

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Simone Eulália Dutra Barbosa

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DO ALUNO  
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À  
PRODUÇÃO DE TEXTO**

Belo Horizonte  
2012

Simone Eulália Dutra Barbosa

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DO ALUNO  
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À  
PRODUÇÃO DE TEXTO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Básica, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Maria Gorete Neto

Belo Horizonte

2012

Simone Eulália Dutra Barbosa

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DO ALUNO  
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À  
PRODUÇÃO DE TEXTO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Básica, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Profa. Maria Gorete Neto

Aprovado em 28 de julho de 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Gorete Neto – orientadora - Faculdade de Educação da UFMG

---

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho – Faculdade de Educação da UFMG

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me dar forças na busca pelo meu objetivo.

Aos meus familiares, pelo carinho e pelos conselhos e por me desculparem pelas ausências no decorrer do curso.

Aos meus amigos, pelo incentivo para eu não desistir, compartilhando meus medos e inseguranças e auxiliando sempre que necessário, diante de qualquer dificuldade.

Ao meu orientador, que durante a elaboração da monografia não mediu esforços, oferecendo toda a orientação necessária, para eu finalizá-la.

E por fim, agradeço a todos que tiveram paciência e atenção quando mais precisei.

*“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”*

*Guimarães Rosa*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo fazer algumas considerações sobre a dificuldade apresentada pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à produção de texto. Para essa investigação utilizou-se como instrumentos a pesquisa bibliográfica, a entrevista e a pesquisa de campo. Sua fundamentação teórica baseou-se nas orientações contidas nos PCNs (1998) e em autores como Ferreiro (1998), Carvalho (1995), Luria (1988), Soares (2004) e outros. A análise indica que a escrita para atingir objetivos práticos ou lúdicos é uma atividade relevante nas sociedades letradas. Desta forma, a escola não pode agir como um elemento cerceador dessa prática, quando seu papel é justamente o de estimulá-la. Cumpre ao professor levar o aluno a responder criativamente a esse desafio, ao invés de obrigá-lo a reproduzir o pré-estabelecido.

**Palavras-chave:** Produção textual - leitura – escrita - linguagem

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>1.1. Objetivos da Pesquisa .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.2. Objetivos Específicos.....</b>	<b>11</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>12</b>
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
<b>4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DO RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>20</b>
<b>4.1 Análise dos dados da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
4.1.1 Observação dos professores e alunos durante aulas de produção de texto.....	25
4.1.1.1 Observação das aulas de Produção Textual da professora 1.....	25
4.1.1.2 Observação das aulas de Produção Textual da professora 2.....	32
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>39</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade investigar **“A dificuldade do aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à produção textual”**.

A pesquisa que me propus a realizar é resultado de observações e questionamentos práticos e teóricos que vim construindo, em minha trajetória profissional, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental uma vez que, no decorrer dessa trajetória, constatei algumas dificuldades que os alunos dos anos iniciais demonstram ao produzir um texto.

Constatei também que para que desenvolvam a capacidade de produção textual é muito importante que tenham gosto pelos diversos tipos de leitura (escrita, visual e etc), visto que a utilizam no seu dia a dia, interpretando situações e fatos pertencentes à sua realidade. Mas, infelizmente, percebe-se que a escola, cuja função maior é ensinar a ler, escrever e calcular, tem falhado na condução desse mister, ou seja, o aluno, apesar de ser alfabetizado, não consegue ler as mensagens que estão implícitas num texto ou mesmo, muitas vezes, reconhecê-las na sua realidade e nem produzir um texto com coerência e seqüência. Por outro lado, o mundo moderno realiza um apelo constante aos recursos gráficos, seja por meio da escrita ou da leitura. Aliás, mesmo antes de entrar na escola, alguns alunos já possuem experiência com o mundo letrado, pois é diariamente o seu contato com letreiros, outdoors, embalagens de produtos industrializados, sem falar na presença massificada da televisão (e em muitos casos até mesmo de computadores) em parte dos lares brasileiros.

É imprescindível que o educador reconheça qual é a função social da prática desses dois sistemas, escrever e ler, para o educando se apropriar deles utilizando-os com a melhor competência possível e que essa possibilidade de agir, só se dá a partir do letramento, que é o uso social da leitura e da escrita (Soares, 2004, p. 24). E letrar significa inserir a criança no mundo com diferentes usos de escrita na sociedade.

Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, ou seja, quando a criança começa a interagir com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais lêem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos, as marcas “saltam” nas prateleiras dos supermercados e na despensa em casa.

Sabendo que o letramento é cultural, visto que muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido no seu dia-a-dia, a escola deveria continuar o desenvolvimento delas



nesse processo, evitando práticas que somente alfabetizam a criança, que lhes dão só o conhecimento do código, que não lhes oportunizam a compreensão do sentido dos textos.

Para Vygotsky (1984), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc., sendo que Kleiman (1992), Street (1984), dentre outros, contradizem tal afirmação.

Pode ser dito que, hoje, não se basta apenas ler, escrever e dominar a codificação e a decodificação do alfabeto. Segundo Soares (2004), a escola deve perceber que letrar é muito mais que alfabetizar e que é responsabilidade de todos os que estão envolvidos no processo de formação integral daqueles que constituem a razão primordial de sua existência: os alunos.

É necessário refletir sobre a responsabilidade do professor relacionada à tarefa de ensinar a ler e escrever e a gostar de ler e escrever, pois para formar escritores e leitores deve-se ter paixão pela leitura, deve-se entender a leitura como fonte de prazer e sabedoria. É lendo e escrevendo que se adquirem novos conhecimentos, que se desafia o prazer de pensar e sonhar (CARVALHO, 1995).

Segundo os Conteúdos Básicos: Programa para o Ensino Fundamental da Língua Portuguesa/SEE (1993), uma publicação do governo, anterior aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), fala, leitura e escrita não são funções isoladas, mas integradas ao contexto alfabetizador. E, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1998), anterior ao processo de escolarização, a criança já possui sua bagagem de conhecimentos e essa deve ser utilizada como ponto de partida pelo professor e servir de suporte para o aprendizado da leitura e da escrita.

Constata-se que tudo o que se ensina na escola e que faz parte da realidade social está diretamente ligado à escrita e leitura e delas depende para se manter e se desenvolver, sendo que a partir da interpretação da leitura, a pessoa aprende relacionar, argumentar, concluir, avaliar, posicionar-se diante do que foi lido e criar um novo texto.

Considerando-se a função social da escrita, o texto se torna o centro do trabalho no processo de aquisição da língua, pois com ele a palavra tem sentido e, dependendo do contexto no qual ela estiver inserida, apresenta diferente significado.

E para se desenvolver um processo de alfabetização que leve o aluno à plena inclusão social deve-se desenvolver um trabalho priorizando ao mesmo tempo três práticas: leitura, produção textual e análise linguística, como diz LURIA (1988).

Luria (1988) complementa ainda que ao se estudar um texto, o professor coloca-se à disposição da turma, visando a solução de possíveis dúvidas relacionadas ao texto, mensagens implícitas, vocabulário ou a palavras desconhecidas. Tudo isto sendo realizado dentro do contexto, cuidando-se para não descaracterizá-lo e somente após esse processo o educando estará pronto para produzir um texto relacionado àquele que foi lido anteriormente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, PCN's, 1998), à proporção que o aluno vivencia atividades como essas está tendo o contato com o mundo da escrita e a cada momento apresentando um mundo de produção ampliado, visto que a produção do texto é uma atividade expressiva e criativa que envolve reflexão constante.

Compreendendo a produção escrita do discente como um espaço de diálogo, deve-se ensiná-lo a utilizar os recursos lingüísticos para atingir adequadamente o interlocutor. Por esse processo o aluno se apropriará dos conteúdos de Língua portuguesa (Brasil, PCN's, 1998).

Levando em consideração todos os aspectos citados, esse estudo se justifica pela necessidade de uma melhor compreensão da dificuldade observada, a saber: a dificuldade dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à produção de texto, que pude observar através da minha prática pedagógica.

\* 1 BRASIL.PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

## **1.1 Objetivos da Pesquisa**

Tendo em vista o que foi discutido até o momento, foram elaborados os objetivos para esta pesquisa, descritos abaixo.

### **1.1.1 Objetivo Geral**

- Investigar a dificuldade apresentada pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à produção de texto.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- Analisar se a função social da língua oral/escrita está sendo contemplada no cotidiano do aluno na sala de aula;

- Identificar aspectos da prática docente que levam a desenvolver, no educando, o gosto pela leitura e pela produção de texto.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Passo aos referenciais teóricos que apontarão a discussão e análise dos registros nessa pesquisa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN's, 1998), a sociedade moderna pode ser caracterizada como grafocêntrica, ou seja, grande parte das interações sociais e atividades produtivas, especialmente do ponto de vista profissional, acadêmico e científico-tecnológico, giram em torno da língua escrita.

Saber ler é uma condição quase que indispensável para que o indivíduo participe de forma efetiva da construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano na sua totalidade. E o letramento, conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para usar a língua em práticas sociais (Soares, 2004), mais do que a simples alfabetização, é, portanto, condição para o exercício pleno da cidadania. Sem o domínio da habilidade da leitura, de forma minimamente proficiente, o indivíduo permanece marginalizado, no acesso aos bens culturais que lhe assegurem a inclusão social, a dignidade e a autorrealização.

O saber referente a tais questões tem implicações radicais na didática do processo de alfabetização, sendo a principal é que não se deve escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Sugere-se assim oferecer às crianças oportunidades de aprender a escrever em condições parecidas àquelas que caracterizam a escrita fora da escola. Além disso, devem-se colocar em evidência as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que se pretende dizer e a quem o texto se destina. Afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê.

A criança deve assimilar os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita, segundo Piaget (citado por Ferreiro e Teberosky, 1998, p. 38), que diz também ser preciso “*aprender a escrever escrevendo*”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, PCN's, 1998), numa sociedade onde a língua escrita possui uma multiplicidade de usos e funções é necessário que o indivíduo possa fazer uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais.

[...] o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (BRASIL, PCN's, 1998, p. 19)

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever “como se aprende.” (BRASIL, PCN's, 1998).

Constataram ser as atividades de produção de texto uma continuidade do ato de ler, visto que a escrita é um processo de construção e reconstrução de sentidos em relação ao que se vê, se ouve, sente e pensa. Daí a dificuldade do aluno escrever sobre um assunto que muitas vezes não conhece. Isto significa que quanto maiores experiências de leitura ele tiver, mais fácil será o processo de criação textual.

Complementam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN's, 1998) que o papel do professor, nesse sentido, é contribuir para que a prática de ler e de escrever seja, para o aluno, um ato de consciência, uma forma de demonstrar seus conhecimentos do mundo trazidos em signos, um ato de descoberta, no caso da leitura, e de revelação dessa descoberta, no caso da produção.

Essa consciência do aluno não ocorre de um dia para o outro; será decorrente do processo iniciado desde as primeiras redações nos anos iniciais. Quanto mais ricas as experiências de leitura e de escrita, mais o aluno estará próximo de alcançar esse objetivo.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN's, 1998):

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Desta forma, para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem a produz. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 65)

Um escritor com competência é alguém que, quando produz um discurso, conhecendo possibilidades que estão colocadas culturalmente, sabe escolher o gênero no qual seu discurso se realizará, selecionando aquele que for apropriado aos seus objetivos e à circunstância do enunciado em questão. Se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente escolherá um gênero que lhe possibilite a produção de um texto que seja argumentativo, se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, redigirá um ofício, se é encaminhar notícias a familiares, escreverá uma carta. Corrobora Kleiman (1995, p. 8) quando afirma que

... o aluno que elabora um bilhete recomendando um livro e justificando sua recomendação faz uma leitura inspeccional quando seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ele faz também uma leitura tópica, de detalhes, quando volta ao livro lido para copiar uma informação específica que deseja incluir na sua recomendação ou resenha; faz, ainda, uma leitura de revisão' quando lê seu próprio texto antes de torná-lo público.

A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições escolares com legitimidade (HEATH, 1986).

Ou seja, um bom escritor sabe organizar um resumo ou fazer notas durante uma exposição oral; sabe desenvolver esquemas relacionados a suas anotações para estudar um assunto; sabe redigir sobre seus sentimentos, experiências ou opiniões. Para que isso ocorra, no contexto escolar, é essencial o papel do professor.

Anterior ao processo tradicional escolar de aprendizagem da leitura/escrita, as crianças constroem hipóteses sobre este objeto de conhecimento. Raramente uma criança parte do zero em relação a tal modalidade de linguagem, necessitando para isso que tenha tido contato com

algumas formas gráficas tais como rótulos de embalagens, revistas, jornais, cartazes nas ruas, nomes de lojas, placas de ruas, folhetos diversos, histórias em quadrinhos...

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN`s, 1998),

[...] aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua - os aspectos notacionais - e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever - os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita: e a escrita não é o espelho da fala. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 65)

Quanto maior for tal contato com o sistema de escrita da língua, mais capaz a criança estará para tentar entender a estrutura e as finalidades da representação escrita. Mesmo aquelas pertencentes à classe social menos favorecida já sabem muitas coisas relacionadas a este processo, embora possuindo um menor contato familiar com o mesmo. E, vagarosamente, passo a passo, ainda que distantes do que se considera ler/escrever, as crianças começam a se organizar em busca de entender o significado dos risquinhos pretos que elas veem por aí, nem sempre acompanhados de desenhos e fotos.

Sabendo a maneira com que elas se apropriaram deste conhecimento, talvez seja mais fácil descobrir estratégias que as ajudem a superar dificuldades, que certamente surgirão criadas pela própria problemática da língua escrita. E, por ser a linguagem uma forma de comunicação oral e escrita, o educador deve se envolver, visando que essa comunicação ocorra verdadeiramente entre ele e o educando, evitando que quaisquer situações imprevistas dificultem a compreensão real das intenções desta comunicação.

Segundo ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN`s, 1998, p. 23-24) a linguagem é formada de elementos (palavras e outros signos) que possuem significados próprios e esses mesmos elementos (palavras e signos), na construção cotidiana da linguagem falada e escrita. Tais elementos são ressignificados e assumem o papel articulador de formador de leitores e autores competentes, proporcionando-lhes, assim, uma aprendizagem que acontece no processo da socialização e interação dos indivíduos.

De acordo com os cadernos do CEALE (Orientações para a Organização do Ciclo de Alfabetização, 2000, vol. 2), alfabetizar é interagir com o mundo por intermédio da língua

escrita. E sendo a linguagem um instrumento de representação, é por ela que se expressa a visão do mundo daquele que fala.

No momento em que a criança entra em contato com a escrita, através da interação com pessoas que lêem e escrevem, começa a elaborar noções básicas da função social da escrita, tais como de: organização, comunicação, registro e lazer.

E nesse contexto, a socialização, o bom relacionamento da turma e o envolvimento do professor representam a porta de entrada do processo educativo. Essa mesma aprendizagem torna-se mais fácil quando a tarefa escolar atende a seus impulsos para a exploração e descoberta, quando a monotonia está ausente da escola, quando o professor, além de falar, sabe ouvir e propiciar experiências diversas a seus alunos.

Para Kusera (1997)

[...] pela necessidade de relacionar-se e comunicar-se, o homem produz a linguagem, superando os limites de sua condição natural. Sendo assim, desenvolve as capacidades de generalização e abstração do mundo exterior, ou seja, a possibilidade de operar na ausência dos objetos. (KUSERA, 1997, p.5)

A linguagem, por seu caráter simbólico, permite ao homem a codificação dos objetos em signos. Essa capacidade de representação faz com que ele supere sua consciência sensível, constituindo, assim, a consciência racional. E nem a linguagem, nem a consciência são dons inatos do homem; pelo contrário, são capacidades desenvolvidas através do trabalho no decorrer de sua história, não sendo, portanto, imutáveis nem invariáveis.

Kusera (1997) ainda comenta que a escrita é o produto mais desenvolvido da abstração da linguagem uma vez que não conta com quase nenhum elemento extraverbal (gestos, mímicas, etc) e considerando que ela surgiu no momento em que as relações sociais de trabalho se tornaram mais complicadas. Acrescenta que a história da escrita pode ser dividida em três fases distintas:

Pictórica: era feita através de desenhos, como a escrita asteca, que é associada à imagem do que se quer representar, sem relação com o som;

Ideográfica: os ideogramas são desenhos que, com o tempo, perderam seus traços mais significativos, tornando-se uma simples convenção da escrita (como exemplo, podemos citar as escritas egípcia, mesopotâmica e chinesa);



Alfabética: caracteriza-se pelo uso de letras, assumindo uma representação fonética, destaca-se nesse sistema o greco-latino, do qual provém o nosso alfabeto (latino). (KUSERA, 1997, p. 5)

A aquisição da escrita é mais que um produto somente escolar, é o resultado de um grande processo apropriativo e construtivo da criança e aprender a língua escrita é construir estruturas de pensamento capazes de abstrações cada vez mais elaboradas (BRASIL, PCN`s, 1998).

É importante que o professor parta do princípio de que é a criança que constrói seu conhecimento e de que a sua produção tem significado para ela. Portanto, deve ser valorizada e encorajada a escrever, ilustrar, desenhar, contar e dramatizar suas próprias histórias, participar de atividades como jogos, quebra-cabeças, brincar com as cores, experimentar o lápis e o papel. A criança deve ser envolvida de uma forma participativa, indo além do ouvir e ver para fazer. E, no caso da ocorrência de situações conflituosas, a criança pode decidir como agir, que situação tomar, ou seja, ela encontraria outras estratégias, como a descoberta do próprio erro, corrigindo-o e solucionando o conflito.

### 3. METODOLOGIA

Conforme explicitado anteriormente, esta pesquisa tem como meta investigar a dificuldade apresentada pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação a produção de texto e para desenvolvê-la seguiu-se uma metodologia específica.

A Metodologia é um conjunto de técnicas e procedimentos que tem como objetivo facilitar a execução da pesquisa, obtendo-se como resultado um novo produto, processo ou conhecimento que corresponde a uma explicação do que será feito em uma pesquisa, ou seja, quais os métodos praticados para se chegar ao resultado desejado (JUNG, 2004).

Para Salomon (2004) com relação à metodologia,

[...] não basta mostrar a cientificidade e a aplicabilidade do projeto (o que se consegue na formulação do problema, na apresentação do referencial teórico e na justificativa) importa explicitar detalhadamente a metodologia que funcionou como suporte da pesquisa. (Salomon, 2004, p. 223)

A metodologia adotada nesta pesquisa foi baseada na observação participante e utilizou como instrumentos a pesquisa bibliográfica, a entrevista e a pesquisa de campo.

O instrumento da *pesquisa bibliográfica*, segundo Gil (2002), é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, da entrevista e da pesquisa de campo. A partir da pesquisa bibliográfica desenvolveu-se uma análise qualitativa de natureza exploratória.

Já a entrevista que “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (LAKATOS, 1991, p.195).

A utilização da *pesquisa de campo* pressupõe a apreensão dos fatos/variáveis investigados, exatamente onde, quando, e como ocorrem, considerando as especificidades do que está sendo investigado, estando cientes que os dados devem ser coletados de forma

sistematizada, registrados, selecionados e organizados sem qualquer tipo de manipulação (LAKATOS E MARCONI, 1991, p. 99).

As técnicas utilizadas na *coleta de dados* tradicionalmente mais usadas na pesquisa de campo de caráter qualitativo são *observação direta e intensiva* que incluem observação sistemática, assistemática, participante, não participante individual, em equipe, em laboratório, na realidade e as entrevistas estruturada, não estruturada, focalizada, clínica, não dirigida e painel (LAKATOS E MARCONI, 1991, p. 99). No caso deste trabalho, a entrevista foi do tipo estruturada e a observação foi a participante, visto que estou inserida no contexto de pesquisa.

Os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada numa pequena cidade do interior de Minas Gerais, cujo diretor solicitou que não fosse divulgado o nome, e também duas professoras, que lecionam para o 4º ano do ensino fundamental nessa mesma escola. Tal público foi escolhido de modo aleatório e após isso foram convidados a participarem da pesquisa.

A observação foi feita durante 10 dias não consecutivos, o que muito me auxiliou no sentido de se fazer um paralelo entre a realidade e a teoria. Em seguida, foi feita a organização, a análise dos dados e a apresentação dos resultados através de seu respectivo registro.

É preciso ressaltar que antes da aplicação da observação e entrevista, houve uma reunião com diretora da instituição, quando esta foi informada sobre os objetivos do desenvolvimento da atividade e solicitou-se a devida autorização para a concretização da mesma.

#### **4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DO RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO**

Nesta seção retornar-se-á à discussão teórica e na sequência analisar-se-á os registros coletados através da pesquisa de campo.

Sabe-se que a sociedade atual vem passando por muitas mudanças nos mais variados segmentos do saber humano. Essas transformações, entretanto, não são acompanhadas pela escola com a mesma rapidez.

Apesar da importância e da crescente e contínua precisão de uma escrita clara e com qualidade na atualidade, percebe-se uma grande falta de motivação por parte dos alunos quando lhes é solicitada uma atividade de produção de textos.

É importante que se destaque que são os textos escritos que propiciam o armazenamento dos conhecimentos e oportunizam ao professor a análise das dificuldades encontradas pelos mesmos. E, infelizmente, as atividades de produção de texto nas escolas não têm, ao longo do tempo, recebido a devida atenção, tornando-se simples cópias ou escritas nada atrativas ou criativas nas quais o aluno escreve apenas para obter um crédito ou uma nota.

A real importância de se produzir um texto, ou seja, a capacidade de contar a sua história, a sua vivência, de demonstrar suas idéias e a sua cidadania através da escrita passa bem distante da compreensão dos alunos. É preciso ter o conhecimento sobre a realidade do aluno, o modo como ele a mostra, a fim de entender a sua vivência e seu ambiente sociocultural. Ou seja, o ato de dominar a linguagem oral e escrita é prioridade para o indivíduo se comunicar no mundo em que vive. Por isso, a necessidade da escola ensinar o aluno a ler, a escrever e expressar-se, pois isso é primordial para que o cidadão possa exercer a cidadania.

A produção de textos e a leitura são estratégias criativas e prazerosas de expressar ideias, pensamentos e sentimentos, além de oportunizar momentos de diálogos e de servir de incentivos aos alunos para desenvolver a sua cidadania.

Ler significa mais que estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, reconhecer e perceber; ler é uma descoberta infinita. O processo de leitura é dinâmico. As aulas de leitura

devem ocupar um espaço prazeroso. Nesse sentido, é importante que o professor desempenhe o papel de mediador entre o aluno e o texto, mas como um leitor competente, um leitor que gosta de ler e que sabe da importância da leitura (BRASIL, PCN's, 1998). A prática da leitura não deve se restringir apenas aos recursos materiais disponíveis, mas ao uso que se faz dos livros e demais materiais impressos.

Dentre as sugestões encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), para o desenvolvimento da prática e do gosto da leitura, necessidades imprescindíveis para se formar um bom produtor de textos, julga-se importante destacar que a escola disponha de uma boa biblioteca, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; de organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia, pois para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém encantado pelo que faz pode motivar o desejo de fazê-lo também.

Um bom leitor precisa compreender o que lê, deve perceber a relação entre os textos lidos, precisa interpretar e descobrir os elementos implícitos e construir um significado a partir do texto, mesmo antes de lê-lo (BRASIL, PCN's, 1998).

A leitura é um dos meios mais importantes para a aquisição do conhecimento. Deve-se criar o hábito de ler sempre. Do mesmo modo que a leitura, a escrita também se torna uma atividade imprescindível na vida das pessoas.

Há uma diferença muito grande entre falar e escrever. As dificuldades começam quando os alunos precisam produzir textos, visto que se aprende que escrever bem é escrever certo, é obedecer a regras e normas da escrita e jamais cometer erros de ortografia. Isso tudo faz um corte nas idéias e na criatividade, por isso, a todo o momento, se vê pessoas dizendo que não sabem escrever, que não conseguem pôr suas idéias no papel.

Destaca-se que ensinar e aprender são processos entrelaçados; ensinar é a função da professora, aprender é o que alguns alunos procuram fazer, em alguns momentos. Ensinar e aprender a linguagem escrita envolve aspectos conceituais do sistema e os aspectos comportamentais, articulando o conhecimento com o saber fazer; problematizando a dimensão dos valores e das atitudes veiculadas por esse sistema; além de, a partir deles, contribuir para a formação do sujeito ético. Ou seja, os conceitos, os procedimentos, as

atitudes e valores são conteúdos para formação de leitores e escritores (FERNANDES, 2001, p. 42).

CARVALHO (1995, p. 4) afirma que “É necessário pensar no profissional do ensino que tem a tarefa de ensinar a ler e a gostar de ler. Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura, devemos entender a leitura como fonte de prazer e sabedoria.”.

O contato com diferentes formas de linguagem é muito importante para o desenvolvimento lingüístico do educando. A leitura de textos diversificados propicia ao aluno o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os usos lingüísticos e faz com que os momentos de aprendizagem, estreitem os laços com as funções sociais da linguagem atrelados a sua utilização cotidiana e veiculando intenções diferentes.

A aprendizagem da leitura é um ato solitário, embora se desenvolva na convivência e com o mundo. Escrever também é um ato solitário e individual, visto que é o momento em que se fecham as portas do exterior e se abrem as portas do interior para nele o indivíduo mergulhar (SARGENTIM, 1998, p. 8).

Ainda para Sargentim (1998) o mesmo autor, a tarefa de escrever não é tão simples. As pessoas não estão habituadas a viver sozinhas com seus pensamentos e sensações, elas procuram, de formas diversas, alternativas que facilitem um contato mais constante com uma realidade física ou social e recorrem a situações que conduzam a uma comunicação independente de ser emissor ou receptor. Inclusive a mídia de comunicação (tv, rádio, telefone, cinema) oportuniza às pessoas chances de fugas da solidão. Para o autor, quando o indivíduo se coloca frente a uma folha em branco, ele perde o contato com a realidade física e social e embarca para um vôo em seu universo interior. Quem não está acostumado a esse vôo se perde em suas próprias ideias, pensamentos e sentimentos.

Diante desse contexto, fica impossível entender uma proposta de produção textual que não seja antecedida de uma preparação adequada. O professor que exige dos alunos uma produção porque eles não estavam tendo uma atitude disciplinada, ou aquele que simplesmente escreve no quadro um tema, e sem muitos ou qualquer comentário, pede aos alunos que escrevam, esse professor certamente estará oferecendo aos alunos as condições mínimas para o ato da escrita. É evidente que a maioria dos alunos terá grandes dificuldades para escrever, pois faltou uma preparação prévia para um contato inicial com as ideias, os pensamentos e os sentimentos. E o aluno entra às cegas nesse mundo interior,

consequentemente, registrará coisas tão sem nexos, confusas, ou superficiais quanto confuso e distante está o seu interior.

#### Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998),

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Desta forma, para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se produzi-la. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 65),

A produção de textos é o resultado do trabalho do professor e das crianças. O professor é o orientador, o estimulador das atividades. Ele deverá articular, com lucidez, o saber e a realidade; deverá gerar uma práxis (BRASIL, PCN`s, 1998).

Existem diversos meios para o professor preparar de modo adequado o aluno para o processo de produção de um texto: dramatizando, debatendo, desenhando, sensibilizando. A opção por uma dessas estratégias dependerá, em princípio, da proposta da produção de texto.

A dramatização permite o aluno vivenciar o que está sendo falado no texto, amplia consideravelmente o grau de sensibilidade, além de aguçar a sua observação. Também o aluno cria mais facilmente um contexto no qual possa ver e sentir a realidade enfocada (SARGENTIM, 1998).

Para o mesmo autor, o debate oportuniza ao aluno a chance de exposição de suas idéias, além de aumentar o nível de compreensão do objeto focalizado, confrontando suas ideias com as de seus colegas. É importante, entretanto, que o aluno seja orientado, durante um debate, a anotar, os momentos mais significativos, pois a quantidade de informações que podem aparecer dificulta a alguns alunos na organização desses dados, ordenando-os e desenvolvendo-os. O professor auxilia registrando no quadro (SARGENTIM, 1998).

Já o desenho se apresenta como uma das formas de composição. Para a criança, ele tem mais um valor conotativo do que denotativo. Exemplifica-se através do seu desenho de uma casa, com traços bem simples. Existe na mente fantasiosa infantil uma carga informativa e emocional que o traço não diz. Ele mais sugere (conota) que diz (denota). O desenho

constitui para a criança, dessa forma, um ponto de referência, onde estão concentradas todas as suas fantasias (SARGENTIM, 1998).

Segundo o autor, a sensibilização é uma técnica que tem como finalidade criar um clima favorável visando despertar as emoções e as fantasias infantis, além de desenvolver a capacidade de concentração e despertar a sua imaginação.

O professor também pode utilizar outras estratégias como filmes, slides, fotos, gravuras, leituras, música. O essencial é que não se perca o objetivo central do momento da produção de texto: criar condições para que as emoções e as idéias da criança afluam. Nesse sentido, pode-se dizer que a melhor técnica é aquela que deixa o aluno pleno de sensações, que faça com que ele tenha vontade de dizer, de comunicar o que está pensando, imaginando, sentindo. Ele deve estar querendo escrever, querendo produzir um texto.

A seguir, far-se-á a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

#### **4.1 Análise dos dados da pesquisa**

Na sequência serão citados trechos de alguns dias da observação em sala de aula e também trechos das entrevistas, quando assim se fizer necessário.

##### **4.1.1 Observação dos professores e alunos durante aulas de produção de texto.**

###### **4.1.1.1 Observação das aulas de Produção Textual da professora 1**

A professora 1 entra na sala muito sorridente e cumprimenta os alunos. Em seguida os incentiva a participar de uma brincadeira muito especial e divertida, chamada “Brincando de poeta”.

A seguir, oferece aos alunos uma caixa contendo cartões, cada um com uma palavra, sendo que estas rimavam entre si (Exemplo: pato- mato- gato; Coelho- Botelho- joelho; Abelha- orelha- ovelha).



Cada aluno, após receber um dos cartões, procura entre os colegas aqueles que têm o cartão com uma palavra que rima com a sua. Formam 4 grupos com terminações diferentes.

A professora solicita aos estudantes do grupo 1 que criem, oralmente, um texto com essas palavras e após registra no quadro o texto que os alunos produzem. Faz o mesmo com todos os outros três grupos e pede que copiem em uma folha a produção de texto criada por eles. A seguir que dêem um título criativo, com o nome dos respectivos autores e que coloquem as produções em sua mesa, a fim de que ela possa apreciá-las.

Trecho do Diário de Campo, 27/02/12.

O trecho transcrito acima refere-se a uma parte de meu diário de campo.

No primeiro dia, observando a *professora 1*, percebi que ela se utiliza de uma estratégia atualizada do antigo Ditado para trabalhar a produção de texto. E constatei que todos os alunos participaram da atividade, inclusive aqueles que demonstravam, segundo a *professora 1*, desmotivação para produzir textos ou mesmo dificuldades em produzi-los. Também observei que através do trabalho coletivo, um aluno enriquecera e complementara as idéias do outro. Após o término da aula, durante uma conversa particular com a *professora 1*, ela comentou que estava trabalhando no aluno o comportamento-escritor, as diferenças entre a linguagem oral e a escrita e a importância de sempre revisar o que é produzido, individual ou coletivamente.

Julguei muito produtivo e interessante o trabalho desenvolvido pela *professora 1*. É importante destacar que, durante muitos anos, o ditado foi uma das atividades avaliativas pertencentes somente ao professor que se utilizava de um texto ou de uma lista de palavras com o objetivo de avaliar se os alunos haviam assimilado as regras gramaticais e ortográficas. Atualmente tal situação já se modificou, inclusive uma das situações didáticas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN's, 1998) é solicitar que as crianças criem textos oralmente para se perceberem capazes de criar antes mesmo de escrever. Ou seja, a elaboração de um texto é muito mais que um registro gráfico. Quando os alunos ditam para o professor, eles controlam a produção do texto no conteúdo e na forma - por meio das leituras e releituras do que já foi escrito - e fazem adequações na produção: incluem pausas, ritmo e velocidade, repetem partes quando necessário e distinguem o que dizem para ser escrito do que dizem como interlocutores, mudando o tom de voz. (BRASIL, PCN's, 1998, p. 66)

Percebe-se assim que o texto que será escrito pelo professor necessitará ter uma finalidade comunicativa pré-definida, tais como a produção de um bilhete, a recomendação de um livro lido etc. Aliás, esse recurso didático faz parte do cotidiano dos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando diferentes gêneros.

Num segundo dia de observação da aula da *professora 1*, foi possível observar que os alunos estavam bem agitados, devido a uma atividade acontecida num encontro anterior.

A *professora 1* chega a sala, conversa com os alunos sobre a aula anterior e todos falam ao mesmo tempo. Pacientemente, ela solicita que primeiro a escutem e depois ela escutaria a todos, individualmente. Inquietos, os educandos obedecem.

A *professora 1* explica que os levará à biblioteca, na aula anterior, e lhes oferecera um espaço de troca de experiências e preferências literárias, já que anteriormente, haviam conversado sobre os temas que mais lhes interessavam e que hoje fariam continuariam essa visita e que desenvolveriam uma maravilhosa atividade lá.

Após chegarem à biblioteca, ela seleciona um material de leitura e propõe uma produção de texto com propósitos claros: deveriam fazer uma indicação para outro visitante sobre o livro que escolheram e dizerem o porquê da escolha do mesmo.

A *professora 1* caminha de mesa em mesa para dar suporte aos alunos individualmente e cada um deles quer mostrar o que está escrevendo a ela.

Trecho do Diário de Campo, 29/02/12.

É válido destacar a postura da *professora 1*. Anteriormente, ela dissera que havia levado as crianças à biblioteca na aula anterior e lhes oferecido um grande estoque de livros para manusearem e conhecerem, entretanto o trabalho não fora possível de ser concluído. Prosseguiriam hoje. Fica implícito através dessa atitude que ela se preocupa com a sequência e conclusão das atividades, o que leva os alunos a saberem que todas as atividades serão conferidas e, assim, se preocuparem em fazer todos os deveres!

Outro comportamento da *professora 1* me chamou atenção. Ela explicou que solicitou que fizessem uma indicação literária do livro escolhido pelos alunos, expondo o porquê da

preferência por aquele livro, deixando claro que a indicação deveria ser escrita de um modo direto e objetivo. Enquanto as crianças desenvolviam tal atividade, a *professora 1* me informou que julgava ser muito importante a existência deste item no planejamento escolar, visto que era uma técnica que desenvolvia habilidades como o senso crítico, a segurança de se expressar e de emitir opiniões, além de expor seu parecer sobre o livro e os motivos pelos quais recomendam tal leitura.

Nota-se que a *professora 1* se preocupa em formar o espírito crítico, criativo, reflexivo e a segurança de cada aluno em expor o seu pensamento. Ela os está preparando para viver a verdadeira cidadania num país democrático, preparando-os para interferir e até modificar a sociedade na qual pertencem.

A *professora 1* demonstra ainda se preocupar com o papel do professor que diz ser fundamental na atividade de análise coletiva dos erros das produções de texto, pois, quando escreve no quadro, explicita os comportamentos próprios de quem escreve e chama a atenção sobre a estrutura, negocia significados e propõe a substituição de palavras repetidas. Inclusive de expressões como “e”, “af” e “daf” (marcas mais próximas da oralidade) que precisam ser trocadas por outras mais adequadas à linguagem escrita e que também demonstram a temporalidade e a causalidade.

Percebi que os alunos sentiram mais dificuldade no desenvolvimento dessa atividade e ser necessária a criação de estratégias diversificadas escritas e orais, a fim de que as crianças eliminem tais vícios de linguagem.

Em outro dia de observação da professora 1 trabalhando a produção textual percebi que ela possui uma didática muito especial para motivar os alunos.

A *professora 1* solicita aos alunos que retirem os dicionários da mochila, já que hoje trabalharão com produção de textos informativos. E oferece aos alunos 3 enciclopédias pertencentes à biblioteca escolar.

Ela escreve no quadro “Alimentos transgênicos”. E questiona se alguém já ouvira falar sobre eles. Como a maioria afirma que sim e demonstra, através de comentário, ter um certo conhecimento sobre o assunto pede que pesquisem mais sobre esse tipo de alimento. Sendo que ela coloca um roteiro para facilitar a atividade: O que eram? Como eram criados? Quais eram as suas diferenças com o alimento “in natura”? E quais eram os seus possíveis efeitos colaterais?

Os alunos iniciam a pesquisa sobre os alimentos transgênicos.

A *professora 1* diz aos alunos que podem se juntar ao colega caso não tenham o dicionários ou o tenham esquecido em casa. Acrescenta que podem fazer a pesquisa em trio utilizando o dicionário ou a enciclopédia.

Trecho do Diário de Campo, 12/03/12.

Foi gratificante ver crianças empenhadas em descobrir, em responder um desafio da professora. Elas foram desafiadas e, assim, estavam indo atrás das respostas. Entretanto, essa é uma atividade demorada e a *professora 1* comenta que elas iniciariam naquele dia e, provavelmente, a concluiriam no dia seguinte. Infelizmente, eu não acompanhei todo o desempenho dos alunos como era a minha vontade.

Destaca-se o procedimento da *professora 1* durante a atividade: ela circulou pela sala durante todo o processo, e questionou caso tivessem alguma dúvida.

No intervalo para o recreio, ela comentou comigo, que é muito importante que desde cedo, os alunos tenham contato com uma boa variedade de textos informativos e de caráter científico, visto que estes oportunizam o acesso a informações diversas e contribuem para o aprendizado dos procedimentos de pesquisa e de estudo e que saber extrair informações de textos e aprender com eles é uma condição do estudante.

A atividade de produção do texto oral com destino escrito no gênero informativo é fundamental nos anos iniciais da alfabetização, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN's, 1998). Tal documento que a criança ao participar desse tipo de situação de escrita, utilizando a linguagem, a organização e as expressões características, passa a se familiarizar com as maneiras de buscar e apresentar informações e tem mais uma oportunidade de analisar e refletir sobre o sistema de escrita e ainda entra em contato com informações variadas, explicações e curiosidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, PCN's, 1998) complementam ainda ser o trabalho com produção escrita uma prática continuada na qual se reproduz o contexto cotidiano em que escrever tem sentido. E é percebendo a função social da linguagem escrita, as características do comportamento escritor e a importância de trabalhar o texto, que a criança vai avançar na compreensão da linguagem que usamos para escrever.

Constata-se, então, que para se aprender a escrever, é necessário, antes de mais nada, escrever, pois é na prática constante da escrita que gradativamente são incorporadas as habilidades fundamentais do processo da produção textual.

A produção textual permite ao indivíduo refletir e organizar os dados da realidade e, ao mesmo tempo, lhe possibilita viver intensamente o seu pensar e o seu sentir. Assim, com o seu domínio, o aluno certamente terá condições de exercer na vida, com maior consciência, as funções básicas do ser humano – um ser inteligente, criativo e sensível.

Entrevistei a *professora 1* sobre o processo de avaliação da produção de textos dos alunos. Destacarei parte dessa entrevista.

No dia 13 e 14 de março a professora 1 dedicou os dois horários livres (Educação Física e Ensino Religioso) para explicar como faz as correções das produções de texto dos alunos.

Ela iniciou dizendo ser difícil estabelecer um único procedimento para o professor ao ler, corrigir, ou comentar uma redação. Em princípio, esse procedimento depende de vários fatores: ano em que o professor leciona; nível de desenvolvimento redacional dos alunos; objetivo de uma dada redação; sua atitude para com os alunos; sua disponibilidade de tempo.

Independente do procedimento que ela venha a utilizar, disse que respeita alguns pressupostos básicos no processo de uma produção textual, como o objetivo principal da correção da produção que é possibilitar ao aluno que, um dia, ele corrija a própria produção, pois existe no aluno um leitor crítico “adormecido”. É preciso despertá-lo, desenvolvendo a sua capacidade de ler criticamente o próprio texto. Para atingir esse fim, ela utiliza quatro formas de correção:

-Destaca para os alunos que a atribuição de nota ou conceito numa produção de texto deve estar restrita aos critérios presentes na ficha de avaliação, que já foram analisados e comentados anteriormente com os alunos. É importante que eles saibam quais aspectos serão avaliados numa produção. No caso de ocorrer, um outro aspecto observado por ela que não tenha sido apontado anteriormente, faz comentários, não o considerando para atribuição de nota ou conceito, em caso de testes avaliativos;

-Correção em grupo: todos os elementos do grupo corrigem a produção de cada componente. Nessa atividade, o autor torna-se junto com os colegas, um leitor crítico do próprio texto;

- Correção coletiva: a classe toda corrige a mesma produção. O sucesso dessa atividade depende fundamentalmente da seleção da redação que será corrigida. Não deve ser uma produção muito ruim, nem excelente, mas na qual esteja presente o erro mais freqüente nos textos dos meus alunos. No início da aplicação dessa técnica, não utiliza o nome do autor do texto, para que não se confunda a crítica ao texto com a crítica ao autor.

Inclusive o comentário que faz de uma redação não tem a pretensão de esgotar todos os aspectos negativos que o texto apresenta. Em cada produção textual corrigida, prioriza um ou outro aspecto para comentar com maior ênfase, de tal forma que o aluno possa entender o que está falho em seu texto e possa ser orientado para a sua autocorreção. Isso oferece ao aluno condições de incorporar critérios de releitura e reescritura próprio texto, possibilitando um aprimoramento gradativo. Para alcançar essa meta são necessários critérios como clareza nas anotações registradas nos textos dos alunos; Conhecimento dos aspectos que decidem o sucesso e o insucesso de um texto; definição dos objetivos a serem alcançados num dado ano ou etapa de uma série;

-Correção individual: comenta e corrige a produção sem a participação do autor. Sendo que a avaliação de uma produção textual não deve restringir-se ao aspecto gramatical do texto, pois assim ela evidencia para o aluno o insucesso da redação que passa a ser determinado por falhas gramaticais. Então ele conclui que não sabe escrever, porque não sabe gramática.

A escrita exige outras habilidades fundamentais que ultrapassam a correção gramatical. Por esse motivo, as anotações presentes, numa redação devem preocupar-se com esses outros aspectos relacionados com a composição do texto, não se restringindo tão somente a gramática.

Trecho da Entrevista, 13 e 14/03/12.

Questionei à *professora 1*, a seguir, sobre como ela fazia a avaliação dos textos produzidos pelos alunos. Isto é, como era a ficha de avaliação de produção de texto que ela citara anteriormente. Pedi que me explicasse detalhadamente sobre o que era, como era e como utilizá-la na avaliação da produção de texto.

Apresentarei trecho da entrevista da professora, quando essa explicou sobre a função da ficha de avaliação de texto.

-Reescrever um texto, alterando-o por meio de acréscimos, reduções, ampliações, não é tarefa fácil. Exige treino e um certo domínio das várias formas de produção textual. O trabalho deve ser, portanto, gradativo e disciplinado. Uma das formas que encontrei para oportunizar uma disciplina no processo de reescritura foi oferecer aos alunos uma ficha que eleja alguns aspectos mais importantes na confecção de um texto.

Entretanto, uma ficha de avaliação, por mais completa que seja, dificilmente abrange todos os aspectos lingüísticos de um texto, dada a individualidade de cada um. Meu objetivo é eleger alguns critérios básicos que oriente o aluno nos aspectos mais críticos. Ela estabelece uma sistematização dos aspectos lingüísticos que devem ser interiorizados pelos alunos na elaboração de uma redação.

Trecho da Entrevista, 13 e 14/03/12.

Perguntei à *professora 1* sobre o modo adequado de se usar a ficha de avaliação:

O uso adequado da ficha de avaliação exige alguns cuidados:

-Como o aluno deve saber concretizar de forma positiva cada aspecto apresentado na ficha, eu os mostro, os discuto com o aluno e o levo a descobrir cada item da ficha. Somente depois do aluno os ter interiorizado, é que exijo que ele os transfira para a própria produção de texto e avalie;

-Também priorizo, em cada produção textual ou em cada grupo de produções - durante um mês, mais ou menos - um determinado aspecto no qual os alunos apresentam maior dificuldade. Exemplo: Se eles não estiverem fazendo parágrafo, eu darei durante um certo tempo, prioridade a esse aspecto. Além de comentar, mostrar como se indica o parágrafo, atribuo um valor maior a esse item na avaliação. Tendo os alunos assimilados esse aspecto, passo a priorizar outro aspecto, atribuindo ao primeiro, um valor menor.

Claro que a prioridade por um ou outro item vai depender, evidentemente, da maior ocorrência de erros que a minha classe apresenta. Não tenho a pretensão de abordar ao mesmo tempo todos os aspectos mais críticos, visto que é necessário dosar essas dificuldades para que, gradativamente, o próprio aluno enxergue na redação o aspecto negativo e o elimine.

Trecho da Entrevista, 13 e 14/03/12.

É possível se perceber através da explicação da *professora 1*, a sua preocupação de fazer com que os alunos construam os conhecimentos necessários e imprescindíveis a uma boa produção de texto, respeitando as suas dificuldades.

Ela trabalha os “erros” apresentados pelos alunos e detectados por ela, de uma maneira criativa e desafiadora: ela incentiva os alunos a quererem escrever, a fim de contar fatos, histórias e demonstrarem todo o conhecimento assimilado por eles.

#### 4.1.1.2 Observação das aulas de Produção Textual da professora 2

A seguir, será feita a exposição de como ocorreu a observação e entrevista da *professora 2*.

A *professora 2*, inicia a aula de produção de texto, dizendo aos alunos que eles vão dar as mãos à poesia e escutar a música de Milton Nascimento, Coração de Estudante. Entrega um texto contendo a letra da música e pede que leiam atentamente.

A seguir, coloca o CD no aparelho e solicita que ouçam a música com atenção, pois o próximo passo será cantá-la. No início, os alunos cantam timidamente, mas no decorrer da música começam a se descontraírem e se entusiasmam com o canto.

Após, a *professora 2* convida as crianças a olharem dentro de seus corações e procurarem ver o que há lá dentro. Há amor? Carinho? Raiva? Saudade? Paz? Enfim, há algo que os incomoda? - Se houver, que escrevam no papel o que o coração gostaria de falar se tivesse voz. Pede que ilustrem o trabalho também.

Trecho do Diário de Campo, 28/02/12.

Foi possível observar que a *professora 2* procurou fazer com que os alunos expusessem os seus sentimentos mais internos através de uma estratégia descontraída e tranquila. E os alunos, percebendo que alguns colegas escreviam o que o coração gostaria de dizer, seguiam o exemplo e faziam o mesmo.

A seguir, a *professora 2*, através de uma conversa informal, comentou comigo que estava acontecendo situações de agressividade entre alguns alunos e quando perguntava o motivo do fato, eles não respondiam, daí ela ter decidido se utilizar dessa estratégia, numa aula de produção de texto, para incentivar ou mesmo motivar as crianças a demonstrarem o que as estavam incomodando ou mesmo machucando internamente ou em suas vidas particulares.

Não encontrei um conceito que fosse suficientemente adequado para valorizar a criatividade da *professora 2*.

Aguardei ansiosa pelo segundo dia de observação da aula de Produção de Texto da *professora 2*. O que ela estaria planejando?

Mais uma vez a criatividade da *professora 2* me encantou.



A *professora 2* cumprimenta a todos os alunos com um sorriso e comenta que naquele dia eles precisariam da energia do lanche, pois teria um desafio para eles. Iriam escrever HISTÓRIA DE SUAS VIDAS, cada um deles. Aliás, fora eles a escolherem tal projeto.

Alguns alunos reclamaram e outros ficaram tão satisfeitos que até bateram palmas.

A *professora 2* prosseguiu dizendo que no final do ano teriam um livro para mostrar aos pais e que ela esperava que daquela sala saíssem vários e

Coloca no quadro um mini-roteiro sobre os assuntos que iriam tratar e depois, com calma, escuta a todos. Após uma longa exposição de fatos narrados pelas crianças, com o incentivo da professora, que registra no quadro os pontos em comum nas histórias dos alunos, ela os orienta em relação ao registro de suas respectivas histórias.

Trecho do Diário de Campo, 06 e 07/03/12.

Notei a delicadeza da *professora 2* em querer me inteirar sobre a atividade que estava se desenvolvendo, junto aos alunos, logo que cheguei à sala de aula.

A *professora 2* informou que iria desenvolver com os alunos a escrita de “História de minha vida” e que tal atividade pertence ao projeto “Eu sou a personagem” (assunto escolhido pela turma!). E tem como objetivo formar o comportamento - escritor: planejar, textualizar e revisar. Por isso, ela e os alunos produziram coletivamente um roteiro sobre o que iriam falar, seguido por uma conversa informal, na qual eles contariam situações acontecidas na época de seu nascimento.

Com essa atitude a professora demonstra que se preocupa em incentivar o aluno para que ele se motive a querer escrever, a produzir um texto, nesse caso, a escrever a sua História de vida. Inclusive a cada história finalizada, a professora incentiva a turma a falar sobre o assunto e a estimula a achar uma característica comum à história de cada um deles.

A *professora 2* escreve no cantinho do quadro uma lista com “Nas histórias de vida de meus alunos tem em comum...” para que os alunos possam consultar as características que encontraram.

Nota-se que a professora se preocupa também com a produção do texto oral e coletiva, pois através dessa atividade, os alunos descobriram várias situações que tinham em comum e a *professora 2* as foi registrando no quadro, até que a primeira versão da produção textual fosse finalizada. Encerrou a aula e ela disse que retornariam a atividade no dia seguinte como aconteceu realmente:

A professora retoma a produção textual dos alunos e quando estes chegam à sala de aula, ela já a havia passado no quadro, tal como estava no dia anterior.

Propõe que juntos melhorem o texto outra vez e sugere palavras, expressões e etc.

Terminada a segunda versão da produção textual, a *professora 2* diz que iria digitar a história de vida comum aos alunos e, na próxima aula, entregaria uma cópia para cada um deles. Depois iriam fazer uma revisão minuciosa, a fim de encontrar partes que ainda poderiam ser reescritas ou aprimoradas.

Trecho do Diário de Campo, 08/03/12.

Esse tipo de intervenção da professora é de grande importância nas situações de produção de texto. É necessário ajudar a turma a perceber como se trabalha um texto, qual tipo de reflexão precisa se fazer no momento da escolha, a sequência dos fatos e destacar as questões de estilo e de efeito que deve provocar no leitor (PCN's, 1998).

De acordo com os PCN's (1998), as atividades de reescrita de textos facilitam a apropriação das características da linguagem escrita, dos gêneros, das convenções e das formas. E quando planejadas com o objetivo de eliminar algumas dificuldades inerentes à produção de textos, consistem em recriar algo com base no que já existe.

Disse à *professora 2* que gostaria de entrevistá-la, pois ficara encantada com a maneira que ela incentivava os alunos em relação à produção de texto. Ela concordou.

A seguir, apresentarei trecho dessa entrevista.

Quando questionei à *professora 2* sobre como ela fazia a correção da produção de texto, ela informou que:

A professora deve assumir, diante de uma produção textual, a postura de uma orientadora evitando ser uma simples avaliadora do texto. Não se lê uma produção, no processo de desenvolvimento da escrita, como o objetivo de avaliar o texto do aluno, mas sim com o intuito de comentar, sugerir, orientar. Como orientadora, evito uma postura arbitrária, dogmática, que me faz a “dona da verdade”. Coloco-me na posição de uma leitora que está ao lado do aluno para ajudá-lo, para discutir com ele o texto produzido.

Em relação aos erros ortográficos, combino com os alunos alguns sinais que colocados no início da linha, indicam que os alunos devem descobrir onde se encontra o problema e procurar resolvê-lo. Trata-se, então, de um trabalho no qual a correção não é apenas a contagem de erros e sim a melhoria da totalidade do texto.

O aluno aos poucos irá se conscientizando que ele deve ser o revisor de seu próprio texto e perceberá que uma boa produção textual não nasce pronta, mas é fruto de trabalho, do ato de fazer e de refazer, de ler e reler, de reescrever e ler, buscando sempre sua melhor forma, melhor coerência e coesão.

Como orientador das atividades, cabe ao professor acompanhar a leitura dos textos que vão incentivar a escrita dos alunos; criar atividades variadas a partir do desejo ou necessidade dos alunos; dinamizar as aulas de produção de texto, tornando-as agradáveis e produtivas.

Trecho da Entrevista, 19/03/12.

Através das respostas da *professora 2* pode-se constatar que ela apóia a teoria do construtivismo criada por Piaget, na qual o aluno é desafiado a descobrir as respostas, a todo momento, e o professor atua como o mediador desse conhecimento. Isto é, o aluno não recebe nada pronto, ele participa de todo o processo do desenvolvimento do conhecimento. Caso a professora assinalasse os erros e já os colocasse da maneira certa, como deveriam ser escritos, ele não aprenderia a ortografia de uma maneira tão rápida e produtiva...

A subjetividade na avaliação de uma produção textual advém em grande parte, da multiplicidade de critérios, nem sempre explícitos, que um professor utiliza para avaliar um texto. Como leitor crítico ele se baseia em critérios, conscientes ou não, que foram abstraídos a partir de leituras que compõem o seu universo cultural. Dada a individualidade cultural, tem-se, então, a especificidade de critérios para cada professor. Em outras palavras, a avaliação crítica de uma produção textual pode tornar-se totalmente subjetiva (PCN's, 1998).

Essa forte carga subjetiva, que julgo negativa na avaliação de uma produção de texto, pode ser minimizada desde que se considerem dois aspectos: os critérios utilizados pelo professor que devem ser claros, precisos, e previamente conhecidos pelos alunos; e o professor não deve ler e corrigir uma produção textual apenas como crítico, mas principalmente como orientador:

O professor também deve respeitar e aceitar a linguagem a que os alunos estão acostumados no seu dia-a-dia, e não exigir que, na comunicação oral, os alunos falem como se estivessem escrevendo. Somente assim, os alunos se sentirão estimulados a escrever, a aprender e a se tornar produtores de textos orais e escritos. Só assim, o ato de produzir textos deixará de ser uma tortura, um esforço monótono e desagradável, desvinculado da criação e do prazer. (PROGRAMA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 1999, p.37-38)

Enfim, os *professores 1 e 2* agem como orientadores de seus alunos e não apenas como críticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de produção de textos tem como objetivo estabelecer um tipo de interação social, uma vez que ninguém fala ou escreve apenas pelo simples fato de falar ou escrever: falar ou escrever são propostas de comunicação.

Aprende-se a agir neste tipo de interação apenas quando se consegue falar ou escrever a alguém sobre determinado tema, com algum propósito. Entretanto, é comum o professor centrar todo o ensino de produção de textos apenas em normas linguísticas, acreditando que assim, levará o aluno a produzir textos orais e escritos, de forma adequada. E, geralmente o aluno não sabe sobre o quê, para quê e para quem escrever.

O escrever se submete à programação, ao ritmo e à dinâmica escolar, apenas porque é uma atividade entre inúmeras outras do currículo. Por isso, a produção de textos na escola se transforma num momento de ansiedade. Escrever para o aluno é quase uma impossibilidade.

Na realidade, sabe-se que o aluno deve desenvolver suas potencialidades de produtor de textos para a vida e não apenas para a escola.

Para que o aluno aprenda a escrever, é necessário que entenda para quê, e o porquê de fazer isso. O início do aprendizado da escrita, como também da leitura, define-se na compreensão dos usos e valores da escrita e da leitura em sociedade. O verdadeiro leitor e escritor é aquele que exerce a leitura e a escrita, sabe por que o faz, escolhe o que quer ler e escrever e estabelece destinatários para as suas produções.

Cabe ao professor a tarefa de garantir as condições necessárias a essas escolhas, à apropriação desse saber; cabe ao professor entender que há uma grande diferença entre produzir textos que sejam formas de interpretar o mundo e produzir textos que sejam meras cópias de modelos prontos.

Pude concluir a partir da observação direta nessas duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental e da entrevista com as duas professoras que uma das tarefas da escola é estimular e orientar o aluno na produção de textos que a sociedade dele irá exigir ou que satisfaçam aos seus próprios desejos de comunicação. E essa orientação só adquire sentido para o aluno, se forem para ele determinados com clareza o objetivo, o destinatário e o assunto do texto.

Também foi possível perceber que nessas turmas houve um verdadeiro preparo para a produção de texto dos alunos e que as professoras realmente se utilizam de recursos e

estratégias simples e criativas que despertam no educando a motivação necessária para que queiram e gostem de escrever.

Há um contexto totalmente favorável à produção, apesar das dificuldades enfrentadas pelas professoras em relação à realidade vivenciada pelas crianças, de acordo com fatos narrados por elas mesmas.

Foi possível também notar que há valorização da história particular de cada aluno, pois as professoras têm bastante cuidado para não desconsiderar as características lingüísticas trazidas de casa, visto que prestigiam as histórias que são contadas pelas crianças.

Conclui-se, então, que falar e escrever, para atingir objetivos práticos ou lúdicos, é uma atividade relevante nas sociedades letradas, e é por isso que a escola não pode agir como um elemento cerceador dessa prática, quando seu papel é justamente o de estimulá-la.

Por conseguinte, afirma-se que falar e escrever são atividades criadoras. Cumpre ao professor levar o aluno a responder a esse desafio, ao invés de obrigá-lo a reproduzir o pré-estabelecido. A criação não se faz, porém, a partir do nada: as relações entre textos e entre texto e contexto são fundamentais. É nesse processo que se situa o ato de falar e escrever.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 2ª ed., São Paulo: Ática, 1995.

FERNANDES, Maria. **Aprendendo a ler e escrever textos**. São Paulo: Ediouro, 2005.

FERREIRO, Emília Reflexões sobre Alfabetização. 22ª edição - SP:Cortez Editora, s/d.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 2002.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUSERA, Ieda Maria. **Idéias em Contexto: Língua portuguesa**. São Paulo: Brasil, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ª ed., São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do Saber: Manual de Metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Adaptação da obra: Lana Mara Simon. Porto Alegre, Artmed, 1999.

LURIA, A . R. **A linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

SALOMON, D.V. **Como fazer uma monografia**. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARGENTIM, Hermínio. **Brincando de escrever**. São Paulo: IBEP, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdos Básicos: Programa para o Ensino Fundamental da Língua Portuguesa**. Minas Gerais: SEE, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**. Jan /Fev /Mar /Abr, no 25, 2004.

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. **Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. CEALE**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.