em detrimento da fala, realmente os exercícios a serem desenvolvidos pelos alunos passam a ser incompatíveis com os seus anseios e suas realidades, fazendo, desse modo, com que o ensino e a aprendizagem se tornem artificiais e centrados na supremacia da escrita e do uso da gramática.

Essa ligação que se estabelece entre a escrita e a gramática normativa permanece bastante visível no dia a dia escolar, pois, a prática pedagógica tradicional instaurada até os dias de hoje, mesmo diante de tantas modificações no ensino, sempre colocou o ensino de gramática normativa em foco no ensino do português. Vemos, assim, que o próprio ensino da matéria de língua portuguesa na escola tem sido feito de maneira equivocada, pois o ensino das regras gramaticais, muitas vezes, ainda é prioridade.

Sobre esse fato, Harris (2000) nos diz que normalmente as pessoas medem o nível de alfabetização em uma sociedade pela estimativa de qual a proporção da população que sabe ler e/ou escrever. No entanto, há uma controvérsia exatamente na tentativa de medir esse fato, já que as pessoas deveriam contar quantos da população, na verdade, dominam essa “prática” efetivamente.

Observamos, assim, que há uma segmentação no modo de se ensinar o português, em que aspectos gramaticais, leitura e escrita, são feitos separadamente, isoladamente, além de serem distanciados das realidades vivenciadas pelos alunos, afetando, dessa forma, o seu desenvolvimento escolar.

Essa separação pode ser mais bem observada nos livros didáticos, pois, normalmente, o que se vê é uma falta de articulação entre essas atividades, as quais acabam acontecendo por meio do estudo de frases soltas e totalmente descontextualizadas, em que o professor opta por um livro didático mais convencional e menos desafiador¹⁴, esbarrando, novamente aqui, na questão

¹⁴Em pesquisa recente, Cavalcanti e Silva (2014) evidenciaram que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2014, ainda privilegiam as tendências tradicionais de ensino no que diz respeito à análise linguística. Segundo dados obtidos, 33,3% dos livros aprovados neste ano privilegiam as tendências tradicionais de ensino. Por outro lado, em 41,6 % dos casos, há um tratamento

da autonomia do professor, como foi possível ver nas observações realizadas em sala de aula. Nesse sentido,

um livro didático de português que não trouxer seus ‘pontos de gramática’, nem que seja na forma de um apêndice normativo, parece correr o risco de despertar desconfiança junto à comunidade de pais, docentes e pedagogos em geral, (BAGNO, 2013, p. 19)

devido, justamente, à tradição ainda fortemente arraigada ao modelo de ensino que se desenvolve atualmente, em que o livro didático é a principal ferramenta (quando não única) para o processo de ensino e aprendizagem não só dos alunos como também dos próprios docentes, cuja formação é reconhecidamente precária e insuficiente (BAGNO, 2013).

Dessa forma, tentar fugir do enquadramento da língua portuguesa como língua única, o qual se estabeleceu desde o seu surgimento, é correr o risco de ser taxado como o diferente que foge às regras e aos padrões estabelecidos como corretos, os quais são exigências para ser um bom cidadão. No entanto, agir desse modo é apagar a realidade e esquecer-se de que o objetivo das escolas no ensino de línguas, hoje, deveria ser o de *“tornar o aluno, gradativamente, usuário competente das múltiplas variedades da língua portuguesa, conforme as suas tendências e necessidades”* (SILVA, 2002, p. 263 – grifos do autor).

De acordo com Kramsch (2014), há a necessidade de uma educação que seja multilíngue, pois este termo se refere

à diversidade de significado, expressa através de diferentes códigos, modos, modalidades, e estilos que são correntes em um mundo globalizado que está agora constantemente e onipresentemente interconectado. Este é o mundo onde nossos alunos serão chamados a ‘interagir entre línguas’ e demonstrar ‘competência translinguística e transcultural’. (KRAMSCH, 2014, p. 20)

Indo ao encontro, dessa forma, das modificações que temos vivido atualmente.

reflexivo dessas questões e nos outros 25% o tratamento ocorre de forma híbrida, ou seja, com ênfase nas questões reflexivas e tradicionais ao mesmo tempo. Mesmo que o tratamento reflexivo tenha sido evidenciado nessa pesquisa, segundo os autores, nas práticas tradicionais de ensino apresentadas pelos livros aprovados em 2014 havia uma “dificuldade de promover a articulação entre os eixos de leitura, escrita e AL [análise linguística]”, bem como, as atividades “insistiam em práticas fragmentadas de ensino, nas quais leitura, escrita e AL eram compreendidas como conhecimentos distintos” (CAVALCANTI; SILVA, 2014, p. 12-13)

O que se deve ter em mente no momento em que estamos vivendo é que o que importa realmente “é manter para as novas gerações o uso de uma escrita corrente de boa qualidade e de grande rapidez e fazer aumentar sempre o número de indivíduos que sabem escrever” (HIGOUNET, 2003, p. 175), ou seja, saber aproveitar aquilo que os alunos sabem e é do contato deles a fim de construir o conhecimento de forma efetiva e participativa, tornando, então, o processo de aprendizagem da língua(gem) e da escrita mais facilitado.

Diante de tais fatos, podemos notar que temos uma escrita que é exigida como a correta, a que acontece com maior recorrência na sociedade, e a escrita que é de fato utilizada pelos sujeitos, seja na sala de aula ou no contato do dia a dia, devido, justamente, a todas as transformações ocorridas à nossa volta.

Sendo assim, faz-se necessário traçar essa diferenciação no momento do ensino e aprendizagem da escrita, mostrando os caminhos possíveis e os contextos de uso da escrita como meio de fazer com que os alunos sintam-se minimamente preparados para enfrentar os desafios construídos cotidianamente em torno da língua(gem), seja ela escrita ou não.

Harris (2000), portanto, nos faz um alerta:

somos convidados a contemplar um futuro em que os nossos descendentes serão tidos como ‘analfabetos’ se eles não conseguirem operar um processador de texto; mas, ao mesmo tempo, se eles se tornarem escravos do processador de texto deles serão roubados os benefícios das classes letradas (old-fashioned)¹⁵. (HARRIS, 2000, p. 229)

Esse “futuro” já nos bate à porta, por isso, novas atitudes precisam ser desempenhadas para que os alunos sintam-se aptos para identificar essas diferenças.

Abordando, então, a escrita com maior naturalidade, já que diariamente estamos em contato com ela, proporcionaremos aos alunos formas de aprender que não lhes sejam tão pesadas e distantes daquilo que eles têm

¹⁵“We are invited to contemplate a future in which our descendants will be counted ‘iliterate’ if they cannot operate a word processor; but at the same time, becoming slaves to the word processor is just what will rob them of the benefits of the (old-fashioned) literate classes” (HARRIS, 2000, p. 229).

contato, e assim, o texto produzido em sala de aula, por exemplo, possa ser mais bem desenvolvido, favorecendo, dessa forma, o aprendizado dos alunos.

Pensando sobre o texto escolar, a seguir traremos algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ambiente escolar.

2.5 Rabiscos no papel: a produção de um texto escolar

Diante das práticas da escrita escolar, podemos notar que o gênero “redação escolar” é o que mais tem recebido espaço nas salas de aula, porém, de acordo com Faraco (2009, p. 11), a principal característica desse gênero, em que é dado um tema no vazio, é a de “escrever para ninguém”, sendo um mero processo de preenchimento das linhas disponíveis em uma folha em branco.

Vinculado a esse fato, notamos que o ensino de língua portuguesa e o professor de português são vistos como os principais, e algumas vezes únicos, responsáveis pelo ensino de escrita na educação regular, fazendo, então, com que o desafio no ensino e aprendizado da escrita nas aulas de português seja reforçado.

Esse vazio expresso pela redação escolar, muitas vezes, está associado a formas de castigar uma turma indisciplinada, bem como ao exercício de escrever sobre um tema livre, o qual faz com que o aluno sinta-se cada vez mais perdido, pois não sabe de onde partir, nem onde chegar com um texto marcadamente escrito para ninguém e dissociado de sua realidade (FARACO, 2009).

Durante o tempo que os alunos passam na escola “aprendendo” língua portuguesa, de aproximadamente 12 anos e com uma média de 5 horas/aula por semana, era de se esperar que saíssem minimamente preparados para desenvolver atividades de leitura e de escrita com autonomia, porém o que se vê é que os alunos se exercitam durante todo esse tempo a fim de dominar a língua e a escrita padrão e reconhecer suas estruturas, fato esse distante de suas realidades, o que acaba por atrapalhar e dificultar o ensino e a aprendizagem, já que não atribuem sentido aquilo que vêm aprendendo, além de ser algo bastante artificializado.

Dessa forma, os que aprendem com maior facilidade são considerados sujeitos letrados, enquanto os outros que não têm tanta facilidade, por não vislumbrarem proximidade com suas realidades, por exemplo, acabam ficando distantes do padrão esperado, tanto pela escola, como pela sociedade, e são tidos como iletrados.

As consequências desse processo podem ser observadas, de certa forma, como decorrência da falta de compreensão estabelecida entre os termos alfabetização e letramento, pois, mesmo havendo a substituição do termo alfabetização pelo termo letramento (RAJAGOPALAN, 2014), muitos dos professores e das pessoas em geral, ainda permanecem com o pressuposto de que “o conhecimento do alfabeto, habilidade de reconhecer e reproduzir as letras do alfabeto de uma língua, se constitui em uma etapa discreta, autossuficiente, e – acima de tudo – *fundamental e inaugural* do processo educacional” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 17 – grifos do autor), sendo a alfabetização, dessa forma, um processo que acontece de maneira isolada e independente, desconsiderando todas as demais habilidades exigidas no processo de escrita e de leitura.

O erro aqui, segundo Rajagopalan (2014, p. 21), está em supor que “o processo de alfabetização seja uma etapa necessária e suficiente para que o educando esteja apto às etapas seguintes de leitura, compreensão e interpretação”, sendo que, no entanto, na “era da comunicação multimodal” podemos notar que o leitor “utiliza muito mais do que a palavra escrita para compreender o que se passa ao redor”.

Nesse sentido, não podemos nos guiar somente pelas letras para que o ensino e a aprendizagem da língua(gem) e da escrita possam ser efetivados, pois, inúmeras outras mensagens estão sendo veiculadas juntamente a essas letras a todo o momento, sendo, então, a competência linguística, desenvolvida pela alfabetização, *apenas uma das habilidades* necessárias para que possamos aprender a lidar com as complexidades advindas da sociedade e da comunicação (RAJAGOPALAN, 2014).

Dessa forma, é que nesse trabalho nos utilizamos do termo letramento, pois entendemos que aprender a ler e a escrever são partes de um processo

bem mais amplo, que extrapola o aprendizado da competência linguística, pois inclui também o social e o histórico.

Segundo Britto (2003), o conceito de letramento, nascido no interior dos estudos da linguagem, pode ser interpretado de diversas maneiras, causando, dessa forma, conflito e tensão entre duas principais tendências. Sendo elas a tendência tecnicista e a tendência política.

A primeira diz respeito a um discurso que “nega qualquer associação entre educação e política”. Ou seja, busca-se construir “um aparato técnico, neutro e anti-político” (BRITTO, 2003, p. 12). Enquanto que na segunda tendência, leva-se em conta que “toda ação e conhecimento humanos são política”. Sendo, então, a educação e a aprendizagem “consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade.” (BRITTO, 2003, p.13). Aprender, nesse sentido, torna-se algo bastante complexo.

Podemos notar, assim, que “grande parte dessas operações complexas ocorre por meio da linguagem escrita” (CORREA, 2009b, p. 36), a qual é reforçada dentro dos muros das salas de aula. Porém, o que devemos observar é que “o acesso à cultura escrita é desigual na própria forma como as diferenças sociais se sustentam e se reproduzem” (BRITTO, 2003, p. 16).

Nesse sentido, as diferenças que se estabelecem no ensino e aprendizagem são decorrências de ensinamentos que estão fortemente enraizados numa tradição purista, sendo tratados como verdades absolutas, como o próprio ensino de escrita, em que se tem como parâmetro inquestionável o ensino da gramática normativa, não podendo fugir à regra, como destacamos.

Pensando, então, na produção de textos escritos, o que se deve deixar claro é que produzir um texto é uma atividade da escrita, ou seja, há a manipulação de recursos próprios da escrita, em determinadas condições e visa à constituição de um discurso. Dessa forma, o texto escrito passa a ser um objeto material, visível e palpável que está sujeito à críticas, pois, o sujeito que escreve imprime suas marcas e se faz visível por meio do texto.

No entanto, para se chegar a um produto final, o texto escrito passa pelo momento da escrita e por diversos atos de leitura, sendo assim, “a redação e a

leitura são atos significativos e, além disso, a própria condição de existência da escrita” (BRITTO, 2003, p. 166).

Em outras palavras, podemos observar que o ato de ler representa também uma questão de escrever, pois leitura e escrita são atos complementares, havendo, dessa forma, uma relação de interdependência entre eles, algo que se torna indissociável.

Vale lembrar, inclusive, que a leitura serve como uma atividade possibilitadora da produção do texto escrito, sendo o texto, então, o movimento entre leitura e escrita, o qual estabelece um processo cíclico e contínuo.

Se pensarmos nos procedimentos desenvolvidos pela escola, vamos observar que um texto pode ser considerado, muitas vezes, como uno, pois ele é escrito para o professor corrigir, sem que haja qualquer processo de interlocução entre autor e leitor. A escrita, se abordada por esse viés, acaba se tornando um produto pronto e acabado, o qual não permite que o aluno reflita sobre a sua prática de escrever.

Podemos dizer que na escola o procedimento desenvolvido na produção de textos pelos alunos acaba por ser uma atividade que não tem real significação, sendo, assim, uma atividade bastante artificial que tem por objetivo ensinar a escrever dentro de um modelo pré-estabelecido, distante, muitas vezes, das atividades de leitura e de escrita vivenciadas pelos alunos.

De acordo com Britto (2003, p. 166), “a redação escolar é um exercício cujo objetivo é treinar o aluno nas técnicas de escritura”, indo desde o uso adequado dos acordos de escrita até o encadeamento lógico do texto. Observamos, dessa forma, que o aluno lê e redige um texto apenas para treinar, enquanto que o professor não lê o texto na sua essência, apenas avalia a produção do aluno em função dos seus erros e acertos (BRITTO, 2003).

Vemos, então, que a escola, muitas vezes, trata a língua(gem) de maneira superficial, descontextualizada e distante demais das reais práticas sociais. Esse fato faz com que o processo de ensino e aprendizagem se torne um tanto quanto dificultado, pois os alunos sentem-se distantes do que é trabalhado e do que acontece em sala de aula. Ou seja, produzir um texto na escola passa a ser uma atividade esvaziada de sentido e marcada fortemente pelo artificialismo, em que a escrita utilizada para este fim não é a escrita que

de fato se desenvolve em sala de aula, mas sim a que é exigida pela sociedade, ou seja, uma escrita padrão, expressa de acordo com o que prega a gramática normativa.

Vemos, desse modo, que a cultura escolar é pautada de forma fortemente disciplinarizada e sustentada em um conjunto de conteúdos fixos bastante estabelecidos, presentes, principalmente, na gramática normativa. Estes pontos têm sido, conforme elucida Britto (2003, p. 44), “um dos aspectos que mais dificultam o avanço da reflexão pedagógica na educação contemporânea, em especial no que diz respeito ao trabalho com leitura e escrita”, pois a ênfase é estabelecida em ensinar coerentemente como o previsto na gramática normativa, desconsiderando-se as outras formas como a língua(gem) se apresenta.

Quando o aluno escreve um texto com outro enfoque, por exemplo, para ser lido por um destinatário real, com finalidades definidas, o texto torna-se plural, abrindo, então, possibilidades mais amplas de discussão e de entendimento sobre os processos de escrita.

A fim de visualizarmos como vem ocorrendo o processo de desenvolvimento de algumas atividades práticas de escrita na escola atualmente, passaremos a analisar a seguir alguns desses procedimentos, tendo como base as escolas selecionadas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

CAPÍTULO III METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Abordagem metodológica: compreendendo o objeto de pesquisa

Vivemos em um mundo em que cobranças se fazem presentes desde que nascemos. A agitação e a correria com que tudo passa acaba nos fazendo, muitas vezes, vítimas de uma rotina em que fazemos somente aquilo que nos é básico, aquilo que estamos acostumados, sem tentarmos compreender e refletir sobre detalhes que são realmente significativos, por menores que possam parecer.

Esse mundo líquido moderno (BAUMAN, 2005) do qual fazemos parte acaba nos formando talvez menos críticos e autônomos diante da realidade que nos cerca, pois, tudo exige um por que e de preferência acompanhado com respostas prontas e indiscutíveis para não gerar maiores discussões e termos que sair do nosso comodismo para entendê-las e atendê-las.

Dessa forma, pensando na escola como um lugar de questionamentos, de perguntas e perguntas com respostas, muitas vezes, quase prontas, baseadas em listas de conteúdos a serem trabalhados e, diante das diferentes relações que se constituem na escola e que por ela são constituídas, ela passa a ser um lugar de destaque e que exige diversas reflexões a respeito de como tem se estruturado a relação entre professores-alunos-dificuldade-aprendizagem. Precisamos compreender essa relação não como um ciclo estático, em que cada parte acontece de cada vez, mas como um ciclo, acrescido de todo o contexto de dentro e de fora da escola acontecendo de uma vez só, como um turbilhão.

Esse turbilhão de perguntas e/ou respostas, de respostas sem perguntas e de perguntas sem respostas foi o que nos motivou a realizar esta pesquisa, pois, diante do turbilhão de que somos constituídos, entender o que acontece na escola, enquanto professores, passa a ser um grande desafio diante do contexto rápido que se modifica a todo e a cada instante.

A ideia em buscar compreender melhor o universo escolar, mais especificamente o contexto que envolve as atividades práticas de escrita dos alunos, surgiu a partir do momento em que observamos que os índices de

desenvolvimento da educação não têm sido muito satisfatórios e algumas vezes passam a ser alarmantes.

Além disso, a falta de pesquisas relacionadas a essa temática é preocupante, já que, assim como outras fases da aprendizagem, essa etapa, passagem do 5º para o 6º ano, é de fundamental importância para a formação dos alunos. Segundo Hauser (2007, p. 2), “o número de pesquisas que tratam da transição escolar entre essas duas séries¹⁶ [5º e 6º ano] do Ensino Fundamental está diminuindo, ocorrendo anos em que nenhuma pesquisa sobre o tema foi feita”.

De acordo com o levantamento trazido por Hauser (2007) em sua pesquisa sobre a transição escolar da 4ª para a 5ª série (hoje 5º e 6º ano), entre os anos de 1987 até 2004 apenas “catorze dissertações de mestrado e duas teses de doutorado” foram encontradas. O que a autora concluiu, nesse sentido, é que

a quantidade de trabalhos desenvolvidos sobre o tema parecem insuficientes para dar conta de tantas questões que ainda se colocam na 5ª série e, mais precisamente, nessa transição, que se estabelece numa ruptura ou descontinuidade pouco pensada e discutida no cotidiano escolar. (HAUSER, 2007, p. 54)

Em levantamento semelhante, realizado no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pudemos observar que nos últimos 5 anos (2010-2014) trezentas dissertações e sessenta teses foram desenvolvidas. Para esta busca, utilizamos as seguintes palavras-chave: escrita no ensino fundamental. Destacamos, no entanto, que esse resultado faz referência a toda a amplitude que menciona tais palavras, tendo, portanto, trabalhos de outras áreas que não só os de língua portuguesa, os quais, no momento, não são do nosso interesse.

A fim de filtrarmos ainda mais essa busca no site da CAPES, após a leitura dos inúmeros títulos, selecionamos as que mais se aproximavam da temática desenvolvida pelo nosso trabalho. Como resultados, obtivemos seis

¹⁶O contexto de pesquisa abordado por Hauser (2007) faz referência à passagem da 4ª para a 5ª série, atualmente chamadas de 5º e 6º ano, respectivamente.

dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado referentes aos anos de 2010 até 2014, as quais apresentamos na tabela a seguir¹⁷:

¹⁷ Destacamos que a descrição das dissertações e teses a seguir segue a escrita desenvolvida por cada um de seus autores, não havendo, desta forma, interferência nossa nos processos de descrição utilizada pelos autores.

Tabela 1 - Levantamento de dissertações realizado no site da CAPES

Ano/Instituição	Autor/título	Objetivos	Metodologia
2011 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - Educação	Barbara Sabrina Araujo de Souza As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental	Analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em duas turmas de última etapa da Educação Infantil e em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, bem como conhecer o ponto de vista das crianças em relação à transição entre essas duas modalidades de ensino.	Uso de observações de aula (10 dias letivos em cada turma), assim como a realização de entrevistas semi-estruturadas com as quatro professoras investigadas e com as crianças (totalizando 39 entrevistas em 2009 e 119 em 2010).
2011 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - Letras	Marlucy Mary Gama Bispo Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental do colégio de aplicação da universidade federal de Sergipe	Analisar a produção textual escrita de egressos das séries iniciais do Ensino Fundamental, de escolas da rede pública e privada do estado de Sergipe.	A metodologia de estudo adotada, majoritariamente, de natureza qualitativa, baseia-se na análise documental, sem desconsiderar os dados quantitativos que ancoram a referida abordagem.
2011 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - Estudos da linguagem	Eunice Salgado Soares A construção do texto escrito na escola: acertos e erro	Observar como acontecem as práticas de escrita nas turmas do 6º ao 9º ano e se essas práticas proporcionam aos alunos a construção de significados na elaboração de textos bem escritos e se essas práticas o ajudam em sua capacidade de transitar de maneira natural em torno da língua, colaborando para a construção de significados que propiciem ao sujeito/escritor/aluno, uma visão ampla sobre o ato de escrever.	Análise de dois questionários respondidos pelos docentes sobre o que seja escrever um bom texto e sobre como levar o aluno a escrever bem e sobre a relação que elas estabelecem entre oralidade, escrita e interação verbal. Além disso, foram realizados os registros das atividades e falas observadas em sala de aula: propôs-se assim fazer um confronto entre suas respostas ao questionário e suas práticas efetivas de aula com o intuito de perceber se essas práticas refletem ou não, e como, suas posições discursivas.
2012	Maria Leoni Nascimento Silva Contribuições pedagógicas	Analisar diferentes instrumentos de avaliação da escrita da produção textual do PAIC-Alfa, e a partir dessa análise fazer um estudo da	Pesquisa qualitativa e descritiva, em que foram analisadas produções textuais de crianças em fase de

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - Educação	para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental	produção escrita dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental submetidos às avaliações em larga escala no Estado do Ceará.	alfabetização.
2012 UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - letras	Cristina Pereira Fischer Produção escrita na alfabetização no âmbito do ensino de nove anos: relações entre leitura, escrita e configuração textual	Caracterizar a produção escrita na alfabetização, no âmbito do ensino de nove anos, focalizando relações entre leitura, escrita e configuração textual.	Pesquisa-ação de cunho colaborativo.
2012 UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR. PRUDENTE - Educação	Mayara dos Santos Araujo A produção de texto e a prática docente em questão: uma sala de aula da 4ª série	Investigar como o professor que atua na 4ª série do ensino fundamental trabalha em sala de aula a produção de textos de forma a levar os alunos às práticas sociais da língua escrita, bem como, analisar a mediação do uso da leitura e da escrita no âmbito escolar e social.	Metodologia desenvolvida por meio de estudo bibliográfico, análises das entrevistas e das observações.

Fonte: A autora.

Tabela 2 - Levantamento de teses realizado no site da CAPES

Ano/Instituição	Autor/título	Objetivos	Metodologia
2011 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - Educação	Maria Inesila Montenegro Sauer As dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar	Desvelar as dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola, valorizando-as nas estratégias de avaliação e intervenção.	Pesquisa participante. Foram estudados cinco alunos, sendo dois do terceiro ano, um do quarto e dois do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública, num período de 11 meses.
2011 UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - Linguística	Mirna Gurgel Carlos da. Silva A aprendizagem da escrita em textos narrativos de gêneros jornalísticos em sala de aula	Esta pesquisa implementou a sequência narrativa e a superestrutura textual do gênero notícia, como ferramenta de auxílio nas produções textuais de Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) da Educação pública cearense.	A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas do 9º ano do EF de uma escola estadual, em Fortaleza, no Ceará, as quais atuaram como grupo controle e grupo experimental, visando à coleta do corpus constituído por 102 textos.
2012 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - Educação	Lilian Mara Dela Cruz Pesquisa colaborativa e o redimensionamento das práticas de produção de textos escritos e sua reescrita	Contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica no processo de pesquisa-ação colaborativa, por meio de ações colaborativas que as auxiliassem na produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, tendo o texto como base de ensino.	Abordagem qualitativa, de tipo pesquisa-ação colaborativa, com subsídio teórico-metodológico e análises das informações construídas, fundamentadas nos princípios da perspectiva histórico-cultural, com foco na prática pedagógica. O corpus do trabalho foi constituído por entrevista semiestruturada, observações em aulas, relatórios elaborados em reuniões individuais e coletivas e produções de textos com escrita espontânea dos alunos.
2012 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - Linguística	Salete Valer Competência produtiva escrita: processos argumentativos dos alunos da quinta série do ensino fundamental	Propor estratégias para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita de alunos da quinta série do ensino fundamental.	Pesquisa-ação centrada na experimentação e na intervenção em que toma por base um grupo de variáveis independentes (alunos e escola); um grupo de variáveis dependentes (categorias do texto argumentativo) e um grupo de variáveis intervenientes (atividades desenvolvidas na intervenção).

Fonte: A autora.

Diante desse breve levantamento com relação aos dados dos trabalhos (Ano/Instituição, Autor/título, Objetivos e Metodologia¹⁸), podemos notar que tanto as dissertações quanto as teses centram-se nos anos de 2011 e 2012, sendo ainda escassas as pesquisas dessa temática, confirmando, assim, a ideia defendida por Hauser no ano de 2007 de que há pouco estudo no que diz respeito à passagem do 5º para o 6º ano. Esse fato, novamente constatado, justifica e intensifica a importância do nosso trabalho na busca pela compreensão desse processo nessa fase de escolarização.

Outro fator que nos motivou a desenvolver este trabalho tem relação com os dados que nos são disponibilizados nos mais variados meios sobre os modos como a educação tem se desenvolvido atualmente. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹⁹ podemos observar que a taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em um contingente de 13, 2 milhões de analfabetos em 2012. Além disso, a taxa de analfabetos funcionais nessa mesma faixa etária no ano de 2012 foi estimada em 27,8 milhões de pessoas.

Mesmo que um crescimento possa ter sido vislumbrado no ano de 2012 no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, mais especificamente ao aumento na taxa de escolarização das crianças e adolescentes (entre 0 e 17 anos), segundo dados do PNAD, essa elevada taxa de frequência destes alunos à escola acaba por esconder os efeitos da defasagem idade-série, isto é, do atraso escolar proveniente dos níveis educacionais anteriores, pois, somente a metade desses adolescentes frequentavam o ensino médio no ano de 2013. Ou seja, estar matriculado em uma escola não significa que os alunos conseguirão chegar ao final do ensino médio, como visualizamos nos dados acima, muitos ficarão retidos e desistirão de estudar, muito provavelmente.

Nesse sentido, mesmo diante de um tímido crescimento, ainda despontam sérios problemas referentes ao sistema educacional, em que 33,5% da população possui nível fundamental incompleto, por exemplo.

¹⁸Nosso objetivo com esse levantamento é mostrar que as pesquisas nessa área são escassas, deste modo, salientamos que outras informações referentes ao levantamento não serão discutidas.

¹⁹Para maiores esclarecimentos consultar o site:
ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Sintese_Indicadores/comentarios2012.pdf

Observando pesquisas anteriormente realizadas em relação ao processo de escrita no ensino fundamental, podemos identificar que

as constantes pesquisas, congressos, cursos, seminários e publicações de inúmeros livros, indubitavelmente, mostram o fracasso escolar nessa área. Estampa-se, nesse fracasso, atestando-o, o resultado, conhecido de todos, da baixa produtividade linguística e desclassificação de redações do vestibular, ora pelo item fuga total ao tema proposto, ora pela incoerência e insuficiência de dados. (FERNANDES, 1999, p. 9)

Notamos, inclusive, que “a escola busca a homogeneidade. Para isso, ela utiliza recursos que procuram impedir que o aluno se mostre em seu texto. Com a determinação do que os alunos devem falar, acredita-se que se estará determinando o que ele pensará e como agirá”. (CAPPONI, 2000, p. 109).

O que muito se vê, é que as redações produzidas pelos alunos diante desse perfil “não passam de meros exercícios escolares [...]”. O material produzido nas aulas de ‘redação’, nestas condições, serve mais comumente para avaliar a correção gramatical e ortográfica”. (SILVA, 2009, p. 10). Ou seja,

a forma em que se aponta o ensino escolar está muito distante das estratégias de leitura e escrita que norteiam os sujeitos e, assim, a aprendizagem desenvolvida na escola, ao invés de abrir caminhos e solucionar problemas, bloqueia, fazendo com que ocorra a (des)aprendizagem. (ARAUJO, 2012, p. 35)

Esse caminho trilhado pelo ensino atual “expõe a falta de aproveitamento, pela escola, da bagagem que a criança constitui nas fases anteriores de seu desenvolvimento”. (ARRUDA, 2013, p.16).

Pensando em um contexto mais próximo da nossa pesquisa, que relaciona a escrita à passagem do 5º para o 6º ano, o que se faz visível é que “a instituição escolar [...] se utiliza, em muitos casos, da escrita escolar como uma atividade mecânica, que dispensa a reflexão e valoriza a ‘cópia’ como atributo indispensável ao aprendizado escolar”. (RODRIGUES, 2014, p. 62).

Esse fato nos dá indícios de que muitos dos alunos que chegam ao 5º e ao 6º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados sejam “consequência do trabalho realizado nos primeiros anos em que as crianças ingressam na escola. O domínio da língua escrita em sentido restrito tem

possibilitado a formação de alunos distantes do contexto social em que estão inseridos”. (RODRIGUES, 2014, p. 31).

Diante disso e diante da complexidade de mundo do qual fazemos parte, pensando que atualmente tudo tem exigido certos graus de aprendizagem e observando os dados sobre a educação no Brasil, notamos a relevância em discutir e trazer alguns pontos sobre a aprendizagem da escrita no processo escolar, levando em consideração, inclusive, a preocupação decorrente das dificuldades apresentadas por alguns dos alunos no desenvolvimento desse processo.

Antes de elucidarmos alguns desses pontos, porém, trazemos para a discussão o modo como se desenvolveu a metodologia da pesquisa em questão, a fim de que possamos esclarecer todo o processo de pesquisa que sustenta o trabalho.

3.2 Problema e objeto de pesquisa em foco

Tendo em vista que a leitura e a escrita são consideradas como pilares de toda formação escolar (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013), e sabendo que, de acordo com os PCN (1998),

atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução, (BRASIL, 1998, p. 23)

nota-se a relevância em se discutir os aspectos positivos e os que ainda precisam ser melhorados desde o início do processo de ensino e aprendizagem, a fim de compreendermos quais fatores da educação estão diretamente ligados a esses processos. Além disso, ao discutirmos essas questões dentro da escola e das salas de aula, podemos tornar os alunos mais bem preparados e aptos para a vida em sociedade, sendo, nesse sentido, imprescindível o domínio do sistema grafocêntrico, o qual não pode ser tratado ingenuamente.

Diante de tais exigências advindas com as demandas sociais, observamos que os métodos de ensino utilizados por muitos professores são insuficientes e, por isso, precisam ser revistos, de modo que uma ênfase mais responsável possa ser dada às condições de leitura e de escrita propiciadas aos alunos em sala de aula. Esse passo, no entanto, requer que mudanças de atitudes aconteçam dentro das próprias instituições de ensino superior, lugar em que há a formação desses profissionais.

De acordo com Couto et al (2013),

à universidade cabe o papel de formar o aluno para essa nova situação e criar meios de conscientizá-lo de que suas ações podem gerar mudanças, transformações significativas não só em seu entorno, mas também em um contexto global. À universidade cabe problematizar a realidade contribuindo para as reflexões e posicionamentos críticos dos alunos, uma vez que serão formados para o exercício de uma profissão. Mais do que isso, devem ser formados para serem cidadãos mundiais. (COUTO et al, 2013, p. 96)

Ao serem formados para o exercício de uma profissão e para o mundo, os professores enquanto tais precisam ter consciência de suas responsabilidades ao desenvolverem seus papéis, pois passarão de cidadãos a produtores de cidadãos. Em outras palavras, devemos enxergar o papel desempenhado pelos professores no ambiente escolar como fundamental na constituição de seus alunos enquanto cidadãos críticos e responsáveis.

Desenvolver tal atitude requer que não tenhamos uma “consciência ingênua”, em que de um lado temos a “prática sem a teoria justa”, e, de outro, “a teoria sem a prática indispensável” (PINTO, 1979, p. 7). A exigência aqui gira em torno do repensar da práxis desenvolvida pelos professores, de modo que a teoria e a prática não sejam desvinculadas, mas tenham suas funções desenvolvidas de modo articulado a fim de transformarem a realidade tanto dos professores quanto dos alunos.

Diante de tais apontamentos e com o intuito de melhor desenvolvermos essa temática, sabendo, inclusive, que a pesquisa envolve o contato direto com seres humanos, vale elucidar alguns pontos sobre a importância de desenvolver uma pesquisa com bastante responsabilidade e ética. Para isso, a seguir discorreremos sobre a relevância da ética no momento do desenvolvimento de uma pesquisa.

3.3 Ética em Pesquisa: um dos primeiros passos para um bom desenvolvimento do trabalho.

“Estagiários, Pesquisadores ou Educadores de Professores Não São Bem-Vindos”. (TELLES, 2002).

Certamente que iniciar o subtítulo de uma dissertação tendo a frase acima como epígrafe é algo bastante desafiador e irônico ao mesmo tempo, diante da nossa posição enquanto pesquisadores, porém, é o que muito se tem visto ultimamente entre escolas e universidades.

Esse fato se dá a partir do momento em que a escola sente que a universidade bate à sua porta somente para a realização dos estágios de alunos da graduação e para o desenvolvimento de alguma pesquisa que envolva o âmbito escolar (TELLES, 2002). Ou seja, a finalidade é somente a coleta dos dados, ficando a escola, muitas vezes, sem nenhum retorno, mínimo que seja, para que possa repensar seus problemas e melhorar aquilo que apresenta de favorável.

Esse tipo de problema faz com que o abismo entre a escola e a universidade se torne ainda mais nítido e as suas relações ainda mais distanciadas, desfavorecendo, nesse sentido, a construção e a troca de conhecimentos entre ambas.

Para esse tipo de pesquisa, em que não há uma preocupação com a escola, somente com os dados para o desenvolvimento da pesquisa, Telles (2002) nos alerta que:

A bamba ponte ‘escolas e universidade’ deve ser implodida, as portas das escolas e das salas de aula devem, sim, estar trancadas a sete chaves e, se possível, por detrás de barricadas. O parco conhecimento produzido por tais investigações pouco tem a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e prática do professor e da escola e esses últimos devem, então, continuar a viver suas ‘histórias secretas’. (TELLES, 2002, p. 94)

Nitidamente, então, podemos observar um conflito sendo estabelecido, ao invés, de contribuições mútuas de modo que ambas as partes sejam beneficiadas.

Nesse sentido, fazer pesquisa sobre/na a escola, atualmente, torna-se um desafio tanto para o pesquisador, como para quem é participante da

pesquisa, pois alguns equívocos já estão instaurados. Dessa forma, a questão da ética torna-se de fundamental importância para que a pesquisa se torne emancipadora e contribua efetivamente para a produção do conhecimento.

Primeiramente, entendamos o significado atribuído à palavra ética pelo dicionário:

1 parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo esp. a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social.

2 Derivação: por extensão de sentido.

conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade. (HOUAISS, 2009)

Sendo assim, envolve a necessidade de uma conduta suscetivelmente qualificada e aceita, a fim de não ferir os princípios dos envolvidos em pesquisas.

Como estamos trabalhando com sujeitos que se constituem por meio da língua(gem) devemos nos atentar, como nos diz Rajagopalan (2003), para o fato de que a língua(gem) se constitui como um importante palco de intervenções políticas, de modo que nela lutas são constantemente travadas. Portanto, ao trabalhar com este foco, precisamos ter consciência de que a preferência por determinado objeto de estudos já acarreta uma decisão política que envolve escolha, e como toda escolha, apresenta um viés político.

Diante disso, precisamos desenvolver nossa consciência crítica, ou seja, tomar consciência de que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”. (RAJAGOPALAN, 2003, p.125).

Quando o assunto é pesquisa qualitativa, como neste caso, a atenção precisa ser ainda maior, pois é de natureza interpretativa e a questão da subjetividade é bastante forte, exigindo, assim, uma interpretação apurada e responsável dos dados obtidos, com o intuito de que os significados possam ser compreendidos adequadamente e equívocos possam ser evitados.

Além disso, “pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana” (CELANI,

2005, p. 107). Isso envolve, inclusive, o retorno da pesquisa aos participantes, retorno “em alguma forma acessível a eles, dependendo dos diferentes contextos e situações” (CELANI, 2005, p. 112), a fim de que possa haver uma relação de parceria entre pesquisador e participantes, e o conhecimento entre a escola e a universidade realmente se efetive.

Pensando, então, na importância de manter a integridade dos participantes e na questão da ética na pesquisa, este trabalho substituirá o nome original das integrantes da pesquisa durante as entrevistas por abreviações, por exemplo: Professora ou Participante 1 = P1, a fim de que não haja nenhum tipo de exposição destas.

Destacamos também que as professoras foram informadas a respeito das questões referentes à ética quando tiveram contato com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO A). Outro ponto a ser destacado diz respeito às entrevistas respondidas das participantes, as quais seguem nos Anexos E e G. Optamos por digitá-las, pois as participantes solicitaram que se houvesse erros ortográficos estes fossem corrigidos.

Com relação ao nome dos alunos presentes nas produções escritas, estes terão seus nomes suprimidos e substituídos também por abreviações, por exemplo, Aluno 1 = A1.

Vale ressaltar, nesse sentido, que nossa intenção não é gerar constrangimentos aos participantes, mas, a partir dos dados obtidos, realizar uma discussão séria que busque refletir efetivamente sobre os aspectos que têm afetado diretamente o sistema educacional.

Importante deixar claro, também, que este projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO B) recebendo parecer favorável para a sua execução.

Como a intenção é de que a pesquisa não tenha um fim em si mesma, como destacado, salientamos sobre a relevância de se dar um retorno aos participantes da pesquisa. Dessa forma, a partir das considerações elencadas ao fim dessa fase do trabalho elucidamos que haverá o retorno da pesquisadora ao ambiente pesquisado de modo que as possíveis contribuições e reflexões possam ser apresentadas e discutidas com os envolvidos que estiverem dispostos.

O objetivo com este retorno é fortalecer o vínculo entre a escola, a universidade e os pesquisadores, para que assim caminhos mais emancipatórios possam ser trilhados no trabalho em conjunto, com o propósito de que a práxis seja não só repensada, mas também reconstruída. Correa (2014, p. 20) sugere, portanto, uma mudança na práxis docente, com a finalidade de que o conhecimento teórico e o prático se encadeiem, adequando, então, “essa práxis às diferentes situações sociolinguísticas complexas em que ocorrem os usos linguísticos e os processos de ensino e aprendizagem de língua”.

3.4 Detalhando a metodologia da pesquisa

Sabendo que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18) e diante dos objetivos antes elencados, busca-se por meio deste trabalho criar um ambiente de discussão e reflexão sobre as questões que envolvem o ambiente escolar, os quais nos dizem respeito enquanto professores e cidadãos. Dessa forma, construindo e reconstruindo o conhecimento a cada nova etapa, passamos a descrever a seguir como se deu o processo dessa construção por meio da metodologia escolhida.

Entendendo, então, a metodologia como “um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos” (OLIVEIRA, 2012, p. 43), para a realização desta pesquisa de Mestrado a metodologia de trabalho proposta baseou-se na pesquisa qualitativa.

Segundo Oliveira (2012), a pesquisa ou abordagem qualitativa

é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada em forma descritiva. (OLIVEIRA, 2012, p. 37)

Para a compreensão mais detalhada do tema possível, que era o de buscar compreender como acontecem as atividades práticas de escrita de

alguns alunos na passagem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, optou-se pela pesquisa qualitativa com o intuito de que os dados obtidos partissem de um contato mais direto entre o pesquisador e a situação estudada, a fim de que a realidade dos participantes pudesse ser mais bem vista e melhor compreendida pela pesquisadora no momento da pesquisa de campo. Além disso, havia a necessidade de aproximar a pesquisa da vida diária do educador, mesmo ele atuando em que âmbito for, de modo que pudesse torná-la um instrumento enriquecedor de seu trabalho (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, tendo a pesquisa como um instrumento enriquecedor do trabalho, enquanto professores e pesquisadores, vemos que o contexto educacional é de suma importância, já que foi por meio dele que houve a possibilidade de uma coleta de dados mais completa e precisa, a qual incluiu, além da leitura e reflexão sobre a literatura relacionada ao tema, também aplicação de um questionário semiestruturado às professoras do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, incluindo a equipe pedagógica de cada uma das escolas, e coleta da produção escrita de alguns desses alunos (do 5º e do 6º ano), tópicos estes a serem detalhados posteriormente.

Desse modo, a presente pesquisa se desenvolveu nos anos de 2013 e 2014 no ensino fundamental de duas escolas: uma municipal e uma estadual.

A escola municipal é uma escola de pequeno porte, localizada em um bairro não muito próximo ao centro da cidade de Ponta Grossa - PR e atende a alunos de seu entorno. Ela funciona no período da manhã e da tarde e, em 2013, contava com 14 turmas no total, sendo 3 turmas de 5º anos; 2 turmas de 4º anos; 3 turmas de 3º anos; 2 turmas de 2º anos e 2 turmas de 1º ano, além de duas turmas de educação infantil, contando com aproximadamente 395 alunos.

Quanto à classe de professores era composta por: 11 professores regentes; 2 professores de educação física, 4 professores corregentes, 1 professora da multifuncional, 2 pedagogas e 1 diretora. A média de tempo de serviço desses professores variava de 2 a 32 anos de serviço.

A escola estadual é uma escola de médio porte e localiza-se em um bairro próximo ao centro de Ponta Grossa - PR. Também atende alunos

localizados em seu entorno, inclusive alguns dos alunos que saíram da escola municipal descrita acima.

O colégio funciona no período da manhã, tarde e noite, sendo os períodos da manhã e da noite direcionados para o ensino médio e a tarde para o ensino fundamental. Conta com 22 turmas, 13 turmas do ensino médio e 9 turmas do ensino fundamental, tendo um total de 662 alunos atualmente.

Com relação aos professores, atualmente o colégio tem 66 professores dispostos nas diversas matérias. A equipe pedagógica é composta pela direção, direção auxiliar e 3 pedagogas.

Na escola municipal, os participantes da pesquisa foram alguns dos alunos da turma de 5º ano, os quais foram selecionados a partir da passagem para o 6º ano²⁰, bem como 5 professoras das séries iniciais, sendo estas uma do 1º ano, uma do 2º ano, uma do 3º ano, uma do 4º ano e uma do 5º ano.

Já na escola estadual, houve a participação de duas professoras do 6º ano, bem como o acompanhamento dos alunos concluintes do 5º ano da escola municipal em questão que passaram a frequentar o 6º ano nessa escola estadual, perfazendo um total de 9 alunos.

Para maiores esclarecimentos, a seguir abordaremos cada um das fases da pesquisa de modo isolado, a fim de que possa haver a compreensão de como elas foram efetuadas ao longo do desenvolvimento do trabalho, porém, antes disso, passamos a descrever como aconteceram os primeiros contatos estabelecidos com as escolas para que a obtenção dos dados pudesse ser efetivada.

²⁰Salientamos que a seleção destes alunos aconteceu de modo aleatório, pois dependeu da passagem deles para o 6º ano, ou seja, no 5º ano, a observação ocorreu a partir da turma toda, pois não sabíamos ainda quem passaria para o 6º ano e que colégio frequentaria a partir de então. Após essa definição, com a visita ao colégio, é que ficamos sabendo quais alunos haviam passado para o 6º ano e em quais turmas haviam sido dispostos. Depois de termos essa informação, selecionamos as turmas que mais concentravam os alunos advindos da escola municipal anteriormente observada, de modo que o maior número de alunos pudesse ser observado ao mesmo tempo.

3.5 Dos contatos iniciais

Depois de decidido qual seria o objeto de pesquisa, o primeiro passo foi entrar em contato com as instituições que (possivelmente) fariam parte da pesquisa.

Com relação à escola municipal, o contato aconteceu dentro da própria Universidade Estadual de Ponta Grossa, pois a pedagoga da escola era aluna do Mestrado da instituição. Dessa forma, a conversa aconteceu logo no início de 2013, mais ou menos pelo mês de abril.

Depois dessa primeira conversa, a pedagoga se responsabilizou em conversar com a diretora da escola e com a professora do 5º ano para ver se haveria a possibilidade de que fosse realizada a observação na escola, mais especificamente nas aulas de português do 5º ano.

Depois de acordado que sim, passamos a frequentar a escola para realizar as observações e trocamos ideias com a professora regente da turma do 5º ano. Porém, sentindo a necessidade de ter acesso ao ensino do português logo nas séries iniciais, passamos a realizar algumas observações referentes ao 1º, 2º, 3º e 4º ano na mesma escola, no entanto, o enfoque principal se manteve no 5º ano. As observações aconteceram por um período de 4 meses e durante esse tempo o trabalho foi produtivo, pois professoras e alunos foram bastante solícitos.

Terminada essa etapa de observação e sabendo para onde os alunos do 5º ano iriam se passassem para o 6º ano, devido às cartas de indicação disponibilizadas pelo Núcleo Regional de Educação²¹ (NRE), o papel era o de iniciar os contatos com a escola estadual.

A primeira visita à escola estadual aconteceu no final do ano de 2013, a fim de que logo no início do ano de 2014 as observações pudessem ser iniciadas nesse espaço, dando continuidade, assim, às observações dos alunos concluintes do 5º ano.

²¹As cartas de indicação são direcionadas por meio do Sistema de Georreferenciamento do Paraná, em que é realizado um mapeamento das residências dos alunos e estes são encaminhados para as escolas mais próximas de suas casas. Maiores informações podem ser encontradas em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>. Acesso em junho de 2014.

Depois de uma conversa com a diretora da escola ficamos acordadas que no início de 2014 aconteceriam as observações em um dos 6º anos da escola nas aulas de português.

Enfim, no início do ano de 2014 as observações foram iniciadas, porém não em apenas um dos 6º anos, mas em dois, tendo em vista que os alunos que vieram da escola municipal eram em um pequeno número se fosse escolhido apenas um dos 6º anos, e isso talvez pudesse dificultar um pouco o processo e desenvolvimento da pesquisa.

Para tanto, dois 6º anos foram selecionados, os que possuíam maior número de alunos vindos da escola municipal, de modo que fosse dada continuidade à pesquisa. As observações ocorreram por um período de dois meses e, assim como na escola municipal, houve, por parte da comunidade escolar, muita receptividade, interesse, empenho e atenção com a proposta de pesquisa.

A seguir, serão descritas detalhadamente as fases da pesquisa, as quais constituem os dados obtidos.

CAPÍTULO IV INICIANDO A ANÁLISE

4.1 A constituição dos dados: Buscando vestígios para a investigação

Este capítulo tem por objetivo apresentar como se deu a constituição dos dados da pesquisa, a qual se pautou em 3 fases, sendo estas: observações, entrevistas e coleta da produção escrita dos alunos, como mencionado.

Destacamos que a análise a ser desenvolvida tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRE, 1986) na busca pela articulação dos resultados obtidos por meio dos três instrumentos utilizados na pesquisa. Sendo assim, uma análise isolada de cada um dos instrumentos utilizados será realizada, de modo que a compreensão individualizada possa ser efetivada e, assim, uma análise abordando as convergências e as divergências apresentadas com os resultados de cada um dos instrumentos possa ser desenvolvida, ou seja, os dados serão analisados, primeiramente, individualmente, e, posteriormente, conjuntamente.

4.1.1 Das observações

A primeira das fases diz respeito à observação em sala de aula.

A escolha por essa técnica se deu pensando que há o “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto” (OLIVEIRA, 2012, p. 80). Além disso, por meio da observação buscou-se uma maior ambientação com o contexto da pesquisa, além de que pudessem ser observados aspectos relevantes que fossem contribuir para o desenvolvimento do trabalho. Os primeiros dados foram registrados pela pesquisadora por meio de um diário de observação, no qual se anotavam informações pertinentes ao desenvolvimento do trabalho, bem como o andamento de cada aula assistida.

A observação em sala de aula na escola municipal ocorreu de modo mais intenso no 5º ano, pois aconteceu do início de agosto de 2013 a novembro do mesmo ano, ou seja, aproximadamente 4 meses, porém, foram realizadas

algumas observações nas salas do 1º ao 4º ano, com o intuito de que fatos visualizados no 5º ano pudessem ser confirmados, ou não, também nas séries iniciais.

Do 1º ao 4º ano as observações foram desenvolvidas durante apenas dois dias de aula, de modo que a pesquisadora pudesse sentir como era realizado o primeiro contato dos alunos com as atividades de escrita desde o início de sua escolarização. Primeiramente, houve uma conversa da pedagoga com a diretora da escola aventando a possibilidade da realização dessa atividade. Posteriormente, a conversa aconteceu com as professoras das respectivas séries. Depois que o acordo foi realizado, a pesquisadora discutiu com as professoras qual seria o melhor dia e horário para que a observação pudesse acontecer. Enfim, depois de estabelecido o cronograma das observações em cada série e, em consenso com a equipe pedagógica, iniciamos as observações.

De uma maneira geral, podemos dizer que as observações realizadas nas séries anteriores ao 5º ano foram bastante significativas para a compreensão de alguns fatores desenvolvidos no 5º ano. O que pudemos observar vai ao encontro das questões relacionadas à homogeneidade, expressas anteriormente, pois, desde o primeiro ano, há ênfase no uso do livro didático, abordando questões relacionadas à norma padrão expressa pela gramática normativa. Normalmente, os exercícios desenvolvidos em sala de aula estão relacionados a frases descontextualizadas e distantes da realidade dos alunos.

Com relação à produção de textos pelos alunos, notamos que esta atividade ainda parece ser vista como uma obrigação, como se fosse isolada do ensino da língua portuguesa. Segundo a fala de uma das professoras, *“Hoje é o dia que eu vou embora de cabeça cheia, tem que trabalhar com texto”*. (Diário de campo, 19 de setembro de 2013). Vemos aqui que o texto acaba sendo trabalhado como obrigação pelas próprias professoras.

Há, inclusive, já no primeiro ano, uma desmotivação por parte das professoras com relação à produção de textos, o que faz com que os alunos também se sintam desmotivados diante dessa atividade: *“Essa turma fala muito, em relação à escrita, ché...”*. (Diário de campo, 25 de novembro de

2013)²², falas estas que são desenvolvidas reiteradamente pelos atos de fala (PINTO, 2013, 2014), evidenciando, deste modo, o caráter hegemônico dos discursos que são construídos em sala de aula.

A turma do 5º ano, a qual é foco da pesquisa, era uma turma bastante participativa e contava com aproximadamente 25 alunos, de idade entre 10 a 14 anos. Durante as aulas os alunos buscavam sempre participar das discussões propostas pela professora e estavam sempre dispostos a ajudar os colegas que apresentavam dificuldades com relação às atividades propostas.

No 6º ano da escola estadual, as observações foram realizadas em duas das turmas de 6º ano, 6º C e 6º D, as quais se deram em um período de dois meses, com início em março e término no final de abril de 2014, totalizando aproximadamente 30 horas de observação.

Ambas as turmas do 6º ano tinham por volta de 30 alunos, porém eram de comportamentos bastante diferentes. Enquanto a turma do 6º C era mais silenciosa, a turma do 6º D era mais agitada, no entanto, nas duas turmas havia uma boa participação dos alunos durante as aulas de português.

É possível observar, então, que “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26), compreendendo, dessa forma, mesmo que parcialmente, como são desenvolvidas as ações dos sujeitos no contexto escolar e o porquê de tais ações serem desenvolvidas do modo como são. Ou seja, há um contato mais pessoal e mais estreito entre o pesquisador e o seu contexto de pesquisa.

4.1.2 Das entrevistas

Já na segunda fase da pesquisa foi realizada a aplicação de uma entrevista escrita para as professoras das séries iniciais (ANEXO C), 5²³

²²Algumas falas das professoras referentes às observações em sala de aula serão trazidas ao longo do texto para enfatizar e reforçar alguns dos dados diretamente ligados aos outros instrumentos de pesquisa, entrevistas com as professoras e equipe pedagógica e a coleta da produção escrita dos alunos, não cabendo, portanto, uma análise isolada desses dados obtidos com as observações em sala de aula.

²³Fazemos uma observação neste ponto para evidenciarmos que uma das professoras das séries iniciais, a do 1º ano, não respondeu à entrevista. A pesquisadora entrou em contato por telefone com ela para que pudessem marcar um dia para a entrevista, no entanto, a professora

professoras, mais as 2 professoras do 6º ano das séries finais, perfazendo um total de 7 professoras participantes nessa fase de investigação.

O desenvolvimento dessa fase se deu por meio do encontro da pesquisadora com as participantes da pesquisa. Depois de definidas as questões da entrevista, a pesquisadora entrou em contato com cada uma das professoras individualmente para que pudessem responder às questões propostas na entrevista.

Com relação à entrevista, vale destacar que optamos por dividi-la em três grupos de questões. O primeiro deles fez referência aos dados pessoais das professoras participantes. A partir deles, pudemos ter uma visão geral de suas formações profissionais, bem como o tempo de experiência de cada uma delas.

O segundo grupo abordou questões relacionadas ao trabalho com as atividades de escrita em sala de aula. A finalidade dessas perguntas era observar qual era a compreensão que as professoras apresentavam com relação ao ensino da escrita e de que modo acontecia o envolvimento dos alunos nessas atividades.

O último grupo da divisão envolvia questões voltadas à avaliação das atividades com textos, com o objetivo de que pudéssemos observar como as professoras relacionavam o ensino da escrita e se refletiam sobre esse processo.

Após localizar cada uma das professoras, tendo em vista que a maioria delas não mais se encontrava na escola em que se desenvolveu a primeira parte da pesquisa, marcamos um horário em que as participantes pudessem responder à entrevista. Depois de estabelecido esse horário, a pesquisadora foi ao encontro dessas professoras para a realização da entrevista.

A maioria das integrantes optou em responder as questões durante o seu horário de planejamento nas escolas em que trabalham atualmente, por isso, cada entrevista foi realizada em locais, dias e horários diferenciados, conforme a disponibilidade de cada professora.

Sabendo, então, que as entrevistas “têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou determinados grupos sociais”

estava sempre com compromissos. Com o intuito de não atrapalhar os compromissos da professora, a pesquisadora enviou uma cópia da entrevista por meio de uma rede social, pela qual conversavam, porém, não recebeu retorno. Sendo assim, ao invés de 7 professoras participantes, temos 6 professoras que fazem parte da pesquisa.

(OLIVEIRA, 2012, p. 83), o objetivo nessa fase da pesquisa foi fazer um levantamento, juntamente com as professoras, dos principais aspectos relacionados às atividades escolares de escrita nesse momento de transição dos anos iniciais para os anos finais.

Além da entrevista escrita aplicada às professoras, houve a aplicação de outra entrevista para a Coordenação Pedagógica de ambas as escolas, anos iniciais e finais (ANEXO D), a fim de buscarmos compreender, primeiramente, os mesmos pontos referentes às atividades práticas de escrita, e também os diferentes, e depois o que vem sendo feito para amenizar as dificuldades encontradas no trabalho com a escrita.

O processo de entrevista se deu do mesmo modo como no caso das professoras. Depois de marcarmos um horário e estabelecermos um cronograma de acordo com a disponibilidade de cada integrante da equipe pedagógica, houve a aplicação das questões da entrevista.

Assim como no caso das entrevistas com as professoras, a entrevista desenvolvida com a equipe pedagógica das escolas foi dividida em três grupos de questões. No primeiro grupo, fizemos o levantamento dos dados pessoais das participantes. No grupo seguinte, as questões diziam respeito ao modo como o trabalho de escrita é desenvolvido na escola. Esse tópico foi elencado com o intuito de que pudéssemos observar como esse processo é visto e compreendido pela equipe pedagógica.

No terceiro grupo, o qual fazia referência à avaliação sobre o processo de escrita, tínhamos como objetivo analisar se a escrita tem apresentado avanços nos últimos três anos, segundo o olhar das diretoras e das pedagogas.

Vale esclarecer que esse contato direto com as participantes da entrevista foi uma forma de sanar as possíveis dúvidas que elas tivessem em relação às perguntas. Além disso, foi deixado claro para as professoras e para a equipe pedagógica que, se caso houvesse necessidade de uma complementação das entrevistas, estas seriam procuradas mais uma vez.

As participantes levaram em média uma hora para responderem às perguntas e muitas das questões fizeram com que as professoras parassem para refletir sobre os pontos abordados, pois, após o término das respostas

escritas, as participantes sentiam a necessidade de continuar discutindo alguns pontos das questões, trazendo exemplos concretos do cotidiano escolar.

4.1.3 Das produções escritas

A terceira fase da pesquisa envolveu a análise da produção escrita dos alunos que se encontravam no 5º ano no ano de 2013, mais a análise dos textos desses alunos, preferencialmente dos mesmos, na transição para o 6º ano, ou seja, alunos que passaram para o 6º ano no ano de 2014.

Nessa fase de transição do 5º para o 6º ano, a qual foi analisada por meio da produção escrita dos alunos, 9 alunos no total, a coleta de textos ocorreu em um período de, aproximadamente, 10 a 11 meses, a fim de que o processo de escrita pudesse ser observado em épocas distintas no ano.

A primeira coleta de textos realizada pela pesquisadora aconteceu em novembro do ano de 2013, ano em que os alunos encontravam-se no 5º ano, ou seja, ainda na escola municipal. A temática desenvolvida para essa produção textual foi referente a estudos realizados sobre o Natal, já que a época que se aproximava era a natalina. Nessa coleta a maioria dos alunos entregou a produção, no entanto, ainda nessa data não havia sido definido quais alunos teriam seus textos analisados.

A segunda coleta das produções escritas aconteceu no início do ano de 2014, no mês de março, ano em que os alunos já estavam no 6º ano, ou seja, frequentando a escola estadual. No 6º ano C, a temática desenvolvida foi referente à escrita de uma fábula baseada em uma tirinha presente em uma prova de português desenvolvida pelos alunos. Nessa turma, 5 alunos fazem parte da pesquisa.

No 6º ano D, o texto desenvolvido nessa produção tinha como temática um dia que mais marcou a vida dos alunos, um dia que havia sido importante para eles. Nessa turma, 4 alunos fazem parte da pesquisa.

A terceira coleta dos textos ocorreu em junho de 2014, isto é, três meses depois da primeira coleta realizada neste ano. No 6º ano C, o texto desenvolvido foi uma narrativa, proveniente de uma discussão anterior sobre uma história em quadrinhos da “Turma da Mônica”. Enquanto no 6º ano D, os

alunos produziram um relato contando sobre como foi o ingresso no mundo escolar.

A quarta e última coleta foi realizada em outubro de 2014, sendo, portanto, o final do ano letivo. A produção desenvolvida pelos alunos do 6º ano C foi de um artigo opinativo, o qual dizia respeito aos direitos reservados aos indígenas. Na outra turma, 6º D, os alunos escreveram uma história a partir da escolha entre três temas possíveis.

Com o intuito de tornar mais visível o desenvolvimento dos dados referentes à produção textual dos alunos trazemos a seguir uma tabela referente às distribuições das datas e das temáticas desenvolvidas.

Tabela 3 - Tabela referente à coleta das produções escritas

COLETA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS				
1ª coleta	ANO	DATA	TEMÁTICA	
	5º ano	Novembro de 2013	Texto escrito sobre o Natal	
2ª coleta	6º ano	Março de 2014	6º C	6º D
			Texto escrito a partir de uma tirinha.	Texto escrito sobre um dia importante na vida dos alunos.
3ª coleta	6º ano	Junho de 2014	Texto escrito contando como foi o ingresso na escola.	Texto escrito a partir de uma tirinha da “turma da Mônica”.
4ª coleta	6º ano	Outubro de 2014	Texto opinativo falando sobre os direitos indígenas.	Texto escrito a partir da escolha entre três temas diferentes.

Fonte: A autora.

Vale salientar que a escolha desses textos pela pesquisadora se deu de modo aleatório, não envolvendo diretamente a seleção de alunos específicos, pois essa fase da pesquisa tinha como objetivo buscar compreender o nível de domínio das práticas da linguagem escrita em que se encontravam os alunos.

Sendo assim, a partir da escolha desses alunos, processo explicado anteriormente, foi mantido sigilo em relação aos autores dos textos.

Ao final do recolhimento desses dados foi realizado um processo de análise bastante cuidadoso pela pesquisadora, a fim de que os dados pudessem ser interpretados e trouxessem apontamentos significativos, de modo a contribuir para que os problemas identificados por meio da pesquisa pudessem ser discutidos e repensados desde o momento da formação dos professores.

Desse modo, salientamos que:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4)

Dessa forma, a reflexão sobre os dados se pautará na análise interpretativa destes, tendo como base as discussões sobre os atos de fala, os quais são reforçados e reiterados por meio da iterabilidade, ideias estas abordadas por Austin (1962), Pinto (2006, 2010, 2012, 2013, 2014) e também Kramsch (2014).

Além disso, serão selecionados os dados que apresentam maior relevância e contribuem, de fato, para a discussão que desenvolvemos até aqui, sendo assim, a partir das reflexões proporcionadas pelos dados é que procuramos estabelecer uma discussão com a fundamentação teórica, com o intuito de que o conhecimento pudesse ser efetivado.

Primeiramente, o foco será nas entrevistas realizadas pelas professoras e pela equipe pedagógica e, posteriormente, a ênfase será dada às produções escritas desenvolvidas pelos alunos.

CAPÍTULO V DETALHANDO OS DADOS DA PESQUISA

5.1 Discutindo (sobre) as entrevistas: as professoras²⁴

Entendemos as entrevistas como uma ferramenta que busca não limitar as respostas dos participantes, e, sim, servir como suporte para que os objetivos do trabalho possam ser atingidos, bem como para evidenciar como, de fato, as participantes entendem as discussões aqui propostas. Começamos, pois, a delinear esse entendimento por meio das respostas das professoras participantes.

Como forma de manter uma organização do texto e de expor as ideias obtidas de modo compreensível para o leitor, subdividimos as perguntas originais da entrevista em algumas eixos, os quais passamos a esclarecer na sequência.

5.1.1 Perfil profissional

O primeiro eixo diz respeito ao perfil das profissionais participantes. Ou seja, toda a primeira parte da entrevista escrita (Nome completo; Idade; Graduação; Cursos de formação continuada; Tempo total de trabalho) que estava elencada separadamente, foi condensada por meio de uma tabela a fim de que os dados que compõem o perfil das participantes fiquem mais bem evidenciados.

Como é possível observar na tabela abaixo, a idade das professoras varia entre 50 e 31 anos de idade, prevalecendo, nesse sentido, as com idade inferior aos 40 anos. A formação dessas docentes é equivalente ao curso de pedagogia ou alguma licenciatura, língua materna e/ou estrangeira, bem como em educação física, sendo a maioria realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – há pelo menos 10 anos.

Quanto à formação complementar, visualizamos que todas as professoras se envolveram e ainda se envolvem com a formação continuada,

²⁴As entrevistas respondidas pelas professoras seguem no ANEXO E.

de modo que participaram e participam de fóruns, palestras, simpósios, projetos e pós-graduações de acordo com as suas preferências de estudo.

Em relação ao tempo total de atuação das participantes como professoras, notamos que elas têm bastante experiência na área em que atuam, variando entre 11 e 21 anos de serviço.

Outro fator relevante a ser observado é que a maioria delas ainda continua envolvida com atividades que fortalecem a sua formação profissional, isto é, elas têm dado continuidade aos seus estudos, fator esse de grande relevância para o professor, o qual tem atuado também como pesquisador.

Vejamos os dados na tabela.

Tabela 4 - Tabela referente ao perfil das profissionais – as professoras

PROFESSORAS	IDADE	FORMAÇÃO			CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE TRABALHO	
		Em quê	Onde	Quando terminou		Nessa escola	Em outras escolas
P1	49	Pedagogia- Orientação educacional	Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG	1986	Pós: Metodologia do Ensino de Artes Cursos oferecidos pela SME: gestão; informática Linux; PIBID; seminário sobre educação inclusiva.	2 anos	17 anos
P2	37	Pedagogia	Não mencionado	2000	Pós: Metodologia do Ensino de Artes (2002); Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva (2013); Neuropsicopedagogia Clínica (em curso – 2015) Outros: cursos, fóruns, palestras, oficinas, simpósios.	9 anos	18 anos
P3	34	Licenciatura em Educação Física	Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG	2004	Pós: Educação Especial Outros: Libras, PACTO	6 anos	13 anos
P4	50	Licenciatura em Letras Português/Espanhol	Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG	1999	Ver anexo F.	11 anos	21 anos
P5	31	Licenciatura em Letras Português/Francês	Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG	2009	Pós-graduação em língua portuguesa e literatura e cursos de formação oferecidos pela prefeitura municipal de Ponta Grossa.	5 meses	11 anos
P6	34	Magistério – Pedagogia	Sagrada Família – SECAL	2001-2005	Pós em Neuropsíquica clínica; Palestras e cursos em geral.	2 anos e meio	13 anos

Fonte: A autora

5.1.2 Envolvimento dos alunos

O segundo eixo elencado, chamado como “envolvimento dos alunos”, diz respeito ao modo como estes se envolvem nas atividades de escrita em sala de aula, abordando, inclusive, o gosto deles por essas atividades. Optamos em fazer essa conexão, pois entendemos que o envolvimento dos alunos com as atividades de escrita dizem respeito também ao gosto que eles desenvolvem, ou não, por ela.

Analisando as respostas de algumas das professoras, de um modo geral, podemos apontar que as atividades de escrita são desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. De acordo com as experiências vivenciadas pelas professoras, pode-se dizer que os alunos se envolvem nessas atividades porque gostam de escrever, como é possível observar nos fragmentos a seguir:

A maioria dos alunos se envolveu nas atividades propostas. (P1)

Gostam de escrever. São poucos os que não gostam. (P2)

No entanto, durante as observações a resistência que os alunos apresentam nesse sentido se torna mais visível, pois, em uma das observações no 6º ano, quando a professora perguntou sobre o assunto “tarefa” houve uma reação imediata de um dos alunos, como é possível observar:

“Não tinha tarefa, né?” (perguntou a professora)

“- Graças a Deus, não...” (disse um dos alunos).

(Diário de campo do dia 11 de março de 2014)

Essa atitude expressa pelo aluno pode estar relacionada às próprias aulas de português. Como foi possível observar, a professora sempre usava o quadro para passar matéria, normalmente voltada à gramática normativa. Cada

exercício passado no quadro ia da letra *a* até a letra *j*, sendo talvez por isso a reação de tal aluno com relação à tarefa.

Outra característica apontada pelas participantes diz respeito ao desenvolvimento desse processo de escrita pelos alunos, o qual foi apontado como sendo algo que acontece de modo gradativo e que é assim que esses alunos despertam interesse pela escrita. Vejamos:

Aos poucos eles despertam para a escrita, mas é um trabalho contínuo, perseverante. (P1)

Esse desenvolvimento pode ser observado no decorrer do trabalho do professor nesse processo, pois, *“Ao longo do trabalho, o professor percebe a evolução de cada aluno, fazendo a comparação dos textos iniciais e finais”* (P1), sendo importante o acompanhamento do professor diante dos textos desenvolvidos pelos alunos, porém, muitas vezes, falta tempo para essa atividade diante da quantidade de alunos que cada professor tem. Por isso, seria relevante que o professor criasse um hábito e tivesse uma estratégia em que pudesse acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, pois, já que como evidenciado nas respostas de algumas das professoras, os alunos gostam de escrever, então, nada mais acertado do que realizar essa atividade com condições adequadas, isto é, planejadas para isso.

Por outro lado, de acordo com uma das professoras entrevistadas, apesar de gostarem de escrever e esse fato ser visível em sala de aula, os alunos *“muitas vezes não se sentem à vontade”* (P4), pois, apresentam dificuldades nesse sentido. Segundo ela,

é possível observar que o educando tem vontade de escrever, entretanto, pelas inúmeras dificuldades que apresenta em grafia e outros elementos necessários para a exposição de ideias no texto, sente-se constrangido em expor-se. (P4)

O que podemos perceber, é que a criança e o adolescente hoje, vivenciam uma outra época, veem uma outra face da escrita diante das transformações ocorridas, em que os conceitos empregados anos atrás já não dão conta de atender aos anseios dessa nova geração, em que a escrita é

plural e não mais estática, presa simplesmente às regras da gramática normativa.

Atualmente vivemos um paradigma complexo, em que a grande maioria das coisas, incluindo a escrita, acontece de modo não linear. Apesar disso, muitos conceitos ainda encontram-se fechados, ou busca-se mantê-los fechados para evitar embates, e quem sofre as consequências, pensando no contexto escolar, são esses alunos que querem se fazer ouvidos, querem se expressar por meio da escrita, mas são podados diante das exigências de padronização e de uma escrita tida como única, as quais são enfatizadas por meio dos atos de fala, como nos diz Pinto (2013, 2014).

O apontamento aqui trazido não vai contra o uso das regras da gramática normativa que organizam o texto, dando base para que a compreensão seja efetivada, mas é uma forma de alerta para que observemos que há uma falta de espaços aos novos modos de escrever e de se mostrar diante da sociedade, bem como sobre o modo como esse trabalho com a gramática normativa é desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, à forma como se prioriza apenas um modo de escrever, prevalecendo o modelo hegemônico como camisa de força no ensino do português.

O que se observa é que,

fora da escola a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo. (PINTO, 2012, p. 177)

Essa dicotomia expressa no momento da escrita se torna visível diante dos textos dos alunos, pois, como veremos a seguir, há uma tentativa deles em se mostrarem em seus textos, entretanto, a escrita que eles trazem para as suas produções não é a esperada e desejada pela escola. Esse embate torna-se uma guerra de forças, pois de um lado temos a visão de língua como homogênea e de outro observamos a realidade, indo ao encontro do que nos diz Pinto (2014) com relação às contradições em torno da língua.

Diante dessas contradições é que se encontra o aluno, perdido em meio a uma escrita que ele, muitas vezes, não compreende, mas que é a única modalidade que lhe é oferecida na escola, apresentada no sentido de ser aquela que ele deve usar. Esse fato traz reflexos em todos os passos que os alunos dão em torno do ensino e da aprendizagem, pois, desvinculados de uma escrita para a vida, preferem se ausentar das condições de aprendizagem.

5.1.3 Dificuldades e facilidades

O terceiro eixo que aqui propomos, diz respeito às dificuldades e facilidades dos alunos apontadas pelas professoras nas atividades de escrita sugeridas em sala de aula.

Observando as respostas obtidas a essa questão podemos notar que a ênfase estabelecida pelas professoras está ligada mais às dificuldades que às facilidades quando o assunto são as atividades de escrita.

Muitas das dificuldades apontadas fazem referência à organização das ideias para expô-las por meio da escrita, aliadas, inclusive, à questão ortográfica, como podemos observar nos fragmentos.

Há um pouco de resistência pela escrita, dificuldade na organização do texto e ortografia. (P1)

Ter criatividade para escrever e também a organização das ideias. (P3)

Essa resistência apresentada pelos alunos talvez tenha um pouco de reflexo do contato que se estabelece entre eles e a escrita, pois é resistência a qual escrita? Os alunos veem-se distanciados das atividades propostas pela escola porque, normalmente, são atividades que envolvem a gramática normativa e para eles, naquele momento, não é significativo aprender, pois estão constantemente em contato com outras formas de escrita diante das mensagens de celular e das redes sociais, por exemplo.

Esse fato torna-se visível em sala de aula, pois durante as observações o que pudemos observar foi que diante de algumas atividades diferenciadas, como o uso de histórias em quadrinhos, os alunos se envolveram e

participaram mais, ou seja, eles querem espaço para que possam participar das aulas e esse participar significa entender o que estão produzindo.

Outra queixa das professoras versa sobre os atrasos cognitivos apresentados pelos alunos, pois, chegando com atrasos, dependendo do aluno, não conseguem acompanhar o desempenho da turma e, em decorrência, ficam perdidos no meio do caminho, passando, assim, a ser mais um no número da contabilidade da evasão escolar. Segundo a fala de uma das professoras nesse sentido, a *“principal dificuldade é o aluno que chega com atrasos cognitivos (P2)”*, sendo, então, relevante, darmos atenção especial às séries iniciais, pois é nessa fase que os alunos começam a ter um contato maior com atividades que envolvem a escrita.

A necessidade de despertar o interesse dos alunos com relação à escrita também passa a ser uma dificuldade. Esse interesse a ser despertado pelo professor nos alunos seria mais uma forma dos educandos se expressarem por meio da escrita. Além disso, seria uma forma de o professor tentar compreender o contexto social do qual esse aluno faz parte, e quais seriam, também, as possíveis influências sofridas por ele diante desse contexto no qual está inserido.

De acordo com a P4, a maior dificuldade seria esta:

Encontrar um elemento comum que desperte o interesse destes educandos e os motive a se expressarem pela escrita. Entender o entorno social destes. (P4)

Podemos observar que este foco predominantemente nas dificuldades pode ser decorrência também dos modos como a escola está estruturada, pois como mencionado nos outros capítulos, o aluno precisa assumir duas posturas, já que dentro da escola tem que seguir umas regras, enquanto fora dela assume outras posturas, se estabelecendo, dessa forma, as contradições discutidas por Pinto (2012).

Talvez esse impasse por que passa o estudante torne o ensino e a aprendizagem um grande obstáculo a ser superado, já que muitas vezes, dentro da escola, no trabalho com o texto escolar, é obrigado a assumir

posturas que não condizem com a sua realidade, tornando-se a escrita, assim, uma atividade totalmente esvaziada de sentido e bastante artificializada.

Esse fato se confirma ao olharmos para o dado a seguir, e também diante das observações realizadas, pois um dos processos que facilitam o trabalho com as atividades de escrita é quando há uma aproximação dessa atividade à prática vivenciada pelos alunos, como afirma uma das participantes.

Segundo ela, uma das facilidades nas atividades de escrita *“ocorre principalmente quando relacionada com a prática, o concreto, o cotidiano da criança”* (P2), pois, assim, o aluno participante desse momento tem maiores subsídios para desenvolver sua escrita e pode se envolver mais naturalmente nessa relação, não ficando, dessa forma, a escrita distanciada das práticas efetivas dos alunos, como ocorre, na grande maioria das vezes, dentro dos muros escolares, fruto das hegemonias que constituem o sistema escolar.

Nesse sentido, escrever passa a exigir propósitos reais, com destinatários reais, não apenas uma escrita que tem como foco a leitura do professor ou aquela escrita que serve como modo de perceber como os alunos estão escrevendo, sinalizando apenas os problemas ortográficos, precisa realmente fazer sentido para os alunos, para que, assim, ela possa ser desenvolvida com maior naturalidade por um número maior de alunos.

5.1.4 A visão do professor sobre o processo do ensino da escrita

A fim de melhor descrevermos algumas das respostas obtidas por meio das várias perguntas realizadas no momento da entrevista optamos por sintetizá-las aqui em um único tópico. Dessa forma, este eixo contempla a visão que as professoras estabelecem em relação ao processo do ensino da escrita desenvolvido em sala de aula.

As respostas apresentadas pelas professoras nos evidenciam que elas compreendem que a escrita é um processo lento e complexo, o qual se desenvolve gradativamente, como observamos nos seguintes fragmentos:

“processo longo, árduo, que exige persistência e dedicação do professor” (P1).

“trabalho diário, coletivo e intenso com as práticas de escrita” (P2).

“a aprendizagem é gradativa e quando não se apropria dos conhecimentos do primeiro ano, no segundo a dificuldade aumenta” (P3).

Outra professora participante aponta que a escrita é uma forma de mostrar-se por meio do texto produzido, ou seja, de *“expor-se à criticidade”* (P4), por isso passa a ser um processo complexo e lento, pois exige comprometimento da parte de quem escreve para que possa ser compreendido da melhor forma possível. Entretanto, durante as observações em sala de aula pudemos notar que as atividades de escrita, as quais utilizavam textos, não têm muito espaço, pois o ensino da gramática normativa ainda é prioridade, o que faz com que as hegemonias sejam reforçadas.

Com relação ao trabalho com textos, algumas delas entendem que, se este *“for bem trabalhado nas séries iniciais há maior possibilidade da compreensão e aquisição do conhecimento”* (P1). O que se pode notar, nesse sentido, é que *“a maioria dos alunos consegue se envolver sim com as atividades de escrita, a minoria não aceita ou encontra dificuldade ao escrever”* (P1), porém, como apontamos, ainda não há muito espaço para atividades que visem ao trabalho com textos.

Segundo dados apontados por uma das professoras na entrevista, uma das dificuldades que ela tem com relação ao trabalho com textos escritos, diz respeito à *“reestruturação do texto”* (P1). Ou seja, produz-se o texto, mas o processo de devolução e reestruturação, passo importante para que o aluno desenvolva sua escrita, passa a ser um problema, pois o professor não tem objetivos no momento da correção, e, muitas vezes, não tem bases teóricas para desenvolver tal correção. Nas palavras da professora:

O trabalho com a produção escrita é um trabalho fácil, o que não é fácil é a reestruturação e o professor precisa aprender a fazer a correção usando o mesmo texto para várias finalidades, estabelecer o que ele deseja com o texto (objetivos na correção) (P1).

Podemos notar aqui, que a própria formação do professor passa a ser falha, como afirmamos anteriormente, pois ele não tem autonomia suficiente para desenvolver um trabalho com textos de modo que o ciclo se torne completo, ou seja, que a partir da escrita do aluno o professor possa corrigir o texto e devolvê-lo para que haja uma reestruturação, reestruturação completa, não somente aquela que aponta os erros ortográficos e o aluno nem os compreende, passando somente a limpo o texto.

Este processo, portanto, exige que se tenha um preparo adequado para o desenvolvimento de atividades que envolvem a reescrita de textos, papel esse a ser desenvolvido pelas instituições de ensino superior, pois é onde os professores são formados, como já discutimos.

Outro aspecto mencionado como uma dificuldade refere-se aos “*professores não comprometidos*” (P2). Segundo algumas das professoras, esse ponto acaba por afetar todo o contexto escolar, principalmente os alunos, pois estes precisam, também, dos ensinamentos dos professores para se constituírem como cidadãos.

Uma das reclamações das professoras em decorrência desse não-comprometimento é que há durante o ano letivo “*troca de professores*” desde o “*início da alfabetização*” (P2), aspecto também considerado como negativo, já que é desde o início da alfabetização que os alunos vão criando vínculos com os professores, passando, inclusive, a ter maior confiança neles.

Outros aspectos mencionados por uma das participantes, e que afetam a saída dos alunos dos anos iniciais para os anos finais com relação ao uso das práticas de escrita escolar são os seguintes:

Além das disciplinas, seria necessário que o estudante fosse atendido com dinâmicas e jogos que intermediassem o saber. Isso ocorre pouco na escola: pela falta de tempo do profissional, muitas vezes por falta de conhecimento, estrutura psicológica para aguentar a demanda de dificuldades do ambiente, pressão pela aplicabilidade de conteúdos que, na maioria das vezes, não significam qualidade (P4).

Notamos, assim, que o profissional também precisa ser assistido, pois, com a pressa acarretada com a vida escolar, falta-lhe tempo para desenvolver outras atividades que não a aplicabilidade dos conteúdos específicos exigidos para cada série, os quais recebem uma importância extrema. Como bem mencionado, a aplicabilidade desses inúmeros assuntos e conteúdos, normalmente gramaticais, aos alunos não significa qualidade, já que quantidade não denota qualidade quando o assunto é ensino e aprendizagem de português, como nesse caso.

Vemos, assim, que o próprio currículo escolar precisa ser repensado, de modo que as exigências que se fazem em torno das atividades específicas para cada série signifiquem qualidade no desenvolvimento desse processo, não apenas quantidade.

Creio que muitos professores fazem seu melhor, mas a estes falta tempo para se qualificarem, e para alguns até o respeito da própria categoria (P4).

Como podemos observar, o fragmento acima vai ao encontro do perfil traçado no tópico 5.1.1 de cada uma das professoras, pois há o interesse na qualificação, porém, há pouco tempo para que essa atividade possa ser realizada com qualidade, segundo a P4. Fator esse que precisa ser repensado pelas próprias instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação para que, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, abordem questões que auxiliem os professores no trabalho em sala de aula.

5.1.5 O “escrever bem”

O último eixo estabelecido aqui aborda sobre o que os professores consideram “escrever bem” nessa fase de aquisição do conhecimento dos alunos.

Como podemos visualizar, as falas das professoras relacionam o “escrever bem” dos alunos nessa fase do conhecimento a dominar as regras da gramática normativa. De acordo com a resposta de uma das professoras “escrever bem” significa:

Dominar códigos, saber gramática e regras de ortografia, mas principalmente ter coerência, criatividade, motivação (P2).

Essa visão, como observamos anteriormente, é decorrência de um passado histórico, fortemente influenciado pelo incentivo ao uso apenas das regras gramaticais para que se falasse bem em público e se escrevesse de acordo com os grandes escritores da época.

Esses resquícios prevalecem até os dias de hoje, os quais são perpetuados, principalmente, pela escola, lugar onde a gramática normativa tem lugar garantido nas aulas de língua portuguesa. No entanto, diante de uma visão ultrapassada atualmente, a própria questão do ensino passa a ser questionada, pois a realidade exige novos padrões de sujeitos, bem como nos apresenta novas formas de aprendizado, novas formas de escrita, inclusive.

Porém, mudanças de paradigmas já passam a ser visualizadas no ensino de línguas e no trabalho da escola, pois, de acordo com Pinto (2014),

o ensino da língua materna no Brasil, fortemente influenciado por uma visão normativa que associa educação linguística com o ensino da chamada língua padrão (BRITTO, 2007), tem estado em conflito com discursos acadêmicos, com programas governamentais e com as demandas de estudantes (BAGNO; RANGEL, 2005). Mas essa centralidade não pode impedir que se observe a circulação de discursos sobre língua em outros espaços, tão impactantes quanto à escola, e em outros tempos, tão fundamentais para o estado atual da educação linguística no Brasil quanto decisões governamentais, formação de professores/as e pesquisas das últimas décadas. (PINTO, 2014, p. 61)

Ou seja, novos espaços estão sendo abertos para a educação. Mudanças na visão dos professores em relação ao que seja escrever bem já podem ser visualizadas, até mesmo, nas respostas das participantes. Escrever bem é:

*Quando o aluno entende que seu texto deverá ter começo, meio e a conclusão.
Organizando o pensamento (P1).*

*Que você leia o texto e entenda o que o aluno quis dizer...
Que tenha começo, meio e fim (P3).*

Quando o estudante consegue transmitir sua ideia, seus conhecimentos prévios de modo coerente (P4).

Com essa noção de que escrever bem significa “ter começo, meio e fim” e de que é necessário “entender o que o aluno quis dizer”, explicitada por algumas das participantes, ou ainda como na resposta da P2, vista anteriormente, de que é preciso principalmente ter coerência, criatividade e motivação, notamos que esse fato pode ser considerado como um avanço, pois, há não muito tempo, pouco se trabalhava com produção escrita em sala de aula, bem como se limitava a enquadrar esses textos como corretos quando seguiam, necessariamente, as regras gramaticais, não que isso seja suficiente, atualmente.

Nesse sentido, vamos ao encontro do que diz Pinto (2013, p. 142) quando nos alerta que: “é preciso abrir, não os olhos ou os ouvidos, mas a imaginação para novas categorias provisórias, novos modelos sem enquadre; abrir e deixar aberta nossa forma de lidar com o português no mundo de hoje”. Sendo assim, há a necessidade de nos despirmos do passado para encararmos o presente e o futuro de modo mais aberto, mais sintonizado com o que de fato vem acontecendo, seja na escola, ou na própria sociedade, em relação ao modo de se compreender as características atribuídas à escrita e à outras formas de língua(gem).

Podemos notar até aqui, diante das falas de algumas das professoras, que o ensino de escrita vem sendo desenvolvido em sala de aula, no entanto, mesmo que as respostas das professoras tenham sido positivas no sentido de que os alunos gostam de escrever, o que fica evidenciado por meio das observações é que os alunos têm uma certa aversão a esse processo, pois ele se encontra distanciado das realidades vivenciadas pelos alunos. Essa conclusão reafirma a ideia de que as práticas de escrita vêm sendo desenvolvidas de modo convencional e cada vez mais pautadas no desenvolvimento, único e exclusivo, das regras gramaticais, o que torna o ensino e a aprendizagem dificultado, principalmente por parte dos alunos.

Essa visão convencional desenvolvida em sala de aula é pautada, como mencionamos, nos discursos hegemônicos que se constituem na escola, os

quais têm grande capacidade de controle e de repetição (PINTO, 2013), por isso professores e alunos tornam-se alvo desse processo e, por decorrência, propagam esse discurso tornando-o verdade.

Diante das respostas dadas pelas professoras, passamos agora a observar o que a equipe pedagógica compreende a respeito desse assunto.

5.2 Discutindo (sobre) as entrevistas: a equipe pedagógica²⁵

Assim como na parte anterior, alusiva às entrevistas das professoras, estabelecemos alguns eixos para que a análise dos dados referente às entrevistas com a equipe pedagógica pudesse ficar mais bem visível e condensada em alguns pontos.

Para essa parte, dividimos a entrevista feita à equipe pedagógica de cada escola participante também em 5 eixos, sobre os quais discorreremos a seguir.

5.2.1 Perfil profissional

De igual forma às professoras, faz-se imprescindível também aqui atentarmos para o perfil de profissional que atua ou atuou como pedagogo (a) ou diretor (a) no âmbito escolar. Para isso, a primeira parte da entrevista, referente aos dados pessoais das participantes, foi sintetizada na tabela que segue.

Como podemos observar, a idade das participantes da pesquisa é de acima de 40 anos de idade. Com relação à formação dessas profissionais observamos que, além de formadas em pedagogia, algumas também possuem outras formações, sendo estas em história e letras, todas apresentando formação complementar de acordo com as necessidades e interesses pessoais.

No que diz respeito ao tempo total de serviço na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, notamos que o período varia entre 6 meses e 15 anos de atividades realizadas na mesma instituição de ensino. Com relação ao

²⁵As entrevistas respondidas pela equipe pedagógica seguem no ANEXO G.

tempo total de serviço como pedagogas e/ou diretoras, observamos que este varia de dois anos e meio a 10 anos de experiência nessa área. Observemos na tabela.

Tabela 5 - Tabela referente ao perfil das profissionais – a equipe pedagógica

EQUIPE PEDAGÓGICA	IDADE	TEMPO DE TRABALHO NESSA ESCOLA	TEMPO TOTAL DE SERVIÇO (como diretora ou pedagoga)	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
Diretora A	42 anos	4 anos	4 anos e 6 meses	→ Licenciatura em história → Licenciatura em pedagogia → Especialização em psicologia da educação.
Pedagoga 1a – P1a	47 anos	15 anos	3 anos	→ Gestão Escolar → Educação Especial
Pedagoga 2a – P2a	40 anos	1 ano	10 anos	→ Licenciatura em Pedagogia – 1995 → Licenciatura em Letras – 2000 → Especialização em Fundamentos e metodologia em Educação – 1998 → Especialização em Gestão Pública Municipal – 2012 → Mestre em “Linguagem Subjetividade e Identidade”
Diretora B	55 anos	11 anos	2 anos e meio	→ Especialização em História do Brasil → Especialização em Arte Educação.
Pedagoga 1b – P1b	57 anos	6 meses	20 anos	→ Pós-graduação → PDE
Pedagoga 2b – P2b	52 anos	8 meses	16 anos e 7 meses	→ Pedagogia e sociologia (graduação) → Pós-graduação em: Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso e Neuropedagogia.

Fonte: A autora

5.2.2 Visão sobre as práticas de escrita na escola e seus avanços

O segundo eixo que propomos faz referência ao modo como as pedagogas/diretoras avaliam o desenvolvimento das práticas de escrita na escola, bem como se elas observam algum tipo de avanço durante o ensino e aprendizagem dessas práticas de escrita nas escolas em que trabalham.

As respostas da equipe pedagógica vão ao encontro de alguns dos fragmentos das entrevistas das professoras, as quais apontam que as práticas de atividades de escrita na escola se desenvolvem de modo processual e lento:

“É gradativa no decorrer das atividades propostas” (P1a).

O ensino-aprendizagem da escrita, levando-se em conta as individualidades de cada educando, ocorre dentro de um processo de construção diária, onde alguns alunos absorvem o conhecimento mais rápido do que outros. (DIRETORA B)

Na escola, de acordo com uma das pedagogas, “as práticas de escrita se pautam no texto escolar” (P2a), e esse acaba sendo um problema a ser enfrentado, já que

primeiramente, os alunos entram na escola no 1º ano e a preocupação dos professores é em ensiná-los o código escrito e a lê-lo. Os alunos, normalmente, se apropriam desse código, mas só conseguem utilizá-lo em práticas mecânicas e repetitivas (P2a).

Dessa forma, podemos notar que o processo de ensino e aprendizagem logo nos primeiros anos escolares é baseado apenas no código, como se o aprender a ler e a escrever fossem processos que se desenvolvem de forma isolada, já que são utilizados, na maioria das vezes, em práticas mecânicas e repetitivas, em que o aluno parece não ver sentido em aprender.

Mais tarde, quando o aluno passa a dominar esse estágio da aprendizagem, o processo fica restrito ao desenvolvimento do texto escolar, segundo a fala de uma das pedagogas:

“Depois do 3º ano, quando dominam um pouco mais o código escrito, as práticas de escrita ficam centradas no texto escolar, os alunos escrevem para a escola” (P2a).

Escrever para a escola significa escrever para que o professor possa atribuir uma nota ou observar como anda o desenvolvimento do aluno em relação à escrita. Ou seja, restringe-se o texto ao espaço da sala de aula, em que não se sabe ao certo, se o professor será realmente o leitor daquele texto. Sendo este, então, usado apenas como um pretexto para se dizer de que modo os alunos estão escrevendo.

Outro aspecto significativo a ser evidenciado é em relação à observação feita de que esse processo *“ainda é muito mecânico, muitas professoras ainda valorizam a cópia em vez da produção dos alunos” (DIRETORA A)*. Esse fragmento vai ao encontro do que disse a P2a sobre a mecanicidade desse processo, ou seja, os alunos precisam aprender se utilizando das atividades que lhes são expostas, cópias, nesse caso.

Essas atividades de cópias podem ser justificadas, pois, de acordo com a diretora de uma das escolas, as *“professoras muitas vezes se preocupam muito em dar conta do conteúdo e não valorizam as práticas com leitura e escrita” (DIRETORA A)*, afetando, diretamente, o ensino e aprendizagem dos alunos.

Podemos observar, dessa forma, que o currículo escolar que se estabelece tem grande influência nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ao que parece, o entendimento de conteúdo aqui faz referência ao desenvolvimento das habilidades voltadas ao uso das regras da gramática normativa, deixando de lado, deste modo, o aprendizado das habilidades de leitura e de escrita.

Entretanto, se olharmos para as DCEs, vamos observar que a leitura e a escrita também fazem parte dos conteúdos que as professoras deveriam se preocupar. Porém, não há uma percepção muito clara de que *“o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (PARANÁ, 2008, p. 53),*

sendo, nesse sentido, um processo que envolve o desenvolvimento de várias habilidades, ou seja, é um trabalho que deve ser desenvolvido de modo articulado, não individualmente.

Quando questionadas em relação aos avanços das atividades de escrita nas escolas em que trabalham, algumas mencionaram que conseguem visualizar avanços:

Sim, a utilização dos Projetos²⁶ no cotidiano escolar desenvolveram diversas atividades que auxiliaram a progressão e interesse dos alunos na leitura e, conseqüentemente, na escrita (P1a).

Penso que teve algum avanço, inclusive o IDEB da escola melhorou. Mas tenho convicção que há MUITO o que melhorar (DIRETORA A – grifos da diretora).

Visualizamos, assim, que mesmo diante de discretos avanços em relação ao trabalho com a escrita, ainda “há MUITO o que melhorar” (DIRETORA A), de acordo com algumas das opiniões.

Segundo outra resposta, o problema é muito maior do que se apresenta, pois discussões mais amplas precisam ser realizadas com urgência em prol de mudanças que sejam de fato significativas para a educação.

Em sua resposta, P2a parece divergir das respostas vistas anteriormente, pois ela nos diz que avanços não podem ser observados e que a mudança nesse sentido é urgente.

Não estou observando avanços, pelo contrário, se não acontecer uma discussão mais próxima dos problemas reais enfrentados na sala de aula dos anos iniciais cada vez mais os alunos estarão indo para o 6º ano sem dominar a escrita. Cada ano que passa mais alunos estão chegando ao segundo segmento do Ensino Fundamental sem dominar a escrita (P2a).

Observamos, assim, que a passagem do aluno para o ensino fundamental sem o domínio da escrita é um problema que tem se alastrado, e

²⁶Projetos estes, desenvolvidos na escola municipal em questão, os quais dizem respeito à Bunge, à RODONORTE, ao Jornal Diário da Manhã e Gazeta do Povo, dentre outros apontados por essa pedagoga.

que se não for contido, minimamente, pode causar danos irreparáveis, como já vem causando, ao desenvolvimento dos alunos no quesito educação.

As discussões apontadas por P2a precisam acontecer, como já mencionamos, dentro dos cursos em que estes professores estão sendo formados, ou seja, nas instituições de ensino superior, pois vislumbrar somente a teoria, sem conexão com a aplicação dela, como vemos comumente, é se tornar distante da prática real dos contextos escolares. Deste modo, notamos que os professores em formação inicial precisam estar cientes desta realidade a fim de que novos passos possam ser dados na direção de uma melhor formação desses professores e dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio.

O diálogo que precisa ser estabelecido com o intuito de atingir esse propósito necessita partir de discussões oriundas das próprias universidades, isto é, os professores que formam professores também precisam se preocupar no sentido de melhorar o sistema educacional. Para tanto, é necessário sair de dentro dos muros que cercam a universidade e se propor a produzir o conhecimento que envolva além da teoria, também a prática.

Como vimos em Ferrarezi Jr (2014), é preciso nos libertarmos do silenciamento a que somos dispostos diariamente, de modo que não vejamos o processo do aprender na escola como a exigência de um silêncio mortificador, mas, sim, como um meio de aprender envolvendo a teoria e a prática concomitantemente por meio da troca do conhecimento.

5.2.3 Dificuldades e facilidades dos alunos

O terceiro eixo proposto aborda sobre as principais dificuldades e/ou facilidades que os alunos apresentam no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Analizando os dados notamos que novamente aqui se sobressaem as dificuldades dos alunos em relação às facilidades com o trabalho da escrita, reflexos estes decorrentes dos discursos hegemônico estruturados na escola, como vimos também nas falas das professoras.

Uma das pedagogas é bastante enfática com relação a esse processo, pois diz que:

Os alunos detestam escrever, normalmente não querem escrever, pois não conseguem perceber muita razão nessa ação. Escrever para o professor ler e marcar as palavras escritas com problemas de ortografia, qual a razão disso? (P2a).

Como já elencamos anteriormente, quando a atividade de escrever se distancia muito da realidade vivenciada pelo aluno surgem aí algumas dificuldades, pois, de fato, os alunos não percebem muita razão nessa ação de escrita, ou não são estimulados para que essa atividade se desenvolva de maneira satisfatória para ambas as partes. Assim, escrever para ter o texto de volta todo marcado, normalmente de vermelho, faz com que o aluno se sinta desmotivado, em que ele realmente acredita que não sabe escrever.

A fala dessa pedagoga vai de encontro à fala de algumas das professoras apresentadas anteriormente, pois as professoras consideram que os alunos gostam de escrever. Vemos aqui uma contradição diante de tais falas, o que pode nos remeter ao entendimento de que a pedagoga tem uma concepção de escrita enquanto as professoras apresentam outra.

Conforme algumas ideias já trazidas, a concepção de escrita das professoras parece estar voltada às questões de ortografia, à habilidade que os alunos precisam aprender no trabalho com as regras gramaticais. Enquanto a pedagoga parece se referir à escrita em sentido amplo, a qual faça real sentido para o aluno.

Essa atitude de indicar os problemas ortográficos acontece inúmeras vezes com os alunos, fazendo com que se sintam desestimulados em aprender, e até mesmo em frequentar a escola. De acordo com Pinto (2012), essas ações, sejam elas negativas ou positivas, são insistentemente repetidas e fazem com que as internalizemos como verdades.

No início do processo, entre o 1º e 3º ano, os alunos fazem porque não sabem muito qual o motivo da proposta e foram treinados para isso. Quando passam para o 4º ou 5º ano, os alunos se recusam a essas atividades e

quando fazem os textos é por fazer, escrevem qualquer coisa só para dizer que fizeram. Agora, quando o professor desperta minimamente o interesse das crianças em escrever, os resultados são outros (P2a).

Vemos aqui, a importância que assume o professor diante desse despertar do interesse dos alunos, no entanto, diante dos discursos hegemônicos propagados pela escola, muitas vezes, despertar esse gosto dos alunos torna-se um desafio.

Além dessas dificuldades podemos observar que a “*cultura familiar é diferente da cultura escolar*” (P1a), esse fato faz com que o processo se torne ainda mais complexo, pois em casa o aluno tem contato com um modo de falar e de escrever e na escola ele precisa falar e escrever de maneira muito diferente da qual está acostumado, pois, precisa seguir, normalmente, os “modos corretos” de se expressar, seguindo, assim, a escrita exigida pela escola, aquela voltada à norma padrão, como bem nos trouxe Pinto (2013, 2014).

Esse processo de fala e escrita imposto pela escola faz com que uma facilidade apontada se torne questionável pelo aluno. Segundo a P1a, uma das facilidades seria: “*a vivência com o mundo da escrita através das mídias – propagandas, televisão, internet*” (P1a). Essa seria uma forma de influenciar positivamente os alunos, que conhecem muito dessas práticas de escrita, porém, ao chegarem à escola, são podados, pois seus conhecimentos não têm vez diante das regras e das normas que precisam ser seguidas no âmbito escolar.

Dessa forma, o aluno entra num impasse, pois precisa adquirir hábitos diferenciados conforme o ambiente em que está localizado. Para o aluno, tudo isso se torna uma grande confusão, pois precisa aprender a lidar com as diferentes situações e, como muitas vezes não lhe é ensinado que há mais de um modo de se expressar, falar ou escrever, e que uns são tidos como mais “corretos” e aceitos que outros, os alunos ficam perdidos e concordam que não sabem escrever, já que não dominam as regras da gramática, as quais são exigidas na escola.

5.2.4 Dificuldades dos professores X Papel da escola

No quarto eixo trazemos a questão das dificuldades que o professor apresenta nesse trabalho com a escrita, questionando, inclusive, como a escola procura sanar essas dificuldades.

Podemos observar que a questão das dificuldades não atinge somente aos alunos. Os professores também apresentam suas dificuldades, as quais podem afetar, inclusive, todo o andamento do sistema educacional, já que são os professores os principais responsáveis em fazer com que ocorra o ensino e a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Dessa forma, faz-se necessário que haja um trabalho conjunto entre professores, equipe pedagógica e os alunos, a fim de que caminhos mais condizentes com a realidade atualmente possam ser trilhados. O que vale destacar é que dificuldades sempre existirão, no entanto, é preciso agir para que as ações que se desenvolvem no âmbito escolar possam ser alteradas.

As dificuldades apresentadas pelos professores no trabalho e no preparo das atividades com escrita são as seguintes, segundo dados da pesquisa:

a prática do registro das atividades não é comum no cotidiano escolar, muito se desenvolve na oralidade, trabalhos em grupos, mas na maioria os professores ficam presos em atividades de cópia, aos livros didáticos, limitando-se em práticas tradicionais (P1a).

Pelo que pode ser observado, realmente as práticas tradicionais ainda prevalecem no trabalho em sala de aula com os alunos, como nos mostrou Pinto (2014) ao abordar as hegemonias. Ficar presos às atividades de cópia e aos livros didáticos é prática comum, pois, ao que parece, os professores têm medo de ousar, não têm segurança para desenvolver outras atividades que não as que estão dispostas no livro didático e são, muitas vezes, influenciados pelos atos de fala que estão concretizados na sociedade.

Essa atitude pode ser decorrência de suas formações enquanto professores, pois, muitas vezes, a própria universidade se limita a passar os conteúdos de forma sistemática e tradicional. Assim, como os professores foram formados por esse viés, ao chegarem às salas de aula também se

limitam a trabalhar da forma como aprenderam, conforme já nos evidenciou Ferrarezi Jr (2014), não tendo autonomia suficiente para desenvolver uma aula diferente.

Dessa forma, dar conta do conteúdo se torna prioridade, enquanto que atividades mais criativas que podem auxiliar aos alunos a se desenvolverem melhor, não fazem parte das propostas das aulas, como mencionado por uma das diretoras:

dar conta do conteúdo, que claro, é importante, mas não há um trabalho com leitura e escrita significativo (DIRETORA A).

De fato, dar conta do conteúdo é um trabalho relevante a ser desenvolvido nas aulas para atender ao processo de desenvolvimento dos alunos, porém, não pode ser uma prática única e limitada para auxiliar nesse processo, pois, como já vimos, os modos de aprender dos alunos são muitos e diferenciados. E afinal, leitura e escrita não são conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, como apontamos anteriormente?

Outra questão significativa no trabalho com as práticas de escrita diz que:

Os professores não têm clareza do que sejam as práticas de escrita, enquanto organização do pensamento. Então, acreditam que o que fazem é o que devem fazer. Escolhem atividades que levem à produção do texto escolar (P2a).

Nesse sentido, as práticas de escrita se tornam limitadas à produção do texto escolar, a qual, muitas vezes, fica basicamente na proposta da atividade, ou seja, sem um preparo anterior e sem uma resposta ao texto produzido pelo aluno. Quando muito, o texto retorna, porém apenas evidenciando os problemas ortográficos apresentados, sem uma correção palpável para que o aluno possa se desenvolver melhor em uma próxima produção.

Cria-se, assim, um ciclo vicioso, em que o aluno escreve por escrever e o professor faz o que acha que deve fazer: pedir para que os alunos escrevam

para que notas sejam atribuídas, não mais que isso, pois, como disse uma das professoras entrevistadas, o processo de correção dos textos é a parte mais difícil de ser desenvolvida.

Além disso,

mesmo essas atividades que se voltam para escrita do texto escolar os professores realizam muito pouco, pois não sabem o que fazer com a produção dos alunos depois. O processo de reescrita para o professor dos anos iniciais é penoso, o que aprendeu nos cursos de formação inicial não consegue colocar em prática, então prefere não oportunizar momentos de escrita, mesmo as voltadas apenas para a escola (P2a).

Se o trabalho com a produção textual já é complicado, imagina o trabalho de reescrita, como mencionado pela P2a e dito anteriormente pela P1, para a qual o processo de reestruturação “não é fácil”. Ao que parece, faltam apoio e bases teóricas eficientes para que essa atividade possa ser subsidiada de modo mais eficiente.

Vemos, deste modo, que a formação inicial do professor vem apresentando algumas lacunas, pois estes não são preparados para o trabalho com textos reais, bem como a formação parece acontecer de forma distanciada, confirmando, assim, que a teoria discutida na universidade fica distante da prática desenvolvida nas escolas, afetando, inclusive, a formação dos alunos desde o ensino fundamental até o ensino médio, e, inclusive, posteriormente, para os que conseguem chegar ao ensino superior.

Diante de uma formação que se restringe aos muros das instituições, notamos que, muitas vezes, os professores optam em dar conta somente daquilo que eles entendem por conteúdo e desenvolvem atividades de cópia dos livros didáticos, como já trouxemos anteriormente, pois a formação que tiveram reflete no modo como desenvolvem os trabalhos em sala de aula.

O que a equipe pedagógica observa é que “é necessária a mudança na cultura escolar, propondo e auxiliando os professores em atividades dinâmicas e que busquem o interesse dos alunos” (P1a).

Ademais,

para trabalhar as dificuldades dos alunos, é preciso trabalhar as dificuldades dos professores e para isso o pedagogo precisa pensar a escrita para além do texto escolar. Trabalhar com os professores no processo de formação continuada, também é difícil pela forma que a escola está organizada. Os cursos que a secretaria de educação oferece não se aproximam dessas dificuldades. Acaba que a escola não faz nada para resolver o problema de fato, nem dos alunos e nem dos professores (P2a).

Além das falhas presentes na formação inicial dos professores, podemos visualizar diante da fala dessa pedagoga, que a formação continuada também não recebe a atenção que deveria, pois os trabalhos desenvolvidos no sentido de complementar a formação inicial são limitados e distantes da ajuda que os professores precisam de fato.

De acordo com uma das professoras entrevistadas, o PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional) deveria ser mais bem pensado, pois, segundo ela:

Conseguimos um afastamento para o PDE no último nível, é claro que não deixa de ser um avanço, mas porque isso não poderia ocorrer no início, quando se ingressa no magistério com aquele profissional que, assim como eu quando comecei, tinha tanta vontade de saber mais, transmitir mais, entretanto, havia poucas condições. (P4)

Vemos, nesse sentido, que o movimento de mudança que precisa ser desenvolvido é bastante complexo, pois a forma como a escola e a universidade estão organizadas precisam ser modificadas, de modo que elas possam atender aos interesses tanto da equipe profissional que as integram, como, principalmente, dos seus alunos, pois interesse em aprender os alunos têm, porque sabem que necessitam, dessa forma, cabe aos profissionais buscar alternativas viáveis para que esse processo se desenvolva da melhor forma possível, mas, para isso, precisam que condições e possibilidades lhes sejam dadas.

5.2.5 Trânsito para o 6º ano

O último eixo sugerido aqui aborda de que forma os alunos podem transitar para o 6º ano a contento dos professores e da equipe pedagógica, ou seja, de que modo eles podem ser mais bem preparados para essa nova fase de aprendizagem em relação à produção de textos escolares.

Diante, algumas vezes, da falta de oportunidades para escrever ou até mesmo da falta de tempo de alguns professores, notamos que os alunos sentem-se despreparados para essa atividade no trânsito do 5º para o 6º ano, mas não só nessa fase. O perfil de escola e também dos professores se altera, fazendo com que os alunos sintam-se ainda mais inseguros diante de tais novidades em suas rotinas.

Quando a equipe pedagógica foi questionada a respeito do modo como os alunos poderiam sair ou vir para o 6º ano mais preparados as respostas variaram bastante, como podemos ver a seguir:

Lendo e escrevendo mais! Os alunos precisam que os professores oportunizem momentos de leitura e escrita diários. Os alunos gostam disso. Porém os professores precisam organizar, planejar e sistematizar esse trabalho, ter objetivo (DIRETORA A).

Segundo essa diretora, o que falta ainda são que os momentos de leitura e de escrita se desenvolvam com maior frequência em sala de aula, num trabalho que tenha objetivo e faça realmente sentido, tanto para o professor quanto para o aluno, por isso precisa acontecer de modo organizado, sem esquecer, é claro, que a leitura e a escrita também fazem parte do conteúdo escolar, por isso precisam ser trabalhadas de modo condizente com a realidade vivenciada pelos alunos.

Nesse sentido, o ler e o escrever mencionados pela Diretora A precisam ser mais bem pensados, pois, os alunos leem e escrevem bastante, porém, não fazem isso de modo que um despertar para a leitura e a escrita aconteça, pois o foco que observamos é pautado no desenvolvimento de atividades cansativas que exigem que os alunos decorem as regras impostas pela

gramática normativa, reiterando, assim, a importância e a supremacia de uma escrita única que tem como suporte a norma padrão.

Esse apontamento vai ao encontro do que diz a P2a, em que

Os alunos precisam ser oportunizados a escrever desde que entram na escola. A disciplina de língua portuguesa nos anos iniciais deve estar voltada para o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita, entretanto, a preocupação com a “análise linguística” é que tem direcionado o trabalho (P2a).

De acordo com essa pedagoga, os trabalhos desenvolvidos em sala de aula têm sido direcionados com o foco para a “análise linguística”, faltando, também, um trabalho melhor desenvolvido com a escrita. Esse fato pode ser confirmado durante as observações em sala de aula e diante de algumas respostas dadas pelas professoras durante a entrevista, pois, na maioria das vezes, as aulas eram pautadas no método tradicional, com foco principal nas questões da gramática normativa, normalmente retiradas dos livros didáticos. Conforme a pedagoga, nem o trabalho com a análise linguística é feito de modo coerente, pois

os professores nem sabem o que é análise linguística, então, se não ensinarem questões relacionadas à morfologia, não ensinaram português. Uma vez ou outra os alunos escrevem um texto para ver como estão escrevendo e normalmente é uma catástrofe (P2a).

A visão que se estabelece, nesse sentido, é de que é necessário que os alunos trabalhem com questões relativas à análise linguística para que assim tenham trabalhado o português, sendo essa uma visão bastante tradicional de ensino, ou seja, com o foco principal na gramática normativa. No entanto, não basta somente esse trabalho, é preciso que os alunos tenham contato com uma diversidade de textos e com as diferentes formas de escrever e de se expressar, de modo que se tornem preparados para as exigências da sociedade.

Segundo a visão da outra pedagoga participante é necessário que:

Acho que quando são trabalhados temas da realidade em que vivem o interesse e a participação fazem com que se preparem melhor.

Professores mais dinâmicos que busquem instigar a curiosidade e o fascínio pela aprendizagem.

Equipe pedagógica mais atenta e ativa proporcionando a práxis efetiva.

Escolas que permitam a participação da comunidade em diversos eventos, buscando parcerias nos projetos, revertendo em participação e união – comunidade e escola - pois ambas formam a sociedade (P1a).

O foco dela se pauta na importância de trabalhar temas da realidade em que os alunos vivem, a fim de que o interesse e a participação possam se efetivar, para isso, há a necessidade, também, de professores que sejam dinâmicos, os quais busquem instigar a curiosidade dos alunos para o desenvolvimento das atividades que envolvem a escrita. Além disso, a participação atenta da equipe pedagógica e a inclusão da ajuda da comunidade à escola seriam formas para que a “práxis” se efetivasse.

Sendo assim, para que a práxis se efetive é necessário que haja um repensar sobre o modo como se tem entendido e discutido as teorias dentro das universidades, pois é a partir delas que os professores desenvolverão suas práticas docentes nas escolas. Nesse sentido,

os currículos que formam professores precisam envolver os professores formadores de professores, ou seja, os atuantes nos cursos de Licenciatura, já que estamos abordando atividades problematizadoras da realidade, nas quais os fatos são relacionados, analisados e interpretados na articulação entre o conhecimento empírico e o teórico. Pode-se assim dirimir a expectativa nociva de encontrar respostas ou receitas prontas uma vez que, tradicionalmente, os professores não são formados para construir e reconstruir a práxis por meio da teoria. Mesmo porque encontrar respostas ou receitas, em quaisquer acepções adotadas para os termos, vai de encontro ao que propõe a ‘tarefa’ de (re)construção da práxis. (CORREA, 2014, p. 24)

Repensar a práxis, por esse viés, é fazer com que a teoria e a prática caminhem juntas, sendo constantemente pensadas em prol de uma formação inicial e continuada que vise à qualidade na educação, extensiva, também, aos cursos de Pedagogia e demais áreas, as quais formam professores para trabalharem com as séries iniciais.

Podemos notar ao chegarmos aqui, que os discursos das professoras e da equipe pedagógica das escolas trazem consigo algumas convergências e divergências em relação ao processo de desenvolvimento das atividades práticas de escrita.

Vemos que algumas respostas são convergentes quando entendem a escrita como um processo, como algo que precisa ser constantemente despertado nos alunos, acontecendo de forma gradativa, e que tanto as professoras quanto a equipe pedagógica sentem-se inseguras diante desse processo e da abordagem que é realizada dentro das salas de aula.

Elas entendem a escrita, nesse sentido, como um processo difícil, porém não tão difícil como o processo de reescrita, pois, pelo que pudemos perceber, parecem não ter muita base e autonomia para realizar essa atividade, o que faz com que repitam a tradição escolar da cópia ou do uso dos livros didáticos, reiterando, assim, os discursos hegemônicos que circulam na sociedade.

Em alguns momentos, notamos que há divergências entre as falas, pois, enquanto as professoras dizem que os alunos gostam de escrever e que eles se interessam por esse processo, na prática da sala de aula e na fala de uma das pedagogas (P2a) isso não acontece.

O que podemos inferir diante dessa atitude, é que as hegemonias estão sendo reiteradas, conforme nos evidenciou Pinto, pois, as professoras parecem repetir um discurso que, na verdade, limita-se em ser um discurso vago, em que, por meio dos atos de fala, torna-se uma verdade.

Criam-se, assim, lacunas diante do processo de ensino e aprendizagem no sistema educacional, em que os alunos figuram como principais responsáveis pelo fracasso escolar, tendo também os professores grandes responsabilidades nesse sentido.

Essas lacunas, porém, fazem parte de um sistema muito mais amplo, pois o próprio o Estado acaba por não fornecer, na maioria das vezes, condições adequadas para que o sistema escolar trabalhe de forma condizente com as exigências a que estamos dispostos diariamente.

Desse modo, indo ao encontro do que nos disse Pinto (2012; 2014), diante dos atos de fala constantemente reiterados na sociedade, contradições

e consensos são tornados verdades, e, para um bom seguidor dessas verdades, questioná-las a partir desse perfil já estabelecido parece não condizer com o silenciamento a que estamos acostumados a propagar, por isso, permanecer no silêncio, sem questionar a realidade, torna-se uma alternativa viável, pois não gera barulhos e não nos tira da comodidade em que estamos dispostos.

Porém, este não deve ser o nosso caso enquanto professores, pois “uma escola que prepara para a vida precisa ser barulhenta” (FERRAREZI JR, 2014, p.14), e, ser barulhenta, nesse sentido, é ouvir o que os alunos têm a dizer, é ser autônomo o suficiente para criticar a realidade que se concretiza aos nossos olhos e agir para que a mudança aconteça.

Ouvir os alunos significa dar atenção especial aos textos que produzem, pois é por meio deles que eles se mostram, que constroem seus discursos e aprendem a língua(gem). Por isso, observemos alguns deles a seguir.

5.3 Produção Escrita em foco: os textos dos alunos

Não é de hoje que questões relacionadas à língua são motivo de discussão. Muito se fala e se julga, porém, pouco se compreende sobre os aspectos e as especificidades de cada uma delas.

Esse fato, no entanto, sofre influências de um passado histórico, como bem observado anteriormente, o qual é fortemente influenciado por uma cultura extremamente elitista e purista que vem, até hoje, tentando tornar a língua(gem) homogênea e, em decorrência, seus falantes também, reflexo dos consensos que são constantemente instaurados.

Essa atitude em relação à língua acaba sendo reforçada principalmente no ambiente escolar, pois muitos dos resquícios tradicionais e da utopia em torno da língua são percebidos no modo como os profissionais da educação trabalham com esse fato.

Os reflexos mais visíveis desse processo, que se desenvolve há séculos, acontecem na escrita, pois tudo ao nosso redor é constituído por ela e, assim, é no texto escrito que podemos observar as marcas significativas desse processo, as quais fincaram raízes no passado e parecem não mais se desligar dele.

Um dos aspectos que mais chama a atenção no trabalho com o texto é que muito se percebe os erros gramaticais, vindos também de um passado histórico com forte ênfase na gramática normativa, e pouco se observa o todo do texto, aquilo que, de fato, o aluno quis dizer para expressar-se. Dessa forma, o “escrever bem” pauta-se, como mencionado por uma das participantes, em “*Dominar códigos, saber gramática e regras de ortografia*”, porém, isso não basta, pois também é necessário “*ter coerência, criatividade, motivação...*” (P2).

Tentando evidenciar que há outras formas de se compreender uma produção escrita, passamos agora à análise de alguns dos textos dos alunos participantes da pesquisa. Para isso, organizamos alguns procedimentos para a análise dos textos dos alunos.

O primeiro ponto a ser observado, diz respeito aos elementos de progressão do texto. A progressão do texto ocorre como forma de retomar elementos conceituais e formais, não se limitando, porém, somente a isso. Ou seja, há a necessidade de utilizarmos diversos mecanismos a fim de apresentarmos novas informações sobre o texto, isto é, acréscimos semânticos que façam com que o texto progrida, indo ao encontro, inclusive, dos elementos de coesão e de coerência.

Essa junção de recursos em prol de um melhor desenvolvimento do texto deve acontecer de modo que este traga sentido e possa ser interpretado pelo leitor. As marcas que vão sendo construídas ao longo do texto são expressas pela correlação existente entre a coesão e a coerência.

De acordo com Antunes (2009),

a coesão tem sido definida como um conjunto de recursos léxico-gramaticais destinados a promover e a assinalar a interligação semântica entre os diferentes segmentos que compõem a superfície do texto. A afirmação de que uma sequência aleatória de palavras ou de frases não constitui um texto encontra um de seus fundamentos na propriedade da coesão. Com efeito, uma característica distintiva das realizações textuais é a inter-relação existente entre seus componentes, ou a propriedade de que os elementos linguísticos, no texto, estão vinculados entre si de modo que cada unidade está, de alguma maneira, presa a uma outra antecedente ou subsequente. Dessa vinculação resultam a *continuidade* e a *unidade semânticas* necessárias para que a superfície do texto se mostre coerente, tenha sentido e seja interpretável. (ANTUNES, 2009, p. 78 – grifos do autor)

Outro aspecto que será considerado no momento da análise das produções escritas faz referência à paragrafação do texto.

Sabemos que a presença dos parágrafos no texto tem também a função de organização. Além de organizar, eles facilitam a leitura, pois dividem o texto em espécies de blocos, dessa forma, cada parágrafo detém-se a uma parte do tema. Observamos, assim, que a paragrafação é imprescindível para a tessitura do texto e, em decorrência, para a conquista da coesão e da coerência.

Podemos compreender o parágrafo, então, como sendo uma unidade de composição constituída por períodos, um ou mais, em que se desenvolve uma ideia central, agregando-se outras, de modo que haja uma relação de sentido e sejam decorrentes dessa ideia principal (GARCIA, 1988).

Como pudemos acompanhar até o momento, o trabalho de análise e correção dos textos exige bastante atenção, já que é uma operação complexa. Pensando que há uma variedade de gêneros textuais e que cada um destes exige uma forma de desenvolvimento, o professor, no momento da correção, “deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual” (SERAFINI, 2003, p. 107).

Outro ponto a ser considerado a partir da escrita é que “mesmo no texto mais confuso, nem tudo está errado. Além disso, é mais útil ao aluno a identificação de um erro específico que a crítica genérica ‘está tudo errado’”. (SERAFINI, 2003, p. 109). Nesse sentido, enquanto professores que trabalham com textos e, em decorrência, com correção de textos, devemos nos atentar para o fato de que não devemos nos ater a erros mínimos para que não desestimulemos os alunos em relação ao processo de constituição dos textos. De acordo com Antunes (2003),

como convenções, as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas. No entanto, deve-se ter todo o cuidado para prestar atenção a outros aspectos do texto, para além da correção ortográfica. A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos. (ANTUNES, 2003, p. 60-61)

Tendo em vista as mais variadas exigências com relação ao processo de escrita, optamos por, a partir da leitura das DCEs e dos PCNs, organizar uma

tabela com os pontos mais significativos que se espera que os alunos do 5º ano estejam aptos a desenvolver ao término desse processo com relação à produção de textos escritos.

A partir do levantamento desses pontos, o esquematizamos em forma de uma tabela adaptada, a fim de que a visualização de tais pontos pudesse ser mais bem observada pelo leitor. Além da influência dos documentos oficiais, nos pautamos nas ideias abordadas por Correa () e Serafini (2003) sobre a linguística textual.

Antes disso, vale esclarecer que os textos que passarão pela análise a seguir seguirão uma ordem cronológica, ou seja, a primeira coleta aconteceu no final de 2013 e a última, no final de 2014, basicamente um ano depois, pois, a intenção, além de elencar os aspectos referentes a cada texto, é, também, observar se houve algum tipo de melhora na escrita desses alunos enquanto aconteceu o desenvolvimento da pesquisa. Vejamos a tabela:

Tabela 6 - Tabela referente às competências que os alunos precisam atingir em relação à escrita no 5º ano.

COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA
Argumentação	Uso de articuladores	Pontuação e outros sinais gráficos
Unidade/completude	Itens continuativos	Acentuação
Progressão e clareza de ideias	Uso de pronomes	Ortografia
Continuidade temática	Anáforas	Composição do parágrafo
Título	Repetição	Concordância verbal e nominal
Adequação ao tema		

Fonte: A autora.

Tabela adaptada dos documentos oficiais e das autoras Correa (1998) e Serafini (2003).

Destacamos que, mesmo diante dessa tabela, a qual apresenta termos sistemáticos para correção dos textos, nossa intenção aqui não é enquadrá-los numa forma única de avaliação, mas facilitar a análise dos resultados obtidos nesse trabalho por meio do levantamento de questões mais pontuais presentes

em cada texto. Vale destacar que as categorias da linguística textual que compõem a tabela precisam ser vistas como ponto de partida para se pensar nas categorias e nas necessidades que vivenciamos atualmente, sendo imprescindível compreendê-las como categorias provisórias, como apontadas por Pinto (2013).

Essa tabela servirá como referência para a análise de cada um dos textos disponíveis em cada coleta, bem como para, ao final, fazermos um levantamento de quais são os itens que se repetem nos textos. Primeiramente, a análise fará referência às competências comuns no texto de cada aluno individualmente e, posteriormente, para que possamos ter uma noção dessas competências apontadas coletivamente.

Sabendo disso, faz-se necessário sempre ter em vista que “é preciso ver o texto do aluno como uma fase do processo de produção, nunca como produto final. O que determina a adequação do texto escrito são as circunstâncias de sua produção e o resultado dessa ação”. (PARANÁ, 2008, p. 82).

5.3.1 Da realização e dos temas desenvolvidos nas coletas...

A seguir traremos os detalhes de realização de cada uma das coletas, bem como a proposta de produção apresentada pelas professoras no momento da escrita.

5.3.1.1 Primeira Coleta

A primeira coleta de textos foi realizada no ano de 2013, mais precisamente no final do ano, em novembro, quando os alunos ainda estavam no 5º ano, na escola municipal. A escolha por essa data se deu, pois tínhamos como objetivo observar como era o desenvolvimento dos alunos com relação às atividades de escrita nessa fase de escolarização, ou seja, na conclusão do 5º ano.

Como era final de ano, a proposta da professora para essa produção era de que os alunos produzissem um texto que falasse sobre o Natal. Depois de

uma interpretação de texto segundo a temática do Natal, de uma roda de conversa para discutir tais pontos e de os alunos realizarem uma ilustração sobre o Natal, o texto foi produzido.

5.3.1.2 Segunda Coleta

A segunda coleta dos textos foi realizada no início do ano de 2014, mais especificamente no mês de março, ano em que os alunos já se encontravam no 6º ano, portanto, em outra escola e em um contexto bastante diferenciado do que estavam acostumados, pois agora não tinham apenas uma professora, mas várias, ou seja, uma para cada matéria.

Optamos em fazer a segunda coleta já no início do ano, pois, gostaríamos de observar se os alunos iriam se adaptar bem a essa nova realidade e como seria o desempenho deles ao longo do ano de 2014 com relação à produção escrita.

Como já mencionado, a nossa coleta aconteceu em dois 6º anos, 6º C e 6º D, sendo assim, cada um tinha sua professora de português, por isso, os contextos de produção serão descritos separadamente.

A proposta de produção escrita da professora do 6º C foi pautada em um texto não-verbal (imagem), em que os alunos deveriam produzir uma fábula a partir do entendimento do desenho. Essa proposta estava disposta em uma avaliação de língua portuguesa.

A partir da observação dos desenhos, segundo o enunciado, os alunos deveriam: “Agora reproduza de modo escrito e por meio das marcas da oralidade no texto o que pode ter ocorrido na história que você visualizou acima nos quadrinhos. Lembre-se da Moral da história”.

Vale salientar aqui, que o gênero cobrado na avaliação (fábula) foi discutido com os alunos durante o bimestre. Diante da observação em sala de aula, foi possível perceber que a professora se preocupou com o aprendizado dos alunos, pois levou algumas fábulas para as explicações antecedentes à prova, além de pedir para que os alunos produzissem esse gênero, além disso, na aula anterior à prova, fez uma retomada da matéria estudada a fim de que os alunos relembressem o assunto.

Com relação ao 6º D, a proposta de produção aconteceu no dia em que os alunos estavam fazendo prova. Ou seja, os alunos que fossem terminando a avaliação deveriam escrever, segundo a professora, um texto sobre algum acontecimento especial que tivesse ocorrido com os alunos e, caso alguém não tivesse nenhum, poderia inventar.

5.3.1.3 Terceira Coleta

A terceira coleta aconteceu no final do mês de junho de 2014, portando, época em que metade dos conteúdos referentes ao 6º ano já haviam sido desenvolvidos.

A condição de produção fornecida ao 6º C antes do texto que será aqui analisado diz respeito ao estudo e discussão de textos que falavam do passado. Para isso a professora se utilizou de textos como “Que saudade da professorinha”, de Paulo Freire, além da canção “Meus tempos de criança”, de Ataulpho Alves. A partir das discussões, os alunos precisavam escrever uma espécie de relato contando se o ingresso no mundo escolar havia sido difícil ou tranquilo.

Os alunos do 6º D produziram uma narração a partir de uma história em quadrinhos (HQ) da “Turma da Mônica”. Essa HQ estava apenas com o último de seus quadrinhos preenchido, o qual dizia: “Ô Mônica! Você não deu tempo pra gente avisar que...”. A partir dessa informação e da observação dos desenhos presentes nos demais quadradinhos os alunos deveriam escrever um texto narrando o que estava acontecendo na história.

Antes da produção, porém, os alunos tiveram uma explicação sobre o que são HQs e sobre o modo como elas se estruturam normalmente, além de outras histórias entregues pela professora aos alunos para que pudesse haver uma aproximação destes com o gênero que, ao que pareceu, já conheciam.

5.3.1.4 Quarta Coleta

A quarta e última coleta se deu no mês de outubro de 2014, isto é, ao término do 6º ano. Essa data foi estabelecida a fim de que pudssemos observar no final de 2014 como os alunos haviam se desenvolvido em relação

às atividades de escrita em sala de aula no decorrer desse ano. Além disso, poderíamos observar como foi o desenvolvimento dos alunos nas produções textuais depois da primeira coleta realizada, ocorrida praticamente um ano antes, em novembro de 2013.

A produção desenvolvida pelos alunos do 6º C diz respeito a um artigo opinativo, gênero discutido nas aulas anteriormente. As discussões realizadas antes de fazerem a produção foram pautadas na leitura e discussão de textos opinativos sobre os direitos, mais especificamente sobre os direitos dos animais, dos negros e dos indígenas, tema este que foi explorado durante a produção realizada pelos alunos.

Além dos textos discutidos, os alunos tiveram acesso a um pequeno documentário que falava sobre a vida dos indígenas, bem como a um acervo de fotos disponibilizado pela professora.

No 6º D, como a professora da turma estava de licença, havia uma nova professora na classe, a qual não sabia que as coletas estavam sendo realizadas ao longo do ano.

A professora nova deu aos alunos uma folha para que, a partir da escolha de um tema (havia três temas disponíveis), escrevessem uma história. Não houve, dessa forma, nenhum estudo anterior sobre o tema ou o gênero a ser escrito. A produção aqui serviu, no caso, apenas para que a coleta da produção escrita pudesse ser realizada, como se fosse algo à parte das aulas de português desenvolvidas por esta professora.

Observemos a seguir as produções de texto de cada um dos alunos separadamente durante a realização das quatro coletas.

5.3.2 Analisando as produções textuais

De modo que possamos observar como foi o desenvolvimento da escrita de cada um dos alunos ao longo das quatro coletas realizadas, faremos a seguir uma breve análise dos textos a fim de que possamos apontar algumas convergências no desenvolvimento escolar de cada respectivo aluno. Isto é, a partir do levantamento sobre coerência, coesão e adequação à modalidade escrita realizado em cada um dos textos, faremos um apanhado sobre quais

pontos (e se há pontos) de convergência que podem ser estabelecidos nas quatro produções escritas realizadas por cada um dos alunos.

Por exemplo, com relação aos textos do aluno 1, referentes à primeira, à segunda, à terceira e à quarta coleta, podemos encontrar convergências no que diz respeito à coerência, à coesão e à adequação à modalidade escrita?

Posteriormente, esse levantamento será feito a partir da observação coletiva dos textos, de modo que possamos identificar quais são os pontos que se repetem na construção dos textos pelos alunos.

5.3.2.1 Análise dos textos do Aluno 1²⁷

→ PRIMEIRA COLETA

Um feliz Natal O Natal è muito lindo A gente ganha muitos presentes. O Papai Noel vem todo ano numca falta Ele vem com oito renas. Ele entra na casa e come biscoito. Ele entra na sala ele vê o pínheiro. Ele poim os presentes enbaixo do pínheiro E as 7 horas as crianças abrem os presentes Feliz Natal
--

Observando a questão estrutural do texto podemos observar que ele se apresenta como uma espécie de poema, pois não há parágrafos²⁸ bem definidos e o período das frases é curto, ou seja, cada período é seguido de ponto final e o início da próxima frase acontece sempre na outra linha precedida de letra maiúscula.

No que diz respeito às sete primeiras frases, estas são constituídas em ordem direta, apresentando, nesse sentido, sujeito, verbo e complemento.

²⁷As versões originais escritas pelos alunos encontram-se no ANEXO H.

²⁸ Destacamos que serão considerados parágrafos aquelas partes do texto em que houver recuo, indicando, assim, a constituição de parágrafo, bem como quando, como nos disse Garcia (1988), expressarem a organização das ideias, articulando-as.

Somente na última frase, talvez por se tratar da conclusão do texto, é que o aluno altera essa ordem, apresentando, inclusive, um termo de sequenciação temporal (às 7 horas).

Com relação à sequenciação e à continuidade do texto o aluno atende-as por meio da descrição das ações ocorridas quando é tempo de Natal, seguindo uma ordem de progressão dos acontecimentos que precedem a abertura dos presentes. Para isso ele faz uso de pronomes pessoais nas linhas 4, 5, 6, e 7, bem como apresenta novas informações à ideia principal, que é a descrição das características do Natal. Dessa forma, o aluno consegue apresentar coerência em seu texto, de acordo com a fase de desenvolvimento das capacidades em que se encontra.

Além disso, podemos observar que o aluno utiliza muitos intensificadores, como "muito", antecedido tanto de adjetivo (lindo), quanto de substantivo (presentes). Outra observação a ser feita é em relação à retomada do referente "Papai Noel" por meio de um pronome anafórico, "ele", o qual é reiterado muitas vezes.

Notamos também que o aluno às vezes troca "m" e "n" antes de "p" e "b".

Algumas questões de ortografia podem ser observadas, como, por exemplo, falta de pontuação, acentuação, escrita de palavras conforme a informalidade, porém nada que comprometa o entendimento do texto pelo leitor.

→ SEGUNDA COLETA

Era um dia

Ema Formiga e um passarinho

Então o passarinho foi andar na Foresta e fiu uma arvore.

E feio um caçador e queria matar o passarinho.

Então veio a Formiga e morreu o caçador.

E então o passarinho saiu da Foresta

E foram feliz peramigo

Podemos observar que este texto do aluno 1 é composto por título e seis parágrafos/frases, nos quais o aluno tenta narrar a sequência da história

conforme mostrava a proposta da prova, mantendo, assim, a estrutura de narração.

As frases em sua maioria foram formadas por meio da ordem direta, contendo, desse modo, sujeito, verbo e complemento, com exceção do primeiro parágrafo, no qual o aluno escreve apenas os sujeitos, e também do quarto parágrafo, em que faz uma inversão, colocando o verbo na frente do sujeito.

A fim de dar uma sequência ao texto o aluno utiliza o conectivo “então”, usado três vezes, e também a conjunção aditiva “e”, recorrente seis vezes. Se observarmos o texto não-verbal utilizado para que os alunos pudessem descrever a história vamos notar que o aluno consegue seguir a ordem temporal dos acontecimentos, como evidenciado nos desenhos.

Com relação à pontuação e à ortografia elas se mostram um tanto quanto falhas. Dos seis parágrafos propostos pelo aluno, apenas dois têm ponto final.

Na questão ortográfica, podemos notar que há uma troca de letras, do “v” pelo “f” (viu → fiu), por exemplo. Reflexo este que pode ser decorrência de uma confusão com relação ao som associado à letra, pois as palavras “veio” e “feio” querem dizer a mesma coisa no contexto do texto, assim como no caso de “viu” e “fiu”, no entanto, são escritas de formas diferentes.

Notamos também que o aluno usa letra maiúscula para as palavras “Formiga” e “Foresta”, podemos inferir, deste modo, que ele tem conhecimento sobre algumas características que compõem o gênero fábula, como o uso de letras maiúsculas nos nomes dos personagens, talvez por isso nomeie “Formiga” e “Foresta” com letras maiúsculas, como se as relacionasse a personagens de seu texto.

→ TERCEIRA COLETA

O meu primeiro día foí muito tramqu-ilo. A mínha mãe falou que não é ruim a escola.
A diretora era boazinha, tinhas uns meninos bem malvados.
Mas eu fiz muitos amigos.
A professora era muito boazinha.
O Meu primeiro dia foi muito bom.

Na terceira produção escrita do aluno 1 observamos que há recuo de apenas um parágrafo no texto, os demais não apresentam recuo, porém, aparecem como sentenças, uma em cada linha seguidas de ponto final e início com letra maiúscula. A ordem direta é que compõe o texto, aparecendo, desse modo, sujeito, verbo e complemento.

Observamos que o aluno utiliza os pronomes determinantes “meu” e “minha”, fazendo referência ao dia de aula e à sua mãe. Além disso, notamos o uso dos advérbios intensificadores “muito”, “muitos” e “bem”, com a intenção de enfatizar as ideias desenvolvidas no texto.

Há o uso da conjunção adversativa “mas”, um articulador, iniciando um parágrafo a fim de contrapor a ideia de que, apesar de ter muitos meninos malvados na escola, este aluno (1) conseguiu fazer “muitos amigos” lá.

O que chama a atenção, nesse sentido, é a diferença estabelecida entre a descrição da professora com a diretora. Notamos que há o uso do advérbio intensificador “muito” quando se refere à professora (muito boazinha) e em relação à diretora o aluno a descreve como “era boazinha”. Esse fato pode nos evidenciar que há uma relação de proximidade e afetividade maior com a professora.

No que se refere à pontuação e à acentuação, notamos que o aluno acentua palavras que não necessitam de acento, como “día”. Quanto à pontuação visualizamos que o aluno prefere colocar ponto final e iniciar um novo parágrafo dando continuidade ao seu texto.

→ QUARTA COLETA

Como vivem os índios: Os índios antigos viviam nas florestas, os índios vivem em casas feitas de palhas e madeiras, eles comem peixes e frutos eles não vestiam roupas eles usavam um pano.

O que os índios faziam: As mães cuidavam de seus filhos ela sempre fica por perto para proteger. Os homens caçavam e cuidavam de suas famílias:

Os índios de hoje: O índios de hoje são diferentes eles usam roupa eles ficam perambulando nas rodovias e rodovias eles ficam em casas abando nadas.

Este texto do aluno 1 apresenta-se em forma de descrição do modo como os índios viviam antes e agora, como se quisesse diferenciar cada uma das épocas.

Mesmo não fazendo recuo nos parágrafos, o aluno faz uma separação em três partes para organizar seu texto. Após escrever o tópico sobre o qual irá falar (“Como vivem os índios.”) o aluno utiliza dois pontos (:) para descrever essas atividades desenvolvidas pelos indígenas, utilizando-se para isso da ordem direta.

Para dar continuidade ao texto o aluno usa a conjunção “e”, no entanto, em alguns casos, ele faz uso do pronome anafórico “eles” a fim de descrever as ações desenvolvidas pelos índios.

Com relação aos marcadores verbais, observamos que o aluno utiliza o passado e o presente dos verbos, no entanto, mostra-se um pouco confuso com relação ao uso adequado desses tempos verbais (“Como *vivem* os índios: Os índios antigos *viviam*...”). Esse fato pode estar relacionado à comparação que o aluno tenta estabelecer entre os modos antigos e atuais desenvolvidos pelos indígenas, porém equivoca-se mediante esses usos, misturando, assim, os tempos verbais.

Notamos que a acentuação e a pontuação não são utilizadas de modo adequado. A acentuação precisa ser revista, pois algumas palavras são acentuadas de forma equivocada, como “vívem” e “rodovías”, porém a falta de pontuação se sobressai, pois diante dessa ausência, o aluno utiliza repetidamente o pronome anafórico “eles”, tornando o texto repetitivo, no entanto, consegue produzir um texto adequado à temática desenvolvida nessa coleta.

Tabela 7 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 1 durante as quatro coletas.

ALUNO 1											
1ª COLETA			2ª COLETA			3ª COLETA			4ª COLETA		
COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRIT A
Continui- dade temática	Uso de articula- dores	Concor- dância verbal e nominal	Continui- dade temática	Uso de articula- dores	Acentua- ção	Adequa- ção ao tema	Itens continua- tivos	Pontuação	Continui- dade temática	Itens continua- tivos	Concor- dância verbal e nominal
Título	Uso de pronomes		Título	Itens continua- tivos		Continui- dade temática	Uso de pronomes	Ortografia	Adequa- ção ao tema	Uso de pronomes	
Adequação ao tema	Anáfora		Adequação ao tema						Progres- são de ideias		

Fonte: A autora

Aluno 1

Diante do levantamento realizado sobre cada um dos tópicos presentes nos textos do aluno 1 durante as quatro coletas, realizadas do final de 2013 ao final de 2014, pudemos observar que esse aluno apresenta maiores facilidades com relação à coerência e à coesão dos textos.

Por meio da análise de cada um desses tópicos, notamos que o aluno consegue entre os seus quatro textos ter um aproveitamento maior no que diz respeito à continuação temática e à adequação ao tema, referentes à coerência textual. Em relação à coesão, observamos que o maior aproveitamento faz referência ao uso de pronomes e dos itens continuativos, havendo, portanto, progressão.

No que se refere aos tópicos sobre a adequação à modalidade escrita, o que vimos foi que o aluno apresenta maiores dificuldades neste ponto, pois, diante das quatro coletas realizadas, poucas vezes foi possível notar a presença dos tópicos relacionados a essa modalidade.

Notamos, de uma maneira geral, que os textos desenvolvidos pelo aluno 1 se adequaram às propostas desenvolvidas pela professora e que ele apresenta uma tendência em escrever frases curtas na construção dos textos, fazendo uso repetido do pronome anafórico, normalmente o “ele”, com o intuito de dar continuidade ao texto.

Pensando nos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, vemos que da primeira produção escrita até a quarta o desenvolvimento do aluno foi visível, pois, pensando na constituição de parágrafos, podemos notar que ele tem uma noção mais clara do que seja esse processo.

Observamos que ele apresenta maiores dificuldades com a segunda produção escrita, qual seja, a narração de uma história por meio dos quadrinhos apresentados na prova.

5.3.2.2 Análise dos textos do Aluno 2

→ PRIMEIRA COLETA

O nosso Natal

No dia 25 de dezembro é um dos melhores dias porque é Natal e é o dia de lembrar que o Jesus morreu por nós.

Então porisso o Natal não é mesma coisa que festa de aniversario é dia de lembrar que ele se savicou pelos humanos, dai esse dia é de montar a arvore de natal e decorar a casa por fora e por dentro.

Porisso as mãe começam a comprar os presentes para colocar embaixo das arvores de natal e quando as crianças vão dormi elas colocam os presentes embaixo das arvores, e quando todos acordam vão direto para as arvores e verem os presentes e começam a abrir.

Feliz
Natal

Observamos que este texto é composto por título e por três parágrafos bem definidos, referentes à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão. Os períodos das frases são mais extensos e há a presença de mais de um período em cada parágrafo. As frases aqui também são desenvolvidas na ordem direta, ou seja, apresentando sujeito, verbo e complemento.

No que diz respeito à sequenciação e à continuidade, notamos que o aluno faz uso repetido do conectivo “por isso” com o intuito de sintetizar uma ideia ligando-a a outra já expressa no texto, no entanto, o “por isso” é escrito como sendo uma palavra única (porisso).

Além desse conectivo, podemos observar o uso recorrente da conjunção aditiva “e”, que juntamente à presença do termo “dai”, uso mais comum na informalidade, tentam adicionar ideias ao desenvolvimento do texto.

O termo “e quando”, dando ideia de temporalidade, também aparece de forma repetida, desencadeando, desse modo, uma sequência de ideias, as quais dão progressão ao texto, garantindo, dessa forma, a coesão do texto, observada, também, por meio da relação de comparação entre as diferentes festas, “morte de Jesus” e “festa de aniversário”, estabelecida pelo aluno.

Podemos observar que há um equívoco nas ideias do texto, possivelmente uma confusão por parte do aluno, pois ele nos apresenta o Natal como sendo um dia de lembrarmos a “morte de Jesus”, sendo que esta data significa o nascimento de Jesus.

No que tange às questões ortográficas, podemos notar que há a ausência de acentuação, como nas palavras “aniversario” e “dai”. Com relação à pontuação observamos que ela necessita de revisão, pois o aluno faz uso somente de ponto final (.) ao término de cada parágrafo, sendo a exceção o uso de duas vírgulas (,) ao longo do texto.

Há, inclusive, alguns equívocos na estruturação de alguns pontos, como em: “as mãe”, “ele se savicou...”, “as crianças vão dormi”, demonstrando, nesse sentido, um pouco da presença da informalidade no texto, porém, nada que afete drasticamente seu entendimento.

→ SEGUNDA COLETA

O meu Natal

Quando era natal 25 de dezembro eu estava ancioso para ganhar o meu presente.

Por isso eu não sabia que o papai noel era o meu pai ele acordava cedo para por o presente embaixo da arvore e eu ia corredo para abrir.

E nesse dia eu ganhei o que eu mais queria um cachorro e eu coloquei de to to.

Mas eu fiquei tão feliz nos outros dias e eu dei promeu pai e minha mãe uma causa diz.

E eles gostaram e ficaram felize como eu fiquei feliz e assim foi o nosso natal.

O texto desse aluno é composto por título e mais cinco parágrafos nos quais narra como foi um dos natais em sua família. As sentenças são desenvolvidas na ordem direta e foram construídas todas no passado.

Com o intuito de dar sequência ao desenvolvimento de suas ideias o aluno utiliza a conjunção aditiva “e” oito vezes ao longo do seu texto, no entanto, faz uso de outros conectivos, como “por isso” e “mas”, como

elementos de coesão, a fim de garantir a continuidade das ações que estava descrevendo.

Podemos ver que o aluno tem domínio de alguns pronomes possessivos, como “meu”, “nosso”, “minha”, utilizando-os no texto para fazer referência ao presente que iria ganhar, ao natal com a família e à sua mãe, respectivamente.

Além disso, o aluno utiliza os pronomes anafóricos “ele”, que indica o seu pai e o Papai Noel, os quais são a mesma pessoa, e o “ela”, indicando a sua mãe.

Há, inclusive, o uso dos advérbios intensificadores “mais” e “tão” a fim de que a ideia expressa por esse aluno pudesse ganhar intensidade aos olhos de um possível leitor.

O terceiro parágrafo do texto parece estar incompleto, pois o aluno o inicia, mas não há um final para esta sentença, faltando, assim, alguns elementos constituintes da frase (“e eu coloquei de to to”), bem como a ausência de letra maiúscula, acento e junção da palavra “Totó”, referindo-se ao nome do cachorro.

A pontuação necessita de revisão, como nos outros textos, pois o aluno não utiliza todos os acentos exigidos no texto, no entanto, a ideia central descrita nos parágrafos não é comprometida diante de tal ausência.

Já com relação à ortografia, observamos que há ausência de algumas letras e junção de palavras. A palavra “ancioso”, por exemplo, é escrita com “c”, pois, por mais que ortograficamente ela seja escrita com “s”, o som pronunciado faz referência ao som do “c”, influenciando, possivelmente, a escrita deste aluno.

→ TERCEIRA COLETA

Este aluno não participou desta produção escrita.

→ QUARTA COLETA**O Hallow**

Era um dia de Hallow e todas as crianças se fantasiavam de personagens tipo Panico, Zumbi, Chuck e outras fantasias.

Tinha uma menina com a fantasia da mulher do Chuck, outro pia tava com a fantasia do panico tambem tinha uns pia vestido de zumbi, eu tava com a fantasia do panico, dai nós chegava nas casa e falava: Gostosura ou travessura. Se gostosura é docê e travessura é quando a pessoa não quer te da docê dai você joga ovo no carro ou na casa da pessoa. Quando a pessoa não me dava docê eu jogava docê na casa ou no carro Se a pessoa me desse docê eu falava obrigado se não desse eu falava não vai me da docê então é travessura e jogava os ovo nas janelas nos carros nas portas e etc...

E essa é minha historia.

A quarta produção escrita desse aluno é composta por título e por três parágrafos, nos quais há uma descrição de uma história sobre o Halloween, palavra que o aluno opta por escrever “Hallow”. Ele inicia seu texto com a expressão “Era um dia”, estrutura comum na produção de histórias, e o desenvolve na ordem direta.

Podemos observar neste texto a influência bastante forte da informalidade, pois o aluno utiliza as expressões “tipo” e “dai” dando continuidade ao texto, além de usar o verbo “estava” como “tava”. A construção de algumas frases também ocorre nessa mesma direção, ou seja, de maneira informal, sem concordância verbal, como em “dai nós chegava nas casa...”, indicando essa possível influência.

A conjunção aditiva “e” é utilizada ao longo do texto como conectivo dando progressão às ideias desenvolvidas pelo aluno. Ele também utiliza a conjunção “se” para indicar condição das ações descritas em seu texto, por exemplo: se for travessura, joga-se ovo na casa da pessoa, se for gostosura, se ganha doce.

Notamos que há bastantes repetições no texto do aluno e que as palavras precisam de revisão de acentuação, pois, algumas delas, por exemplo, “doce”, acentuada de forma equivocada como “docê”. A falta de pontuação adequada faz com que o texto se torne ambíguo em alguns momentos, tornando-o confuso e truncado em algumas partes.

Tabela 8 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 2 durante as quatro coletas.

ALUNO 2											
1ª COLETA			2ª COLETA			3ª COLETA			4ª COLETA		
COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA
Continuidade temática	Uso de articuladores	Composição de parágrafo	Título	Uso de articuladores	Pontuação	Não realizou essa produção			Título	Uso de pronomes	Composição de parágrafo
Título	Itens continuativos		Adequação ao tema	Itens continuativos	Composição de parágrafo				Adequação ao tema		
Adequação ao tema	Uso de pronomes			Uso de pronomes							

Fonte: A autora

Aluno 2

Analisando os textos do aluno 2 podemos dizer que, assim como no caso do aluno 1, as maiores facilidades dizem respeito à coerência e à coesão textuais, porém aqui, os tópicos com maior reincidência são outros.

No caso da coerência, os tópicos que mais aparecem durante as quatro produções textuais desse aluno são a presença de título e a adequação ao tema. Já na coesão textual foi possível observar que o uso de articuladores e dos itens continuativos ocorre com maior frequência.

Diante da adequação à modalidade escrita notamos que o aluno 2 apresenta maiores problemas, pois, mesmo não tendo realizado uma das produções, mais especificamente a terceira, os tópicos relacionados a essa modalidade são superficialmente utilizados nos textos.

Vemos que o perfil de escrita desse aluno não se altera muito ao longo do desenvolvimento das coletas durante o ano. Ele consegue adequar todas as produções às propostas iniciais, fazendo uso significativo da informalidade nos textos, evidenciada por meio do uso dos articuladores “daí” e “tipo”, dando continuidade ao que escreve.

Observando os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, notamos que o aluno manteve uma estabilidade em relação à primeira produção escrita até a quarta. As maiores dificuldades desse aluno podem ser vistas na última produção, pois, a falta de alguns elementos no texto, o tornam truncado e um pouco confuso.

5.3.2.3 Análise dos textos do Aluno 3

→ PRIMEIRA COLETA

A alegria do Natal

O Natal não é só uma simples comemoração também simboliza o nascimento de Jesus.

O Natal é uma época de alegria, paz, amor, fraternidade, fé, felicidade, é Natal dentro do coração, Natal é tempo de união familiar unida, comemorando tudo de bom que aconteceu no ano.

Casas enfeitadas, pessoas vestidas de Papai Noel alegrando a criançada dando belos presentes, colocando um sorriso no rosto das pessoas.

O Natal é uma festa para simbolizar o nascimento de Jesus, por isso devemos todos de braços abertos abraçar todos os sentimentos bons.

Com relação a este texto, notamos que ele é composto por título e também por quatro parágrafos. As frases desse texto se apresentam em ordem direta, sendo sujeito, verbo e complemento. Notamos que o aluno inicia o texto com uma sentença negativa, tentando um diálogo com o interlocutor acerca de possíveis ideias pré-estabelecidas, como o consumismo natalino.

A sequenciação e a continuidade podem ser observadas por meio da repetição do substantivo “Natal”, o qual é reforçado por meio do uso da enumeração por exemplos, crescendo, dessa forma, ideias à importância do Natal.

Notamos que a progressão das ideias também é reforçada pelo uso do verbo “ser”, o qual enfatiza as opiniões abordadas pelo texto, e pelo uso de verbos no gerúndio. Além disso, podemos notar uma preocupação em dar clareza ao texto, para isso o aluno utiliza substantivos para enumerar os aspectos positivos do Natal.

Em relação à ortografia, observamos a falta de pontuação e acentuação em poucos pontos do texto e também o uso de letra minúscula com os nomes próprios, por exemplo, “Jesus”, nada, desse modo, que afete a compreensão das ideias expostas no texto.

→ SEGUNDA COLETA**O nascimento da minha irmã**

Minha mãe estava indo para o hospital e eu estava muito alegre por que a minha irmã ia nascer.

Meu pai veio e levou ela para o hospital, eu contava as horas para ela nascer. Já de eu estava dormindo quando minha mãe ligou para o meu pai dizendo que minha irmã tinha nascido.

Eu só fui saber no outro dia mas mesmo assim estava muito alegre.

Agora minha irmã vai completar 2 anos e é muito sapeca. Para mim é muito legal ter uma irmã nenen.

O texto do aluno 3 é formado pelo título e por quatro parágrafos, nos quais há a narração do nascimento da irmã desse aluno.

As frases são escritas na ordem direta e no passado, com exceção do último parágrafo, em que o aluno diz como é a irmã atualmente, evidenciando, desse modo, que consegue diferenciar os tempos verbais.

O aluno usa os pronomes possessivos “minha”/“meu” indicando que sabe utilizá-los, no entanto, neste caso, há um uso excessivo, tornando o texto um pouco cansativo.

Há a presença do advérbio intensificador “muito”, o qual reforça a ideia do estado em que se encontrava o aluno com a chegada da irmã e do modo como é ter uma irmã (“muito legal”), bem como mostra como essa irmã é atualmente (“muito sapeca”).

Os fatos narrados seguem uma sequência temporal e são descritos com a ajuda da conjunção aditiva “e”, a qual dá progressão aos acontecimentos.

Podemos notar que no segundo parágrafo do texto o uso do pronome anafórico “ela”, em substituição ao substantivo, causa certo estranhamento para o leitor, pois o primeiro “ela” refere-se à mãe, enquanto que no uso do segundo “ela” a referência é à irmã que ia nascer.

Observamos que inadequações de pontuação e de ortografia são mínimas e que o uso da palavra “nenen” pode estar relacionado ao modo como essa palavra é pronunciada na informalidade.

→ TERCEIRA COLETA

Turma da Mônica em ... Não senta ai Mônica!

Era de manhã e Mônica acordou disposta, e resolveu ir caminhar.

Logo que chegou no parque resolveu descansar e se sentou no banco, quando se deparou com cebolinha e seus amigos e disse:

- Sabe de uma coisa pra que sentar aqui sozinha né! Se ainda tem um espaço neste banco aonde vocês estão sentados!

E lá foi ela sentar ao lado deles e cebolinha assustado falou:

- Mônica não!

Mas não deu tempo dele fazer nada e acomodada Mônica falou:

- Ufa! Sentei!

E dai como não tinha mas o que fazer cebolinha simplesmente falou:

- Ô Mônica! Você não deu tempo pra gente avisar que o bidu fez xixi!!

Observamos que neste texto o aluno 3 parece ter mais habilidade (familiaridade) para o desenvolvimento deste gênero textual, história em quadrinhos. Além do título, desenvolvido como normalmente vemos nessas histórias, podemos notar que os parágrafos, 9 no total, são sinalizados com travessão, já que se trata de uma história em quadrinhos e envolve o diálogo dos personagens, neste caso.

Além disso, observamos que o aluno apresenta um conhecimento mais claro sobre os elementos coesivos utilizados no texto, dando, desta forma, continuidade as ideias em desenvolvimento por meio do uso da conjunção aditiva “e” e também de pronomes anafóricos “ela” e “seus”.

Vemos, também, que o aluno usa o nome da personagem, Cebolinha, em letra minúscula, no entanto, quando menciona o nome da outra personagem, Mônica, o escreve corretamente.

Notamos que há a presença de um narrador, o qual garante a progressão e a clareza das ideias, usando para isso a expressão “E dai”, por exemplo.

O aluno faz uma simples confusão ao utilizar a conjunção adversativa “mas” ao invés da conjunção aditiva “mais”, no penúltimo parágrafo, porém, não compromete o sentido do texto.

As expressões “né” e “ufa” (onomatopeias) indicam reflexos da oralidade, indo ao encontro das falas representadas pelas personagens, tendo em vista que é um diálogo informal.

Com relação à pontuação e à ortografia observamos que o texto apresenta pouca necessidade de revisão, pois, como se trata de um diálogo, o aluno anuncia as falas das personagens por meio do uso dos dois pontos (:), seguidos do uso do travessão.

→ QUARTA COLETA

A natureza

Já ouvimos falar sobre a Amazônia, então vou contar uma história de minha autoria:

Um certo dia um professor de Português que se chamava Eugênio pediu para seus alunos fazerem uma redação sobre para onde iriam viajar nas férias.

Lucas era um aluno muito dedicado pelos estudos e pediu para os seus pais viajarem para a Amazônia porque iria fazer a redação sobre a Natureza.

No dia seguinte embarcarão no avião e demoraram três horas para chegar lá, enquanto viajam ele apreciava as belas obras da natureza e tudo que havia nela. Ficou impressionado com as belezas naturais e as feitas pelo homem.

Lucas e seus pais ficaram 2 semanas na Amazônia.

Quando voltou às aulas, o professor pediu para ele relatar o que ele havia escrito e a redação dizia o seguinte:

A minha viagem foi inesquecível e marcante, pois queria relatar sobre a natureza.

Vi lá muitas coisas lindas na natureza: as árvores, as flores, os rios, os animais.

Tudo isso era mágico, mas cheguei numa parte onde havia desmatamento queimadas, animais mortos, muitas vezes pendurados para todos verem.

Fiquei muito triste com isso pois Deus criou a natureza para enriquecer o planeta para ajudar o Ecossistema – Mas ainda existe gente sem noção e sem caráter que desmata, bota fogo nas árvores, caça os animais sem dó de mata-los.

Mas cheguei a uma conclusão, quando crescer vou levar comigo uma frase, o que se planta se colhe.

Se eu desmatar quando tiver meus filhos não terão oque apreciar e assim não viverão bem...

Mas se eu cuidar enquanto vivo, quando meus filhos crescerem poderão apreciar todas as belezas da natureza e levar como lição que oque se planta se colhe.

E assim acaba minha redação.

O texto da quarta coleta do aluno 3 é composto por quatorze parágrafos em que o aluno cria uma história ao mesmo tempo em que narra o que dizia a redação de seu personagem.

No primeiro parágrafo há uma introdução sobre a história que será contada, por isso, o segundo parágrafo é iniciado com a expressão “Um certo dia”, encontrada comumente nas histórias.

O aluno utiliza a conjunção adversativa “mas” a fim de contrapor suas ideias ao longo do texto, fazendo uso de pronomes anafóricos (ele, meus) e do intensificador “muitos/muito” para dar continuidade e progressão à história.

Durante o desenvolvimento de seu texto o aluno faz uso equivocado do verbo “embarcarão”, no futuro, para referir-se ao passado, “embarcaram”, sufixos modo temporais de uso comum nos textos. Além disso, podemos notar que a crase foi utilizada erroneamente na frase “Quando voltou às aulas...”, no entanto, observamos que o aluno sabe que há a necessidade de um acento ortográfico para representar essa expressão.

O que nos chama a atenção é o modo como o aluno utilizou a expressão “o que”, fazendo a junção dos dois termos, “oque”.

Com relação à pontuação e à acentuação, notamos que o aluno apresenta algumas dificuldades no momento de acentuar algumas palavras, como em “inesquecível”, porém, não compromete a leitura e a compreensão do texto.

Tabela 9 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 3 durante as quatro coletas.

ALUNO 3											
1ª COLETA			2ª COLETA			3ª COLETA			4ª COLETA		
COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA
Unidade/completude	Uso de articuladores	Pontuação	Título	Uso de articuladores	Pontuação	Argumentação	Uso de articuladores	Pontuação e outros sinais gráficos	Unidade/Completude	Itens continuativos	Pontuação
Progressão e clareza de ideias	Itens continuativos	Acentuação	Adequação ao tema	Uso de pronomes	Acentuação	Unidade/Completude	Itens continuativos	Acentuação	Progressão e clareza de ideias	Uso de pronomes	Ortografia
Adequação ao tema	Anáforas	Composição de parágrafo		Itens continuativos	Composição de parágrafo	Progressão e clareza de ideias	Uso de pronomes	Ortografia	Título	Anáfora	Composição de parágrafo
Continuidade temática		Concordância verbal e nominal		Anáfora		Adequação ao tema		Composição de parágrafo	Continuidade temática		Concordância verbal e nominal
Título						Continuidade temática		Concordância verbal e nominal	Adequação ao tema		
						Título					

Fonte: A autora

Aluno 3

No que diz respeito ao aluno 3, evidenciamos que este apresenta poucos problemas relacionados a cada uma das modalidades, coerência, coesão e adequação à modalidade escrita, pois ele consegue utilizá-las de modo adequado durante as quatro produções coletadas.

Os tópicos mais bem contemplados ao longo desses textos foram: uso de título, adequação temática, pontuação e composição de parágrafos, passíveis de serem encontrados em cada um dos textos produzidos por este aluno.

Observamos que diante das quatro produções escritas coletadas esse aluno demonstra um desenvolvimento mais visível no que diz respeito aos aspectos de sua escrita, sendo percebido, assim, avanços desde a primeira coleta até a última, notadamente, na capacidade de argumentação.

Refletindo sobre os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, vemos que o aluno demonstra maior facilidade em escrever, sendo o gênero história em quadrinhos o que parece ter sido o menos trabalhoso para a produção desse aluno.

5.3.2.4 Análise dos textos do Aluno 4

→ PRIMEIRA COLETA

O Natal

O Natal é muito legal mas tem muita gente que prefere os presentes, é bom os presentes só que o natal não é só presente, o natal é o dia do aniversário de Jesus Cristo por isso eu gosto do natal e não tanto do presente eu não quero que nunca acabe.

Todo natal eu ganho muitos presentes eles são muito legais, eu também gosto de enfeitar a árvore de natal e minha casa e ajudo a minha vó também, eu gosto muito do natal.

O texto do aluno 4 é composto por título e por apenas dois parágrafos não muito marcados, os quais apresentam frases, na sua maioria, em ordem direta, ou seja, expondo sujeito, verbo e complemento.

A sequenciação e a continuidade podem ser observadas por meio da construção das ideias diante do contraste, em que o aluno utiliza a preposição adversativa “mas” e também a expressão “só que” logo no início do texto a fim de demonstrar a ideia de progressão do texto.

Há o uso do conectivo “por isso” com o intuito de concluir uma ideia, ligando-a a outra acima mencionada. Além disso, observamos, também, a presença do pronome anafórico “eles”, utilizado pelo aluno para substituir o substantivo “presentes”, o qual aparece reincidentemente indicado.

O intensificador “muito” é utilizado reiteradamente pelo aluno a fim de enfatizar que o natal é legal e que ganhar presentes também é “muito legal”.

Quanto às questões ortográficas observamos que há falta de pontuação e acentuação em alguns pontos do texto, por exemplo, no primeiro parágrafo, em que o verbo “é” aparece sem acentuação, como também, ausência de concordância verbal, no entanto, essas são questões que não prejudicam o entendimento do texto.

→ SEGUNDA COLETA

A coisas que aconteceu de melhor na minha vida

A melhor coisa que aconteceu na minha vida foi eu ter ganhado uma irmã para mim brincar, ter ganhado uma bicicleta para mim pular e para brincar com meus amigos, ganhar um computador para mim mexer na internet, ter ganhado um skate para mim andar e ter ganhado o meu playstation 2 para mim jogar, mas minha mãe diz que eu fico jogando muito e que qualquer dia ele vai estragar. E eu também ganhei um celular que eu não desgrudei mas agora ele está estragado de tanto eu ouvir música, o auto-falante dele estragou e não tem como arrumar por que queimou a parte do auto-falante dele na aquela plaquinha que tem dentro dele.

Este texto do aluno 4 é constituído por título e apenas um parágrafo, no qual ele descreve as coisas que melhor aconteceram em sua vida, utilizando para isso a ordem direta das sentenças, isto é, sujeito seguido de verbo e complemento.

Podemos observar que o aluno traz em seu texto algumas coisas que foram importantes para ele, sendo, a mais importante, ter ganhado uma irmã, evidenciada pelo uso do adjetivo, “melhor”, anteposto ao substantivo “coisa” (Melhor coisa). Essa sequenciação das ações é descrita no texto com o auxílio das vírgulas, porém, notamos que o aluno não tem o domínio do uso dos pronomes “eu” e “mim”, usando de modo equivocado o pronome “mim” (mim pular) nas frases descritas.

A conjunção aditiva “e” e a adversativa “mas” são utilizadas no texto com a intenção de dar continuidade as ideias que vem sendo desenvolvidas.

Vemos que o aluno sente dificuldade em alguns momentos no uso do verbo no infinitivo “ter”, pois o utiliza conjugando-o sem o uso do “r” (te), evidenciando, assim, provavelmente, um reflexo da informalidade.

Ao final há uma explicação confusa sobre o celular, pois o uso da palavra “dele”, nesse contexto, gera uma ambiguidade ao leitor.

A pontuação e a ortografia precisam ser revistas, pois o aluno confunde a escrita de algumas palavras, se esquecendo de colocar algumas letras, inclusive. Além disso, ele apresenta uma dificuldade para escrever palavras de

origem estrangeira, por exemplo, eskate, ou seja, há uma intenção em escrevê-las na grafia correta, mas ao longo de sua escrita o aluno cria um certo “aportuguesamento” para a palavra, reflexo, talvez, da própria informalidade.

→ TERCEIRA COLETA

Num dia, a Mônica comeu bastante, e foi sentar na praça, quando chegou lá ela disse:

- Ai ai comi demais vou sentar ali.

Quando ela chegou na frente do banco ela viu Cebolinha e seus amigos, e ficou em dúvida do que eles estavam fazendo ali.

Ela não se importou, e falou, vão sentar no outro banco. Melhor assim, posso sentar sozinha, mas vou sentar com eles mesmo, sai eu quero sentar, muito obrigada.

Mas o Cebolinha falou Ô Mônica você não deu tempo pra gente falar que estamos com dor de barriga

Observando este texto, notamos que há apenas um indicativo de parágrafo, o qual está sinalizado pelo travessão evidenciando a fala de uma das personagens.

O aluno 4 usa os pronomes anafóricos, “ela”, para referir-se à personagem Mônica, e “eles”, referindo-se ao Cebolinha e aos seus amigos, evidenciando, inclusive, um conhecimento das personagens dessa história, não sendo, muito provavelmente, o primeiro contato com uma história em quadrinhos com essas personagens.

A conjunção adversativa “mas” é utilizada como forma de contrapor as ideias desenvolvidas no texto e a conjunção aditiva “e” dá progressão e continuidade a essas ideias.

Notamos que este texto apresenta falta de pontuação, bem como os sinais que expressam ser uma HQ, por exemplo, os travessões. Com relação à acentuação e à ortografia observamos que não há muitas falhas nesse sentido.

→ QUARTA COLETA**A cidade fantasma**

Era uma vez uma cidade de zumbies, tinha muitas casa abandonadas. Ela era uma cidade normal antes mas, ela começou sofrer ataques de zubies, e assim algumas pessoas foram embora e algumas viraram zunbies. E toda a noite agora os zunbies levantam e ficam perambulando pela cidade inteira, e quando vai algum humano eles comem e ele vira zumbie.

O texto do aluno 4 segue a proposta da produção ao criar uma história, para sinalizar isso ele utiliza a expressão “era uma vez” no início do texto.

Notamos que o aluno coloca título em seu texto, mas opta por não fazer marcação de parágrafo. Para dar continuidade ao texto o aluno usa a conjunção “e”, fazendo uso, também, da conjunção adversativa “mas” para contrapor suas ideias, como utilizado nos textos anteriores.

O substantivo “zumbis” é escrito de três formas diferentes (zumbies, zubies, zunbies) como se o aluno estivesse tentando acertar a grafia correta da palavra. Visualizamos, também, que o pronome anafórico “ela” é utilizado em substituição da palavra “cidade”.

Observamos que a pontuação precisam ser revista nesse texto, porém a ortografia e a acentuação são utilizadas coerentemente, com exceção da palavra “inteira” (enteira).

Tabela 10 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 4 durante as quatro coletas.

ALUNO 4											
1ª COLETA			2ª COLETA			3ª COLETA			4ª COLETA		
COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA
Progressão de ideias	Itens continuati- vos	Composi- ção de parágrafo	Progressão de ideias	Itens continua- tivos		Adequa- ção ao tema	Itens continua- tivos	Concordân- cia verbal e nominal	Continui- dade temática	Uso de pronomes	Ortogra- fia
Título	Uso de pronomes		Título			Continui- dade temática	Uso de pronomes		Adequa- ção ao tema		
Adequação ao tema	Anáfora		Adequação ao tema				Uso de articula- dores		Título		
Continui- dade temática											

Fonte: A autora

Aluno 4

Nos textos do aluno 4 notamos que os tópicos voltados à coerência e à coesão foram melhor desenvolvidos, prevalecendo nas quatro produções o uso de título e a adequação ao tema, como elementos da coerência, e uso de itens continuativos e pronomes referentes à coesão .

Em relação à adequação à modalidade escrita podemos notar que o aluno 4 tem maiores problemas em desenvolver esses tópicos ao longo dos textos coletados, pois consegue desenvolver apenas a paragrafação em um dos textos.

Notamos que o perfil de escrita desse aluno não se altera muito ao longo do desenvolvimento das quatro coletas durante o ano. Mesmo conseguindo adequar todas as produções às propostas iniciais, o aluno apresenta bastante dificuldade com relação à pontuação, fazendo com que os textos se tornem confusos, às vezes.

Com relação aos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, vemos que houve uma estabilidade na escrita desse aluno desde a primeira produção escrita até a quarta, tendo demonstrado maiores problemas na construção da história em quadrinhos, pois não conseguiu utilizar os recursos gráficos adequadamente durante essa produção.

5.3.2.5 Análise dos textos do Aluno 5

→ PRIMEIRA COLETA

O Natal

O Natal é muito legal pois quando chega essa época todos se alegram por que esses dias são dias de paz alegria e união.

Mas muitos esquecem que no dia do natal Jesus nasceu, mas mesmo assim o natal é muito legal.

Este texto, como podemos observar, é formado por título e por apenas dois parágrafos, os quais se apresentam de modo não muito explícito. As frases do texto em sua maioria seguem a ordem direta, apresentando sujeito, verbo e complementos.

Podemos notar que há a repetição do substantivo “Natal”, apresentando, ao longo do texto, um desenvolvimento por descrição de detalhes. Esse desenvolvimento acontece por meio de ideias contrastantes, pois o aluno se utiliza da conjunção adversativa “mas” e também do conectivo concessivo “mesmo assim”.

Outras conjunções utilizadas são as causais “pois” e “por que”, embora separe o item “porque”, as quais dão segmento às ideias apresentadas no texto, fazendo, dessa forma, com que haja coesão. A retomada acontece por meio do uso de elementos anafóricos, como “esses”.

Observamos que a pontuação precisa de revisão nesse texto, porém a acentuação e a ortografia não apresentam grandes problemas.

→ SEGUNDA COLETA

O dia especial

Numa noite dia 24 falei para minha mãe que eu queria um nootbok de natal então ela disse que talvez eu iria ganhar, no outro dia ela me disse que iria sair e eu teria que ficar na casa de minha vó.

Quando cheguei na casa da minha vó ela me perguntou onde minha mãe iria então eu disse:

- Não sei!

E ela disse:

- Estranho.

Daí fomos assistir um filme, então depois quando a noite minha mãe chegou lá e me deu uma caixa do tamanho de uma mesa de escola, quando abri era meu nootbok e fiquei muito feliz.

A segunda produção escrita do aluno 5 traz título e seis parágrafos, dentre os quais, alguns apresentam-se em forma de diálogo, sinalizados, corretamente, com o uso do travessão.

A sequenciação temporal acontece de modo cronológico, pois o aluno faz o encadeamento das ideias narrando os fatos que dão continuidade ao texto, usando para isso os itens continuativos “então”, “quando” e “daí”, utilizados como elemento de coesão.

Há o uso do pronome anafórico “ela” para referir-se à mãe e à avó, bem como do pronome possessivo “minha”, referindo-se, novamente, às duas pessoas.

O uso do advérbio intensificador “muito” foi utilizado no texto com o intuito de o aluno expressar o modo como se sentiu ao ganhar o notebook de presente da mãe.

Na palavra “nootbok” podemos notar que há uma tentativa de escrevê-la na grafia correta, porém, como possível reflexo da fala, o aluno escreve-a de forma equivocada.

O ponto que necessita de maior reflexão no texto diz respeito à falta de pontuação adequada, a qual poderia garantir um entendimento mais coerente do texto. Com relação à ortografia e à acentuação percebemos que o aluno consegue atingi-las sem problemas.

→ TERCEIRA COLETA

Numa bela tarde Mônica estava caminhando no parque quando Mônica suspirou.

- Ai ai, preciso sentar.

Derrepente Mônica avistou um banco e se assustou, e estava se perguntando porquê os meninos estavam todos no mesmo banco.

Então Mônica falou para eles:

- He He acham que sou burra sei que estão tramando algo.

Mônica penssou pensou:

Não sei o que é mais não irei sentar aqui.

Quando Mônica estava se sentando no banco onde os meninos estavam disse:

- Só pra vocês saberem não irei sentar lá irei sentar aqui.

- Está decidido.

- O Mônica! Você não deu tempo pla gente avisar que ponhamos nossos chicletes aí. Disse Cebolinha.

Este texto é composto por onze parágrafos nos quais o aluno narra uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, utilizando para isso os sinais presentes em tal gênero, como os dois pontos para anunciar a fala dos personagens e os travessões antes da fala deles.

O aluno constrói seu texto em ordem direta, fazendo uso dos elementos de coesão “então”, “quando”, “uma bela tarde” e da conjunção aditiva “e” estabelecendo a continuidade e a progressão de suas ideias.

As onomatopeias “ai ai” e “he he” são utilizadas pelo aluno indicando a fala da personagem Mônica.

Notamos que a pontuação e a ortografia precisam de revisão. O caso mais marcado em relação à ortografia diz respeito à junção que o aluno fez das palavras “de” e “repente”, tornando-a numa só palavra (derrepente), influência provável do modo como a pronunciamos.

Outra confusão expressa pelo aluno é com relação ao uso do tempo verbal, pois utiliza o verbo no futuro, “estavão”, ao invés de “estavam”, como em outro caso já apresentado, sobre o uso comum dos sufixos modo temporais.

→ QUARTA COLETA

O desmatamento

Todos sabemos que nossas florestas estão sendo destruídas pelos humanos, rios estão sendo poluídos mares, árvores sendo derrubadas e o mais triste disso é que sem água não conseguimos viver e sem árvores não teremos oxigênio e sem oxigênio não conseguimos respirar. Então vamos preservar nosso meio-ambiente.

Apesar de o texto do aluno 5 ter sido escrito em apenas um parágrafo podemos notar que o texto é construído de forma compreensível ao leitor, pois, por meio de uma enumeração de ações descritas, o aluno faz um pedido para que o meio ambiente seja preservado.

Com o intuito de dar continuidade ao texto, o aluno faz uso da conjunção aditiva “e”. Podemos observar que a progressão das ideias é estruturada por meio da relação de causa e consequência, em que ele retoma e explica seu texto, gerando, assim, uma sequência argumentativa.

Com relação à ortografia e acentuação das palavras notamos que há pouca necessidade de revisão nesse sentido, porém, novamente aqui, percebemos que o aluno apresenta dificuldades para pontuar seu texto.

Tabela 11 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 5 durante as quatro coletas.

ALUNO 5											
1ª COLETA			2ª COLETA			3ª COLETA			4ª COLETA		
COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA
Título	Itens continuativos	Acentuação	Continuidade temática	Uso de articuladores	Acentuação	Adequação ao tema	Itens continuativos	Acentuação	Continuidade temática	Itens continuativos	Concordância verbal e nominal
Adequação ao tema	Anáfora	Ortografia	Título	Itens continuativos	Composição de parágrafo	Continuidade temática	Uso de pronomes	Composição de parágrafo	Adequação ao tema		Acentuação
		Composição de parágrafo		Uso de pronomes	Pontuação e outros sinais gráficos	Unidade/completude	Uso de articuladores		Título		Ortografia
			Progressão e clareza de ideias	Anáfora					Progressão e clareza de ideias		

Fonte: A autora

Aluno 5

Os textos escritos pelo aluno 5 nos mostram que ele apresenta maiores dificuldades com relação ao uso de elementos coesivos, diferentemente dos alunos observados anteriormente.

Há um domínio maior no que diz respeito ao uso dos elementos de coerência, com destaque para a adequação ao tema e à continuidade temática. Mediante a adequação à modalidade escrita, o que foi possível notar é que o aluno 5 apresenta facilidades com relação ao uso da acentuação e também composição de parágrafos.

Podemos perceber que ao longo do desenvolvimento da produção escrita desse aluno ele apresenta avanços significativos com relação ao processo de escrita. Embora o último texto seja constituído por apenas um parágrafo, notamos uma melhora por meio da comparação dos textos, principalmente no que diz respeito à acentuação e à ortografia, sendo a pontuação um dos pontos a serem revistos pelo aluno.

Diante dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, vemos que o aluno demonstrou progresso visível no trabalho com os mais variados gêneros textuais, tendo maiores facilidades na escrita de histórias em quadrinhos, como podemos observar.

5.3.2.6 Análise dos textos do Aluno 6

→PRIMEIRA COLETA

Natal feliz

Nata feliz e quando todo mundo fica em paz e união.

So ganha presente quem e feliz onesto e conprotado, ai que entra aquele ditado quem planta colhe, que planta coiza boa colhe coiza boa que planta coiza mal colhe coiza mal o Natal não e tempo prafica bicando e tenpo de paz amoreunião.

As criança educada ganha presente do Papai Noel, mais no Natal quando Jejuis naseu poriso e tempo de amor.

Observamos que este texto do aluno 6 é composto por título e por três parágrafos não muito bem definidos, apresentando as frases com sujeito, verbo e complementos, ou seja, na ordem direta.

Com relação ao desenvolvimento do texto, podemos observar que o aluno fez analogia a um “ditado popular” (Quem planta, colhe) para acrescentar novas informações ao texto e assim justificar a importância de uma ideia que vinha desenvolvendo.

Notamos que o aluno não usa o “m” e o “n”, segundo as normas ortográficas, bem como há a ausência da concordância nominal (“As criança educada ganha presente...”).

Outro aspecto a ser observado, é em relação à troca do “s” por “z”. Indo nessa mesma direção, vemos que o uso das expressões “prafica” e “poriso” são casos de hipossegmentação, ou seja, não há a separação das palavras de modo coerente, “pra ficar” e “por isso”. A palavra “mais” foi utilizada equivocadamente pelo aluno, pois ela deveria significar, no contexto do texto, a conjunção “mas”, adversativa e não aditiva.

Vemos também, que o verbo “ser” é usado de modo repetido durante o desenvolvimento do texto, no entanto, ele não é acentuado nenhuma das vezes pelo aluno (e = é).

No que diz respeito à questão ortográfica, vemos que há no texto falta de pontuação e acentuação e também palavras escritas de modo equivocado,

em que o aluno troca letras e compromete sílabas, por exemplo, nas palavras “conprotado” e “onesto”.

→ SEGUNDA COLETA

A pomba e a formiga

Um dia lindo o sol forte uma formiga resolveu lavar o rosto e a mãos: no rio e escoregou e caiu no rio e gritou:

- Socoro!!! tome afogando!

Uma pomba uoviu o pedido de socoro e foi ajudar.

A pomba pegou um pau e foi ajudar a formiga, segurou o pau e deu o outro lado para ela segurar enfi a formiga foi salva e a pomba falou:

- Está tudo bem

a formiga disse:

- Sim! obrigada

a pomba falou:

- Denada!

Serto dia a pomba está cantando na árfore um caçador queri atirar na pomba mais a formiga viu o caçador e mordeu o pé do cassador e fes barulho e a pomba saiu voando e a formiga saiu enbora e o caçador também.

Observamos que a narração do aluno 6 é formada por título e que os parágrafos são marcados apenas quando as personagens dialogam, os quais são evidenciados pelo uso do travessão.

O aluno usa o adjetivo “lindo” pós-posto ao substantivo “dia”, e o mesmo acontece entre o adjetivo “forte” e o substantivo “sol”.

A conjunção “e” é utilizada a fim de dar continuidade às ideias do texto, porém o aluno a utiliza de forma repetitiva, tornando o texto cansativo. Também há o uso do intensificador “mais” no lugar da conjunção adversativa “mas”, como no texto anterior.

A expressão “tome” utilizada pelo aluno para representar a fala oralizada de uma das personagens pode representar, inclusive, a fala da informalidade utilizada por nós, pois em um contexto em que utilizamos essa expressão tem-se a impressão de que há uma junção das palavras.

Com relação à ortografia podemos observar que há, em alguns momentos, uma inversão e/ou troca de letras (“uoviu”), e a ausência do uso de

“RR”, como nas palavras “escoregou” e “socoro”, evidencia que o aluno não sabe utilizar este processo adequadamente. A pontuação aqui também necessita ser revista de modo que o texto não se torne cansativo e confuso.

→ TERCEIRA COLETA

O primeiro dia

No primeiro dia de aula não foi difícil nem tal fácil para mim. Na escola que eu estudava só tinha professoras fiz amizades no primeiro dia muitas amizades, com meninas e meninos todos legais. Eu me acostumei bem rápido com a escola, porque todos os alunos, professores e funcionários da escola eram legais.

Agora eu estudo em outra escola e gosto muito dela. Tenho bastante professores e preciso prestar atenção no material diferente de cada aula. Em português este ano já aprendi descrever cravura e agora estou estudando poesia.

O relato do aluno 6 com relação ao primeiro dia de aula é constituído por dois parágrafos e o título.

Podemos notar que o aluno usa os advérbios intensificadores “muitas”, “muito” e “bem”, dando ênfase às ideias relacionadas ao seu primeiro dia de aula. Observamos, também, que o adjetivo “legal” (legais) foi utilizado a fim de mostrar um afeto com a escola, com os amigos e os professores.

Notamos que o texto do aluno apresenta algumas trocas de letras, por exemplo, nas palavras “tal” (tão) e cravura (gravura). Isso pode ter acontecido devido à influência da informalidade na escrita desse aluno.

Com relação à pontuação e à acentuação observamos que o texto não apresenta muitas falhas.

→ QUARTA COLETA

As indígenas

Na minha opinião os indígenas não são respeitados por todos porque algumas pessoas pensam que os índios não são iguais a nós, mas somos todos iguais somos seres humanos.

Na minha opinião os índios devem ser respeitado porque antes dos europeus chegarem no Brasil a terra era só dos índios, na verdade para mim os índios deviam ser muito respeitados na minha opinião porque eles eram os verdadeiros donos do Brasil.

A última produção do aluno 6 é um texto opinativo, conforme a proposta de produção, que fala sobre os indígenas, o qual se estrutura a partir de um título e dois parágrafos.

A fim de marcar esse gênero textual, o aluno opta pelo uso da expressão “na minha opinião” (aparece três vezes) trazendo, assim, alguns argumentos repetidos na defesa dessa opinião.

As frases do texto são estruturadas na ordem direta, em que a continuidade das ideias é expressa por meio do uso das conjunções “porque” e “mas”. Observamos também que o aluno faz uma retomada anafórica do pronome “nós” por meio do uso das palavras “todos” e “seres humanos”.

Com relação à ortografia e à pontuação, notamos que elas são escassas, havendo uma confusão com relação à acentuação da palavra “indígena” (índigena) e falta de acentuação na palavra “índio”.

Tabela 12 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 6 durante as quatro coletas.

ALUNO 6											
1ª COLETA			2ª COLETA			3ª COLETA			4ª COLETA		
COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRIT A
Título	Uso de articulado res	Composi- ção de parágrafo	Título	Itens continua- tivos	Pontua- ção e outros sinais gráficos	Adequa- ção ao tema	Uso de pronomes	Composi- ção de parágrafo	Continui- dade temática	Itens continua- tivos	Concor- dância verbal e nominal
Adequação ao tema	Repetição		Adequação ao tema	Uso de pronomes		Título	Uso de articula- dores		Adequa- ção ao tema	Uso de pronomes	Compo- sição de parágrafo
			Progressão e clareza de ideias	Repetição					Título	Anáfora	
									Argumen- tação		

Fonte: A autora.

Aluno 6

Observando a produção escrita do aluno 6 evidenciamos que este parece ter mais dificuldades com relação à adequação à modalidade escrita, do que com o uso de elementos de coerência e de coesão.

Nos elementos de coerência foi possível perceber que o aluno parece ter um domínio maior no que diz respeito ao uso de títulos em seus textos e também de adequação ao tema. Com relação ao uso de elementos coesivos, notamos que o uso de pronomes é realizado com frequência.

Ao longo do desenvolvimento das quatro produções escrita podemos notar que o perfil de escrita desse aluno não se altera muito. Mesmo conseguindo adequar todas as produções às propostas da professora, o aluno apresenta bastante dificuldade com relação à pontuação, fazendo com que os textos se tornem cansativos e confusos, sendo constante as trocas de letras.

Por meio dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, vemos que houve um desenvolvimento bastante sutil da escrita desse aluno desde a primeira produção escrita até a quarta, tanto estrutural quanto de conteúdo.

5.3.2.7 Análise dos textos do Aluno 7

→ PRIMEIRA COLETA

Um natal feliz

Uma moite o Papai Noel foi entrega presentes paras as grinsas dos países quando acabou os bresentes quando chego na entrada uma rema machucou a pata e não tinha oudra rena e tinha uma ideia bego um filhote derema para terminar de endregar os presentes e voutou para casa espera te outro Natal.

O texto do aluno 7 é estruturado em um único parágrafo. Em relação às frases, há uma tentativa de articulá-las na ordem direta, porém, o aluno tem dificuldade para desenvolvê-las. Ele cria uma narração sobre um fato acontecido no Natal que atrapalhou a entrega dos presentes.

Podemos notar que a presença da conjunção temporal “quando” e o uso da conjunção aditiva “e” são, respectivamente, um item continuativo e um conectivo, os quais auxiliam no desencadeamento das ideias, de modo que podemos observar a continuidade e a sequenciação do texto.

Notamos, por outro lado, a locução verbal com ausência de infinitivo e outro verbo sem a flexão de passado (espera →esperar e chego →chegou), em alguns casos, como também é possível observar na expressão “paras as grinsas” (“para as crianças”), em que o aluno acrescenta o “s” à palavra “para”. (Conforme ele ouve no dia a dia).

Outro aspecto observável é referente à troca estabelecida durante o uso das seguintes letras: “p” e “b”; “m” e “n”; “c” e “g”; “t” e “d”, evidenciando que o aluno tem dificuldade de separar a oralidade da escrita.

→ SEGUNDA COLETA

Era uma Belo dia uma formiga que Andava, na Beira da lagoa e ela chegou muito Perto e caiu e ela pedia socoro e aparece

Na escrita desenvolvida por esse aluno, podemos notar que, mesmo havendo uma tentativa de descrever o que acontece na história, o aluno não consegue desenvolver uma sequenciação temporal até o final do texto, pois, se observarmos a proposta de produção, notamos que, dos seis quadrinhos que narram a história, o aluno chegou apenas ao segundo.

Diante dessa tentativa, o uso da conjunção “e” aparece repetidas vezes a fim de dar continuidade ao texto. Além disso, a conjugação dos verbos está mais adequada que no texto anterior.

O uso do advérbio intensificador “muito” é escrito uma vez, mostrando, dessa forma, que o aluno tem noção de compreensão para enfatizar uma ideia. O próprio termo “era um(a) Belo dia” evidencia que o aluno sabe que, normalmente, uma história começa com termos desse teor.

Notamos que o aluno usa o pronome anafórico “ela”, porém, não conclui seu texto, havendo, inclusive, ausência e uso inadequado de pontuação.

→ TERCEIRA COLETA

No Meu primeiro dia de aula eu não era acoutumado quei-troce no primeiro dia de aula Meu pai e Minha vo e apocos acostumei ir para aula e Também agora gosto de vir para aula
Eu Tenho quantos professor 8 e aqui e legal Tenho poco amigo e preciso prestar nas atenção nas aulas estudar nas para prova

Este texto do aluno 7 é composto por um relato, sem adentramento de parágrafo, no qual o aluno descreve como foi o seu primeiro dia de aula.

O aluno utiliza os pronomes possessivos “meu”, “minha”, apresentando algumas falhas com relação à ortografia (acoutumado = acostumado), uso de letras maiúsculas no meio das frases para escrever algumas palavras (Minha, Tenho) e à pontuação, a qual não aparece no texto, dando impressão de que o aluno não concluiu o texto.

Ao que parece o aluno reproduziu a fala da professora, como podemos notar no trecho: “Eu Tenho quantos professor 8”, como se estivesse seguindo as orientações da professora dadas antes dos alunos produzirem o texto.

→ QUARTA COLETA

Agora os idios tei as cassas tei a Escola moram
perto da rodovia teos campos de jogar bola

Podemos perceber que o aluno 7 tem dificuldades para escrever e expressar suas ideias de modo compreensível ao leitor, no entanto, faz uso adequado dos artigos (os, as, a) na descrição que realiza no texto.

Ao que parece, novamente aqui o aluno reproduz alguma fala, provavelmente da professora, pois as frases estão soltas, faltando, dessa forma, coesão e coerência ao texto. Além disso, não há organização de parágrafos, bem como há ausência de pontuação e ortografia.

Tabela 13 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 7 durante as quatro coletas.

ALUNO 7											
1ª COLETA			2ª COLETA			3ª COLETA			4ª COLETA		
COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	COERÊNCIA	COESÃO	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA
Título	Item continuativo	Composição de parágrafo		Itens continuativos		Adequação ao tema	Uso de pronomes	Composição de parágrafo	Adequação ao tema		
				Uso de pronomes		Continuidade temática					

Fonte: A autora.

Aluno 7

De uma maneira geral, podemos notar que o aluno 7 apresenta maiores dificuldades no trabalho de desenvolvimento da escrita. Por meio de suas produções foi possível perceber que ele não tem um domínio satisfatório dos elementos de coesão, bem como de adequação à modalidade escrita. Contudo, percebemos que o aluno consegue adequar a sua escrita à temática proposta para a produção.

Além de atingir a adequação temática e atender à proposta da professora, percebemos que o aluno consegue estabelecer relações com o mundo, havendo, então, coerência, porém, no momento de organizar as ideias linguisticamente, ele não consegue.

No desenvolvimento das quatro produções escritas notamos que o aluno não consegue desenvolvê-las de modo satisfatório, havendo, nesse sentido, uma espécie de retrocesso em relação à sua escrita, pois, se compararmos a primeira produção à última, vemos que o aluno não consegue se adequar aos gêneros textuais trabalhados, não conseguindo desenvolver seus textos por não dominar as competências estabelecidas para esta etapa do desenvolvimento das capacidades, conforme apontam os documentos oficiais.

5.3.2.8 Análise dos textos do Aluno 8

→ PRIMEIRA COLETA

O Natal

arvore de natal = na Tradição cristã simboliza a vida, paz, alegria, esperança e alegria

O texto 8 nos parece ser uma cópia, decorrente, provavelmente, de alguma aula. Apresentando título, o texto evidencia a descrição da simbologia referente à árvore de Natal, sendo criado com uma estrutura de verbete de dicionário.

Mesmo apresentando alguns problemas ortográficos, como, por exemplo, falta de acentuação (arvore) e pontuação, podemos observar que o aluno tem noções básicas da constituição de um texto, pois, como observamos, ele dispõe as letras no papel com o intuito de formar um texto, por menor que ele seja.

Com o intuito de dar continuidade ao seu texto o aluno faz uso das vírgulas para descrever o que significa a árvore de Natal e da conjunção aditiva “e”.

→ SEGUNDA COLETA

a formica tava perto do baranco e caíl na
aguá e o pasaro a judou a sair da aguá e
daí a pareseu um casador para matar o
pasaro e a formica picou seu pé para não
matar saeu amigo

Neste texto podemos notar que o aluno não faz uso de parágrafo, assim como não inicia a sentença com letra maiúscula, havendo, inclusive, uma troca e supressão de letras em grande número de palavras do texto (pasaro, formica, a judou), havendo a necessidade de revisão na acentuação, como na palavra aguá.

A conjunção “e”, assim como a expressão “e daí” são utilizadas de modo repetido pelo aluno na tentativa de dar continuidade ao texto. Além disso, a palavra “seu”, elemento anafórico, usada no final do texto, faz com que uma ambiguidade seja criada, pois “o seu pé”, é o do caçador ou do pássaro?

Se observarmos a proposta de produção vamos ver que o aluno descreve apenas alguns pontos da história, não a concluindo, inclusive.

→ TERCEIRA E QUARTA COLETA

O aluno não realizou a produção nestas duas etapas da coleta.

Tabela 14 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 8 durante as quatro coletas.

ALUNO 8											
1ª COLETA			2ª COLETA			3ª COLETA			4ª COLETA		
COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA
Título	Itens continua- tivos		Adequação ao tema	Repetição		O aluno não realizou a produção			O aluno não realizou a produção		
Adequação ao tema				Itens continua- tivos							

Fonte: A autora.

Aluno 8

Assim como o aluno 7, por meio das duas produções textuais realizadas notamos que o aluno 8 apresenta dificuldades no desenvolvimento de sua escrita, de um modo geral, conseguido se adequar ao tema e fazendo uso de alguns itens continuativos apenas.

Observando o desenvolvimento das duas produções escritas notamos que ele não consegue desenvolvê-las de modo satisfatório. Vemos, inclusive, que não há adequação aos gêneros textuais trabalhados, de mrem desenvolvidas nessa fase de aquisição de escrita, como previsto pelos documentos oficiais.

Cabe salientar aqui que apenas duas das quatro produções textuais foram desenvolvidas porque ele desistiu de ir para a escola no período em que as coletas foram realizadas.

5.3.2.9 Análise dos textos do Aluno 9

→ PRIMEIRA COLETA

O aluno não realizou esta produção.

→ SEGUNDA COLETA

Era uma vez uma formiguinha, que estava sentada em um barranco avistando o lago quando chegou um passaro e a derrubou do barranco ela caiu ao lago e pediu socorro e o passaro foi buscar um graveto para salvar a formiga o passaro aucansou o graveto para a formiga, ela segurou o graveto e o passaro puchou o graveto e a formiga sobiu, quando o passaro estava cantando um caçador mirou a arma no passaro mas a formiga mordeu o pé do caçador e avisou o passaro e eles ficarão amigos.

Moral da história: se você ajudar sera ajudado

Este texto do aluno 9 é composto de apenas um parágrafo mais a moral da história, e descrito a partir da ordem direta, contendo sujeito, verbo e complemento. No início da história a personagem – formiga - é mencionada pelo aluno por meio do uso deste substantivo no diminutivo (formiguinha).

A conjunção “e” é utilizada novamente aqui de modo repetido a fim de criar uma continuidade ao texto em desenvolvimento, sendo possível notar que a ortografia, a acentuação e a pontuação apresentam falhas, mesmo não comprometendo o entendimento do texto pelo leitor.

Um elemento anafórico é utilizado com o intuito de retomar o substantivo “formiguinha”, como o pronome “ela”.

Há um uso equivocado do tempo verbal no futuro (ficarão), troca de sufixo modo temporal, o qual deveria estar no passado, porém, podemos observar que o aluno faz uso correto do pronome pessoal do caso obliquo “a”, para fazer referência à formiga, “chegou um pássaro e a derrubou...”

Além disso, vemos que o aluno optou em repetir a palavra “caçador” no final do texto de modo a evitar a ambiguidade, pois o pé que foi mordido

poderia ser tanto do pássaro quanto do próprio caçador: “mas a formiga mordeu o pé *do caçador*”.

Notamos também que o aluno conhece o gênero textual proposto para a produção escrita, pois utiliza a expressão “era uma vez” e a “moral da história” de forma coerente com a fábula escrita.

→ TERCEIRA COLETA

Foi tranquilo, minha mãe me levou até o portão da escola e me disse que eu iria ficar só algumas horas, e que depois iria buscar-me na escola, então eu fiquei bem tranquilo, conheci alguns amigos e depois me acostumei a ir para a escola.

O aluno 9 desenvolve seu texto sem adentramento de parágrafo, possivelmente por se tratar de uma pergunta na qual os alunos precisavam relatar como foi o primeiro dia de aula.

Com o intuito de dar continuidade ao texto o aluno faz uso do conectivo “e” e “então”, utilizados como elementos coesivos, além disso, notamos que o aluno fez uso do pronome oblíquo “me” (buscou-me), evidenciando que a mãe dele iria buscá-lo na escola.

Em relação à pontuação e à ortografia observamos que o aluno não apresenta muitas falhas nesse sentido.

→QUARTA COLETA

Os índigenas de hoje não tem seus direitos reconhecidos. Pois ficam perambulando pelas rodovias e rodoviarias pedindo esmolas.

E ficam no farol fazendo malabarismos para ganhar alguns trocados e as vezes chegam até a roubar e matar

E algumas crianças indígenas deixam até de estudar para ir trabalhar vender cestos, artesanatos e ETC.

A quarta produção escrita do aluno 9 é composta por três parágrafos, nos quais o aluno argumenta sobre a vida dos índios atualmente. Para isso utiliza a conjunção aditiva “e”, como conectivo que dá continuidade ao texto, além de utilizar a conjunção explicativa “pois”, dando progressão assim às suas ideias.

Podemos observar que algumas palavras não são acentuadas, enquanto outras são acentuadas de forma inadequada, como no caso de “Índigenas”, provavelmente, uma associação com a palavra “Índios”, a qual apresenta acento no primeiro “i”. Aparece troca de fonemas como, por exemplo, “noã” e associação entre letra e som, como em “artezanatos”.

Tabela 15 - Tabela referente às competências desenvolvidas pelo Aluno 9 durante as quatro coletas.

ALUNO 9											
1ª COLETA			2ª COLETA			3ª COLETA			4ª COLETA		
COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA	COERÊN- CIA	COESÃO	ADEQUA- ÇÃO À MODALI- DADE ESCRITA
O aluno não realizou esta produção.			Continui- dade temática	Uso de articula- dores	Concor- dância verbal e nominal	Adequa- ção ao tema	Itens continua- tivos	Acentuação	Continui- dade temática	Itens continua- tivos	Concor- dância verbal e nominal
			Argumen- tação	Itens continua- tivos	Composi- ção de parágrafo	Continui- dade temática	Anáfora	Pontuação	Adequa- ção ao tema		Pontua- ção
			Adequação ao tema	Uso de pronomes		Argumen- tação	Uso de articula- dores	Ortografia	Argumen- tação		Compo- sição de parágrafo
			Progressão e clareza de ideias	Anáfora		Progressão e clareza de ideias		Concor- dância verbal e nominal			

Fonte: A autora.

Aluno 9

Com a análise dos textos do aluno 9 foi possível notar que ele consegue fazer uso dos elementos de coesão e de coerência, bem como da adequação à modalidade escrita, perceptível ao longo do desenvolvimento de seus textos.

No que diz respeito aos elementos da coerência, percebemos que ele tem domínio sobre a argumentação, a continuidade temática e adequação ao tema. Na coesão faz uso considerável de itens continuativos, conseguindo transitar entre os elementos de adequação à modalidade escrita facilmente.

Observamos que diante das três produções escritas coletadas, esse aluno demonstra ter maior facilidade no que diz respeito aos aspectos da escrita, sendo perceptível, assim, um avanço desde o seu primeiro texto até o último, pois desenvolve coerentemente os gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

5.4 Alguns pontos de convergência: o desenvolvimento da escrita dos alunos – uma análise coletiva

Anteriormente pudemos observar, a partir da análise realizada, os pontos de convergência presentes nos textos de cada um dos alunos individualmente. Neste momento, realizaremos um levantamento das convergências presentes nos textos dos alunos de modo geral. Ou seja, a partir da observação atenta de cada uma das tabelas, quais são os itens que reincidentem ou se aproximam nos textos dos alunos coletivamente? Quais itens são convergentes nos textos dos alunos?

Após o levantamento realizado observando quais elementos de coerência, de coesão e referentes à adequação à modalidade escrita apareciam ao longo do desenvolvimento das produções escritas dos alunos desde o final de 2013 até o final de 2014 foi possível obter o resultado que segue na tabela abaixo.

Tabela 16 - Tabela referente à somatória dos itens de coerência, coesão e adequação à modalidade escrita das produções dos alunos.

COERÊNCIA	Ocorrências	COESÃO	Ocorrências	ADEQUAÇÃO À MODALIDADE ESCRITA	Ocorrências
Adequação temática	30 vezes	Itens continuativos	24 vezes	Composição de parágrafo	18 vezes
Título	21 vezes	Uso de pronomes	20 vezes	Concordância verbal/nominal	11 vezes
Continuação temática	19 vezes	Uso de articuladores	14 vezes	Pontuação e outros sinais gráficos	10 vezes
Progressão/clareza das ideias	11 vezes	Anáforas	10 vezes	Acentuação	9 vezes
Argumentação	5 vezes	Repetição	3 vezes	Ortografia	7 vezes
Unidade/completude	4 vezes				
	TOTAL: 90 ocorrências		TOTAL: 71 ocorrências		TOTAL: 55 ocorrências

Fonte: A autora

Diante da tabela é possível percebermos que os elementos de coerência são os que aparecem com maior frequência nos textos dos alunos ao longo das quatro coletas realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a maioria dos alunos consegue estabelecer relações entre o conhecimento de mundo e o textual.

Entre os itens de maior destaque nos textos, notamos que a adequação temática é o que mais aparece, pois, dos 32 textos realizados, aparece em 30 deles. O uso de título e a continuidade temática também são itens recorrentes nos textos dos alunos.

Com relação aos elementos coesivos, observamos que os itens continuativos são os que mais aparecem nos textos, 24 vezes, seguidos do uso de pronomes e do uso de articuladores, 20 e 14 vezes respectivamente.

A adequação à modalidade escrita é o tópico menos atendido na escrita dos alunos em comparação à coerência e à coesão. Percebemos que os alunos apresentam maiores dificuldades com relação à ortografia e maior facilidade na composição de parágrafos.

De uma maneira geral, o que podemos inferir diante dos dados é que, mesmo tendo domínio de alguns elementos de coesão e de coerência, o trabalho com a escrita necessita de maior atenção e exercício constante, pois alguns dos alunos não têm segurança para escrever, mesmo estando no 6º ano do ensino fundamental, passando para outras séries com essa defasagem.

Esse fato torna-se preocupante, pois segundo a fala de uma das professoras, indo ao encontro de outras já discutidas,

“os alunos não gostam de atividades em que envolvem a escrita, ou seja, eles não sabem escrever e essa é uma dificuldade que vem lá do início da aprendizagem”. (P5)

Segundo a professora, os alunos não gostam de escrever *“porque eles não sabem escrever”*, sendo este um problema *“que vem do início do processo de ensino aprendizagem”*. (P5)

Essa visão do “não saber escrever”, como já observamos anteriormente, vai ao encontro da visão tida pelas professoras sobre o que é o processo de escrever. Como visualizamos, o “escrever bem” nessa fase de aquisição do

conhecimento, segundo a maioria das entrevistas, tem relação direta com o uso adequado da gramática normativa em sala de aula, influência, como já discutimos, das hegemonias que são construídas em torno da língua única.

Segundo Moraes (2006),

no dia-a-dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de *compor textos*. (MORAIS, 2006, p. 18)

Ao olharmos para as análises individuais realizadas percebemos que durante o período da pesquisa, de quase 1 ano, houve avanços, retrocessos e alunos que continuaram estáveis no processo de escrita, como estavam no final do 5º ano. Se o professor continuar reforçando por meio dos atos de fala os mesmos padrões de “escrita correta”, empregados pela gramática normativa, de fato, não será capaz de enxergar os avanços obtidos pelos seus alunos, bem como não conseguirá ver aqueles alunos que necessitam de uma atenção especial com relação ao desenvolvimento do processo de escrita.

Observando os textos analisados pudemos notar que alguns dos alunos evoluíram durante o processo de coleta, no entanto, outros regrediram, caso que se torna preocupante, pois pode acontecer como no caso do aluno 8, o qual desistiu na metade do ano, tendo realizado apenas duas das produções.

Como nos disse Moraes (2006), os erros de ortografia são fonte de censura e discriminação, dessa forma, quando o aluno só vê isso sinalizado no seu texto e ouve por meio dos atos de fala reiterados que não sabe escrever, sente-se desmotivado e deseja se ausentar desse processo de ensino, mesmo sabendo que diante da sociedade também será julgado como ignorante, pois é também na sociedade que os atos de fala são propagados.

Outra professora, P6, professora das séries iniciais, atualmente, observa que,

“de uma maneira geral, os alunos se envolvem. Nessa fase o gosto pela leitura e pela escrita acontece quando eles começam a traçar as primeiras letras”. (P6)

O gosto pela escrita se dá “*principalmente quando estão saindo da caixa alta para a cursiva, pois eles têm interesse por aquilo que é novo*” (P6), aspecto esse que deveria ser reforçado em sala de aula para que os alunos começassem a entender o processo de escrita desde seus primeiros contatos com ela.

Vemos, deste modo, que uma espécie de embate se estabelece, pois, a professora do 6º ano alega que os professores atuantes no ciclo básico é quem tem culpa diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, enquanto que a professora das séries iniciais diz que os alunos gostam de aprender a escrita, se envolvendo nessa atividade.

Como pudemos observar por meio da análise dos textos, os alunos escrevem de fato, mas prevalece o modelo de escrita escolar, em que a redação é o foco da produção escrita, em que o professor recolhe os textos pensando em analisar como está o processo de escrita deste aluno com relação ao aprendizado das normas ortográficas, dispensando, muitas vezes, aquilo que de fato o aluno quis dizer, como foi possível notar diante a fala de algumas das participantes das entrevistas, evidenciando, assim, como os atos de fala têm grande força, principalmente na escola.

Observando anteriormente a análise das entrevistas, segundo algumas das professoras, as dificuldades dos alunos são vistas a partir dos “*sinais de pontuação, concordância nominal e verbal, ortografia, falta de leitura etc.*” (P5). Dessa forma, as dificuldades dos alunos são evidenciadas a partir da visão de gramática normativa tida pela professora P5, nesse caso, como se o restante do texto fosse indiferente, reforçando, assim, os atos de fala que vem sendo propagados, tornando-os consensos.

Essa atitude da P5 decorre do modo como as hegemonias são reiteradas no processo escolar, tendo grande influência da própria visão que a sociedade tem a esse respeito. Essa caracterização do português culto é cíclica (PINTO, 2013), pois os resquícios dessa visão de unidade da língua nacional, com ênfase na gramática, vêm desde séculos atrás, como já observamos.

Vemos a confirmação de tal discurso em outra fala da professora, quando diz que: “*De certa forma cobramos mais a ortografia, organização de*

um texto e por fim se o aluno consegue passar as ideias para o papel". (P5). Novamente destacando o uso da gramática normativa, como já apontamos anteriormente no discurso de outras professoras.

A visão de escrita trazida por essas professoras pode ser decorrência de suas próprias formações, como já apontamos, pois, mesmo compreendendo a escrita como algo processual, que acontece lentamente, a escrita é ensinada pelo viés da gramática, do tradicionalismo, o que torna a escrita mecanizada e artificializada, além de distante, muitas vezes, da realidade dos alunos.

Sob esse enfoque, uma das professoras aponta que,

“se o processo de ensino aprendizagem não for revisado, os alunos continuarão com as dificuldades existentes” (P5),

indo ao encontro, nesse sentido, do que disse a P2a quando se referiu à necessidade de uma discussão urgente a fim de que os problemas relacionados à escrita possam se amenizados.

Contudo, essas dificuldades apontadas pelas participantes não deveriam se limitar aos alunos, como vimos nos mais variados discursos e nos abordados a seguir, pois este é um processo de mudanças complexo, que deve envolver, inclusive, os professores e todo o sistema escolar. Um repensar sobre o que é ensinado na escola e do modo como se ensina precisa ser desenvolvido.

Observando a fala de algumas das pedagogas e de uma das diretoras, notamos que a culpa pelo descaso da aprendizagem da escrita volta-se ao aluno, pois os professores não têm dificuldades para preparar e trabalhar o conteúdo de escrita, já que

“quando há comprometimento do professor ele se prepara. Condições e formação eles tem”. (Pb1)

“Os professores preparam suas aulas sem dificuldades, mas na hora de aplicar as atividades o que se observa é o descaso dos alunos, falta de interesse o que acaba desmotivando o professor”. (Pb2).

Na produção de texto deixam muito a desejar, pois escrevem errado e não apresentam nenhuma criatividade,

pois ao invés de produzir um texto ele apenas realiza uma descrição das ilustrações. (Pb2).

Refletindo diante dessas afirmações devemos nos perguntar: O que esse discurso que parece já estar edificado significa? Será mesmo que as aulas são interessantes para os alunos no sentido de atender seus interesses e necessidades? Onde estaria, então, o problema em se trabalhar a escrita na escola se os professores não apresentam dificuldades? Por que os alunos não têm aprendido? Onde está o ponto de desencontro entre o “gostar de aprender a escrita do aluno nas séries iniciais” X o “não gostar e o não se envolver” deste mesmo aluno na passagem para as séries finais?

Observamos, assim, que a responsabilidade do “não aprendizado” é colocada sobre cada um dos alunos que passa pelo sistema escolar, no entanto, como apontou P2a, há uma necessidade de se trabalhar as dificuldades dos professores antes de trabalhar as dificuldades dos alunos, e para isso, “o pedagogo precisar pensar a escrita para além do texto escolar” (P2a).

Em outras palavras, o processo de reflexão deve ser anterior (e contínuo) ao de sala de aula, para que não se crie o hábito da cópia por ela mesma, como já mencionado, e para que o texto produzido e trabalhado em sala de aula faça sentido, e, assim, avanços possam, de fato, ser visualizados. Para isso, também, há a necessidade de as responsabilidades serem divididas e compartilhadas.

Segundo a visão de uma das diretoras, “os alunos gostam de copiar, sem saber o que realmente estão escrevendo”. (DIRETORA B). Vemos, assim, uma urgência no repensar das dificuldades e das práticas como um todo, pois os alunos já se acostumaram a essa prática da cópia, sendo muito mais cômodo, portanto, desenvolvê-la nesses termos, não que ela não seja importante para o processo de ensino e de aprendizagem, porém não é suficiente.

Ao que parece, essa é uma atitude que se tornou “tradição”, pois, reiterada por meio dos atos de fala, tornou-se um consenso entre os docentes e os discentes. Este processo faz, então, com que o ensino se torne artificial e, de fato, distanciado da realidade vivenciada pelos alunos, os quais veem a

escrita como mais uma “atividade chata” que precisa ser desenvolvida na escola.

Segundo Antunes (2010),

o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (ANTUNES, 2003, p.46)

Esse equívoco apontado por Antunes (2003) fortalece, de certa forma, os equívocos trazidos por Pinto (2012, 2014), como discutimos anteriormente, nos quais os consensos reforçam a ideologia nacionalista e monolíngue.

O que podemos notar diante dos apontamentos evidenciados pela nossa pesquisa e por outras já concluídas, é que

os problemas que envolvem a escrita dos alunos nesta etapa de transição [do 5º para o 6º ano] estão muito relacionados com a formação inicial e com a formação continuada permanente desses professores e professoras, pois quando eles e elas não se apropriam coerentemente dos conhecimentos teóricos que envolvem a linguagem, por certo não conseguiram transpor esses conhecimentos para a prática desenvolvida em sala de aula. (RODRIGUES, 2014, p. 139)

Podemos finalizar, assim, compreendendo que os desafios que envolvem a educação, mais especificamente a transição do 5º para o 6º ano, são inúmeros e variados, necessitando, nesse sentido, um repensar compartilhado desde a formação dos professores, passando pelo processo de ensino em si e chegando à formação continuada dos professores.

É um ciclo vicioso que se estabelece, criando dependências intransponíveis que se influenciam continuamente. Deste modo, se uma das partes desse ciclo não vai bem, em decorrência todo o restante sofre as consequências, sentidas a curto, médio e longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final de um estudo, como o que foi proposto nesta oportunidade, precisamos compreendê-lo como o encerramento temporário de uma reflexão, pois já é tempo de conclusão e como viemos discutindo até aqui, a escrita é um processo e, como tal, é interminável e contínuo que se configura e se reconfigura conforme o contexto em que nos encontramos. Dessa forma, aqui estamos nós em um desses pontos.

Se pensarmos na epígrafe que abre este trabalho, vamos perceber que estamos acostumados demais a coisas demais. Contudo, “*a gente se acostuma [...] para preservar a pele*” justamente pelo medo e pela insegurança de agirmos diferentemente do que estamos habituados ou do que nos fazem acreditar que estamos acostumados a ser, a fazer, a crer...

Esse “acostumar-se”, algumas vezes, cria uma noção de completude, de fazer parte do todo. Por outro lado, limita nossa visão e nosso entendimento de que circulamos “*entre coisas e palavras*”, mas que é principalmente entre as palavras que circulamos. Circular, nesse sentido, é empregar nossas crenças, valores, opiniões, desejos, por meio da língua(gem) a que estamos constantemente dispostos.

Dessa forma, precisamos compreender a língua(gem) diante de toda sua amplitude e complexidade, saindo da “zona de conforto” de que há apenas uma língua/linguagem/escrita, que o cânone considera “correta”, e que nós entendemos como “correta” diante desses termos. Precisamos assumir a heterogeneidade e as diferenças que nos compõem, vendo esses termos como heterogêneos também.

Quando nos propusemos a *diagnosticar e analisar como está sendo o desenvolvimento de alguns alunos em atividades práticas de escrita na passagem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental* sabíamos que em razão de o estudo estar diretamente voltado para o andamento do sistema educacional seria necessário o recorte estratégico, se restringindo, assim, a um espaço em específico, no caso, escolas da região dos Campos Gerais.

Diante dos instrumentos de pesquisa utilizados – observação em sala de aula, entrevista com professoras e equipe pedagógica e análise de algumas produções textuais – pudemos confirmar nossa hipótese inicial de que as

dificuldades são constantemente (re)construídas, por serem reiteradas em nosso meio, tanto escolar quanto acadêmico, isto é, atingem também os espaços de formação inicial, sendo o aprendizado dos alunos em relação à escrita decorrência, entre outros fatores, do processo de ensino, o qual é movido em meio a consensos e coerções, conforme vimos em Pinto (2012, 2014).

São efeitos de atos de fala que percorrem as práticas escolares desde as séries iniciais, isto é, desde a inserção destes alunos no processo de escolarização, e percorrem toda formação escolar até a chegada, ou não, desses alunos ao ensino médio, ao ensino superior e depois às práticas sociais e profissionais mais amplas.

Nesse sentido, o que pudemos perceber é que esse processo vem sendo desenvolvido e reiterado por meio dos atos de fala dispostos na sociedade, os quais enfatizam que o ensino continua centrado em apenas um modelo único de língua. Ou seja, tenta-se preservar a ideia de que a língua(gem) é homogênea, sendo que, no entanto, ela é heterogênea.

Deste modo, retomando uma das perguntas da pesquisa, “*De qual escrita estamos falando, afinal?*”, vemos que uma mistura dessa escrita nos tem sido apresentada, em que ficamos entre a homogeneidade e a heterogeneidade. No entanto, devemos atentar para a necessidade de não ignorarmos uma em detrimento de outra.

Indo nessa direção e compartilhando das ideias de Pinto (2012), vemos que fora da escola o aluno precisa aprender a lidar com as inúmeras consequências advindas com as mudanças nas formas de interagir socialmente, enquanto que dentro da escola o estudante precisa aprender a lidar com esse modelo monolíngue, enquadrando-se a ele como forma de se fazer inserido socialmente, sendo, nesse sentido, inevitável o circular por entre essas duas visões.

Dessa forma, devemos observar que não podemos ignorar a visão canônica, de padronização da chamada norma culta, que é estabelecida por meio das políticas linguísticas, as quais organizam, dão sentido, força e permanência a essa escrita, sendo, portanto, práticas hegemônicas. No

entanto, elas não podem ser as únicas formas de enquadramento dos sujeitos, visto que também somos heterogêneos, assim como a língua(gem).

Nos vemos, nesse sentido, em meio aos mais diferenciados vetores de forças que sustentam, além das práticas escolares, as práticas não escolares, as quais nos exigem posturas e atitudes adequadas conforme o contexto em que estamos inseridos, sendo, nesse caso, imprescindível o domínio de tais práticas diante dos novos padrões globalizados e multimidiatizados, conforme Pinto (2012, 2014).

Respondendo, então, nossa próxima pergunta de pesquisa, qual seja, *“De que gêneros são as atividades práticas de escrita desenvolvidas na escola?”*, vemos que diante de atividades que visam, na maioria das vezes, ao modelo de escrita imposto pela gramática normativa, ou seja, por políticas linguísticas que defendem o mito da língua única, as práticas escolares convencionais ainda são utilizadas como forma única e exclusiva para que o ensino e a aprendizagem dos alunos aconteça.

Nesse sentido, os gêneros escolares em sentido estrito são trazidos, muitas vezes, nos próprios livros didáticos, que, como observamos na discussão teórica, são os principais, quando não os únicos, utilizados para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Arelada a essa questão, podemos responder a nossa terceira pergunta de pesquisa – *“Atualmente, quais são as consequências trazidas pelas formas como têm se pensado a escrita na escola?”* As consequências quando apenas o modelo de língua/linguagem/escrita único e padronizado é priorizado na escola afeta diretamente os alunos, pois estes se sentem desmotivados para escrever, uma vez que entendem a escrita como um processo artificial e mecanizado que não condiz com as suas expectativas e necessidades. Trata-se, como já dissemos, de práticas pedagógicas reiteradas por meio dos atos de fala de todos os envolvidos na educação.

Além disso, diante dos dados, como pudemos observar, há muita dificuldade para percebermos que há esses “vetores de forças”, conforme apontou Pinto (2012), tentando se estabelecer e se sobrepôr, pois a maioria das professoras considera que a responsabilidade pela aprendizagem é dos alunos, enquanto que as pedagogas da escola municipal dizem que são das

professoras das séries iniciais e as professoras e pedagogas da escola estadual atribuem as defasagens às professoras das séries iniciais, notadamente por falhas no processo de alfabetização. Essas considerações vão ao encontro de um dos nossos objetivos específicos, qual seja: *“Discutir os principais problemas apontados por algumas das professoras e pela equipe pedagógica”*.

Esse impasse que se estabelece cria um ciclo vicioso e mútuo de atribuição de responsabilidades pelos danos ou insucessos, ao invés de se criarem oportunidades de compartilhar e dividir os problemas, as discussões, as reflexões e as propostas de encaminhamentos, de modo que se deixa de ver que esse processo é possível de ser realizado coletivamente. Contemplamos aqui outro dos nossos objetivos específicos, que era o de *“Comparar os pontos de vista das professoras e da equipe pedagógica”*.

Como discutimos anteriormente, compartilhando das ideias de Monteagudo (2011), é necessário compreendermos a língua(gem) como sistemas de sistemas, sendo, desse modo, um sistema complexo. Dessa forma, como um palco de embates e conflitos, já que envolve a heterogeneidade de seus falantes também, ela é influenciada pelos atos de fala, os quais são ritualizados e reiterados constantemente em nosso meio, conforme Pinto (2012, 2014).

Essa ritualização, como vimos, é construída pela sociedade e difundida em alta escala na escola, pois os professores, diante de formações deficitárias, mostram-se como reprodutores desses discursos em sala de aula e os alunos são fontes diretas desses discursos, os quais também passam a reproduzi-los como consensos e coerções.

Essa atitude vai ao encontro do que propõe Pinto (2012) em relação à forma como as hegemonias são constituídas nas duas contradições que se estabelecem em torno da língua, principalmente diante da *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003), a qual persiste em manter a visão de escrita monolíngue padronizada, tornando-a linear.

Diante do modo como esse modelo é reiterado, vamos ao encontro das ideias defendidas por Austin (1962), o qual nos diz que a língua(gem) é performativa, ou seja, ao falarmos o que estamos produzindo são ações,

agimos por meio da língua(gem) a fim de atingirmos objetivos próprios e apropriados a determinados contextos, pois quando falamos não queremos ser apenas ouvidos, mas obedecidos, acreditados. Deste modo, o que fazemos “não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever” (PINTO, 2013), e esse fato é encontrado na escola.

Notamos que a maioria dos alunos mostra-se apta a escrever e apresenta avanços nesse sentido diante dos modelos canônicos, evidenciando, assim, nosso primeiro objetivo específico, que era o de “*observar o domínio das práticas da língua(gem) escrita por meio da produção de textos de alguns alunos no 5º e no 6º ano*”. No entanto, essa atividade, como evidenciamos durante as observações nas salas de aula desde as séries iniciais, por ainda seguirem métodos conservadores, não traz aos alunos oportunidades de vivenciarem outros modelos de interação, de modo que eles possam aproximar a escrita que veem na escola de suas realidades.

Esse distanciamento encontrado por parte do aluno proporciona uma aversão a esse processo, já que não consegue ver sentido naquilo que escreve, pois, na maioria das vezes, o texto é construído para o professor dar nota e observar como anda a escrita desse aluno.

Outro fator que influencia a produção textual diz respeito às condições de produção criadas para que o aluno consiga desenvolver um texto coerente e coeso. Quando o aluno tem um contato prévio com o gênero a ser desenvolvido o processo de escrita torna-se facilitado, pois ele já tem um conhecimento, assim, conseguirá desenvolver melhor seu texto.

Além disso, o contato com variados gêneros textuais abre maiores possibilidades de construção/criação de ideias para os alunos, pois, cada aluno desenvolve habilidades específicas tendo, conseqüentemente, habilidades específicas com cada um dos gêneros textuais que desenvolve.

Desta forma, podemos perceber que o trabalho com a escrita na escola depende em grande parte do conhecimento que o professor demonstra ter com essa atividade, do modo como ele a propõe aos seus alunos e também das condições que são oferecidas a ele para fazê-lo. No entanto, provavelmente por conseqüências de suas formações, inicial e/ou continuada, essa atividade

não é vista como um problema por muitos dos professores, pois, como vimos em algumas das entrevistas, os alunos gostam de escrever e participam dessas atividades aos olhos dos professores, porém, quando eles não escrevem textos a contento na avaliação do professor, a culpa pela não aprendizagem acaba sendo somente do aluno.

Essa não aprendizagem diz respeito às regras da norma padrão, muitas vezes, pois a visão de língua(gem) que os professores apresentam está diretamente relacionada à gramática normativa, apontada como aspecto primordial para se “escrever bem” nessa fase de aquisição do conhecimento. Visão esta que também é defendida pela maioria das participantes da equipe pedagógica, fato que evidencia a capacidade de controle e de repetição dos consensos e das hegemonias empregadas na escola.

Como nos mostrou Honório (2009), a heterogeneidade tem sido apagada nas práticas de ensino desenvolvidas na escola, isso faz com que a formação destes alunos do ensino fundamental os limite a acreditar nos padrões hegemônicos defendidos pela sociedade, não se tornando, por decorrência, críticos nem autônomos, pois, segundo a visão que é constantemente reiterada, existe somente uma língua que é considerada como a “correta” e a escrita é o ícone dessa visão.

Os efeitos dessas práticas discursivas, que priorizam apenas um modo de pensar a língua, e, conseqüentemente, a escrita, podem ser vistos, como apontamos na pesquisa, na escrita desenvolvida pelos alunos em sala de aula, pois os textos, na maioria das vezes, são vistos, tanto pelos alunos como pelos professores, como uma forma de ganhar nota e ser avaliado, a fim de observar como está o desenvolvimento do processo de escrita, sem, no entanto, uma visão do todo do texto ser desenvolvida, fazendo com que os erros ortográficos saltem aos olhos do professor e o texto caia no esquecimento do aluno, que, sem compreender, apenas olha os erros sinalizados e os aceita.

Porém, como vimos nas análises dos textos, por mais que os alunos apresentem problemas com a escrita, eles conseguem escrever textos que apresentam coesão e coerência, indo ao encontro de um dos nossos objetivos específicos – *“Confrontar os resultados encontrados no objetivo 4 (Comparar*

os pontos de vista das professoras e da equipe pedagógica) com os textos analisados dos alunos”.

Vemos, deste modo, que há a necessidade urgente de repensarmos os modos de se escrever atualmente, e de se corrigir os textos também, de modo que os alunos tenham oportunidade de expor suas ideias em seus textos, e que os avanços de escrita desenvolvidos por eles também possam ser notados. Em outras palavras, vemos que os modelos de enquadre a que somos dispostos diariamente não atendem a todos os gêneros e às necessidades que nos são exigidas hoje, havendo, dessa forma, a necessidade de observarmos as categorias canônicas como um processo, como ponto de partida, sendo esse aspecto de grande relevância para a transição entre as séries, contemplando, assim, nosso último objetivo específico: *“Identificar e analisar os aspectos considerados significativos na transição das séries iniciais para as séries finais”.*

Dessa forma, como nos alertou Pinto (2013, p. 142 – grifos nossos), “é preciso abrir, não os olhos ou os ouvidos, mas a imaginação para *novas categorias provisórias*, novos modelos sem enquadre; abrir e deixar aberta nossa forma de lidar com o português e com o que entendemos por língua no mundo de hoje”, pois desafios se fazem presentes e nos limitarmos às visões tradicionais não faz mais sentido diante da globalização que vivenciamos.

Nesse sentido, percebemos que mudanças de atitudes se fazem urgentes e necessárias no âmbito escolar e também da formação inicial e continuada de professores de língua, para isso, os conhecimentos adquiridos pelos professores nas instituições de ensino superior precisam oportunizar a eles olharem de forma diferenciada para as realidades educacionais de seus espaços de trabalhos, de modo que desenvolvam autonomia suficiente para o trabalho com os mais diferenciados alunos e contextos.

Além disso, tendo em vista que o contato dos alunos com a escrita acontece desde as séries iniciais, precisa haver uma espécie de conversa entre os Cursos de Pedagogia e Letras, discutidos nesse trabalho, uma aproximação entre as discussões que ocorrem em cada um dos cursos, de modo que o processo educacional, mais especificamente o de escrita, aconteça de forma comprometida com a realidade e de forma processual e contínua, pensando,

de fato, no aprendizado dos alunos e em compartilhar responsabilidades, não apenas atribuí-las.

A própria escrita precisa ser vista como uma ferramenta imprescindível para intervir nas práticas sociais cotidianas, de modo que o entendimento das palavras, do mundo, do que seja ler e escrever bem um texto constitua modos contínuos de pensar e repensar as práticas de escrita na escola como modelos de interação, enquadrando-as, de acordo com Pinto, nas categorias provisórias, as quais não podem ser estáticas, visto que a hegemonias não são estáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAUJO, Mayara dos Santos. **A produção de texto e a prática docente em questão**: uma sala de aula da 4ª série. 2012. 125 f. - Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 2012.

ARRUDA, Juliana Porto de. **O processo de apropriação da escrita e a formação da capacidade produtora de textos**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2013.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do Things with Words**. Oxford, Oxford University Press, 1962.

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipótese. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 355-387.

_____. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do Caos**: ensino de língua x tradição gramatical. 1997. 261 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 1997.

_____. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009, p.15-29.

_____. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 135-154.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campina, SP: Mercado de Letras, 2003.

CALVET, Louis Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

_____. **Tradição Oral & Tradição Escrita**. Tradução Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAVALCANTI, Taíza Ferreira de S.; SILVA, Alexsandro da. O tratamento da análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD/2014. In: EPEPE – V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Pernambuco, 2014. **Anais...** p. 1-16.

CAPPONI, MARIA GRACILÉIA. **A escrita na escola**: apre(e)ndendo as regras do jogo. 2000. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. 2000.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 8, no. 1, 2005. p. 101-122.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Disponível em: http://www.releituras.com/mcolasanti_eusei.asp. Acesso em maio de 2014.

CORREA, Djane Antonucci. A escrita em uma abordagem integracionista: um estudo introdutório. In: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (Orgs.). **Linguagem e Cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a, p. 275-289.

_____. Leitura e escrita: uma questão linguística, pedagógica ou social? In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da Linguagem e Currículo** – Diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009b, p. 31-40.

_____. (Org.) **Política linguística e ensino de língua**. Campina, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Políticas linguísticas e ensino: Um convite à discussão. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Língua e linguagens: perspectivas de investigação**. Pelotas: EDUCAT, 2011, p. 105-123.

FARACO, Carlos Alberto. Apresentação. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 11-12.

_____. **Norma Culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, Carlos Alberto. [et.al.]; CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 21-50.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **O ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental: análise do processo e do produto**. 1999. 223 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 1999.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 14^a Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto. [et.al.]; CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 51-78.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAUSER, Sueli Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental**: uma revisão bibliográfica. (1987-2004). 2007. 62 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2007.

HARDY-VALLÉE, Benoit. **Que é um conceito?** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

HARRIS, Roy. Rethinking Writing. **Continuum International Publishing Group, 2000**. A escrita numa abordagem integracionista.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HONÓRIO, Cecí-Maria Aparecida. Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon Oliveira (Orgs.) **Estudos da Linguagem e Currículo – Diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, p. 81-97.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM], 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KRAMSCH, Claire. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para a sua prática de ensino. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014, p. 11-20.

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 97-130, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-88.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-48.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A 'virada político-linguística' e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: FARACO, Carlos Alberto [et.al.]; CORREA, Djane Antonucci (Orgs.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 79-93.

_____. **Línguas como patrimônio imaterial** (on line). Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281> . 2009. Acesso em: 20 de abril de 2014.

_____. **Política linguística, política historiográfica: epistemologia da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830)**. 2004. 222f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP, 2004.

_____. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 53-73.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLSON, David. Richard. **O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica**. Curitiba: Base, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**. Curitiba: Base, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Joana Plaza. A Pragmática. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5 ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2006, p. 47-68.

_____. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. **Linguagem em foco**. vol. 2, no.2, 2010, p. 69-83.

_____. Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014, p. 61-74.

_____. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, 2012, p. 171-180.

_____. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 120-143.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. De alfabetização a letramento: afinal, o que há nessa guinada? In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Formação para o letramento**: contextos, práticas e atores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 15-23.

_____. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, Sílvia Aparecida Medeiros. **Algumas contradições que envolvem o ensino da escrita**: Uma discussão com professores do 5º e do 6º ano do ensino fundamental. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. São Paulo: Editora Globo, 2003.

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Orgs.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 17-35.

SIGNORINI, Inês. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas – SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 253-265.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Glaubia Maria Martins da. **Prática de produção da escrita**: um estudo da argumentação em textos de alunos da 5ª série. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre. 2009

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

TELLES, João. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**. vol. 5, no. 2, julho 2002. Pelotas: EDUCAT. p. 91-116.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: Ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: “Para compreender melhor as atuais dificuldades de escrita do aluno no 5º e 6º ano do ensino fundamental”

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa

Pesquisador participante: Yara Fernanda Novatzki

Prezado (a) Participante:

A pesquisa provisoriamente intitulada “Para compreender melhor as atuais dificuldades de escrita do aluno no 5º e 6º ano do ensino fundamental” cuja responsável é a professora doutora Djane Antonucci Correa, tem por objetivo geral: 1. Identificar e analisar algumas das dificuldades de escrita em dois estágios de aprendizagem: de 5º e 6º ano em duas escolas públicas no interior do Paraná e, por objetivos específicos: a) Discutir as dificuldades apontadas/apresentadas com alguns professores e equipe pedagógica sobre essas dificuldades; b) Diagnosticar algumas dessas dificuldades por meio da produção escrita de alguns alunos; c) Compreender melhor a interdependência existente entre os processos de escrita e leitura e suas consequências; d) Comparar os pontos de vista dos professores e equipe pedagógica; e) Identificar e analisar os aspectos considerados significativos na transição das séries iniciais para as séries finais.

Os procedimentos metodológicos dizem respeito às observações nas salas de aulas, aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores participantes e equipe pedagógica das escolas, bem como a análise da produção escrita dos alunos do 5º e 6º ano do ensino fundamental. O participante que se interessar pelo projeto deverá estar disposto a participar e aceitar estes procedimentos. Os procedimentos de estudo constituem-se de um processo de análise e não trazem qualquer dano à saúde. Presume-se ser do interesse de todos a divulgação das identidades dos participantes. Entretanto, se alguns não desejarem ter suas identidades reveladas, comprometemo-nos a

manter esse sigilo. Os dados provenientes das observações e as entrevistas semiestruturadas escritas serão de alcance coletivo e poderão ser avaliadas e utilizadas por todos os participantes da pesquisa e não somente pelas pesquisadoras.

Nenhum participante será submetido a quaisquer tipos de procedimentos metodológicos que possam caracterizar arbitrariedade ou ingerência. A sua participação nesta pesquisa é gratuita e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento caso se sinta desrespeitado ou por quaisquer outras razões. Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos de estudo. Estaremos à disposição para responder perguntas pertinentes à pesquisa, no Campus Central da UEPG, Praça Santos Andrade, número. 1 - CEP 84010-919, no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (sala B115) ou por meio do telefone (42) 3220-3321 - Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100, Campus Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, email: seccoep@uepg.br.

Sendo assim, sua participação é fundamental para a realização do projeto e também para os seus interesses acadêmicos e pedagógicos. Caso concorde em participar nesse estudo preencha o termo de consentimento abaixo.

Agradecemos a disponibilidade.

Atenciosamente,

Djane Antonucci Correa

Yara Fernanda Novatzki

(nome do INFORMANTE)

Consentimento pós-informado

Eu, _____, RG _____, concordo com a participação na pesquisa provisoriamente intitulada “**Para compreender melhor as atuais dificuldades de escrita do aluno no 5º e 6º ano do ensino fundamental**” e dou o meu consentimento para que seja utilizada para fins científicos todas as informações e reflexões decorrentes da pesquisa. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa, que não oferecem riscos ou gastos, e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que poderei utilizá-los em meus trabalhos e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os pesquisadores comprometem-se a manter sigilo, caso algum participante demonstre interesse em omissão de sua identidade e também em atender todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum problema você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100, Campus Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, e-mail: seccoep@uepg.br

Assinatura do informante

Assinatura do pesquisador responsável

Ponta Grossa, de de

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

ANEXO B – Parecer da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: "Para compreender melhor as atuais dificuldades de escrita do aluno no 5º e 6º ano do ensino fundamental" Pesquisador: Djane Antonucci Correa Área Temática: Versão: 3 CAAE: 22373113.8.0000.0105 Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Ponta Grossa DADOS DO PARECER Número do Parecer: 544.826 Data da Relatoria: 05/02/2014 Apresentação do Projeto: O presente projeto pretende estudar as dificuldades de escrita entre alunos do ensino fundamental, em especial do 5º e 6º ano. A metodologia a ser empregada é qualitativa com o emprego de questionário semiestruturado para professores e coordenação pedagógica de duas escolas, uma municipal e outra estadual, bem como a análise de texto de alguns alunos do 5º ano e dos mesmos quando estiverem cursando o 6º ano do ensino fundamental. Os pesquisadores envolvidos com esse estudo esperam contribuir para repensar o ensino da escrita e o processo de formação de professores e, a longo prazo, para a melhoria do ensino. Objetivo da Pesquisa: Objetivo Primário: 1. Identificar e analisar algumas das dificuldades de escrita em dois estágios de aprendizagem: de 5º e 6º ano em duas escolas públicas no interior do Paraná; Objetivo Secundário: 1. Discutir as dificuldades apontadas/apresentadas com alguns professores e equipe pedagógica sobre essas dificuldades; 2. Diagnosticar algumas dessas dificuldades por meio da produção escrita de alguns alunos; 3. Compreender melhor a interdependência existente entre os processos de escrita e leitura e suas consequências; 4. Comparar os pontos de vista dos professores e equipe pedagógica; 5. Identificar e analisar os aspectos considerados significativos na transição das séries iniciais para as séries finais. Continuação do Parecer: 544.826 consequências; 4. Comparar os pontos de vista dos professores e equipe pedagógica; 5. Identificar e analisar os aspectos considerados significativos na transição das séries iniciais para as séries finais. avaliação dos Riscos e Benefícios: Estão bem descritos e atendem aos requisitos éticos. Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: A pesquisa é relevante e pode trazer importantes contribuições para o processo de desenvolvimento da escrita de alunos que cursam o ensino fundamental e para a formação de professores que atuam neste ciclo de estudos. Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Folha de Rosto: atende aos requisitos da COEP. TCLE: atende aos requisitos da COEP. Cartas de aceite das escolas participantes - atendem aos requisitos da COEP. Questionário semiestruturado aos professores e coordenação pedagógica - os roteiros de entrevista estão de acordo com os princípios éticos para pesquisa envolvendo seres humanos. Recomendações: No projeto de pesquisa gerado pela Plataforma Brasil, no item apoio financeiro consta o e-mail e telefone da COEP, que pode ser substituído pelo dados da pós-graduação ou departamento em que está lotada a pesquisadora principal. Já no item outras informações em que se pergunta se haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc.)? substituir o Não pelo Sim, já que haverá o uso de questionário semiestruturado. No projeto completo rever itens: 10. Colocar o nome das escolas em que ocorrerá a pesquisa. 11. Colocar o nome das escolas onde se dará a coleta de dados e a UEPG, local em que os dados serão analisados e concluída a pesquisa. 23. Não seria sem financiamento? ou realmente existe a parceria UEPG/Empresa? 26.3. Sujeitos da Pesquisa/Grupos a serem estudados: deixar apenas homens e mulheres (pois apenas sujeitos adultos responderão as questões da pesquisa). Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Há apenas algumas adequações sugeridas que não comprometem eticamente o projeto.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG 
Continuação do Parecer: 544.826 Situação do Parecer: Aprovado Necessita Apreciação da CONEP: Não Considerações Finais a critério do CEP: PONTA GROSSA, 28 de Fevereiro de 2014 Assinador por: ULISSES COELHO (Coordenador)

ANEXO C – Modelo de entrevista escrita - professoras

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este projeto de pesquisa, intitulado *"Para compreender melhor as atuais práticas de escrita escolar do aluno no 5º e 6º ano do ensino fundamental"*, tem por objetivo entender como está sendo o desenvolvimento dos alunos em atividades e práticas de escrita na passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, nesta entrevista, gostaríamos de fazer um levantamento, juntamente com os professores e a equipe pedagógica, sobre os aspectos positivos e negativos encontrados nas atividades de escrita observadas nos alunos nesse momento de transição dos anos iniciais para os anos finais.

O foco do trabalho pauta-se na escrita, pois compreendemos que ela é de fundamental importância para que os alunos possam sair mais bem preparados para encarar a sociedade da qual fazemos parte. Dessa forma, entender quais são os aspectos que podem ser aprimorados e/ou aqueles que precisam ser potencializados no trabalho com os alunos torna-se indispensável para uma melhor atuação como professores.

No entanto, é preciso deixar claro que o conceito de escrita abordado neste projeto não pretende se limitar às práticas de escrita exigidas ou com maior recorrência na sociedade, mas, sim, nas práticas de escrita que são, de fato, realizadas em sala de aula, pois, se observarmos a nossa volta, vamos notar que as formas de se pensar a escrita atualmente se alteraram significativamente haja vista os avanços, principalmente tecnológicos, ocorridos.

Vale esclarecer, então, que a entrevista que aqui proponho não busca limitar as respostas dos participantes, mas, sim, servir como suporte para que possamos alcançar juntos o objetivo do projeto. Sendo assim, peço que se sinta à vontade para complementar as respostas, para sugerir outras questões

ou para escrever aquilo que mais julgar necessário no momento das respostas.²⁹

Desde já agradeço a sua colaboração e empenho, pois são de suma importância para o bom desenvolvimento do trabalho.

Yara Fernanda Novatzki

ENTREVISTA - PROFESSORES

1- Dados pessoais:

- a) Nome completo;
- b) Idade;
- c) Graduação? (Em quê? Onde? Quando terminou?)
- d) Depois da conclusão da graduação fez cursos de formação continuada? Se sim, quais?
- e) Há quanto tempo trabalha nessa escola e em que séries? E em outras escolas – tempo total de atuação.

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

- a) Como é o envolvimento dos alunos com essas atividades em sala de aula?
- b) Você acha/considera que seus alunos gostam de escrever? Por quê?
- c) Quais as principais dificuldades e facilidades os alunos encontram em relação às atividades de escrita?
- d) Qual é a sua visão sobre o processo de ensino da escrita?

3- Com relação à avaliação sobre as atividades com textos:

²⁹É preciso deixar claro também que uma possível conversa poderá acontecer se houver necessidade de elucidar alguma questão, por isso, solicito compreensão de sua parte.

- a) Como você avalia/analisa/reflete sobre o processo de escrita de seus alunos? (No sentido do trabalho com os textos, o envolvimento dos alunos com essas atividades)
- b) O que você considera “escrever bem” nessa fase de aquisição de conhecimentos dos alunos?
- c) Diante de sua experiência como professor(a) você considera que o aluno está indo das séries iniciais para as séries finais em condições de utilizar as práticas de escrita do texto escolar? () sim () não
Quais seriam os principais pontos fracos e fortes desse processo?
- d) Com relação às práticas de escrita, o que pode ser melhorado para que os alunos saiam/venham mais bem preparados para o 6º ano?

Folha para complementos (se julgar necessário):

ANEXO D – Modelo de entrevista escrita – equipe pedagógica

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este projeto de pesquisa, intitulado *"Para compreender melhor as atuais práticas de escrita escolar do aluno no 5º e 6º ano do ensino fundamental"*, tem por objetivo entender como está sendo o desenvolvimento dos alunos em atividades e práticas de escrita na passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, nesta entrevista, gostaríamos de fazer um levantamento, juntamente com os professores e a equipe pedagógica, sobre os aspectos positivos e negativos encontrados nas atividades de escrita observadas nos alunos nesse momento de transição dos anos iniciais para os anos finais.

O foco do trabalho pauta-se na escrita, pois compreendemos que ela é de fundamental importância para que os alunos possam sair mais bem preparados para encarar a sociedade da qual fazemos parte. Dessa forma, entender quais são os aspectos que podem ser aprimorados e/ou aqueles que precisam ser potencializados no trabalho com os alunos torna-se indispensável para uma melhor atuação como professores.

No entanto, é preciso deixar claro que o conceito de escrita abordado neste projeto não pretende se limitar às práticas de escrita exigidas ou com maior recorrência na sociedade, mas, sim, nas práticas de escrita que são, de fato, realizadas em sala de aula, pois, se observarmos a nossa volta, vamos notar que as formas de se pensar a escrita atualmente se alteraram significativamente haja vista os avanços, principalmente tecnológicos, ocorridos.

Vale esclarecer, então, que a entrevista que aqui proponho não busca limitar as respostas dos participantes, mas, sim, servir como suporte para que possamos alcançar juntos o objetivo do projeto. Sendo assim, peço que se sinta à vontade para complementar as respostas, para sugerir outras questões ou para escrever aquilo que mais julgar necessário no momento das respostas.³⁰

³⁰É preciso deixar claro também que uma possível conversa poderá acontecer se houver necessidade de elucidar alguma questão, por isso, solicito compreensão de sua parte.

Desde já agradeço a sua colaboração e empenho, pois são de suma importância para o bom desenvolvimento do trabalho.

Yara Fernanda Novatzki

ENTREVISTA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1- Dados pessoais:

- a) Nome completo;
- b) Idade;
- c) Há quanto tempo trabalha nessa escola;
- d) Tempo total de serviço como pedagoga (o);
- e) Formação complementar (pós-graduação e outros).

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

- a) Como você avalia o desenvolvimento das práticas de escrita na escola em que você trabalha (5º/6º ano)?
- b) Os professores apresentam dificuldades no trabalho e no preparo com as atividades de escrita? Justifique.
- c) Quais são as principais dificuldades e/ou facilidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita?
- d) Como a escola procura sanar as dificuldades apresentadas pelos professores e alunos em relação ao ensino-aprendizagem da escrita?

3- Com relação à avaliação sobre o processo de escrita:

- a) Nos últimos 3 anos, você observou algum avanço no ensino-aprendizagem da escrita na escola? Se sim ou se não, em quais sentidos?
- b) Com relação à produção de textos escolares, de que forma os alunos podem sair/vir mais bem preparados para o 6º ano?

Folha para complementos (se julgar necessário):

ANEXO E – Respostas das entrevistas – professoras

Professora 1 – P1

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

49 anos

c) Graduação? (Em quê? Onde? Quando terminou?)

Pedagogia – Orientação Educacional – UEPG - 1986

d) Depois da conclusão da graduação fez cursos de formação continuada? Se sim, quais?

Sim. Pós: Metodologia do Ensino de Artes.

Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação: gestão, informática Linux, PIBID, seminário sobre educação inclusiva.

e) Há quanto tempo trabalha nessa escola e em que séries? E em outras escolas – tempo total de atuação.

2 anos. Tempo total de 15 anos em Ensino Fundamental e 2 anos em 2º Grau Colegial.

Total de tempo 17 anos.

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como é o envolvimento dos alunos com essas atividades em sala de aula?

Nos dois anos que acompanhei a mesma turma, o trabalho foi muito bom. A maioria dos alunos se envolveu nas atividades propostas, com criatividade, alguns, é claro, necessitam de atendimento mais individualizado, outros caminham sozinhos.

b) Você acha/considera que seus alunos gostam de escrever? Por quê?

Sim, aos poucos eles despertam para a escrita, mas é um trabalho contínuo, perseverante, para que seja despertado o gosto pela escrita. Ao longo do trabalho o professor percebe a evolução de cada aluno fazendo a comparação dos textos iniciais e finais.

c) Quais as principais dificuldades e facilidades os alunos encontram em relação às atividade de escrita?

No início há um pouco de resistência pela escrita, dificuldade na organização do texto e ortografia, e como facilidade é que podem expor suas ideias de uma forma simples.

d) Qual é a sua visão sobre o processo de ensino da escrita?

É um processo longo, árduo, que exige persistência e dedicação do professor para que obtenha êxito. Através dos textos o professor conhece melhor seu aluno.

3- Com relação à avaliação sobre as atividades com textos:

a) Como você avalia/analisa/reflete sobre o processo de escrita de seus alunos? (No sentido do trabalho com os textos, o envolvimento dos alunos com essas atividades)

É um processo extremamente necessário, contínuo, longo e gradativo mais importante dentro do processo ensino/aprendizagem.

A maioria dos alunos consegue se envolver sim com as atividades de escrita, a minoria não aceita ou encontra dificuldade ao escrever.

b) O que você considera “escrever bem” nessa fase de aquisição de conhecimentos dos alunos?

Escrever bem é quando o aluno entende que seu texto deverá ter começo, meio e a conclusão. Pensando assim, o aluno passará a entender que o texto tem organização, ponto de partida (como tudo começou); o que aconteceu (como desenvolveu) e uma finalidade. Mesmo que tenha erros, para mim “escrever bem” segue esses passos, organizando o pensamento também.

c) Diante de sua experiência como professor(a) você considera que o aluno está indo das séries iniciais para as séries finais em condições de utilizar as práticas de escrita do texto escolar? () sim (X) não

Quais seriam os principais pontos fracos e fortes desse processo?

Pontos fracos: trabalhar pouco com textos; correção (reestruturação do texto); dificuldades que o professor tem.

Pontos fortes: se o texto for bem trabalhado nas séries iniciais há maior possibilidade de compreensão e aquisição do conhecimento e nas séries posteriores só será dada continuidade, sendo que no 6º ano em diante o trabalho deverá continuar sendo da mesma forma com todos os alunos e com aqueles que não obtiveram êxito.

d) Com relação às práticas de escrita, o que pode ser melhorado para que os alunos saiam/venham mais bem preparados para o 6º ano?

Trabalhar com empenho a produção de texto, mesmo que não seja fácil.

O trabalho com a produção escrita é um trabalho fácil, o que não é fácil é a reestruturação e o professor precisa aprender a fazer a correção usando o mesmo texto para várias finalidades na correção, estabelecer o que ele deseja com o texto (objetivos na correção).

Professora 2 – P2

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

37 anos

c) Graduação? (Em quê? Onde? Quando terminou?)

Pedagogia – 2000

d) Depois da conclusão da graduação fez cursos de formação continuada? Se sim, quais?

Sim. Pós: Metodologia do Ensino de Artes (2002); Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva (2013); Neuropsicopedagogia Clínica (em curso – 2015).

Pós e vários outros cursos, fóruns, palestras, oficinas, simpósios...

e) Há quanto tempo trabalha nessa escola e em que séries? E em outras escolas – tempo total de atuação.

Estou na rede há 18 anos.

Nessa escola, desde 2004 e já trabalhei com todas as turmas dos anos iniciais.

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como é o envolvimento dos alunos com essas atividades em sala de aula?

Os alunos da turma que leciono no período da manhã são animados, gostam de escrever. São poucos os que não gostam.

No período da tarde sou corregente e percebo que está cada vez mais difícil fazer com que as crianças escrevam.

b) Você acha/considera que seus alunos gostam de escrever? Por quê?

Sim. A maioria dos alunos está comigo desde o 1º ano e sempre falei e reforcei a importância do ato de escrever, de ler e eles entenderam e estão motivados.

c) Quais as principais dificuldades e facilidades os alunos encontram em relação às atividade de escrita?

Tenho certeza que a principal dificuldade é o aluno que chega com atrasos cognitivos, aquele que não é estimulado enquanto bebê ou nos anos iniciais. A criança que chega com tantos atrasos (não reconhece cores, quantidades, problemas de fala,...) é porque não foi estimulada.

Facilidade de trabalho com a escrita ocorre principalmente quando relacionada com a prática, o concreto, o cotidiano da criança. Exemplo: pessoas da família, objetos, fatos da sua vida...

d) Qual é a sua visão sobre o processo de ensino da escrita?

O processo deve iniciar na educação infantil através da ludicidade e ser o foco de todo ensino fundamental. Infelizmente alguns acreditam que o processo acaba no 5º ano.

3- Com relação à avaliação sobre as atividades com textos:

a) Como você avalia/analisa/reflete sobre o processo de escrita de seus alunos? (No sentido do trabalho com os textos, o envolvimento dos alunos com essas atividades)

Muito bom, estão bem no processo. Alguns não, não conseguem apesar de todo esforço.

b) O que você considera “escrever bem” nessa fase de aquisição de conhecimentos dos alunos?

Dominar códigos, saber gramática e regras de ortografia, mas, principalmente, ter coerência, criatividade, motivação.

c) Diante de sua experiência como professor(a) você considera que o aluno está indo das séries iniciais para as séries finais em condições de utilizar as práticas de escrita do texto escolar? () sim (X) não

Quais seriam os principais pontos fracos e fortes desse processo?

Pontos fracos: alunos com dificuldades e professores não comprometidos; troca de professores no início da alfabetização.

Pontos fortes: a equipe gestora acompanhar o trabalho do professor para ter certeza de que o trabalho está sendo bem feito/dedicação.

d) Com relação às práticas de escrita, o que pode ser melhorado para que os alunos saiam/venham mais bem preparados para o 6º ano?

Trabalho diário, coletivo e intenso com as práticas de escrita.

Professora 3 – P3

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

34 anos

c) Graduação? (Em quê? Onde? Quando terminou?)

Licenciatura em Educação Física – UEPG – 2004

d) Depois da conclusão da graduação fez cursos de formação continuada? Se sim, quais?

Sim, libras, pós-graduação em educação especial, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

e) Há quanto tempo trabalha nessa escola e em que séries? E em outras escolas – tempo total de atuação.

6 anos – todas – 13 anos

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como é o envolvimento dos alunos com essas atividades em sala de aula?

Têm alunos que gostam de escrever, têm facilidade e fazem porque gostam, com prazer. Outros apenas “cumprem” a obrigação, a atividade e fazem de forma reduzida, o mínimo possível.

Em relação àquela turma do ano passado, a grande maioria era bem envolvida, porque foram bem trabalhados no primeiro ciclo e participam de qualquer proposta que se faça, gostam de desafios...

b) Você acha/considera que seus alunos gostam de escrever? Por quê?

Geralmente os alunos que gostam de escrever são aqueles que gostam de ler, têm mais ideias, mais conhecimento.

Sim, por estarem bem alfabetizados, gostarem de leitura, escrevem com facilidade.

c) Quais as principais dificuldades e facilidades os alunos encontram em relação às atividade de escrita?

Ter criatividade para escrever e também a organização das ideias, com coerência, sequência e sem repetições.

d) Qual é a sua visão sobre o processo de ensino da escrita?

Enquanto “ciclo”, sentimos dificuldades nas questões da “não retenção” dos alunos no 1º ano, pois a aprendizagem é gradativa e quando não se apropria dos conhecimentos do primeiro ano, no segundo a dificuldade aumenta, para isso seria necessário mais apoio. Como essas dificuldades não conseguem ser sanadas, os alunos chegam ao 5º ano com defasagem de aprendizagem.

3- Com relação à avaliação sobre as atividades com textos:

a) Como você avalia/analisa/reflete sobre o processo de escrita de seus alunos? (No sentido do trabalho com os textos, o envolvimento dos alunos com essas atividades)

Fazendo frequentemente textos e comparando com textos anteriores, observando também a facilidade ou dificuldade na escrita.

b) O que você considera “escrever bem” nessa fase de aquisição de conhecimentos dos alunos?

Que você leia o texto e entenda o que o aluno quis dizer, que haja uma sequência, que não haja repetições, e que tenha começo, meio e fim.

c) Diante de sua experiência como professor(a) você considera que o aluno está indo das séries iniciais para as séries finais em condições de utilizar as práticas de escrita do texto escolar? () sim () não

Quais seriam os principais pontos fracos e fortes desse processo?

Há alunos que têm incentivos e tomam gosto pela aprendizagem, outros empurram com a barriga, fazendo o mínimo necessário. Mesmo assim, alguns professores conseguem despertar interesses em alguns alunos, outros continuam como sempre foram.

d) Com relação às práticas de escrita, o que pode ser melhorado para que os alunos saiam/venham mais bem preparados para o 6º ano?

Muito incentivo à leitura, trabalho com diversos tipos de textos, imagens, formas textuais, leitura do mundo.

Professora 4 – P4

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;
50 anos

c) Graduação? (Em quê? Onde? Quando terminou?)

LETRAS – Português e Espanhol – 1999 UEPG – (Universidade Estadual de Ponta Grossa).

d) Depois da conclusão da graduação fez cursos de formação continuada? Se sim, quais?

Sempre, mesmo antes da graduação fiz cursos de extensão na UFPR (Universidade Federal do Paraná), pois iniciei como professora do Estado em 1993 cursando letras. Depois participava de todos os cursos oferecidos pela SEED, ainda que sempre tendenciosos ao governo que está no poder, contribuem. Em anexo folha de alguns cursos aceitos pelo NRE. Atualmente faço curso de Direito em uma faculdade particular.

e) Há quanto tempo trabalha nessa escola e em que séries? E em outras escolas – tempo total de atuação.

Nesta escola trabalhei em 1998 até 2004. Saí depois da classificação pelo concurso, não consegui os primeiros lugares. Voltei em 2010 trabalhando com a disciplina de Língua portuguesa. Em outro colégio desde 2011.

Ingressei no magistério em 1993 sempre com 40 aulas, no início trabalhei na Rede Particular sem estar graduada: SEPAM (ensino fundamental), Escola Evangélica, Colégio São Francisco, Master (cursinho pré-vestibular), Colégio Julia Wanderlei (Carambeí), com Espanhol - CELEM para comunidade da Rede Pública, ensino para Jovens e adultos - CEEBJA, na vila Cel. Cláudio pelo EJA - UEPG. Atualmente trabalho com o padrão 1 Espanhol no Colégio X e padrão 2 Língua Portuguesa no Colégio Y.

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como é o envolvimento dos alunos com essas atividades em sala de aula?
É possível observar que o educando tem vontade de escrever, entretanto, pelas inúmeras dificuldades que apresenta em grafia e outros elementos necessários para a exposição de ideias no texto, sente-se constrangido em expor-se.

b) Você acha/considera que seus alunos gostam de escrever? Por quê?
Sim, eles gostam. É uma necessidade humana, a escrita é fundamental, pois eles gostam de se expressar, mas, como respondido na pergunta acima, muitas vezes não se sentem à vontade.

c) Quais as principais dificuldades e facilidades os alunos encontram em relação às atividades de escrita?
Encontrar um elemento comum que desperte o interesse destes educandos e os motive a se expressarem pela escrita. Entender o entorno social destes.

d) Qual é a sua visão sobre o processo de ensino da escrita?
Assim como para Paulo Freire, creio que é expor-se à criticidade e acreditar que mesmo que em dado momento a crítica pareça injusta ou até infundada é possível crescimento. É necessário acreditar no outro e melhorar a partir deste elo. Isso para mim é conviver em sociedade e crescer com as diferentes opiniões.

3- Com relação à avaliação sobre as atividades com textos:

a) Como você avalia/analisa/reflete sobre o processo de escrita de seus alunos? (No sentido do trabalho com os textos, o envolvimento dos alunos com essas atividades)

Se consigo despertar o interesse para que meu educando interaja a partir da escrita, busco aceitar sua reflexão, interagir dentro do contexto textual e acordar com ele a posição do idioma alvo como os elementos estruturais.

b) O que você considera “escrever bem” nessa fase de aquisição de conhecimentos dos alunos?

Quando o estudante consegue transmitir sua ideia, seus conhecimentos prévios de modo coerente, utilizando-se dos elementos integrantes do idioma.

c) Diante de sua experiência como professor (a) você considera que o aluno está indo das séries iniciais para as séries finais em condições de utilizar as práticas de escrita do texto escolar? (X) sim () não

Quais seriam os principais pontos fracos e fortes desse processo?

Falta de infraestrutura - o Estado não tem o que a sociedade oferece: exemplo nesta escola que trabalho Língua Portuguesa os alunos não têm sala de informática para pesquisa, pois se usam o laboratório que ainda funciona, geralmente, cai o sistema, deixando os funcionários da administração sem comunicação. Os estudos de pesquisa em livros são feitos em sala de aula, pois a biblioteca é utilizada por profissionais que adoeceram e estão em desvio de função e estes não podem com o barulho ou tumulto normal do adolescente. A TV multimídia, popular TV laranja, é o único meio que às vezes funciona, porque algumas têm problema na tomada, outras vezes temos que levar DVD de casa, entre outros casos. É claro que apesar disso ainda é possível trabalhar com mudanças de carteiras em alguns momentos para seminário, debates, trabalho em equipe, mas os alunos não têm motivação na maioria das vezes. Alguns têm mais recursos de aprendizagem fora da escola, que continua com a mesma estrutura do início do século XX, funcionam como presídios. Foucault aborda de modo bem interessante em sua obra “Vigiar e Punir”, e muitos de nós educadores levamos isso ao pé da letra, muitos sem o verdadeiro conhecimento de Estado democrático que vivemos desde a CF/88. Atualmente temos a necessidade das câmeras de vigilância, porque não se investiu em educação do profissional e em recursos que minimizassem as diferenças e que propiciassem disciplina, assim, no momento, trabalhamos pela contenção de indisciplina e, se conseguirmos, trabalhamos com a nossa especialidade e ousamos a interdisciplinaridade.

É possível verificar um avanço dos estudantes que ainda acreditam na necessidade da escola como ciência, conhecimento. Entretanto, a escola para muitos adolescente é o único local de lazer, ou seja, para encontrar seus amigos, trocar experiências relacionadas à idade, sem que seus pais estejam preocupados com a segurança. Fora do ambiente escolar alguns têm somente a TV com canais manipuladores e outros informes por meio do recurso de mídia, pelo qual buscam somente o que lhes é de interesse imediato.

Além das disciplinas, seria necessário que o estudante fosse atendido com dinâmicas e jogos que intermediassem o saber. O que na escola ocorre pouco: pela falta de tempo do profissional, muitas vezes, falta de conhecimento, estrutura psicológica para aguentar a demanda de dificuldades do ambiente, pressão pela aplicabilidade de conteúdos, que, na maioria das vezes, não

significam qualidade. Ainda assim os estudantes que possuem uma orientação familiar e acreditam nos estudos conseguem rendimento, desde que motivados à pesquisa. Creio que muitos professores fazem seu melhor, mas a estes falta tempo para se qualificarem, e para alguns até o respeito da própria categoria, dentro dos seus limites, que são pertinentes a todos os seres humanos.

d) Com relação às práticas de escrita, o que pode ser melhorado para que os alunos saiam/venham mais bem preparados para o 6º ano?

A valorização do profissional, nem tanto em termos de dinheiro, mas de investimento, cursos sem cobrança de reposição de aulas. Deve haver um modo que tanto educando, educador, sociedade e o próprio Estado ganhem. Conseguirmos um afastamento para o PDE no último nível claro que não deixa de ser um avanço, mas porque isso não poderia ocorrer no início, quando se ingressa no magistério com aquele profissional que, assim como eu quando comecei, tinha tanta vontade de saber mais, transmitir mais, entretanto, com poucas condições. Entretanto, com mais uns 10 anos para não perder a aposentadoria integral, pois ao aposentado pouco é oferecido. Eu sairei da Rede Escolar certamente com um aperto no coração, que acredito deve sentir todo educador da Rede Pública quando se afasta. Eu poderia ter oferecido mais. Poderia ter contribuído para uma sociedade mais justa, mas fiz o meu melhor.

Folha para complementos (se julgar necessário):

Fico feliz por ter feito parte desta entrevista com esta professora que seguramente terá muito a me oferecer de modo crítico, pois assistiu muitas aulas e acompanhou minhas dificuldades e a dos alunos.

Meu voto é de que a cada ano mais profissionais novos da área de educação tenham a condição de pesquisar com os mesmos interesses, ou semelhantes, ao da professora Yara, integrando o verdadeiro processo ensino – aprendizagem.

Este é um ótimo começo e me traz um alento.

Muito obrigada, professora Yara.

Professora 5 – P5

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

31 anos

c) Graduação? (Em quê? Onde? Quando terminou?)

Letras português/francês – UEPG 2009

d) Depois da conclusão da graduação fez cursos de formação continuada? Se sim, quais?

Pós-graduação em língua portuguesa e literatura e cursos de formação oferecidos pela prefeitura municipal de Ponta Grossa.

e) Há quanto tempo trabalha nessa escola e em que séries? E em outras escolas – tempo total de atuação.

Tempo total de atuação 11 anos

Nessa escola: 5 meses

Somente 6º ano

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como é o envolvimento dos alunos com essas atividades em sala de aula?

Os alunos não gostam de atividades em que envolvem a escrita, ou seja, eles não sabem escrever e essa é uma dificuldade que vem lá do início da aprendizagem.

b) Você acha/considera que seus alunos gostam de escrever? Por quê?

Não, porque eles não sabem escrever, como citado anteriormente é um problema que vem do início do processo de ensino aprendizagem.

c) Quais as principais dificuldades e facilidades os alunos encontram em relação às atividade de escrita?

Sinais de pontuação, concordância nominal e verbal, ortografia, falta de leitura etc.

d) Qual é a sua visão sobre o processo de ensino da escrita?

Acredito que se o processo de ensino aprendizagem não for revisado, os alunos continuarão com as dificuldades existentes.

3- Com relação à avaliação sobre as atividades com textos:

a) Como você avalia/analisa/reflete sobre o processo de escrita de seus alunos? (No sentido do trabalho com os textos, o envolvimento dos alunos com essas atividades)

De certa forma cobramos mais a ortografia, organização de um texto e por fim se o aluno consegue passar as ideias para o papel.

b) O que você considera “escrever bem” nessa fase de aquisição de conhecimentos dos alunos?

Conseguir passar as ideias de forma clara e objetiva através de textos.

c) Diante de sua experiência como professor(a) você considera que o aluno está indo das séries iniciais para as séries finais em condições de utilizar as práticas de escrita do texto escolar? () sim (X) não

Quais seriam os principais pontos fracos e fortes desse processo?

No início do processo de ensino-aprendizagem os alunos não são alfabetizados de maneira coerente, eles passam de ano na escola sem “saber” conhecer as famílias silábicas e vão sendo “empurrados” para os anos seguintes.

Esse fato de aluno chegar ao final do ano sem o conhecimento básico, derruba a autoestima dele e faz com que ele não se interesse e nem goste da atividade de escrita.

d) Com relação às práticas de escrita, o que pode ser melhorado para que os alunos saiam/venham mais bem preparados para o 6º ano?

Nas séries iniciais do ensino fundamental é de suma importância que se dê prioridade à aprendizagem dos alunos, pois os professores estão sobrecarregados de projetos e são obrigados a vencer conteúdos que nessa etapa são menos importantes, são, muitas vezes, obrigados a deixar a alfabetização de lado.

O número de alunos em sala de aula também dificulta essa questão. O primeiro ano do primeiro ciclo necessita de atendimento individual e com uma sala cheia a professora não consegue realizar esse atendimento com o aluno.

O processo de não reprovação também interfere muito, o aluno passa para o ano seguinte sem estar alfabetizado e isso vai se tornando “uma bola de neve” quando chega lá no 6º ano, se encontra perdido e vai sendo empurrado até que o aluno desanime e pare de estudar.

Professora 6 – P6

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

34 anos

c) Graduação? (Em quê? Onde? Quando terminou?)

Magistério 2001 – Sagrada Família

Pedagogia 2005 - SECAL

d) Depois da conclusão da graduação fez cursos de formação continuada? Se sim, quais?

Pós em Neuropsíquica clínica – 2014

Palestras e cursos em geral.

e) Há quanto tempo trabalha nessa escola e em que séries? E em outras escolas – tempo total de atuação.

Nessa escola: 2 anos e meio – reforço, 3º ano e infantil V

Tempo total: 13 anos.

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como é o envolvimento dos alunos com essas atividades em sala de aula?

Como trabalho com a fase inicial, vejo que, de uma maneira geral, os alunos se envolvem. Nessa fase o gosto pela leitura e pela escrita acontece quando eles começam a traçar as primeiras letras.

b) Você acha/considera que seus alunos gostam de escrever? Por quê?

No começo sim, principalmente quando estão saindo da caixa alta para a cursiva, pois eles têm interesse por aquilo que é novo.

c) Quais as principais dificuldades e facilidades os alunos encontram em relação às atividade de escrita?

Dificuldade: com relação à escrita cursiva é no sentido da coordenação motora, normalmente essas crianças são crianças de vídeo game, de prédio, crianças que não se sujam...

d) Qual é a sua visão sobre o processo de ensino da escrita?

Tenho duas visões sobre o processo: crianças de colégio particular iniciam mais cedo, com 5 anos já estão passando da letra simples para a cursiva, enquanto que no município, não se explora muito isso. Nas regras do município não se explora a escrita no papel, a escrita pela escrita, o foco maior é nos jogos.

3- Com relação à avaliação sobre as atividades com textos:

a) Como você avalia/analisa/reflete sobre o processo de escrita de seus alunos? (No sentido do trabalho com os textos, o envolvimento dos alunos com essas atividades)

Fica difícil responder, pois eles não produzem textos ainda.

b) O que você considera “escrever bem” nessa fase de aquisição de conhecimentos dos alunos?

Escrever bem para eles é reconhecer o alfabeto, as famílias silábicas e palavras de até duas sílabas.

c) Diante de sua experiência como professor(a) você considera que o aluno está indo das séries iniciais para as séries finais em condições de utilizar as práticas de escrita do texto escolar? () sim (X) não

Quais seriam os principais pontos fracos e fortes desse processo?

Fracos: desde a estrutura e a interpretação de textos, conseguir ler e interpretar o que estão lendo...

d) Com relação às práticas de escrita, o que pode ser melhorado para que os alunos saiam/venham mais bem preparados para o 6º ano?

Devido à minha experiência e turma que atuo encontro dificuldade para responder essa questão.

ANEXO F – Lista de cursos da professora P4³¹

Evento	Período	Carga Horária	%Frequência
Seminário Intercultural de Língua Estrangeira Moderna	12/04/2004 a 16/04/2004	46 h	100%
I Reunião Técnica Preparatória - Diretrizes Curriculares - Ensino Fundamental - Língua Estrangeira	29/07/2004 a 30/07/2004	16 h	100%
I Encontro Descentralizado - Diretrizes Curriculares - Ensino Fundamental - Língua Estrangeira	11/08/2004 a 11/08/2004	8 h	100%
I Encontro Descentralizado - Diretrizes Curriculares - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa	13/08/2004 a 13/08/2004	8 h	100%
II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares - Ensino Fundamental e Educação Infantil - Língua Estrangeira	27/09/2004 a 30/09/2004	24 h	100%
II Reunião Preparatória - Diretrizes Curriculares - Ensino Fundamental - Língua Estrangeira	18/10/2004 a 28/10/2004	16 h	100%
II Encontro Descentralizado - Diretrizes Curriculares - Ensino Fundamental - Língua Estrangeira	08/11/2004 a 18/11/2004	8 h	100%
II Encontro Descentralizado - Diretrizes Curriculares - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa	08/11/2004 a 18/11/2004	8 h	100%
I Encontro de Educadores Negros do Estado do Paraná	22/11/2004 a 25/11/2004	24 h	100%
Encaminhamento Metodológico para Salas de Apoio na Disciplina de Língua Portuguesa	09/05/2005 a 22/06/2005	24 h	100%
Curso Dirigido de Diretrizes Pedagógicas e Administrativas para a Educação Básica - Professores	21/07/2005 a 30/07/2005	24 h	100%

³¹A professora participante nos enviou por e-mail uma lista de cursos realizados por ela, então, devido à quantidade, necessitamos colocá-los como anexo do trabalho.

II Encontro de Educadores Negros e Negras do Estado do Paraná	06/10/2005 a 09/10/2005	27 h	100%
Encontro Estadual de Professores de Línguas Estrangeiras	03/05/2006 a 05/05/2006	24 h	100%
Grupo de Estudo aos Sábados - História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Ensino Fundamental	06/05/2006 a 18/11/2006	28 h	100%
Estudos para a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola	24/07/2006 a 25/07/2006	16 h	100%
Reflexões para Implementação do Projeto Político-Pedagógico	07/02/2007 a 09/02/2007	24 h	100%
A Organização Escolar e o Plano de Trabalho Docente	23/07/2007 a 23/07/2007	8 h	100%
Inclusão e Diversidade no Plano de Trabalho Docente	24/07/2007 a 25/07/2007	16 h	100%
IV Encontro de Negros e Negras Educadores do Paraná	02/09/2007 a 05/09/2007	32 h	100%
Estudos para Organização e Elaboração do Plano de Ação da Escola	07/02/2008 a 11/02/2008	24 h	100%
Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED/PR	26/05/2008 a 27/05/2008	16 h	100%
O Currículo Frente aos Desafios Educacionais Contemporâneos	28/07/2008 a 30/07/2008	24 h	100%
V Encontro de Educadores e Educadoras Negros/as do Paraná	22/08/2008 a 26/08/2008	32 h	100%
ESTUDOS PARA DISCUSSÃO SOBRE CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	04/02/2009 a 06/02/2009	24 h	100%

Grupo de Estudo aos Sábados – 2009	25/04/2009 a 24/10/2009	30 h	100%
Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED/PR	25/05/2009 a 26/05/2009	16 h	100%
Estudos para Discussão sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem	20/07/2009 a 21/07/2009	16 h	100%
AS NECESSIDADES DA ESCOLA A PARTIR DE SEUS LIMITES E AVANÇOS	03/02/2010 a 05/02/2010	24 h	100%
O Valor da Escola Pública	03/02/2011 a 07/02/2011	24 h	100%
EM(25) COLARES, C E PROF - E FUND MEDIO - PONTA GROSSA	30/04/2011 a 03/12/2011	80 h	100%
A Escola Pública como espaço de promoção da aprendizagem	20/07/2011 a 22/07/2011	24 h	100%
GRUPO DE TRABALHO EM REDE - GTR / 2010	10/10/2011 a 25/11/2011	64 h	100%
Escola Pública: Um espaço de promoção da aprendizagem	02/02/2012 a 07/02/2012	32 h	100%
Avaliação e Planejamento Educacional: por uma Educação de qualidade.	04/02/2013 a 06/02/2013	24 h	100%
GRUPO DE TRABALHO EM REDE - GTR 2012	19/03/2013 a 06/05/2013	64 h	100%
ENCONTRO DE FORMAÇÃO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES - C	25/05/2013 a 09/11/2013	60 h	100%
FORMAÇÃO EM AÇÃO - NRE PONTA GROSSA – 2º SEMESTRE/2013	25/11/2013 a 25/11/2013	8 h	100%
SEMANA PEDAGÓGICA FEV/2014 - NRE PONTA GROSSA - 32 h.	03/02/2014 a 06/02/2014	32 h	100%

ANEXO G – Respostas das entrevistas – equipe pedagógica

Diretora A

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;
42 anos

c) Há quanto tempo trabalha nessa escola;
Trabalhei por 4 anos

d) Tempo total de serviço como pedagoga (o);
Como diretora são 4 anos e 6 meses

e) Formação complementar (pós-graduação e outros).
Fiz o curso de licenciatura em história, depois licenciatura em pedagogia e especialização em psicologia da educação.

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como você avalia o desenvolvimento das práticas de escrita na escola em que você trabalha (5º/6º ano)?

Infelizmente não é como penso que deve ser. Ainda é muito mecânico, muitas professoras ainda valorizam a cópia em vez da produção dos alunos. Penso que os alunos precisam ouvir histórias TODOS os dias, que a professora precisa ler para eles e oportunizar momentos de leitura diários, seja levando na biblioteca, seja na sala de aula e propor atividades de escrita sobre as leituras realizadas. Mas vejo que isso é uma dificuldade das professoras que, muitas vezes, se preocupam muito em dar conta do conteúdo e não valorizam as práticas com leitura e escrita. Como diretora tenho atribuições administrativas e financeiras na escola e desse modo não consigo me envolver tanto quanto gostaria com o pedagógico. Isso é uma frustração para mim!

b) Os professores apresentam dificuldades no trabalho e no preparo com as atividades de escrita? Justifique.

Como disse acima, é uma questão de priorizar, dar conta do conteúdo, que, claro, é importante, mas não há um trabalho com leitura e escrita significativo. Algumas professoras, quando a coordenação trabalha junto, melhoram significativamente sua compreensão sobre o ensino da escrita e, conseqüentemente, melhora o seu trabalho e o resultado dele.

c) Quais são as principais dificuldades e/ou facilidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita?

Os alunos são criativos, não há dúvidas. O que precisa é ler mais e escrever mais. Não há como aprender sem fazer.

d) Como a escola procura sanar as dificuldades apresentadas pelos professores e alunos em relação ao ensino-aprendizagem da escrita?

Considerando que quanto mais uma pessoa lê terá melhor capacidade de escrever, a escola procura proporcionar ao máximo boas e possíveis condições para um bom trabalho, adquirindo livros, organizando a biblioteca e incentivando os professores e alunos a ler.

3- Com relação à avaliação sobre o processo de escrita:

a) Nos últimos 3 anos, você observou algum avanço no ensino-aprendizagem da escrita na escola? Se sim ou se não, em quais sentidos?

Penso que teve algum avanço, inclusive o IDEB da escola melhorou. Mas tenho convicção que há MUITO o que melhorar.

b) Com relação à produção de textos escolares, de que forma os alunos podem sair/vir mais bem preparados para o 6º ano?

Com toda a certeza lendo e escrevendo mais! Os alunos precisam que os professores oportunizem momentos de leitura e escrita diário. Os alunos gostam disso. Porém, os professores precisam organizar, planejar e sistematizar esse trabalho, ter objetivo.

Pedagoga 1a – P1a

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

47 anos

c) Há quanto tempo trabalha nessa escola;

15 anos

d) Tempo total de serviço como pedagoga (o);

3 anos

e) Formação complementar (pós-graduação e outros).

Gestão Escolar e Educação Especial

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como você avalia o desenvolvimento das práticas de escrita na escola em que você trabalha (5º/6º ano)?

É gradativa no decorrer das atividades propostas, lembrando que, os projetos desenvolvidos auxiliam positivamente na aprendizagem, visto que os alunos precisam entender a leitura e produzirem resumos, críticas e debates sobre assuntos da realidade no dia a dia. Lembrando sobre os projetos: RODONORTE, Jornal da Manhã, Gazeta do Povo, BUNGE...

b) Os professores apresentam dificuldades no trabalho e no preparo com as atividades de escrita? Justifique

Sim, a prática do registro das atividades não é comum no cotidiano escolar, muito se desenvolve na oralidade, trabalho em grupos, mas na maioria os professores ficam presos em atividades de cópia, aos livros didáticos, limitando-se em práticas tradicionais. É necessária a mudança na cultura escolar, propondo e auxiliando os professores em atividades dinâmicas e que busquem o interesse dos alunos na cooperação.

c) Quais são as principais dificuldades e/ou facilidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita?

Dificuldades – palavras que possuem a escrita diferente da pronúncia, colocar no registro o que pensam sobre determinados assuntos, cultura familiar diferente da cultura escolar.

Facilidades – a vivência com o mundo da escrita através das mídias – propagandas, televisão, internet,...

d) Como a escola procura sanar as dificuldades apresentadas pelos professores e alunos em relação ao ensino-aprendizagem da escrita?

A ênfase na leitura através dos gêneros textuais, participação em dramatizações, apresentações.

3- Com relação à avaliação sobre o processo de escrita:

a) Nos últimos 3 anos, você observou algum avanço no ensino-aprendizagem da escrita na escola? Se sim ou se não, em quais sentidos?

Sim, a utilização dos Projetos no cotidiano escolar desenvolvendo diversas atividades que auxiliaram a progressão e interesse dos alunos na leitura e, conseqüentemente, na escrita, principalmente a utilização do laboratório de informática.

b) Com relação à produção de textos escolares, de que forma os alunos podem sair/vir mais bem preparados para o 6º ano?

Acho que quando são trabalhados temas da realidade em que vivem, o interesse e a participação faz com que se preparem melhor.

Professores mais dinâmicos que busquem a instigar a curiosidade e o fascínio pela aprendizagem.

Equipe pedagógica mais atenta e ativa proporcionando a práxis efetiva.

Escolas que permitam a participação da comunidade em diversos eventos, buscando parcerias nos projetos, revertendo em participação e união – comunidade e escola, pois ambas formam a sociedade.

Pedagoga 2a – P2a

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

40 anos

c) Há quanto tempo trabalha nessa escola;

1 ano

d) Tempo total de serviço como pedagoga (o);

10 anos

e) Formação complementar (pós-graduação e outros).

Licenciatura em Pedagogia – 1995

Licenciatura em Letras – 2000

Especialização em Fundamentos e metodologia em Educação – 1998

Especialização em Gestão Pública Municipal – 2012

Mestranda em “Linguagem Subjetividade e Identidade” - atualmente

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como você avalia o desenvolvimento das práticas de escrita na escola em que você trabalha (5º/6º ano)?

As práticas de escrita se pautam no texto escolar. Primeiramente, os alunos entram na escola no 1º ano e a preocupação dos professores é em ensiná-los o código escrito e a lê-lo. Os alunos, normalmente, se apropriam desse código, mas só conseguem utilizá-lo em práticas mecânicas e repetitivas. Depois do 3º ano quando dominam um pouco mais o código escrito, as práticas de escrita ficam centradas no texto escolar, os alunos escrevem para a escola.

b) Os professores apresentam dificuldades no trabalho e no preparo com as atividades de escrita? Justifique.

Os professores não têm clareza do que sejam as práticas de escrita, enquanto organização do pensamento. Então, acreditam que o que fazem é o que devem

fazer. Escolhem atividades que levem à produção do texto escolar. Mesmo essas atividades que se voltam para escrita do texto escolar os professores realizam muito pouco, pois não sabem o que fazer com a produção dos alunos depois. O processo de reescrita para o professor dos anos iniciais é penoso, o que aprendeu nos cursos de formação inicial não consegue colocar em prática, então, prefere não oportunizar momentos de escrita, mesmo as voltadas apenas para a escola.

c) Quais são as principais dificuldades e/ou facilidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita?

Os alunos detestam escrever, normalmente não querem escrever, pois não conseguem perceber muita razão nessa ação. Escrever para o professor ler e marcar as palavras escritas com problemas de ortografia, qual a razão disso? No início do processo, entre o 1º e 3º ano os alunos fazem porque não sabem muito qual o motivo da proposta e foram treinados para isso. Quando passam para o 4º ou 5º ano, os alunos se recusam a essas atividades e quando fazem os textos é por fazer, escrevem qualquer coisa só para dizer que fizeram. Agora, quando o professor minimamente desperta o interesse das crianças em escrever, os resultados são outros.

d) Como a escola procura sanar as dificuldades apresentadas pelos professores e alunos em relação ao ensino-aprendizagem da escrita?

Para trabalhar as dificuldades dos alunos é preciso trabalhar as dificuldades dos professores e para isso o pedagogo precisa pensar a escrita para além do texto escolar. Trabalhar com os professores no processo de formação continuada também é difícil pela forma que a escola está organizada. Os cursos que a secretaria de educação oferece não se aproximam dessas dificuldades. Acaba que a escola não faz nada para resolver o problema de fato, nem dos alunos e nem dos professores.

3- Com relação à avaliação sobre o processo de escrita:

a) Nos últimos 3 anos, você observou algum avanço no ensino-aprendizagem da escrita na escola? Se sim ou se não, em quais sentidos?

Não estou observando avanços, pelo contrário, se não acontecer uma discussão mais próxima dos problemas reais enfrentados na sala de aula dos anos iniciais cada vez mais os alunos estarão indo para o 6º ano sem dominar a escrita. Cada ano que passa mais alunos estão chegando ao segundo segmento do Ensino Fundamental sem dominar a escrita.

b) Com relação à produção de textos escolares, de que forma os alunos podem sair/vir mais bem preparados para o 6º ano?

Os alunos precisam ser oportunizados a escrever desde que entram na escola. A disciplina de língua portuguesa nos anos iniciais deve estar voltada para o

desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita, entretanto a preocupação com a “análise linguística” é que tem direcionado o trabalho. Isso porque os professores nem sabem o que é análise linguística, então, se não ensinarem questões relacionadas à morfologia não ensinaram português. Uma vez ou outra os alunos escrevem um texto para ver como estão escrevendo e normalmente é uma catástrofe.

DIRETORA B

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

55 anos

c) Há quanto tempo trabalha nessa escola;

11 anos

d) Tempo total de serviço como pedagoga (o);

Como diretora – 2 anos e meio

e) Formação complementar (pós-graduação e outros).

Especialização em História do Brasil

Especialização em Arte Educação

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como você avalia o desenvolvimento das práticas de escrita na escola em que você trabalha (5º/6º ano)?

Nos inícios dos anos letivos, encontramos muitos alunos oriundos dos mais diversos centros educacionais, com muitas dificuldades na escrita, porém, fazemos uma triagem e focamos nestes alunos, sendo que o ideal seria o encaminhamento para a sala de apoio a qual não dispomos neste ano. Os educandos levam muito tempo para mostrarem resultados esperados.

b) Os professores apresentam dificuldades no trabalho e no preparo com as atividades de escrita? Justifique

Nossos professores(as) empenham-se em diversificar as atividades para obter bons resultados, não apresentando dificuldades.

c) Quais são as principais dificuldades e/ou facilidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita?

Dentre os alunos com estas dificuldades está a falta de leitura, a interpretação de textos que geram problemas na escrita.

Os alunos gostam de copiar, sem saber o que realmente estão escrevendo.

d) Como a escola procura sanar as dificuldades apresentadas pelos professores e alunos em relação ao ensino-aprendizagem da escrita?

Muitas medidas e intervenções pedagógicas são realizadas e também solicitamos a presença dos pais para que acompanhem seus filhos nas atividades domiciliares. Alunos que têm laudos, ou não, encaminhamos para a sala de recursos onde a professora fará uma avaliação deste aluno.

3- Com relação à avaliação sobre o processo de escrita:

a) Nos últimos 3 anos, você observou algum avanço no ensino-aprendizagem da escrita na escola? Se sim ou se não, em quais sentidos?

O ensino-aprendizagem da escrita, levando-se em conta as individualidades de cada educando, ocorre dentro de um processo de construção diária onde alunos absorvem mais rápido do que os outros. Nestes últimos três anos observei que os alunos que aqui chegam vem com maiores dificuldades, estando mais aparente as dificuldades.

b) Com relação à produção de textos escolares, de que forma os alunos podem sair/vir mais bem preparados para o 6º ano?

Tendo um trabalho de base maior, onde no ensino municipal o aluno dificilmente é retido, mesmo que não domine a escrita, interpretação ou cálculos sendo que são repassados alunos com dificuldades e que não possuem um laudo médico apresentando tais dificuldades.

Pedagoga 1b – P1b

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

57 anos

c) Há quanto tempo trabalha nessa escola;

6 meses

d) Tempo total de serviço como pedagoga (o);

20 anos

e) Formação complementar (pós-graduação e outros).

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como você avalia o desenvolvimento das práticas de escrita na escola em que você trabalha (5º/6º ano)?

Muitas vezes o professor não consegue desenvolver o trabalho, pois alguns alunos apresentam muita dificuldade. Outro problema que interfere é a indisciplina.

b) Os professores apresentam dificuldades no trabalho e no preparo com as atividades de escrita? Justifique

Não, quando há comprometimento do professor ele se prepara. Condições e formação eles têm.

c) Quais são as principais dificuldades e/ou facilidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita?

Quando há continuidade na aprendizagem esta acontece.

Quando os alunos vêm com déficit de aprendizagem é mais difícil. Os professores têm dificuldade em desenvolver ou ensinar com todos os alunos na sala de aula.

d) Como a escola procura sanar as dificuldades apresentadas pelos professores e alunos em relação ao ensino-aprendizagem da escrita?

O ideal seria ter aulas de apoio, mas nem todas as escolas dispõem de professores para desenvolver esse trabalho.

Como pedagoga, conversamos com os professores e damos sugestões, chamamos os pais e pedimos que os mesmos ajudem seus filhos.

3- Com relação à avaliação sobre o processo de escrita:

a) Nos últimos 3 anos, você observou algum avanço no ensino-aprendizagem da escrita na escola? Se sim ou se não, em quais sentidos?

Sim, vejo os professores trabalhando com textos interessantes e juntamente com a gramática.

b) Com relação à produção de textos escolares, de que forma os alunos podem sair/vir mais bem preparados para o 6º ano?

Penso que aprendemos a ler lendo e escrever escrevendo.

Os alunos precisam ser sujeitos de sua aprendizagem eles não podem ficar sentados esperando que o professor dê tudo pronto.

Pedagoga 2b – P2b

1- Dados pessoais:

a) Nome completo;

b) Idade;

52 anos

c) Há quanto tempo trabalha nessa escola;

8 meses

d) Tempo total de serviço como pedagoga (o);

16 anos e 7 meses

e) Formação complementar (pós-graduação e outros).

Pedagogia e sociologia (graduação)

Pós-graduação: filosofia, sociologia, ensino religioso, neuropedagogia.

2- Com relação ao trabalho com atividades de escrita:

a) Como você avalia o desenvolvimento das práticas de escrita na escola em que você trabalha (5º/6º ano)?

Os alunos da 6ª série de nossa escola apresentam muitas dificuldades de leitura e escrita. Na produção de texto deixam muito a desejar, pois escrevem errado e não apresentam nenhuma criatividade, pois ao invés de produzir um texto, ele apenas realiza uma descrição das ilustrações.

b) Os professores apresentam dificuldades no trabalho e no preparo com as atividades de escrita? Justifique

Os professores preparam suas aulas sem dificuldades, mas na hora de aplicar as atividades o que se observa é o descaso dos alunos, falta de interesse, o que acaba desmotivando o professor.

c) Quais são as principais dificuldades e/ou facilidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita?

Uma das principais dificuldades é o desinteresse geral pelo trabalho escolar – a família não estimula a criança em casa, o aluno não faz as tarefas, não lê e não escreve, ficando somente as horas da aula, onde ele acaba se distraindo e tirando o foco dos estudos.

d) Como a escola procura sanar as dificuldades apresentadas pelos professores e alunos em relação ao ensino-aprendizagem da escrita?

A escola procura estimular a criança, oferecendo aos professores meios para ele enriquecer suas aulas e torná-las mais ativas, e usando uma metodologia apropriada e inovadora para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa.

3- Com relação à avaliação sobre o processo de escrita:

a) Nos últimos 3 anos, você observou algum avanço no ensino-aprendizagem da escrita na escola? Se sim ou se não, em quais sentidos?

Muito pouco, os alunos demonstram muita falta de interesse, pouca leitura, o que acarreta problemas na aprendizagem.

b) Com relação à produção de textos escolares, de que forma os alunos podem sair/vir mais bem preparados para o 6º ano?

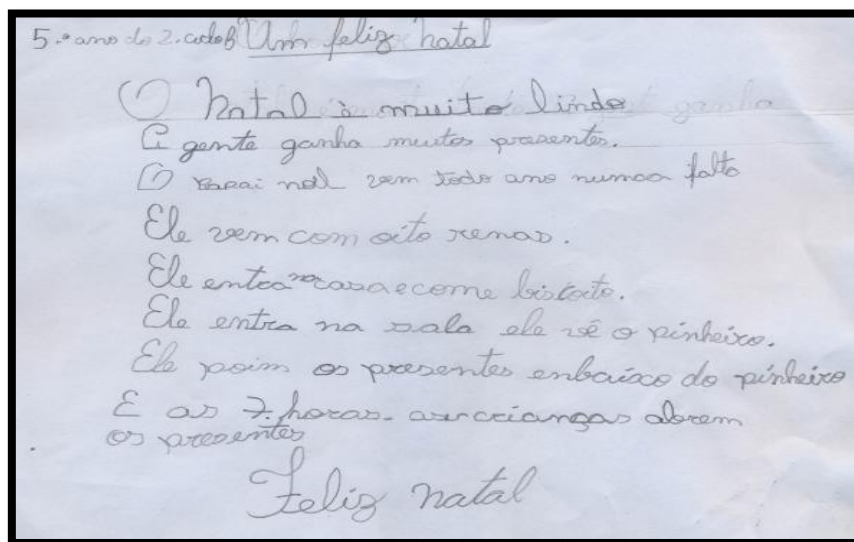
O professor deve preparar o aluno usando assuntos ou gravuras que façam parte do seu dia a dia para que ele possa escrever o que sabe, pois ele conhece sobre aquele assunto.

Geralmente o aluno escreve um amontoado de palavras sem uma organização e sem sentido. O professor então deve explicar que tudo o que se planeja escrever precisa ser colocado antes em um rascunho, onde as ideias são reunidas, para depois serem transportadas para o papel.

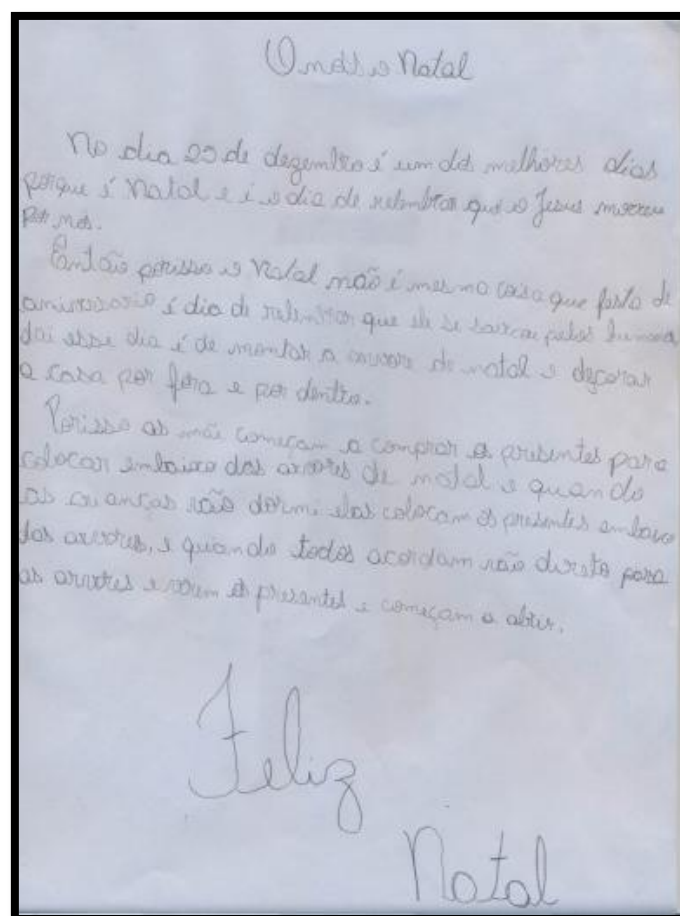
ANEXO H – Versão original dos textos dos alunos

PRIMEIRA COLETA

Aluno 1



Aluno 2



Aluno 3

A alegria do natal

O natal não é só uma simples comemoração também simboliza o nascimento de Jesus.

O natal é uma época de alegria, paz, amor, fraternidade, fé, felicidade, é natal dentro do coração, natal é tempo de união família unida, comemorando tudo de bom que aconteceu no ano.

Casas enfeitadas, pessoas vestidas de papai noel alegrando a rua dando doces, presentes, colocando um sorriso no rosto das pessoas.

O natal é uma festa para simbolizar o nascimento de Jesus, por isso devemos todos de braços abertos abraçar todos os sentimentos bons.

Aluno 4

O Natal

O Natal é muito legal mas tem muito gente que prefere os presentes, é bom os presentes só que o natal não é só presente, o natal é o dia do aniversário de Jesus Cristo por isso eu gosto do natal e não tanto do presente eu não quero que nunca acabe.

Todo natal eu ganho muitos presentes eles são muito legais, eu também gosto de enfeitar a árvore de natal e minha casa e ajudar a minha mãe também, eu gosto muito do natal.

Aluno 5

O Natal

O Natal é muito legal
pois quando chega essa época
todas se alegrem por que esses
dias são dias de paz alegria e
união.
mas muitas esquecem que
no dia do natal Jesus nasceu,
mas mesmo assim o natal
é muito legal.

Aluno 6

Natal feliz

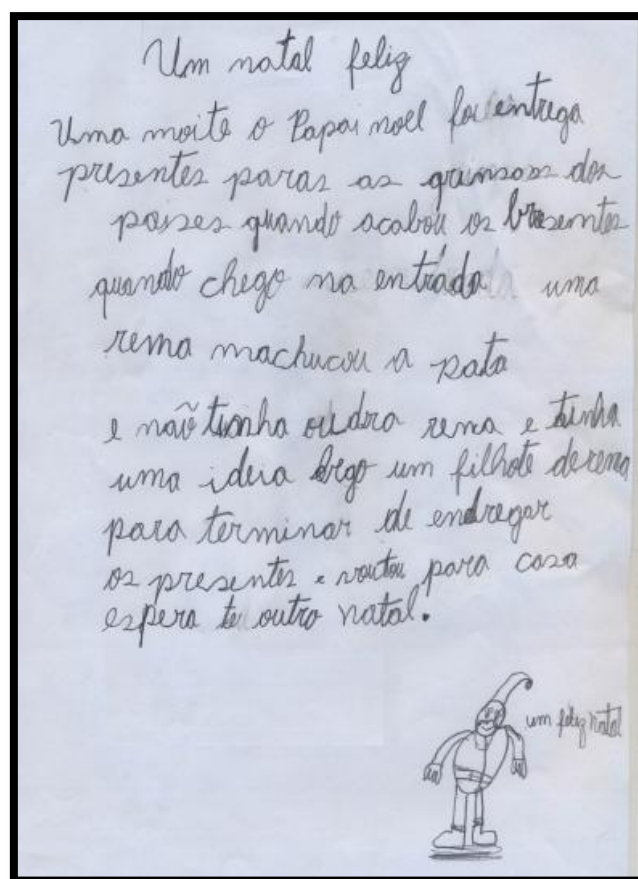
Natal feliz é quando todo mundo fica em
paz e união.

Se ganha presente quem é feliz, o resto é conprotado
ai que entra aquele ditado quem planta colhe,
quem planta coisa boa colhe coisa boa quem planta
coisa mal colhe coisa mal o Natal não é tempo
propício ficando e tempo de paz amor e união.

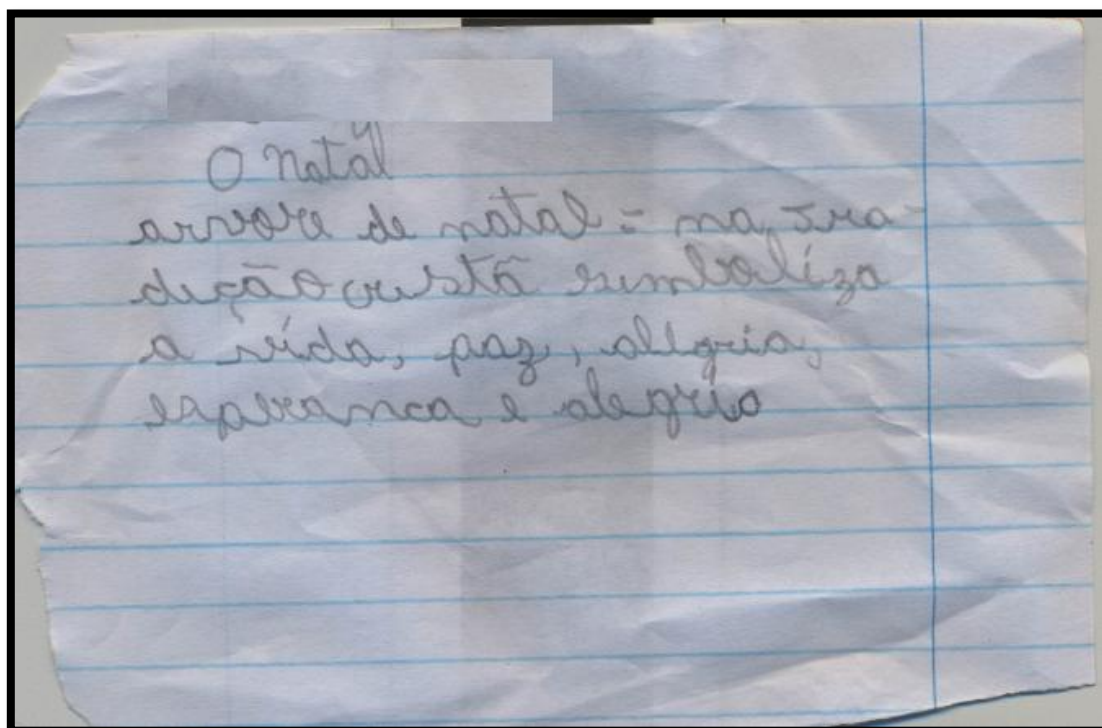
As crianças educadas ganha presente do Papai
Noel.

Mais no natal quando Jesus nasceu pariso e tempo
de amor.

Aluno 7



Aluno 8



SEGUNDA COLETA

Aluno 1

AValiação DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME/ALUNO(A): _____

Professora: _____

Nesta unidade você estudou comigo a fábula e também a questão da linguagem verbal ou não verbal. a partir do estudado temos a seguir uma ilustração que é portanto:

(X) verbal () Não verbal



Agora reproduza de modo escrito e por meio das marcas da oralidade no texto o que pode ter ocorrido na história que você visualizou acima nos quadrinhos. Lembre-se da Moral da história.

Foi uma dia
uma formiga e uma passarinha
então a passarinha foi andar na
festa e foi uma varzea
E foi um caçador e queria matar a
passarinha
Então veio a formiga e matou o
caçador
E então a passarinha saiu da festa
E foram felizes passarinha e formiga

4.

Aluno 2

Red Bull BRASIL

01/04/11

O meu Natal

Quando me acordar dia 25 de dezembro eu estou
animado para ganhar o meu presente.
Por isso eu não sei que o presente que
o meu pai ele vai dar para mim. Eu
pretendo embrulhar o presente e eu vou
dê-lo para ele.

E nesse dia eu vou fazer o que eu quiser
quero uma cachorro e eu vou fazer de tudo
mas eu fiquei muito feliz nos últimos
dias e eu dei o meu presente e muito
mas uma coisa diz.

E eu gostaria de fazer um feliz aniversário
eu fiquei feliz e assim foi o meu
nascimento.

Aluno 3

DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB 01/02/2014

O nascimento da minha irmã

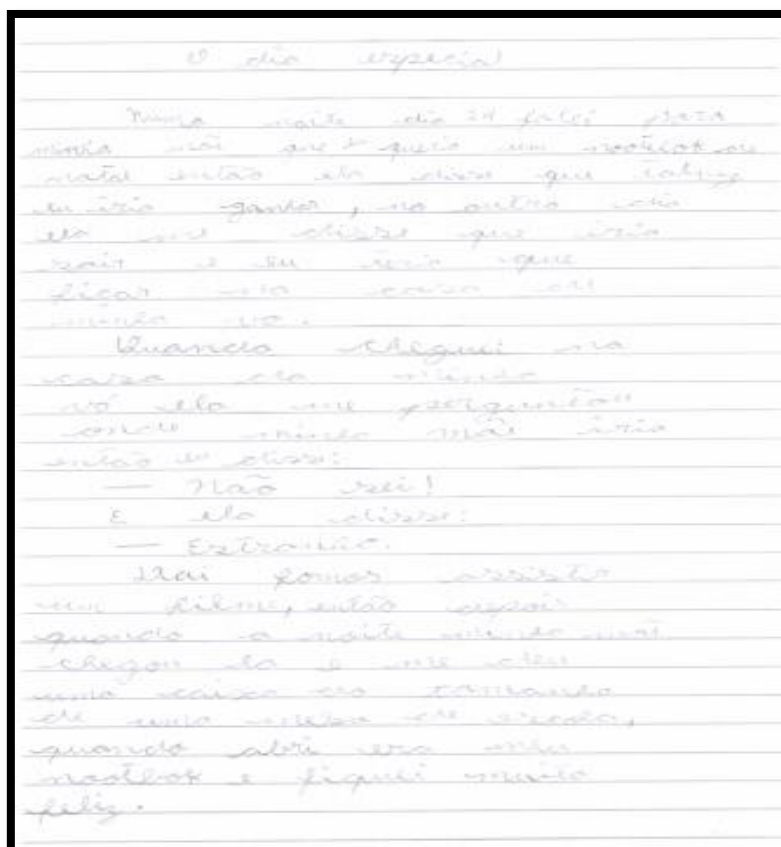
Minha mãe estava indo para o hospital e eu estava muito alegre por que a minha irmã ia nascer. Meu pai veio e levou ela para o hospital, eu contava as horas para ela nascer, foi de eu estava dormindo quando minha mãe chegou para o meu pai dizendo que minha irmã tinha nascido. Eu só fui saber no outro dia mas mesmo assim estava muito alegre. Agora minha irmã vai completar 2 anos e é muito sapão. Boa mãe é muito legal com uma irmãzinha.

Aluno 4

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom 01/04/14

A coisa que aconteceu de melhor na minha vida
A melhor coisa que aconteceu na minha vida foi eu ter ganhado uma irmã para mim brincar, ter ganhado uma bicicleta para mim andar e para brincar com meus amigos, ganhar um computador para mim mexer na internet, ter ganhado um skate para mim andar e ter ganhado o meu playstation 2 para mim jogar jogos. Minha mãe diz que eu fico jogando muito e que qualquer dia ele vai estragar. E eu também ganhei um celular que eu não desgrando mas agora ele está estragado de tanto eu ouvir música, e ouvir falando de estragou e não tem como consertar porque queimamos a parte do auto falante de na qual o plaquinho que tem dentro dele.

Aluno 5



Aluno 6

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NOME/ALUNO(A): _____

Nesta unidade você estudou comigo a fábula e também a questão da linguagem verbal ou não verbal. A partir do estudado temos a seguir uma ilustração que é portanto:

(X) verbal () Não verbal

Agora reproduza de modo escrito e por meio das marcas da oralidade no texto o que pode ter ocorrido na história que você visualizou acima nos quadradinhos. Lembre-se da Moral da história.

Um pombo e uma formiga

Um dia lindo e sol forte uma formiga
estava andando e encontrou um pombão.
— Bom dia! Como está?
— Uma formiga pequena e pedida de amor
e muito feliz.
— Formiga, você não tem um pão e foi ajudar
a formiga? Perguntei o pombão e deu o pão
para a formiga e a formiga foi feliz.
— Está tudo bem.
— A formiga disse:
— Hum! Obrigado.

A formiga falou:
— Obrigado!

Um dia o pombão está cantando no arvore
um caçador queri atirar no pombão mas
a formiga viu o caçador e chamou o pombão
e fez barulho e a formiga saiu correndo
e o caçador não atirou e o caçador
também.

Aluno 7

AVALIAÇÃO
NOME/ALUNO: _____ N° _____ 6°
Professora: _____

Nesta unidade você estudou comigo a fábula e também a questão da linguagem verbal ou não verbal. a partir do estudado temos a seguir uma ilustração que é portanto:

() verbal () Não verbal



Agora reproduza de modo escrito e por meio das marcas da oralidade no texto o que pode ter ocorrido na história que você visualizou acima nos quadrinhos. Lembre-se da Moral da história.

*Uma umble de uma formiga que
andava na beira da lagoa. O
diabo muito forte e caiu e a pedrinha
caiu e o pau.*

7

Aluno 8

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NOME/ALUNO(A): _____
Professora: _____

Nesta unidade você estudou comigo a fábula e também a questão da linguagem verbal ou não verbal. a partir do estudado temos a seguir uma ilustração que é portanto:

() verbal (X) Não verbal



Agora reproduza de modo escrito e por meio das marcas da oralidade no texto o que pode ter ocorrido na história que você visualizou acima nos quadrinhos. Lembre-se da Moral da história.

*A formiga caiu para os papais e caiu na
água e os papais e a mãe e o pai da
água e daí a formiga caiu para os
papais e a mãe e o pai da água e daí a formiga caiu na
água e daí a formiga caiu para os papais e a mãe e o pai da água e daí a formiga caiu na*

8

Aluno 9

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME/ALUNO(A) _____

Professora Deborah _____

Nesta unidade você estudou comigo a fábula e também a questão da linguagem verbal ou não verbal. a partir do estudado temos a seguir uma ilustração que é portanto :

() verbal (☒) Não verbal



Agora reproduza de modo escrito e por meio das marcas da oralidade no texto o que pode ter ocorrido na história que você visualizou acima nos quadrinhos. Lembre-se da Moral da história.

É uma vez uma formiguinha, que estava
sentada em um formigueiro assistindo
e logo quando chegou um passarinho e
o destruiu do formigueiro ele caiu ao
fogo e pediu socorro e o passarinho foi
buscar um grão de milho dentro do formigueiro
e o passarinho ajudou e gravou para a
formiga, ela seguiu o grão de milho e
o passarinho ganhou o grão de milho e a formiga
saiu quando o passarinho estava comendo
um cachorro mordeu a orelha do passarinho
mas a formiga mordeu o pé do cachorro
e avisou o passarinho e eles ficaram amigos
moral da história se você ajudar sua ajudado

TERCEIRA COLETA

Aluno 1

nome: _____

O ingresso no primeiro ano escolar foi tranquilo ou difícil para você?

Conte como foi narrando os fatos de modo escrito.

O meu primeiro dia foi muito tranquilo. A minha mãe falou que não é ruim a escola.

A diretora era bonzinha, tinha umas meninas bem malvadas.

Mas eu fiz muitos amigos.

A professora era muito bonzinha.

O meu primeiro dia foi muito bom.

Aluno 3

Luana da Mônica

em... Tão bonita, ai Mônica!

Para de manhã a Mônica acordou disposta, e resolveu ir caminhar.

Logo que chegou no parque sentou-se descansar e se sentou no banco quando se deparei com abelhinha e seus amigos e disse:

— Fala de uma coisa pra que sentar aqui segurar né! Se ainda tem um espaço neste banco onde vocês estão sentados!

E lá foi ela sentar ao lado dele, e abelhinha assustado falou:

— Mônica não!

Mas não deu tempo dele fazer nada e acalmada Mônica falou:

— Ufa! Sentei!

E daí como não tinha mais o que fazer abelhinha simplesmente falou:

— O Mônica! Você não deu tempo pra gente conversar que aí o bicho fez isso!

Aluno 4

Num dia, a Mônica correu bastante, e foi sentar na praça quando chegou lá ela disse:
 — Ai ai como demais vou sentar ali.
 Quando ela chegou na frente do banco ela viu Cebolinha e seus amigos, e ficou em dúvida do que eles estavam fazendo ali.
 Ela não se importou, e falou, vou sentar no outro banco. Melhor assim, pois vou sentar sozinho, mas vou sentar com eles mesmo, sei eu quero sentar, muito obrigado.
 Mas o Cebolinha falou: O Mônica você não deu tempo pra gente falar que estamos com dor de barriga.

Aluno 5

Nome: _____

Numa bela tarde Mônica estava caminhando no parque quando Mônica suspirou.
 — Ai ai, preciso sentar.
 De repente Mônica viu um banco e se assustou, e estava se perguntando porque os Meninos estavam todos no mesmo banco. Então Mônica falou para eles:
 — He he acham que sou loura sei que estão brincando algo.
 Mônica pensou pensou:
 — Não sei o que é mais não vou sentar aqui.
 Quando Mônica estava se sentando no banco onde os Meninos estavam disse:
 — Só pra vocês saberem não vou sentar lá vou sentar aqui.
 — Está decidido.
 — O Mônica! você não deu tempo pra gente avisar que estamos com dor de barriga.

Aluno 6

Nome _____

Trocar ideias

O ingresso no mundo escolar foi tranquilo ou difícil para você?

O primeiro dia

No primeiro dia de aula não foi difícil nem tão fácil para mim. Na escola que eu estudava só tinha professor, fiz amigos no primeiro dia, muitas amizades com meninos e meninas todos legais. Eu me acostumei bem rápido com a escola porque todos os alunos, professores e funcionários da escola eram legais.

Agora eu estudo em outra escola e gosto muito dela. Tenho bastante professor e preciso prestar atenção no material diferente de cada aula. Em português eu já aprendi decorear uma palavra e agora estou estudando poesia.

Aluno 8



Nome: _____

No meu primeiro dia de aula eu não era acostumado aqui. Trece no primeiro dia de aula meus e minha no e apocoz acostumei se passa aula e também agora gosto de vir para aula.

eu tenho quantos professor 8 e aqui é legal tenho pouco amigos e preciso prestar ~~na~~ nas atenção nas aulas estudar nas para a prova

Aluno 3

QUAL É O TEMA?

Ao escrever uma história, é importante que ela se torne emocionante e interessante. Você deve utilizar palavras que demonstrem os sentimentos dos personagens, observar a pontuação e reler o texto para ver se o assunto ficou claro para o entendimento de outra pessoa.

Agora é com você! Escolha um dos temas abaixo para desenvolver uma boa história.



Natureza



Amor



Terror

A natureza

É sempre falar sobre a Amazônia, então vou contar uma história de minha autoria.

Um dia há um professor de português que se chamava Eugênio pediu para seus alunos fazerem uma redação sobre para onde devem viajar nas férias.

Eu sou um aluno muito dedicado pelas atividades e fui para os meus pais viajarem para a Amazônia porque havia uma força a redação sobre a Amazônia.

No dia seguinte embarcamos no avião e chegamos três horas para chegar lá, enquanto voamos eu estava pensando as belas cores da natureza e tudo o que havia lá. Fiquei impressionado com as coisas que tinha visto pelas fotos pelo avião.

Quando os meus pais ficaram 2 minutos na Amazônia.

Quando voltei ao avião, o professor pediu para ele relatar o que ele havia escrito e a redação dizia o seguinte:

A minha viagem foi inesquecível e maravilhosa, pois queria relatar sobre a natureza.

Lá há muitas coisas lindas na natureza as cores, as flores, os rios, as montanhas.

Fui muito feliz com isso pois eu vi a natureza para mim mesma e para ajudar os brasileiros.

Mas ainda senti muita falta de casa e dos meus amigos que estavam lá.

Mas cheguei a uma conclusão, quando vou viajar comigo vou levar a planta da colheita.

Se eu tiver quando tiver meus filhos vou contar o que aconteceu e assim eles vão saber.

Mas se eu contar enquanto vivo quando meus filhos crescerem vão saber o que aconteceu com a natureza e vão saber o que eu fiz para ela.

Aluno 4

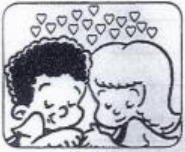
QUAL É O TEMA?

Ao escrever uma história, é importante que ela se torne emocionante e interessante. Você deve utilizar palavras que demonstrem os sentimentos dos personagens, observar a pontuação e reler o texto para ver se o assunto ficou claro para o entendimento de outra pessoa.

Agora é com você! Escolha um dos temas abaixo para desenvolver uma boa história.



Natureza



Amor



Terror

Cidade

Sei uma vez, uma cidade de gumbies,
tinha muitas casas decoradas.
Era uma cidade maravilhosa
mas de repente as casas foram
destruídas, e alguns gumbies
foram embora, alguns
ficaram. E toda a
cidade agora é gumbies.
Quando há algum
humano, ele começa a ser destruído.

Aluno 5

QUAL É O TEMA?

Ao escrever uma história, é importante que ela se torne emocionante e interessante. Você deve utilizar palavras que demonstrem os sentimentos dos personagens, observar a pontuação e reler o texto para ver se o assunto ficou claro para o entendimento de outra pessoa.

Agora é com você! Escolha um dos temas abaixo para desenvolver uma boa história.



Natureza



Amor

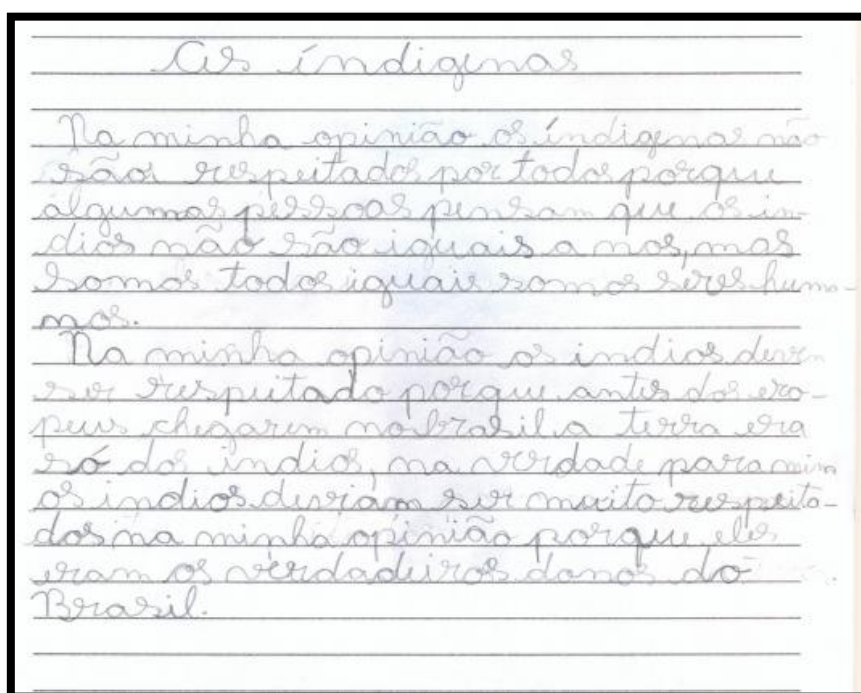


Terror

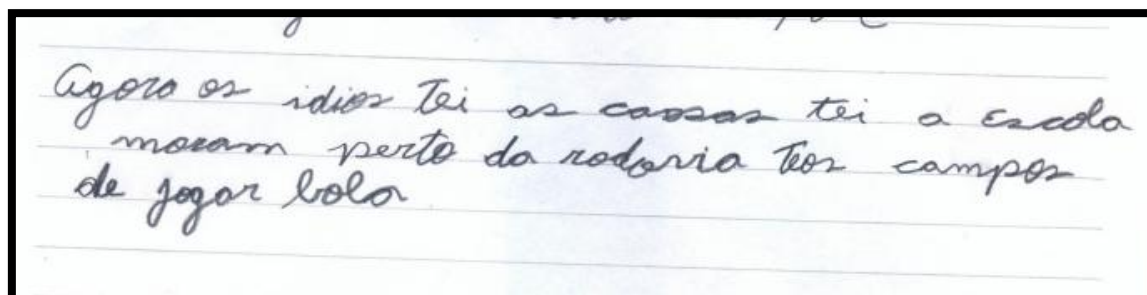
O ambiente

Locais habitados que
nessas florestas estão
sendo destruídos
pelos humanos, rios
estão sendo poluídos
matas, árvores sendo
destruídas e a mata
triste diz que
sem água não conseguimos
viver e sem árvores
não temos oxigênio e sem
oxigênio não conseguimos
respirar. Então vamos
preservar nosso meio ambiente.

Aluno 6



Aluno 7



Aluno 9

