

ADRIANA FISCHER

**UM PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O TEXTO DISSERTATIVO EM
UMA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

VOLUME 1

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de Texto e Ensino, Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.(a): Nilcéa Lemos Pelandré

FLORIANÓPOLIS
2001

Esta dissertação intitulada **UM PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O TEXTO DISSERTATIVO EM UMA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**, foi julgada adequada para a obtenção do grau de mestre em Linguística e aprovada em sua fase final pelo curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.



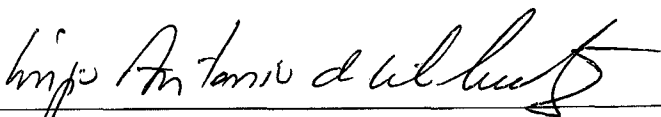
Coordenador: Prof. Dr. Heronides M. de Melo Moura

Banca Examinadora:



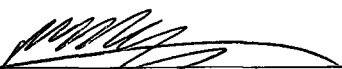
Prof.(a) Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC)

(Orientadora e Presidente)



Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite (UNICAMP)

(Membro)



Prof. Dr. Hilário Bohn (FURB/UCPel)

(Membro)



Prof. Dr. Lucídio Bianchetti (UFSC)

(Suplente)

Florianópolis, 03 de dezembro de 2001

A minha avó, Edeltrudes Wippel Heil, que deixou registrado, no coração de familiares e alunos, o amor pelo fascínio de educar.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai do Céu por me iluminar, por me dar forças e por me conduzir no meu caminho de estudo e trabalho.

Aos meus pais, José Ademar e Rosemeri, que ao meu lado estiveram, a cada momento, apoiando-me e guiando-me com paciência, amor e muito carinho para que eu pudesse encaminhar, com êxito, todo o percurso do mestrado.

A minha irmã, Morgana, que sempre me ajudou em muitas tarefas, dando opiniões, construindo conhecimentos e ouvindo-me nos momentos alegres e difíceis.

À professora e orientadora, Nilcéa Lemos Pelandré, que sempre esteve ao meu lado compartilhando saberes, guiando-me com perspicácia e vontade, recebendo-me a cada novo encontro com muita atenção e dedicação e, ainda, preocupando-se com as implicações desta pesquisa no ambiente escolar.

A minha primeira orientadora de Iniciação Científica e especial amiga, Otilia Lizete de O. M. Heinig, que me introduziu no mundo da pesquisa, que nunca hesitou em me conduzir, com muita dedicação, qualidade, inteligência e confiança, nos caminhos pelos quais passei durante os dois anos de mestrado e durante todo o tempo em que nos conhecemos.

Aos profissionais do Colégio de Aplicação da UFSC, os quais me receberam com alegria e contribuíram para a realização da pesquisa naquela instituição. Em especial, à professora regente e aos alunos da 4ª série A, em 2000, os quais, como sujeitos do trabalho desenvolvido, compartilharam novos desafios e conhecimentos.

À CAPES, órgão financiador desta pesquisa, que oportunizou que eu me dedicasse exclusivamente, durante dois anos, à realização do curso de mestrado em Lingüística.

Aos amigos que conheci no decorrer deste curso, que aceitaram trocar conhecimentos comigo. Especialmente à grande amiga Claudia Andréa Rost que sempre esteve disposta a me ouvir, a me aconselhar e até a me apoiar quando muitas pedras atravancavam o meu caminho.

A outros amigos dos quais me distanciei em virtude dos esforços destinados ao curso de mestrado, mas que souberam me compreender com paciência e incentivavam-me com palavras amigas.

Enfim, às pessoas sinceras e humildes que comigo lutaram para a realização desse sonho.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constituiu o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as faces transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Mikhail Bakhtin

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	viii
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1 LINGUAGEM E GÊNEROS DO DISCURSO.....	7
2.2 A REALIDADE DA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS DISSERTATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	16
2.3 ARGUMENTAÇÃO ESCRITA: IMPORTÂNCIA E NECESSIDADE.....	33
3 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA NA SALA DE AULA	44
3.1 METODOLOGIA DE TRABALHO.....	44
3.2 A COLETA DE DADOS.....	48
3.2.1 O perfil da produção escrita na 4ª série A: período anterior à intervenção colaborativa.....	48
3.2.2 Planejamento e aplicação de atividades e propostas: a intervenção colaborativa.....	50
3.3 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	58
4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS GÊNEROS DISSERTATIVOS NA 4ª SÉRIE A: DISCUSSÕES E ANÁLISES	67
4.1 HISTÓRIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA: DEPOIMENTOS E REVELAÇÕES.....	67
4.2 A INTERVENÇÃO COLABORATIVA.....	83
4.2.1 Uma experiência inicial com os alunos.....	83
4.2.2 Atividades de análise, de planejamento textual e de argumentação.....	94
4.2.3 A produção dos “textos dissertativos”: o antes, o durante e o depois.....	119
4.3 AS CONSTRUÇÕES OPERADAS NO PROCESSO: OUTRAS VISÕES, NOVOS CAMINHOS.....	160
4.3.1 O aluno como sujeito dos gêneros dissertativos produzidos.....	160
4.3.2 As avaliações dos alunos sobre o processo.....	170

4.3.3 As avaliações da professora sobre o processo.....	174
4.3.4 Outras avaliações.....	179
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	194
OBRAS CONSULTADAS.....	197
ANEXOS.....	199

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário entregue aos alunos: informações pessoais.....	200
Anexo 2 - Critérios para realização das observações na 4ª série A.....	201
Anexo 3 – Entrevistas: com a coordenadora do Ensino Fundamental e com a professora da 4ª série A.....	202
Anexo 4 – Textos publicados no Jornal Diário Catarinense.....	203
Anexo 5 – Questionário aos alunos: opiniões acerca das publicações no Jornal.....	205
Anexo 6 – Textos sobre o tema “Novo prefeito”.....	206
Anexo 7 – Texto: “Maior eleição da história”.....	208
Anexo 8 – Demonstração sobre o processo de eleições.....	209
Anexo 9 – Textos produzidos na atividade intitulada “palavras geradoras”.....	210
Anexo 10 – Elaboração de esquemas.....	211
Anexo 11 – Introdução do texto “Dito e escrito”.....	212
Anexo 12 – Reportagem : “Dito e escrito”.....	213
Anexo 13 – Texto: “História da escrita” (desordenado).....	217
Anexo 14 – Texto: “História da escrita” (original).....	218
Anexo 15 – Resenha crítica: “Cadeiras Vazias” de Sérgio Rizzo.....	219
Anexo 16 – Exemplificação sobre a configuração do texto argumentativo.....	220
Anexo 17 – Dizeres do mural montado sobre os textos “A história do(a)...”.....	221
Anexo 18 – Resposta do autor Sérgio Rizzo.....	223
Anexo 19 – Carta enviada ao Jornal Diário Catarinense.....	224
Anexo 20 – Entrevistas com os alunos.....	225
Anexo 21 – Questionários entregues para a professora regente da 4ª série A.....	226
Anexo 22 – Auto-avaliação realizada com os alunos.....	228
Anexo 23 – Transparências: trechos da primeira versão do texto “A história do (a)...”.....	229
Anexo 24 - Transparência: trechos da primeira versão da resenha crítica.....	231
Anexo 25 - Transparência: trechos da primeira versão do texto sobre “violência”.....	232
Anexo 26 – Textos produzidos pelos alunos na proposta “A história do(a)...”.....	233
Anexo 27 – Textos produzidos pelos alunos na proposta da resenha crítica.....	239
Anexo 28 – Cartas-respostas de alunos ao autor Sérgio Rizzo.....	244

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

P	Professora
Pq	Pesquisadora
Pl	Palestrante: policial do PROERD
A	Aluno(a): sem menção ao nome
As	Alunos
A(x)	Alunos identificados pelas iniciais dos nomes
(...)	Corte feito pela pesquisadora
()	Comentário da pesquisadora
...	Pausas, hesitações durante as falas

RESUMO

Esta dissertação aborda o processo de produção de textos dissertativos desenvolvido, no segundo semestre de 2000, em uma 4ª série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Com o objetivo de pesquisar e analisar este processo, optou-se por realizar um trabalho sistemático de intervenção colaborativa entre a pesquisadora e a professora regente da classe.

As abordagens metodológicas baseiam-se na pesquisa do tipo etnográfico e na pesquisa-ação. Enquanto a primeira possibilita reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar cotidiana, a segunda busca implementar uma ação, a produção de textos, que resulte em uma melhoria para os sujeitos participantes: alunos e professora.

Enfocou-se, especificamente, a produção de textos dissertativos, pois se acredita que os alunos podem ser desafiados, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, a revelar e sustentar seus pontos de vista de forma crítica. Nesse sentido, condições de produção favoráveis ao trabalho com esse gênero discursivo são necessárias para que o aluno se assuma sujeito/autor de seus próprios textos.

O acompanhamento das formas de trabalho com a produção textual permitiu compreender que alunos e professora demonstram afinidade com textos narrativos devido à falta de conhecimentos sobre outros gêneros discursivos. Assim, a construção de sentidos fica, muitas vezes, comprometida em virtude da elaboração de textos meramente escolarizados, os quais não estabelecem relação com situações reais de interação.

O processo de intervenção colaborativa revelou que o desempenho argumentativo dos alunos foi sendo ampliado à medida que eram oportunizadas atividades de análise e leitura de textos, bem como propostas de produção de textos dissertativos, as quais partiam do interesse dos sujeitos e destinavam-se a interlocutores reais. Assim, muitas habilidades foram aprimoradas e dificuldades foram superadas.

Longe de funcionar como uma fórmula a ser aplicada, o processo de trabalho com textos dissertativos representou uma experiência localizada, submetida às condições de produção envolvidas num grupo específico de alunos, enfim, uma proposta que vinculou o saber ao processo de descobrir na e pela linguagem.

ABSTRACT

This dissertation is about the process of production of argumentative texts developed on the second half of 2000 in a fourth grade children of “Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina”. With the aim of researching and analysing this process, a systematic work of collaborative intervention between the searcher and the class teacher has been developed.

The methodological approach is based on an ethnographical and an action research. While the first one enables the rebuilt of processes and relations that are configured in the daily school experience, the other aims the implementation of an action, the production of texts, which results on an improvement for the subjects involved: students and the teacher.

The production of argumentative texts was particularly focused, as it is believed that the students can be challenged, from the first grades of primary school, to expose and sustain their points of view in a critical way. In this sense, the favorable conditions for the production with this discursive genre are necessary so that the student will be able to assume himself as the author/subject of his own texts.

The everyday work with the textual production enabled to understand that students and the teacher show affinity with narrative texts due to the lack of knowledge of other discursive genres. In this way, the construction of sense is, usually, affected by the elaboration of merely scholastic texts, which do not establish a relation with real interactive situations.

The collaborative intervention process showed that the students' argumentative performance was being enlarged since the activities of analyses and texts' reading were being developed, as the same as proposals of argumentative texts production, which came from the interest of the subjects to real interlocutors. As a consequence, many skills were developed and many difficulties were overcome.

Far from functioning as a formula to be used, this process with argumentative texts represents a localized experience, subdued to the conditions of production related to an specific group of students. Above all, it is a proposal that links the knowledge to the process of discovering inside and through the language.

1 INTRODUÇÃO

A produção de textos na escola permite aos professores e alunos não apenas expressar o mundo através da linguagem, mas, acima de tudo, construir novos mundos. Esta construção, no entanto, pode ser comprometida quando a expressão do “eu” fica relegada às exigências escolares e quando o fazer pedagógico não assume um compromisso de trabalho com a linguagem. A inserção num espaço de reprodução de conhecimentos, então, apresenta-se como uma contradição às formas de convivência do homem em sociedade. Este, por ser um ser social, constitui-se na e pela interação, ou seja, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente.

Partindo desses princípios, a presente pesquisa quer encaminhar discussões sobre a importância de oportunizar a alunos do Ensino Fundamental o trabalho com a produção de textos dissertativos que os possibilitem interagir em situações que envolvam valores e posicionamentos críticos. Essa proposta foi desenvolvida na 4ª série A do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina no segundo semestre letivo de 2000. Nesse ambiente, foram sujeitos da pesquisa os 25 alunos que compunham a classe e a professora regente. O trabalho com a produção de textos, realizado naquela instituição, está inserido no campo de estudo da Linguística Aplicada, mais especificamente, na área do “Texto e Ensino”. Esta disponibiliza, diretamente, a intersecção entre a Linguística e a Educação, a fim de que os conhecimentos advindos destas duas áreas do saber contribuam para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna na escola.

A base teórica fundamenta-se, basicamente, nas abordagens realizadas por Mikhail Bakhtin, o qual deixa evidente sua defesa pelo social. Nessa perspectiva, a interação entre interlocutores funciona como o princípio fundador da linguagem, o sentido do texto e a significação das palavras tornam-se dependentes da relação entre sujeitos, pois estes se constroem na produção e na interpretação dos textos e a relação entre os interlocutores também passa a construir os próprios sujeitos produtores. Estas explicações realçam o sujeito social que é o aluno em sala de aula. Ele pertence a uma classe social onde dialogam diferentes discursos e onde ele interage com diferentes interlocutores. Assim, esse sujeito é histórico e ideológico, uma vez que se constitui por diferentes vozes sociais, bem como se constituiu na e pela linguagem. A concepção de linguagem, por conseguinte, com a qual se

desenvolveu a presente pesquisa ganha dimensão de atividade humanizadora efetuada entre indivíduos (alunos e professora) sócio-historicamente situados.

Com o objetivo de pesquisar e analisar o processo de produção de textos dissertativos na 4ª série em questão, foi realizado um trabalho sistemático e controlado pela pesquisadora por intermédio de intervenção colaborativa com a professora regente da classe. Esta opção metodológica advém de abordagens relativas à pesquisa-ação, a qual objetiva não apenas mostrar *o que e como* algo está ocorrendo, mas possibilita mudar a situação, na qual se está pesquisando, tornando-a melhor. Além desse caráter, a pesquisa também caracteriza-se como um estudo do tipo etnográfico, pois supõe a participação e ação constante do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Dessa forma, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, enfim, os esforços são destinados à investigação e à interpretação do processo de construção do ensino/aprendizagem. Compreende-se, pois, que a união entre o estudo do tipo etnográfico e a investigação-ação é produtiva para o trabalho do professor, o qual atua com o pesquisador na construção de novos conhecimentos e possibilita, assim, um aperfeiçoamento do trabalho junto aos alunos.

Partindo dessas abordagens metodológicas, a questão central que direcionou os estudos foi: os alunos de 4ª série são capazes de produzir textos dissertativos escritos se inseridos num processo de construção desse gênero discursivo? Com base nesta indagação, outras de menor amplitude, mas com tamanha relevância contribuíram para a efetivação do trabalho na 4ª série A: Quais os gêneros discursivos comumente utilizados e produzidos por esses alunos? Quais as condições determinantes para a produção destes gêneros discursivos nesta série? Que atitudes revelam os alunos diante do trabalho com textos dissertativos escritos por meio de intervenção colaborativa? Quais os resultados advindos da análise do processo de produção desses textos vivenciado pelos sujeitos da pesquisa no 2º semestre letivo de 2000? Quais princípios, para o desenvolvimento de uma proposta metodológica, podem ser considerados por professores de 4ª série ou de outras séries iniciais para a realização de um trabalho com textos dissertativos?

Como indicadores destas questões, alguns pressupostos contribuíram para melhor analisar o trabalho com textos dissertativos realizado por intervenção colaborativa. A produção de textos narrativos escritos, nas séries iniciais, é mais intensa que produções que englobem textos dissertativos. Conseqüentemente, condições de produção para a realização destes textos devem ser oferecidas aos alunos, em sala de aula, para tornar também a produção deste gênero discursivo real e dinâmica. Atividades com textos dissertativos

escritos, já nas séries iniciais, possibilitam ao aluno expor seu ponto de vista, assumir e sustentar posições críticas diante de fatos reais, desenvolvendo, assim, sua capacidade argumentativa. A necessidade de convencer e persuadir um interlocutor representa um importante objetivo para a produção de textos dissertativos, distanciando esta atividade escrita de textos narrativos e da existência de um só destinatário: o professor. A organização do texto dissertativo se torna uma atividade mais objetiva, coesa e coerente para o aluno, se condições de produção forem favoráveis para que ele realize escolhas de diferentes estratégias de dizer, procedimentos lingüísticos, a fim de sustentar uma afirmação, obter a adesão dos interlocutores e/ou justificar uma tomada de posição.

A fim de verificar a validade desses pressupostos, bem como buscar respostas às questões propostas, foram realizadas observações diárias na classe nos meses de agosto a novembro de 2000, incluindo o planejamento e aplicação de atividades e produções textuais através de intervenção colaborativa, ou seja, por meio de um trabalho conjunto entre pesquisadora e professora da classe. Além desses procedimentos, foram realizadas entrevistas com os alunos e com a professora, no início e ao final do processo de trabalho, a fim de compreender os pontos de vista desses sujeitos diante da produção de textos. A participação em reuniões do Núcleo de Estudos de Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa/ NEAP/ CED/UFSC com o grupo de profissionais constituintes do projeto “um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, no qual está inserida a 4ª série escolhida, também contribuiu para ampliar conhecimentos sobre a realidade estudada.

A introdução ao trabalho com textos dissertativos, principalmente na modalidade escrita, justifica-se porque pressupõe, da parte do aluno, um trabalho que garanta a transferência de noções, lidas ou vividas, analisadas e depois transformadas e redistribuídas em um texto escrito, o qual seja capaz de influenciar o leitor, de alguma forma, ou alterando sua maneira de pensar, de agir ou persuadindo-o à adesão de um ponto de vista ou mesmo levando-o a tomar uma decisão¹. Entende-se que para os alunos se assumirem sujeitos/autores² desses textos, faz-se necessário que condições pedagógicas favoráveis sejam proporcionadas e orientações lingüísticas adequadas sejam realizadas no espaço de sala de aula.

¹ A importância do trabalho com textos dissertativos, mencionada neste parágrafo, é ressaltada por Vigner apud Galvez et al. (1997, p. 118).

² As denominações “sujeito” e “sujeito/autor” serão adotadas neste trabalho sob a perspectiva bakhtiniana, em que o sujeito se constitui na e pela linguagem e assim tem a possibilidade gradual de responsabilizar-se pelas escolhas que opera na elaboração de seus discursos e textos.

É de grande importância, conforme Leite e Vallim (2000), que os alunos tenham contato com diferentes textos dissertativos através da leitura, realizem o exercício de elaboração escrita desse gênero discursivo, tenham acesso a informações diversas acerca da proposta de trabalho, por intermédio da relação dialógica entre alunos, aluno-professor, aluno e outros profissionais, na troca e no confronto de idéias em situações de entrevistas e debates coletivos. É necessário, portanto, que se desenvolvam discussões sobre os temas propostos para a escrita desses textos e que os alunos se conscientizem dos benefícios da realização deles como forma de atender a finalidades sociais, procurando atingir outras instâncias na sociedade, através da revelação de causas, conseqüências e prevenções de problemas vigentes na atualidade, os quais são abordados nos textos produzidos. Assim, o comprometimento com as palavras se torna mais evidente através da formação de um ponto de vista revelado pelo posicionamento crítico assumido diante de diversas situações de interação.

Os alunos das séries iniciais precisam ser orientados para a realização de atividades e atitudes argumentativas, já que o bom desempenho na produção do texto dissertativo implica o bom desempenho argumentativo. A aceitação deste postulado, conforme Koch (1999), dismitifica o que tradicionalmente se costuma chamar de dissertação e de argumentação, visto que a primeira teria de limitar-se, apenas, à exposição de idéias alheias, sem nenhum posicionamento pessoal. Ocorre, porém, que a simples seleção das opiniões a serem reproduzidas já implica uma opção. Assim, em textos denominados narrativos e descritivos, a argumentatividade também se faz presente, mas em menor grau que nos dissertativos.

Ainda, compreendendo que o texto pressupõe um processo de interação de indivíduos socialmente organizados pela linguagem, justifica-se a presença de destinatários reais ou possíveis e de respostas – compreensão responsiva ativa. Ratificando esta assertiva, os alunos precisam ter segurança de que a produção de textos dissertativos não representa mais uma atividade para a escola, mas uma produção de sentidos que recupere professor e aluno como sujeitos que se debruçam sobre um objeto (o texto) a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento (Geraldi, 1997).

Com a realização desta pesquisa, tem-se o intuito de que os alunos de séries iniciais ampliem gradativamente a capacidade argumentativa, que tenham maiores oportunidades de interação, em sala de aula, na produção de textos dissertativos durante outros níveis como o Ensino Médio e o Ensino Superior. Esta razão tem grande relevância, pois, durante dois anos, outros dois trabalhos dessa mesma natureza foram desenvolvidos junto a alunos de semestres

iniciais e finais dos cursos de licenciatura da Universidade Regional de Blumenau, quando se pôde compartilhar, com os sujeitos das pesquisas, a insegurança e o pouco conhecimento acerca dos textos dissertativos³. A carência de posicionamento crítico, de justificativas e de argumentos convincentes aos temas propostos eram algumas das dificuldades comuns entre esses alunos na produção escrita desses textos. Por conseguinte, iniciativas de mudança, com relação aos problemas apresentados, foram oferecidas naquela universidade. O desenvolvimento de um curso de produção textual proporcionou, aos alunos dos cursos de licenciatura, oportunidades de discussão e produção dos textos dissertativos que, para eles, simbolizavam um objeto quase que desconhecido e incerto de ser manipulado.

O presente trabalho enfoca, então, o processo de produção de textos dissertativos realizado, por intermédio de intervenção colaborativa, com alunos de uma 4ª série. Inicialmente, no capítulo 2 - *Revisão da Literatura* -, são realizadas abordagens sobre a *Linguagem e gêneros do discurso*, dentre as quais se destaca a opção teórica da pesquisa pelos estudos sócio-interacionistas de Mikhail Bakhtin. Ainda neste capítulo, procura-se retratar *A realidade da produção dos gêneros dissertativos no Ensino Fundamental* e discutir a respeito da *Argumentação escrita: importância e necessidade*.

A seguir, o capítulo 3 apresenta o *Percurso metodológico: a pesquisa na sala de aula*, o qual faz referência à metodologia adotada, aos procedimentos de coleta de dados e oferece o perfil da produção escrita na 4ª A - série escolhida para realização da pesquisa - no período anterior à intervenção colaborativa. Este capítulo, além de explicitar as características de uma pesquisa do tipo etnográfico, bem como de uma pesquisa-ação, as quais direcionaram os trabalhos com os alunos, tem a função de esclarecer os passos desta pesquisa. Assim, é traçado um percurso cronológico, desde as observações e entrevistas iniciais, passando pela fase de planejamento, aplicação de atividades e propostas de produção de textos dissertativos, através de intervenção colaborativa, até chegar aos depoimentos finais de alunos, pais e professora regente da classe. São acrescentadas informações sobre a continuação do trabalho de pesquisa, em 2001, junto aos alunos e professoras participantes do projeto das séries "A" - "Um caminho diferente para aprender a ler e a escrever."

A apresentação dos resultados, discussões e análises encontram-se no capítulo seguinte - *O processo de produção dos gêneros dissertativos na 4ª série A* -, oportunizando

³ A autora do presente trabalho, juntamente com a professora Otilia L. de O. M. Heinig, realizaram pesquisas na FURB cujo tema central foi "A necessidade do texto dissertativo de caráter científico no III grau", nos anos de 1997 e 1998 por intermédio de iniciação científica. Os resultados estão reunidos em dois relatórios finais entregues ao PIPE - Programa interno de apoio à pesquisa da FURB - órgão financiador dos trabalhos.

um acompanhamento do desempenho dos alunos durante a intervenção colaborativa. No entanto, anterior às discussões em torno dos resultados obtidos com *A intervenção colaborativa*, destacam-se as *Histórias com a linguagem escrita: depoimentos e revelações*, fornecidos pelos alunos e professora através de entrevistas iniciais realizadas com eles. Compreendendo os posicionamentos desses sujeitos em torno do processo de ensino/aprendizagem da língua materna, torna-se mais significativo analisar o processo de construção de textos dissertativos nesta 4ª série. Como fechamento deste capítulo, são apresentadas *As construções operadas no processo: outras visões, novos caminhos*. Esta parte direciona as análises para as mudanças efetuadas durante o processo e destaca: *o aluno como sujeito dos gêneros dissertativos produzidos, as avaliações dos alunos e da professora regente sobre o processo*, bem como *outras avaliações* que denotam as opiniões de outros sujeitos, como pais, coordenadora e professoras, inseridos no projeto das séries “A”.

Por fim, o capítulo 5 apresenta as *Considerações finais* sobre o trabalho de pesquisa. Acompanham, neste capítulo, alguns princípios para desenvolvimento de uma proposta metodológica, que podem ser considerados por professores de 4ª série ou outras séries iniciais para realização de um trabalho com textos dissertativos. Nesta perspectiva, também são indicadas algumas sugestões de trabalho, pois se acredita que esta pesquisa simbolizou *um caminho* entre tantos outros que podem ser seguidos como forma de aprimorar e qualificar o processo de produção escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 LINGUAGEM E GÊNEROS DO DISCURSO

A necessidade de comunicação, em virtude de inúmeros objetivos que impulsionam o homem a viver em sociedade, leva-o a interagir verbalmente em diversas situações sociais. Esta interação verbal, por sua vez, permite que o uso da linguagem se efetive como forma de interlocução entre os homens. Conseqüentemente, a linguagem supõe a existência de uma variedade muito grande de gêneros do discurso, os quais são concebidos como formas de utilização da língua - fato social cuja existência se funda nas necessidades comunicativas.

Bakhtin (1997) esclarece que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (p.279). Devido à existência, por se dizer, infinita de gêneros, muitos estudiosos da linguagem, conforme Brandão (2000), preocupados com a questão do ensino, têm buscado uma classificação/tipologização dos discursos.

O interesse por este objeto de estudo, de acordo com esta autora (*op.cit.*, p. 19), vem sendo desde Platão e Aristóteles até a atualidade uma preocupação constante. Vários campos do saber têm sido beneficiados com estas investigações ao longo dos tempos: história da retórica, pesquisas contemporâneas em poética, semiótica literária e teorias lingüísticas atuais. A diversidade de conhecimentos, apresentada nestas diferentes áreas, tem resultado numa variedade de abordagem – o que se comprova pela metalinguagem utilizada. Muitos termos têm sido utilizados indistintamente: gêneros, tipos, modos, modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos. No entanto, tais noções, de acordo com Silva (1999) guardam valores conceituais e propósitos metodológicos distintos, podendo se entrecruzarem em situações de análise, funcionando como um instrumental adequado à investigação no domínio do discurso.

Na Lingüística, particularmente, circula uma variedade enorme de tipologias, pois se compreende a importância de se estabelecer uma tipologização para melhor entender os princípios que regem a organização textual. O motivo maior é que a Lingüística se volta para o funcionamento de qualquer tipo de texto e não apenas aos literários.

Antes de dar continuidade às explicações acerca das preocupações apresentadas por diversas tipologias, é imprescindível que se estabeleçam os conceitos de discurso e texto adotados até o momento.

Por discurso entende-se aqui uma atividade sócio-comunicativa, produtora de sentido, construída por sujeitos sociais nas relações interacionais de que participam, a qual se manifesta lingüisticamente por meio do texto. Este, por sua vez, pode-se materializar tanto na forma oral quanto na forma escrita e sua construção se dá no processo das relações interacionais, capaz de constituir-se em um modo significativo, independentemente de sua extensão. Texto é tomado como uma unidade de análise, por pressupor que é nele e por meio dele que se podem evidenciar e analisar os fatores lingüísticos e extralingüísticos que compõem as suas condições de produção e recepção. É no texto e por meio dele que se pode entender como se dá o funcionamento do discurso (Silva, 1999, p. 87).

Definidos esses dois conceitos, passa-se a abordar sucintamente, a partir de Brandão (2000; 2001), cinco tipos de classificações dos discursos em gêneros ou da heterogeneidade de textos que se apresentam no campo da linguagem.

As tipologias funcionais propõe uma formulação geral do gênero em termos de funções que envolvem o ato de comunicação verbal. Bühler reconhece três tipos básicos de mensagens: a centrada no destinador, a no destinatário e a no contexto. Jakobson acrescenta três outros fatores à classificação funcional: o código, o canal e a mensagem. No entanto essa tipologia não considera a dinâmica da interlocução, apesar de ter como foco de estudo o ato da comunicação verbal.

As tipologias enunciativas preocupam-se com as diferentes formas de presença das marcas da enunciação (interlocutores, lugar e tempo) no discurso. Destaca-se Bronckart (1985). Este define a linguagem como uma superatividade, que se realiza sob formas de ações de linguagens - modos de cooperação social (lugar social, destinatário, enunciador e fins) - que se concretizam dentro de um gênero do discurso. Estes modos definem então a situação de produção da enunciação. Por reconhecer a variedade enorme de gêneros, Bronckart faz uma distinção entre arquétipos discursivos e tipos de discurso. Os primeiros se definem pela maneira como estão ancorados na situação de produção. Ainda no interior de um mesmo arquétipo pode haver variações de tipo ou tipos intermediários que apresentam configurações originais. Assim, todo discurso se apresenta como típico e singular.

As tipologias cognitivas classificam os textos em função do modo de organização cognitiva dos conteúdos. Adam (1991) deixa em suspenso as condições sócio-históricas de produção dos enunciados para considerá-los apenas enquanto seqüência lingüística. O texto é definido, então, como um objeto abstrato, opondo-se ao discurso que é concreto, produzido

em uma situação determinada por fatores extra-lingüísticos (sociais, ideológicos etc.) O trabalho de Adam propõe, como forma de classificação, cinco tipos de estruturas seqüenciais prototípicas dos textos: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo.

Outra tipologia, bastante difundida e evidenciada atualmente, está baseada no contínuo fala-escrita. Situa-se na perspectiva sócio-interacionista a qual concebe a língua como fenômeno interativo e dinâmico voltado para atividades dialógicas que envolvem falante/ouvinte e escritor/leitor. Marcuschi (2001) preocupa-se com a análise de gêneros textuais, seus usos em sociedade nas relações entre fala e escrita que refletem um constante dinamismo fundado num *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual. Evitam-se, assim, as dicotomias estritas entre fala e escrita.

Num enfoque sócio-histórico, a tipologia do discurso em Bakhtin (1997) revela, conforme já exposto anteriormente, o caráter social dos fatos da linguagem, a existência de diversidade dos atos sociais emitidos pelos diversos grupos e de diversidade das produções de linguagem. Dessa forma, a adoção de um gênero de discurso (primário ou secundário) é uma escolha que se determina em função da especificidade da troca verbal.

Com base nessa breve exposição, de alguns estudos voltados à classificação tipológica, verifica-se o quanto é importante compreender que cada um deles “faz um recorte distinto, se dá um objeto distinto de estudos” (Gerald, 1997, p.60). Ainda, esta compreensão é imprescindível, como mostra este autor (*op.cit.*, p. 83): “para se acercar ao ensino a partir do foco da linguagem é preciso, antes, delimitar o próprio foco, assumindo uma concepção do próprio objeto da lingüística.”

Esta afirmação é aceita e aplicada em trabalhos como os de Meurer (2000), Bortolotto (1998) e Furlanetto (2001), os quais operam com perspectivas teóricas bem definidas.

A partir do ponto de vista funcional, Meurer (2000) discute a importância do conhecimento de gêneros textuais para a formação do profissional da linguagem. Para este autor, “aprender a língua materna significa desenvolver competência no uso de um número crescente de funções da linguagem” (p.149). Ele propõe que o aprendizado da linguagem humana seja compreendido como o desenvolvimento da competência no uso de um número crescente de gêneros textuais. Estes são caracterizados por funções específicas e organização retórica mais ou menos típica, constituem tipos específicos de textos. Nestes tipos, podem figurar modalidades retóricas que dão forma às estruturas e às funções textuais tradicionalmente reconhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e

exortativas. Esses conceitos têm implicações na prática do profissional da linguagem, o qual “precisa incluir a pesquisa e o estudo explícito de regras relativas pelo menos aos gêneros textuais mais comuns à vida diária do cidadão brasileiro, de forma que tal conhecimento possa ser transmitido e praticado no ambiente escolar” (*op.cit.*, p.155). A partir desta perspectiva funcional abordada por Meurer, reconhece-se a estimável contribuição de estudos sobre a classificação tipológica para a realização de um trabalho qualitativo com a linguagem nas escolas.

Bortolotto (1998) desenvolve uma análise crítica sobre a forma de interlocução na sala de aula, em duas diferentes escolas em Santa Catarina, as quais adotam concepções distintas de linguagem. Para isto, ancora-se basicamente nas abordagens da Análise do Discurso, procurando também inserir a pesquisa numa tendência sócio-histórica da linguagem. Esta autora adota por referencial teórico estudos que tomam a linguagem como realidade discursiva e como fenômeno histórico-cultural. Para a autora (*op.cit.*, p.8), “as concepções de linguagem são determinantes de práticas pedagógicas diferenciadas que ‘introduzem’ a criança no aprendizado sistemático da leitura e da escrita.” Esta constatação prova, por exemplo, as escolhas adotadas pelas professoras das escolas A e B. Enquanto a primeira, ancorada num discurso autoritário, toma o texto como objeto institucionalizado e não trabalha de forma explícita um gênero de discurso; a segunda, baseada num discurso mais polêmico, o qual valoriza a significação das palavras dos alunos, trabalha o texto como construção entre professor e aluno num processo discursivo. Dessa forma, a construção do conhecimento e da autonomia enunciativa dos alunos se fazem muito mais eficazes no processo adotado pela professora da escola B, em que a concepção de linguagem, com a qual trabalha, ganha a dimensão de atividade humanizadora efetuada entre indivíduos sócio-historicamente situados.

Também privilegiando a relação discurso/texto, Furlanetto (2001) opta pela perspectiva geral da Análise do Discurso para salientar a distinção entre gênero discursivo e tipo textual, procurando ressaltar a importância que isso assume para a metodologia do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Para esta pesquisadora, muitos livros didáticos, que funcionam ainda como base para o ensino das escolas de nível fundamental e médio, pouco ou nada incorporam dos resultados das pesquisas sobre gênero discursivo e tipo textual. “Ainda se privilegia, portanto, o trabalho de produção textual com base na tipologia tradicional, e não (...) em gêneros historicamente constituídos, os quais circulam na sociedade imediata e mediata dos estudantes” (*op.cit.*, p.1). A consequência dessas práticas de sala de

aula é, principalmente, o conflito que se estabelece entre alunos e produções de textos, pois aqueles não encontram motivos para as “propostas de redação”, pois não é garantido a eles “fincar os pés numa posição enunciativa evidente” (*op.cit*, p.9). O que propõe Furlanetto (p.23) é que “haja uma articulação entre os que estão engajados no ensino e aqueles que podem oferecer reflexões produtivas na área de estudos do texto – ou da linguagem em geral (...). O professor precisa ter acesso aos materiais de pesquisa e espaço-tempo para o estudo e a recriação de sua prática. Isto dificilmente acontecerá sem forte apoio, sem dispositivos institucionais alicerçados em projetos válidos.”

São, então, pertinentes as abordagens sobre os cinco tipos de classificações tipológicas explicitadas por Brandão (2000; 2001), bem como os resultados de estudos, como os de Meurer (2000), Bortolotto (1998) e Furlanetto (2001), que consideram estes ou outros tipos de classificações, a fim de provar que há vários caminhos possíveis de sustentar a prática do trabalho que interliga a linguagem e os gêneros do discurso. Porém, mais importante do que reconhecer a existência dos diferentes estudos, é fazer a escolha consciente de uma abordagem tipológica capaz de direcionar qualitativamente o processo de ensino/aprendizagem da língua em sala de aula.

Portanto, conforme os estudos apresentados acima, é evidente que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável tanto no desempenho dos alunos quanto dos professores no processo de construção do conhecimento sobre e com a linguagem. Em vista dessas constatações, adota-se como perspectiva teórica básica, da presente pesquisa, a concepção bakhtiniana de linguagem. Esta escolha justifica-se, principalmente, porque “o trabalho com gêneros do discurso, em contraposição a um trabalho baseado em tipos de texto, definidos apenas por sua estrutura e função, mostra-se mais satisfatório, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades discursivas” (Barbosa, 2000, p. 158).

Sob o enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin (1986), a interação verbal entre interlocutores, realizada através da enunciação, é o princípio fundador da linguagem e possui, fundamentalmente, caráter dialógico. Nesta perspectiva, toda enunciação é um diálogo e é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados, seja ela um único ato de fala determinado por uma situação imediata ou um contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística. Dessa forma, o centro organizador de toda enunciação é o exterior, o qual está situado no meio social que envolve o indivíduo. “A língua é, pois, pensada como discurso, enunciação e como decorrente das ações do homem

nas suas interações sociais” (Pompílio et al., 2000, p.98) e “a linguagem como uma atividade constitutiva cujo espaço de realização e construção é a interação verbal” (Silva, 1999, p.95).

Segundo Bakhtin (1997) as várias formas de enunciação produzem os enunciados (orais e escritos), os quais são definidos como unidades reais da comunicação verbal, sendo concretos e únicos, que emanam dos sujeitos participantes da enunciação em diferentes esferas de utilização da língua. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.

Concebendo, então, que os fatos de linguagem têm caráter social, o processo e o produto pelos quais se dão a interação entre os interlocutores é o texto – enunciado na comunicação verbal de uma dada esfera. O texto não representa um objeto mudo; é, sobretudo, um ato humano e pressupõe um processo de interação pela linguagem. As relações de sentido, dessa forma, são estabelecidas no texto pela articulação de discursos da língua, os quais possuem um princípio dialógico inerente a si mesmos. Isso se deve, basicamente, a três ocorrências (*op.cit.*, p.316-321): a enunciação é determinada por uma orientação social; desde o início, é elaborada em função do *outro*, em consequência, visa à resposta, uma compreensão responsiva ativa e, por fim, relaciona-se com outros enunciados - é essencialmente polifônica. Segundo o autor, “para a palavra (e, por conseguinte, para o homem) nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta)” (*op.cit.*, p. 356). Dessa forma, a compreensão sempre é, em certa medida, dialógica e é a forma de ação fundadora da interlocução.

Bakhtin alerta que o sujeito/autor nunca pode entregar a produção verbal, bem como entregar-se unicamente à vontade absoluta e definitiva de destinatários atuais ou próximos. Este autor explica que pode haver a presença de um superdestinatário cuja compreensão responsiva absolutamente exata pode se situar em um tempo histórico afastado. Este destinatário, por sua vez, funciona como um elemento constitutivo de um enunciado, pois a palavra não se detém apenas numa compreensão que se efetua no imediato, podendo transcender o espaço físico as circunstâncias meramente temporais.

Outra importante abordagem deste autor russo para a compreensão do texto (enquanto enunciado) diz respeito aos gêneros do discurso. Segundo ele (*op.cit.*, p. 285), uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas, para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e

estilístico. Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Assim,

em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p.285-6).

Vale ressaltar que os gêneros secundários do discurso aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita. Estes gêneros, no processo de formação, absorvem e transmitem os gêneros primários de diferentes espécies constituídos na comunicação verbal espontânea. Esta explicação representa uma prova para a afirmação concisa de Bakhtin (*op.cit.*, p.331) “não há textos puros, nem poderia haver.” Da mesma forma, a noção de gênero implica dimensão heterogênea no espaço do texto. Este autor (*op.cit.*, p. 291) ainda enfatiza que os gêneros secundários da comunicação verbal, em sua maior parte, contam com a compreensão responsiva de ação retardada, pois cedo ou tarde, o que foi ouvido ou compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do locutor.

Portanto, a diversidade dos gêneros do discurso é advinda de uma variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. Tornar o discurso inteligível é somente um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor é um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe, pela primeira vez, o eterno silêncio de um mundo mudo e não pressupõe apenas a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores aos quais se vinculam, por algum tipo de relação, seu próprio enunciado. “É nesse território de atos dialógicos, fundadores das ações interativas, agenciadoras de relações com outros discursos, que os sujeitos se constituem como tais, à medida que, pela e na linguagem, potencializada pelos gêneros discursivos, compreendem o mundo, representam-no e agem sobre ele” (Silva, 1999, p.95).

Segundo Barbosa (2000, p.152-3), a eleição dos gêneros do discurso como objeto de ensino pode contemplar de maneira mais satisfatória o complexo processo de produção e compreensão de textos. A noção de gênero abrange elementos da ordem do social e do

histórico, possibilita considerar a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro), incorpora o conteúdo temático – o que pode ser dizível em um dado gênero, a construção composicional, que diz respeito à forma de dizer e à organização geral que não é inventada, mas que está disponível em circulação social, e o estilo verbal – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Nessa direção, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação.

Apesar da adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino disponibilizar tantos benefícios no trabalho de produção e compreensão de textos, outro desafio se apresenta aos professores ou mesmo à escola em geral conforme Rodrigues (2000, p.208): quais gêneros a escola ou os professores devem priorizar como objetos de aprendizagem? Em primeiro lugar, são necessários fundamentos que possam fornecer indicações para a seleção e priorização de gêneros. Com base em Bakhtin, Rodrigues (*op.cit.*, p.210) propõe que um dos critérios na elaboração de currículos sejam as diferentes esferas sociais, considerando que, no projeto pedagógico, há um conjunto de outros critérios como o processo de aprendizagem dos alunos, os objetivos de ensino, entre outros. A autora (*op.cit.*, p.208-9), remetendo-se a Dolz e Schneuwly⁴, explica que eles “propõem a elaboração e progressão de um currículo para a produção oral e escrita para os diferentes ciclos do 1º grau a partir de gêneros, elaborados em torno de três critérios: os diferentes domínios sociais de comunicação, as capacidades de linguagem dominantes e os aspectos tipológicos já presentes nas teorias de texto e documentos escolares.” Cinco agrupamentos são propostos a partir desses critérios: do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações.

Ressalta-se que estas são apenas algumas das muitas alternativas que podem ser encontradas pelos professores para operar a seleção de gêneros do discurso. O importante, acima de tudo, é que se tenha clareza de que “o bom desempenho lingüístico-discursivo nas diferentes esferas sociais está ligado à compreensão e ao domínio dos gêneros que nelas circulam” (*op.cit.*, p.212). Compreende-se, como aborda Rodrigues (*op.cit.*, p.213), que a escola, enquanto instituição com função social específica, também tem seus próprios gêneros,

⁴ Integrantes do grupo de pesquisa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Faculdade de Educação da Universidade de Genebra (Suíça) no artigo “Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d’une expérience romande” (1996).

os quais podem ser denominados gêneros escolares, em que se constituem e desenvolvem-se as interações escolares, as atividades de ensino e de aprendizagem. Porém, o que se deve combater são os gêneros escolarizados que, em consequência de reduções das concepções da escrita e da leitura e da adoção de tipologias textuais para a prática de produção escrita que tomam a parte pelo todo, não encontram referência concreta na comunicação discursiva.

Contribuindo para estas reflexões, Barbosa (2000, p.154) esclarece que “não se pode ensinar linguagem oral em geral, da mesma forma que não se pode ensinar linguagem escrita em geral.” Não se pode, por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque, mesmo que vários textos possam ser classificados como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros – que possuem diferenças específicas. Assim, o trabalho com categorias como “começo, meio e fim” nessas e outras produções são demasiadamente genéricas e não são produtivas no processo de produção de textos, pois gêneros como fábula, conto de fadas, romance policial, possuem grandes diferenças entre si. Da mesma forma, muitos textos como um artigo de opinião, uma resenha crítica e um artigo científico são abordados através da definição de *dissertação*, em que muitos professores insistem em apresentá-los como um tipo de texto que tem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Dessa forma, é preciso considerar, como afirma a autora (*op.cit.*, p.157) que “cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos de ensino a ele relacionados.”

Portanto, a prática da linguagem, na perspectiva sócio-histórica de Bakhtin, associada à utilização de gêneros discursivos que circulam na sociedade, podem ser bastante produtivas. No entanto, de acordo com Barbosa (p.159), a validade deste trabalho pode ficar comprometida se esta proposta com gêneros for tomada, por professores, de forma indiferenciada dos trabalhos que adotam tipologias textuais, seja porque alguns relacionam essa proposta com explorações tipológicas estruturais que já realizam, supondo ser a mesma coisa, ou porque não compreendem exatamente o que propor no lugar das práticas já consagradas, por não conseguirem realizar uma descrição de gênero e uma transposição didática adequadas por diversos motivos - falta de condições ideais de trabalho, de materiais didáticos e paradidáticos nessa perspectiva, de formação para tal, ou por falta de um claro entendimento da abordagem teórica em questão.

2.2 A REALIDADE DA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS DISSERTATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A eleição dos gêneros dissertativos como parte integrante do processo de produção de textos na escola é uma das possibilidades de ações pedagógicas. O grande benefício desta escolha, conforme Rosenblat (2000), parte do princípio de que o exercício da cidadania é bastante dependente da capacidade de os sujeitos compreenderem e atuarem em situações que envolvem valores e posicionamentos. Então, é pertinente que condições de produção sejam oferecidas aos alunos, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, para operar com a análise e produção de gêneros dissertativos, considerando, sempre, as suas especificidades. Resultados qualitativos podem ser obtidos com a promoção de um ensino sistemático com estes gêneros, articulado com outras formas de trabalho, as quais garantam uma progressão curricular que fundamente e viabilize as ações didáticas. Porém, resultados de muitos estudos ainda revelam ser um desafio para muitos professores o trabalho com os gêneros dissertativos já no Ensino Fundamental.

Em pesquisa realizada com crianças de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da Austrália, Martin (1990)⁵ revela que estes sujeitos têm pouco acesso à diversidade de gêneros discursivos. Um dos fatores para a existência desta lacuna, no ensino escolar, é o controle demasiado dos gêneros, os quais estão vinculados à distribuição do poder social nas culturas letradas e capitalistas. Ele alega que a escola, durante dez anos, leva o aluno a produzir, basicamente, narrativas (escrita expressiva) e, em dois anos, concentra a maior parte dos esforços na crítica literária. A proposta para a mudança dessa realidade parte do pressuposto de que aprender a escrever envolve o aprendizado de novos gêneros e novas maneiras de usar a gramática da língua. Junto a esta proposta, filia-se a defesa por trabalhar com a escrita factual. Para Martin (*op. cit.* p. 49)

Facts are created by language as we speak or write. Factual writing is an interpretation of the world, not its reflection. It's not a question of how good our mirror is. Much more important is whether or not we interpret the world as others in our culture do, and if we see things differently, whether we can write effectively enough to convince them that we are not mad. Because of this, factual writing requires all the creativity and imaginations.⁶

⁵ Em sua obra, "Factual writing: exploring and challenging social reality" (1990), o autor Jim Martin discute o caráter crítico assumido pela escrita factual.

Nessa perspectiva, o autor enfatiza que crianças têm pouco contato com experiências de desenvolvimento da argumentação escrita necessária à produção de textos factuais. A narrativa assume lugar de destaque entre crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. O motivo dessa prática é que muitas pessoas ficam espantadas com o aspecto impessoal da escrita e tentam encorajar as crianças a escrever de forma mais expressiva. Narrativas, por exemplo, permitem essa forma de expressão através da produção de diálogos e da criação de personagens. Para Martin (*op.cit.*, p. 5), a escrita de textos, entre crianças, não deve ser voltada somente para “o que aconteceu”, mas também para “o como as coisas são”. Esta última maneira de representação diz respeito à escrita factual e muitas formas dessa escrita podem ser desenvolvidas com crianças, tais como: procedimental (*procedure writing*), relato (*report writing*), explicação (*explanation*) e exposição (*exposition*).

A escrita procedimental é provavelmente o gênero factual mais próximo da narrativa (reconto). Ambos se formam em torno de uma seqüência de eventos. No entanto, a procedimental versa sobre “como as coisas acontecem”, ao passo que o reconto diz respeito a “como alguma coisa particular aconteceu” (incluindo os produtos da imaginação). O relato, por sua vez, destina-se a mostrar como as coisas são. Este gênero focaliza pessoas, lugares e coisas de forma genérica e tem a função de armazenar informações. Martin (*op.cit.*, p. 10) aponta para a importância de as crianças terem acesso a novas informações em diferentes fontes de leitura como livros, revistas, enciclopédias e não somente nas suas próprias experiências, para que se habituem com a escrita factual. Esta é, então, mais uma razão pela qual se defende o trabalho com gêneros factuais: para ir além da experiência particular a fim de interpretar e entender o mundo. Outra forma de escrita factual é a explicação, a qual é um gênero raro entre as crianças. Ela focaliza um julgamento feito pelo escritor e, para que ele se realize, é necessária a interpretação do mundo e não somente a mera observação. Dizer que alguma coisa é importante significa adotar uma atitude em relação a ela. De acordo com Martin (*op.cit.*, p. 12):

justifying attitudes seems to be the most common use of Explanations in the writing of young children. (...) In general, writing discourages the overt expression of feelings and attitudes. (...) Teachers may need to spend time with certain children pointing out the places

⁶ Fatos são criados pela língua no momento em que falamos ou escrevemos. A escrita factual é uma interpretação do mundo, não seu reflexo. A questão não é se nosso espelho é bom ou não. Muito mais importante é se nós interpretamos o mundo como os outros o fazem na nossa cultura. E uma vez vendo as coisas diferentemente, se nós podemos escrever claro o suficiente para convencer as pessoas de que não somos loucos. Por causa disso, a escrita factual requer muita criatividade e imaginação.

in their factual writing where judgements are made and encouraging an Explanation in these contexts.”⁷

Por fim, a exposição se diferencia da explicação, pois o julgamento necessário a explicar um fato é tratado com mais relevância social, tornando a justificativa mais longa e densa. Nos textos expositivos⁸, mais de um argumento é apresentado em favor de um julgamento – tese. Em exposições maduras, cada argumento da tese corresponde a um parágrafo e um parágrafo final sumariza a tese e os argumentos.

Apesar da variedade de gêneros factuais apresentados, segundo Martin (*op.cit.*, p. 15), somente relatos ocorrem em maior número entre alunos das séries iniciais nas escolas pesquisadas por ele. Entretanto, desde cedo, as crianças também evidenciam interesse pela escrita desses gêneros. A falta de suporte dada a elas provoca sérias conseqüências quando chegam à segunda fase do Ensino Fundamental, viabilizando um grande número de atitudes adversas à produção dos gêneros factuais tanto por parte dessas crianças como dos professores.

O trabalho restrito com os gêneros factuais, para este autor (*op.cit.*, p. 54-7), é decorrência da ideologia latente, que se opera sobre as atitudes adotadas pela grande parte da sociedade em relação às crianças. Nove atitudes são assim explicitadas: a) crianças são individuais (têm a própria identidade) – em virtude desta aceitação, as escolas relutam em ensinar as convenções da escrita de diferentes gêneros e providenciar exemplos de textos factuais para serem usados, pois temem a perda da individualidade; b) crianças são aprendizes espontâneos – não há necessidade de instruí-las diretamente sobre gêneros escritos; c) crianças são cognitivamente imaturas – certas formas de escrita, a factual em particular, têm uma idade predeterminada para ser ensinada, dessa forma, narrativas (escrita expressiva) são formas mais simples e apropriadas na escola primária; d) crianças são criativas – a narrativa oferece mais oportunidades para exposição da criatividade, ao passo que a escrita factual parece estar associada às obrigações da sociedade que destroem essa habilidade; e) crianças são inocentes – elas devem ser protegidas pelos adultos e, assim, a escrita factual é entendida como uma incursão do mundo dos adultos no estado de graça das crianças; f) crianças são

⁷ Justificar as próprias atitudes são os usos mais comuns de explicações nos textos escritos de crianças. Em geral, a escrita desencoraja a expressão dos sentimentos e atitudes. Logo, os professores precisam destinar tempo com muitas crianças, apontando os lugares, na escrita factual, onde julgamentos são feitos e encorajar uma explicação nesses contextos.

egocêntricas – elas não se interessam ou não têm capacidade para explorar experiências de outras pessoas, as quais caracterizam a escrita factual; g) crianças são imaginativas – elas são mais interessadas por fantasias do que por explorar a realidade na qual estão inseridas; h) crianças têm poucos conhecimentos – elas sabem escrever, somente, sobre as próprias experiências; i) crianças são imaturas – por conseguinte, os contos de fadas são mais apropriados para elas. Dessa forma, cada atitude é relevante para os tipos de escrita realizados pelas crianças e as maneiras pelas quais a escrita é ensinada a elas [tradução nossa].

No entanto, do ponto de vista dos lingüistas, conforme relata Martin (1990), essas atitudes podem ser inversamente postuladas. Para esses estudiosos, crianças são seres sociais que aprendem a língua através de interações com outras pessoas, em ambientes que fornecem exemplificações altamente estruturadas da maneira pela qual as pessoas falam e usam a língua. As crianças internalizam as formas usuais da linguagem primeiramente a partir dos pais e pares. Sem o incentivo dos professores, as crianças não têm oportunidades para se interessar pela escrita factual na escola primária; não há razões de ordem cognitiva que as impeçam de aprender esse gênero. Os lingüistas também defendem que crianças não são criativas da mesma forma que poetas e artistas até que elas dominem os gêneros da escrita. Por serem crianças, elas não têm somente momentos felizes como julgam os adultos; crianças também têm problemas, os quais são necessários para o amadurecimento. Muitas crianças se interessam pelas experiências de outras pessoas, elas lêem para obter informações, e não apenas para se divertirem. Crianças não têm mais dificuldades que os adultos para distinguir fantasia de realidade, provavelmente elas gostam de fantasias como os adultos. Crianças possuem, certamente, menos conhecimentos do que os adultos, mas adoram aprender. Se elas aprendem os passos necessários para realizar pesquisas, por exemplo, elas irão usá-los. Logo, não há nenhuma razão para impedi-las de escreverem para além das próprias experiências. Crianças parecem irresponsáveis ou ingênuas porque adultos tendem a assumir responsabilidades por elas todo o tempo. Esta é também uma questão cultural. Portanto, Martin (*op.cit.*, p. 63) propõe que as escolas realizem um trabalho consciente com a escrita de textos, não só narrativos, mas também com escritas factuais que levem o aluno à compreensão, discussão e confronto com o mundo no qual está inserido.

¹² ⁸ Esses textos se referem ao “por que” de um assunto. São subdivididos em dois tipos: *analytical and hortatory exposition*. O primeiro visa a ‘persuadir para’ – faça o que a tese recomenda e o segundo, ‘persuadir que’ – a tese é bem formulada.

A introdução ao trabalho com a escrita factual nas séries iniciais, mais especificamente com textos dissertativos, é também defendida por Leite e Vallim (2000, p.191), conforme atestam pesquisas realizadas por eles: “não existe uma progressão da aprendizagem relativa à língua escrita entre os gêneros narrativo, descritivo e dissertativo, como se acredita em nosso meio escolar. Ainda se encontra essa falsa concepção sustentando a estrutura curricular do ensino da Língua Portuguesa.” Segundo os autores (*op. cit.*, p. 191-2), esses gêneros são modalidades diferentes de discurso que abrangem elementos particulares e requerem um aprendizado específico. No caso do texto dissertativo, o que o diferencia dos outros gêneros discursivos são: a situação de comunicação na qual é produzido - as operações que requerem do locutor, as articulações dos argumentos com o intuito de servir a uma intenção, as numerosas formas expressivas e propriedades lingüísticas que são associadas a ele e algumas características superestruturais específicas.

Porém, na escola, na maioria dos casos, o trabalho com esse gênero discursivo ocorre tardiamente, não pela complexidade, mas porque não é oportunizado, suficientemente, às crianças, o exercício do texto dissertativo que envolva a exposição de um ponto de vista do autor sobre uma questão particular, numa dimensão dialógica, ou que envolva a sustentação de uma posição com mais de um argumento, incluindo a contra-argumentação.

Pesquisas realizadas por Banks-Leite (1996) apud (Leite e Vallim, *op.cit.*, p. 175) têm mostrado que crianças desde quatro ou cinco anos de idade dominam a forma discursiva dissertativa oral já bem elaborada, garantindo uma comunicação satisfatória, mas longe dos moldes da língua escrita. Nessa perspectiva, o trabalho de Leite e Vallim (2000) propõe demonstrar que crianças de uma 4ª série são capazes de construir textos dissertativos escritos da mesma maneira que o fazem oralmente emitindo definições, explicações e sustentando opiniões.

Essa constatação se comprova através dos critérios utilizados por esses pesquisadores na análise dos textos escritos de dezessete alunos dessa série, dentre os quais se destaca, primeiramente, a utilização dos tipos de operadores argumentativos, os quais foram bastante variados. Segundo Koch (1999, 109-110), os operadores argumentativos ou discursivos fazem parte da gramática da língua. Eles são comumente denominados conjunções ou conectivos e aqueles que não se enquadram nestas classificações são nomeados operadores. Essas partículas supõem valor argumentativo. O fato de admitir relações dessa natureza, inscritas na própria língua, é que leva a postular que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo. Na análise realizada por Leite e Vallim, a respeito dos textos das crianças de uma 4ª série,

evidenciam-se nove tipos de operadores argumentativos (*mas; por exemplo; porque, por causa, com* - usados no sentido do operador devido; *só* – usado no sentido de *apenas; e, não é só...é também, também, nem, por isso, desde então, nisso* – usados no sentido de *logo; até, até mesmo, mesmo* – usados no sentido de *até mesmo; ou; como*), porém o mais freqüente foi *porque*.

Outro critério diz respeito aos tipos de argumentos, ou melhor, à natureza dos argumentos. Estes variam de acordo com os modos factual, axiológico e prescritivo conforme abordado por Golder (1993). Para esta autora, o argumento factual pode ser dividido em três: argumento factual particular – refere-se a enunciados de experiências ou valores pessoais do locutor; argumento factual geral – refere-se a enunciados de experiências ou valores mais coletivos do locutor; argumento factual geral-particular – refere-se a enunciados que combinam experiências ou valores particulares. Os argumentos do tipo axiológico exprimem, freqüentemente, um julgamento moral do locutor, ao passo que os argumentos do tipo prescritivo se referem à avaliação de uma obrigação pelo locutor. Os argumentos do tipo factual geral e axiológico foram os que mais apareceram nos textos, sendo que os do tipo prescritivo ocorreram em pequena proporção e os do tipo factual geral-particular não foram registrados nos textos dos alunos.

Ainda para comprovar a capacidade dos alunos de 4ª série na produção de textos dissertativos escritos, Leite e Vallim utilizaram-se do critério referente aos estágios de aquisição da capacidade argumentativa: pré-argumentativo – nenhuma posição é sustentada por qualquer argumento; argumentação mínima – uma posição é sustentada por um só argumento; argumentação elaborada – uma posição é sustentada por, pelo menos, dois argumentos. A maioria dos alunos (82%) foi capaz de sustentar uma posição assumida com o uso de, pelo menos, um argumento. Por fim, o desenvolvimento da habilidade de argumentar foi identificado pela capacidade de as crianças se posicionarem sobre o assunto pela elaboração de um enunciado-conclusão e sua sustentação, através da utilização de enunciados argumentativos.

Dolz (1995) também realiza estudos com crianças de 11 e 12 anos, a fim de verificar os efeitos de um ensino sistemático e intensivo do discurso argumentativo. Uma das propostas realizadas, na escola, com essas crianças é o trabalho acerca de um contexto de estratégias argumentativas e situações interativas. De acordo com o autor (*op.cit.*, p. 7-8), destacam-se: 1) o uso de pronomes pessoais, adjetivos na 1ª e 2ª pessoas para exprimir opinião pessoal ou para envolver o interlocutor no raciocínio elaborado; 2) organizadores textuais lógico-

argumentativos que possibilitem a articulação entre razões e conclusões; 3) locuções modalizadoras; 4) asserções de autoridade (verbos neutros, estilo direto e indireto e estilo indireto livre); 5) verbos depreciativos que desafiem a asserção de uma autoridade (fingir, simular); 6) expressões usadas para formular objeções (é possível que...) e para oposição, proporcionando certa distância através do uso do modo condicional; 7) formulações concessivas [tradução nossa].

Partindo dessas atividades, o autor propõe seqüências de ensino, em que diferentes dimensões do discurso argumentativo são integradas a seqüências didáticas organizadas de acordo com alguns princípios, dentre eles: produção de um primeiro texto, a fim de identificar alguns problemas, realização de diferentes atividades (debates orais, observação e análise de textos, exercícios de vocabulário, jogos, exercícios voltados a aspectos lingüísticos específicos para a argumentação) e reescrita de textos. Para Dolz, o mais importante é associar situações de interação e aspectos relacionados à estrutura do texto, a fim de mostrar, aos alunos, as possibilidades de ampliar as habilidades argumentativas através do uso de diferentes processos. De acordo com o autor (*op.cit.*, p.5-6), quatro possibilidades podem ser desenvolvidas. A primeira é viabilizar o contato com situações argumentativas e com textos argumentativos que apresentem argumentos contrários. A segunda é treinar a elaboração de diferentes tipos de argumentos e contra-argumentos e a organização desses no plano textual. A outra possibilidade é a iniciação às situações orais e escritas de colaboração, facilitando a passagem da simples oposição de argumentos dos outros à coordenação de pontos de vista e à negociação de um compromisso. A última diz respeito à prática de estratégias lingüísticas específicas da argumentação [tradução nossa].

Resultados destas e de outras propostas, desenvolvidas ao longo da pesquisa experimental realizada por ele, revelam que a hipótese de que crianças têm dificuldade em escrever textos argumentativos é apenas confirmada parcialmente. Elas demonstram evoluções concernentes à sustentação de argumentos, reconhecimento de interlocutores para os textos, negociação com argumentos contrários e uso de um certo número de unidades lingüísticas específicas destes textos. Dolz enfatiza que as condições de produção parecem influenciar a escolha de certos argumentos para sustentar uma posição. Assim, as atividades desenvolvidas através de uma seqüência didática ajudam no desempenho das capacidades argumentativas das crianças.

As conclusões às quais chegou este pesquisador são grandes contribuições para o ensino dos gêneros dissertativos/argumentativos⁹ na escola. Ele defende que:

systematic teaching of argumentation should begin early. This should not present a major problem for pupils provided that teaching is adapted to the contextual capacities displayed through a first production prior to any direct teaching. Teaching should also be progressive and presented in the form of interesting pedagogic activities. (...) It seems necessary to improve the training of teachers themselves with respect to the specific aspects of argumentative discourse and the problems brought about by its teaching¹⁰ (Dolz, 1995, p.23).

Outra importante objeção feita pelo autor (*op.cit.* p.23-4) é que melhores desempenhos podem ser obtidos através de uma integração entre a capacidade de perceber as especificidades das situações argumentativas, de adaptar o discurso às exigências sociais dessas situações e à capacidade de operar com várias restrições lingüísticas e textuais do discurso argumentativo [tradução nossa].

Outra pesquisa realizada no Brasil, por Rosenblat (2000), procura verificar quando e como as crianças argumentam e quais transformações textuais são decorrentes das intervenções do professor. No âmbito dos gêneros argumentativos, três diferentes produções, realizadas por alunos de uma 2ª série de escola particular, funcionam como objeto de análise: transcrição de diálogo familiar, carta de solicitação e ensaio argumentativo escolar. Conforme a autora (p.189-191), a possibilidade de se estabelecer um discurso argumentativo depende das relações sociais entre os interlocutores. Um exemplo curioso constatado nas transcrições de diálogo familiar foi que as crianças argumentavam de forma convincente, e não persuasiva (apelando ao emocional), na voz do interlocutor que representava o pai ou mãe.

Nas produções das cartas, foi primordial aos alunos, conhecerem melhor a situação de produção – reconhecimento das comunicações do ambiente escolar -, a fim de produzirem justificativas para realizar de uma solicitação (pedido de caixinhas para colocar livros). A produção das justificativas é decorrência da inserção dos alunos numa real situação de produção, em que era compreensível o tema a ser explorado, bem como a imagem do

⁹ É importante ressaltar que optou-se por utilizar o termo “texto dissertativo” durante a realização do presente trabalho de pesquisa. No entanto, são respeitadas as nomenclaturas como texto, discurso, gênero dissertativo ou argumentativo adotadas por diferentes autores na bibliografia usada.

¹⁰ O ensino sistemático da argumentação deve começar cedo. Isto não representa um grande problema para as crianças, pois o ensino é adaptado às capacidades contextuais disponíveis através da primeira produção anterior a qualquer ensino diretivo. O ensino deve também ser progressivo e ser apresentado em forma de atividades pedagógicas interessantes. (...) Parece necessário aprimorar o treinamento de professores no que diz respeito aos aspectos específicos do discurso argumentativo e os problemas trazidos pelo seu ensino.

interlocutor. Para muitos alunos, em conseqüência, foi facilitada a elaboração de refutações, pois puderam antecipar a contrapalavra do interlocutor. No entanto, é vigente a ausência explícita de negociação, pois a situação não sugeria esta atividade. De acordo com Rosenblat (*op.cit.*, p.193), a carta, proposta como produção aos alunos, remonta um diálogo à distância, por isso a ocorrência de “marcas da oralidade nos textos escritos que provocam, como conversas, a verticalização da gramática, quando um turno é complementar a outro, apagando alguns operadores e conectores.”

Considerando esta última constatação de Rosenblat, pode-se remeter à análise realizada por Koch (1995, p. 110) em textos escritos por crianças, em fase de alfabetização. São nítidas, também, muitas marcas da oralidade nessas produções. Koch ressalta que, dependendo do texto escrito, tais marcas devem ser paulatinamente eliminadas através da intervenção do professor, para que se estabeleça a unidade de sentido. As marcas mais comuns encontradas nesse trabalho são: referência ambígua, tempo verbal inadequado ao texto proposto, conexão entre enunciados por simples justaposição ou por meio de seqüenciadores típicos do texto oral, várias ocorrências de *mas* com função continuativa além da adversativa e abundância de repetições. Com base nesse estudo, a autora (*op.cit.*, p. 117) evidencia que o professor assume papel importante no momento da produção dos textos escritos desses alunos, não só os conscientizando sobre as peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos apropriados, mas criando, com eles, um ambiente em que essa produção seja mais natural, mais próxima da realidade em que vivem e que seja uma alternativa real de uso na interação com outras pessoas.

Visando a estimular a capacidade argumentativa dos alunos, Rosenblat (2000, p. 194-6) propõe um distanciamento das situações mais cotidianas e dos gêneros primários. Assim, como proposta aos alunos, foi solicitado que produzissem um ensaio argumentativo sobre o direito dos índios brasileiros à posse de terra. Neste gênero, foi verificada a presença de operadores conversacionais na maior parte dos textos. Os alunos também demonstraram desconhecer recursos mais sofisticados que o uso do verbo ‘achar’ para sinalizar a opinião referente ao tema. A ausência de apelos nos textos foi comprovada em conseqüência das características da situação de produção: por um lado, a relação distanciada entre interlocutores e, por outro, porque não objetivava uma mudança da realidade imediata, mas sim a construção de uma opinião ou de um posicionamento. Outra evidência nos textos dos alunos foi a sustentação de duas possibilidades de compreensão em relação ao tema proposto, em vista da

pluralidade de interlocutores (auditório). Também a falta de repertório sobre os direitos dos índios impossibilitou às crianças de contra-argumentarem nesse gênero.

Ainda analisando os textos produzidos pelos alunos, Rosenblat alerta que a *discutibilidade*¹¹ dos temas é um fator central na construção dos discursos argumentativos. Então, fatores como maturidade cognitiva ou faixa etária dos interlocutores, posicionamento ideológico deles, interesse (vontade enunciativa), características do espaço institucional em que se enuncia e disponibilidade para discussão podem funcionar como barreiras à construção de um texto efetivamente argumentativo. No entanto, segundo a autora (*op.cit.*, p.197), a interação social entre sujeitos pode contribuir para a realização de determinadas operações mentais, o que não quer dizer que uma criança possa compreender a complexidade de um objeto sem antes ter tido a oportunidade de construir conhecimentos que a ajudem na elaboração de outros mais complexos. Dessa forma, o aspecto dialógico – a atitude responsiva do *outro* – funciona como um diferencial para um melhor desempenho dos alunos nas produções de gêneros argumentativos. Em se tratando de dialogismo, este foi uma causa determinante para a preocupação dos alunos na elaboração de títulos e introduções capazes de orientar o interlocutor.

No tocante à elaboração de títulos em textos escritos, vale explicitar, brevemente, resultados obtidos por Costa (2000) e Heinig (2001, no prelo), os quais apontam o título como um elemento composicional de grande importância para a elaboração dos textos.

Para Costa (*op.cit.*, p. 82), os títulos de textos produzidos pela imprensa, por exemplo, “não são meros enfeites ou meras escolhas lingüísticas aleatórias, mas são enunciados polifônicos e plurissêmicos, discursivamente produzidos em situações de produção concretas.” Esses títulos também abarcam o significado global/total do texto produzido e são elaborados, dialogicamente, na interação verbal e social real de uso lingüístico-enunciativo. No entanto, os títulos dados aos textos produzidos na escola não têm função operacional discursivo-enunciativo, nem polifonia, nem plurissemia, pois são produtos de uma prática artificial e descontextualizada de produção de textos. O alerta de Costa (*op.cit.*, p. 86) é que a produção de gêneros discursivos exige escolhas lingüístico-discursivas específicas, “incluindo os títulos, que devem ser construídos enunciativamente de acordo com a representação do contexto social, com a interlocução, com a intenção comunicativa e a estruturação discursiva desses textos.”

¹¹ Rosenblat (2000, p. 197) usa este termo no sentido de um assunto ser discutível.

Em outra vertente de pesquisa, de ordem cognitivista, Heinig (2001) analisa como alunos de graduação trabalham o título em textos durante a leitura e a escrita, a fim de compreender os processos cognitivos. O contato e a prática com esses sujeitos apontam que no processo de leitura é fundamental que o leitor tenha capacidade de monitorar, a fim de tomar a decisão adequada para resolver o seu problema de compreensão parcial ou total do texto. Na experiência realizada por Heinig, houve a comprovação que, muitas vezes, pela falta de monitoração, alunos tinham dificuldades em atribuir títulos às partes de um texto gradativamente entregue a eles. Em questionário entregue a esses alunos, ao final da experiência desenvolvida, a autora comprovou que a maioria deles inicia o texto com um título, o qual é repetição do tema dado, porém quando recebem um texto em sala de aula, na maior parte das vezes, lêem o título e questionam a razão do autor ter feito aquela opção. Portanto, de acordo com Heinig, “na relação entre ser aluno e ser professor, é possível compreender o processo percorrido para a compreensão, por exemplo, de um título e, partindo da experiência desenvolvida, pensar que maneiras são possíveis para levar o aluno do ensino fundamental a pensar os textos que diariamente invadem suas vidas.”

Conforme revelam os resultados de Costa (2000) e Heinig (2001), há a necessidade de se considerar, sempre, elementos específicos das situações de produção das quais resultam gêneros discursivos. No tocante aos argumentativos, de acordo com Rosenblat, determinados fatores como a cotidianidade da situação, escolha do tema, repertório disponível pelos enunciadores, assimetria entre os papéis sociais dos interlocutores são decisivos para os movimentos próprios da argumentação e para o uso de elementos lingüísticos próprios desses movimentos. Viabilizar o estudo com as especificidades de cada gênero faz com que o aluno se torne mais seguro e confiante das escolhas discursivas e lingüísticas realizadas no processo de produção de textos na escola.

Além dos benefícios apresentados pelo trabalho com três gêneros argumentativos na pesquisa de Rosenblat, a produção do artigo (gênero jornalístico ou opinativo para a área jornalística) também funciona como “um instrumento para a promoção da efetiva participação social do aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do ensino fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita” (Rodrigues, 2000, p. 216). Esta pesquisadora explica que o artigo se situa como um dos gêneros possíveis de trabalhar o discurso argumentativo. Este gênero apresenta condições particulares de produção: “função discursiva específica na esfera jornalística, concepção de autor e destinatário, modo de abordagem do tema, estilo e composição próprios” (*op.cit*, p.216).

Rodrigues propõe que a produção do artigo, vinculada à criação do jornal da escola, possibilita a abordagem de assuntos controversos. Esta estratégia, usada para o exercício da dissertação escolar, viabiliza ao aluno posicionar-se discursivamente dadas reais condições de produção. Para a autora, o trabalho com a dissertação escolar preocupa-se apenas em elencar argumentos a favor ou contra determinado assunto, em que o texto final carece de feições genéricas, de engajamento enunciativo, por tratar-se de um gênero escolarizado. Então, a produção de gêneros que guardam relação com a realidade na qual estão inseridos os alunos, possibilita o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de escrita que transcendem os limites escolares, para assumirem grande relevância social.

Outro gênero argumentativo capaz de desenvolver, particularmente em alunos de 6ª série, a capacidade de emitir um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de idéias, é o artigo de opinião. Esta é proposta de Bräkling (2000), que justifica esse trabalho pelas seguintes razões: 1) formação de um cidadão que saiba compreender criticamente as realidades sociais; 2) valorização da faixa etária dos alunos – adolescência, na qual valores são questionados, recusados, aceitos, abandonados, passando por uma resignificação das relações; 3) ensino produtivo de Língua Portuguesa, supondo: a) trabalho integrado entre sala de aula e diferentes círculos sociais, pois possibilita aos alunos estabelecerem diversas posições sobre diferentes assuntos discutidos – conversa argumentativa e a escuta da palavra do outro; b) proficiência que suponha escrever de maneira analítica, reflexiva e crítica, explicitando as próprias opiniões sobre diversos temas. Com base nestas justificativas, o trabalho prático foi organizado por etapas: levantamento das condições de produção – definição do interlocutor, explicitação da finalidade da produção, definição do gênero no qual o texto se organizará, definição do portador – suporte onde será publicado, definição do lugar de circulação do produto final; planejamento das etapas e dos prazos de trabalho prevendo construção de repertório temático, desenvolvimento de seqüência didática, composição do portador e publicação. É importante ressaltar que estas são condições/características específicas do gênero artigo de opinião, o que orienta, efetivamente, os alunos para a produção dos textos. Determinadas as especificidades, as atividades foram desenvolvidas em três blocos: estudo inicial do gênero, estudo para aprofundamento e estudo para revisão.

A conduta adotada pela pesquisadora possibilitou fazer uma análise de processo, ou melhor, a identificação de saberes transformados de cada aluno, comprovando melhoras de qualidade na produção do gênero. Mais especificamente, esse tipo de análise permitiu

identificar “quais aspectos envolvidos na produção de um artigo de opinião foram apropriados pelo produtor, quer isso se deva ao trabalho de estudo inicial, quer a contatos anteriores com o gênero e quais aspectos precisarão ser aprofundados ou introduzidos para discussão” (Bräkling, 2000, p.239). Este tipo de prática em sala de aula surte um efeito bastante positivo na análise, compreensão e produção de gêneros discursivos. No entanto, como revela a autora (*op.cit.*, p.246): “este é um trabalho para o qual o professor necessita ter uma grande disponibilidade para pesquisa de material e organização das atividades, sobretudo, se considerarmos que, por ser uma prática inovadora, organizada a partir de articulações teóricas recentes, pouco material de referência existe disponível, principalmente no que se refere à caracterização dos gêneros do discurso.”

Portanto, o sucesso do trabalho em sala de aula depende da disponibilidade e iniciativa do professor pela busca da qualidade e aprimoramento do ensino. Há a necessidade, como acrescenta Bräkling, de desenvolvimento de pesquisas e materiais que possam ajudar o trabalho do professor e o trabalho com o professor, para além das orientações gerais, sempre necessárias, mas também sempre insuficientes.

Além destas dificuldades para operar efetivamente com o trabalho que adota os gêneros discursivos como objeto de ensino, mais diretamente, os dissertativos e/ou argumentativos, existem outras inadequações, no tocante ao processo de produção de textos na escola, que são conseqüências, muitas vezes, de um trabalho desarticulado da realidade social na qual se inserem os alunos. Pesquisas realizadas por Pimentel (1999), Goés (1995), Martins (1998) e Fiad (1997) trazem alguns resultados, entre tantos outros de trabalhos efetivados por pesquisadores em âmbito nacional, os quais apontam para muitos obstáculos que enfrentam professores e alunos no que se refere à constituição de sujeitos/autores dos textos produzidos em sala de aula.

Pimentel (1999) centra-se na análise de narrativas produzidas por alunos de uma 7ª série de escola municipal. Partindo da concepção dialógica proposta por Bakhtin (1986; 1997), investiga as possíveis histórias de leituras e as imagens do mundo letrado, como elementos que fazem parte das experiências com a linguagem. Dessa forma, segundo a autora, é possível construir a relação entre a formação do sujeito leitor e as suas experiências como sujeito autor. Ainda, de acordo com a autora (*op.cit.*, p. 235), os resultados revelam que o ensino da leitura e a indústria cultural têm proporcionado a imagem da narrativa como um conjunto fragmentado de elementos convencionais (diálogos, personagens, episódios narrativos) e como lugar de doutrinação e ensinamento moral. Os textos dos alunos

comprovam que a imagem que se tem do leitor é de alguém que precisa de explicações minuciosas, um leitor-modelo, pouco cooperativo. Assim, o projeto do dizer se molda ao leitor e há constante preocupação com a utilização das normas da escrita culta, sendo bastante recorrentes as frases narrativas estereotipadas. Enfim, há uma produção artificial, a qual não condiz com as histórias de leitura construídas fora da escola, em que o aluno vai assimilando outros gêneros em suas diversas configurações e outros modos de dizer. Este é um forte motivo para o estranhamento dos alunos com a produção, no caso da narrativa, pois é tomado como parâmetro apenas o discurso escrito culto. Como afirma a autora “a palavra do aluno pode diluir-se e transformar-se em ruído, ao tentar adequar-se à diversidade de regras e convenções gramaticais e textuais” (*op.cit.*, p.243).

O interesse de Goés (1995) se remete ao curso de transformação da capacidade da criança para desenvolver ações sobre a linguagem. Os sujeitos da pesquisa desta autora são crianças de 2ª e 4ª séries de escolas municipais. Em experiências realizadas com esses alunos, no tocante ao planejamento da escrita, comprova-se que, ao invés de dizer sobre o texto, quando indagados sobre como o elaboraram, eles diziam o texto. Este dado prova que a maioria das crianças não consegue estabelecer uma distinção inicial entre dizer o texto e dizer sobre o texto. Outra constatação foi que a esquematização, apesar de ser uma tarefa complexa para o escritor iniciante, pode muitas vezes desencadear soluções reflexivas quando sua operação é mediada pelo professor. Goés também comprova que as crianças mostram maior facilidade para pensar a constituição do texto quando operam com suas produções narrativas, pois podem utilizar as partes do dizer e as partes daquilo de que diz. O que se conclui com estes e outros dados obtidos com a pesquisa, conforme Goés (*op.cit.*, p.83), é que a criança revela um *baixo nível de reflexidade*¹² frente à escrita tanto no planejamento quanto na análise da organização temática. Dessa forma, mais do que uma centração no eu, há uma centração do sujeito no objeto do seu dizer. No entanto, com a intervenção do adulto, por meio de questionamentos e oferecimento de modelos e pistas, avanços são notáveis quanto ao distanciamento do próprio texto. O que propõe a autora (*op.cit.*, p.84) é que uma direção produtiva para o estudo da constituição do escritor é compreender os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita e compreender, também, a relação da criança consigo própria enquanto escritora e leitora de seu texto.

¹² Goés (1995, p.83) refere-se à nível de reflexidade como o nível da criança de dizer sobre o texto e não apenas dizer diretamente o texto, ou seja, a ação da criança de desencadear soluções reflexivas sobre o texto.

Deslocando um pouco o foco das pesquisas até aqui apresentadas, Martins (1998) opera com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, mas procura verificar como são construídas a textualidade e a intertextualidade nos textos dissertativos de universitários (calouros) de um curso de Letras. Nesta direção, ela pesquisa o que houve de coletivo e de singular na construção desta escrita e como as histórias de escrita desses alunos poderiam se relacionar aos aspectos singulares de suas escritas. Os dados revelam, conforme Martins (*op.cit.*, p. 193), que, no início, os alunos não tinham muito o que dizer nos textos; já nos últimos textos, os alunos conseguiam usar os textos-base com mais desenvoltura, apropriando-se deles e fazendo uso adequado dos elos conectivos. As histórias de escolarização desses sujeitos também revelam muitas causas de problemas enfrentados por eles ou essas histórias, muitas vezes, relacionam-se com algumas características singulares presentes nos textos. A tentativa de construção de identidades fez muitas revelações sobre os sujeitos, entre elas: pais analfabetos - o que restringia o acesso do filho ao mundo da leitura e escrita, inexistência do ensino de redação, desgosto pela atividade de leitura e preferência por determinadas leituras, as quais não eram exploradas na escola. As produções finais, inseridas num processo de produção de textos dissertativos, comprovaram que todos os textos apresentaram pouca informatividade dos argumentos e um crescimento gradativo na forma de organização. O que atesta Martins (*op.cit.*, p.204) é que um ensino contínuo e sistemático da língua materna pode trazer resultados positivos, pois é possível observar um crescimento substancial na escrita dos sujeitos.

Entre as abordagens incentivadoras do trabalho realizado por Martins (1998), destacam-se os estudos realizados por Fiad (1997) sobre o estilo escolar. Esta autora (*op.cit.*, p.157), baseada em Bakhtin, afirma que “tanto a escolha dos gêneros como a escolha do estilo do enunciado (ou seja, dos recursos lingüísticos) são decorrência da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário.” Um fato interessante abordado por Fiad é que desde as escritas iniciais, em diversos momentos da aquisição da escrita, há indícios da individualidade – estilo. Isto quer dizer que esta última característica se evidencia quando observada a escolha dos gêneros discursivos e a seleção dos recursos lingüísticos utilizados desde o início da escrita. No entanto, a escola parece caminhar na “contramão desse processo, isto é, há a produção de ‘um estilo escolar’ que visa á homogeneização” (p.157). Fiad defende que a escola necessita se conscientizar que é através da construção do estilo que se permitirá falar em construção do autor. Após análise de três textos realizados por um mesmo estudante de 3ª série de segundo grau, de uma escola pública, a autora demonstra que a escolha por

desenvolver o texto narrativo evidencia um certo domínio desta forma de produção escrita, “que lhe permite ser autor de seus textos” (p. 171). Os textos desta natureza, produzidos por este estudante, evidencia o seu contato com a leitura e escrita de outras narrativas no ambiente escolar e em outros fora da escola. Assim, o contato com essas produções, ao longo do percurso escolar ou fora dele, vai construindo marcas pessoais que permitem a um leitor se conhecer nos seus textos. No entanto, Fiad conclui, com essa análise, que o estudante possui, em certa parte, domínio na produção de textos narrativos, mas não tem o mesmo domínio de tantos outros gêneros discursivos existentes, que seriam possíveis de enriquecer e serem intercalados a sua produção textual.

Sob o viés do estilo escolar homogeneizado, Fiad (*op.cit.*, p. 196-7) ainda revela, em outro experimento, com alunos universitários, que os textos desses sujeitos caracterizam-se por este estilo. Solicitou aos alunos que recuperassem, por escrito, as memórias que tinham sobre o início da vida escolar e do contato com a leitura/escrita, com o intuito de buscar os estilos individuais, as histórias individuais, as experiências únicas que se transformam em escritas únicas. No entanto, o que se obteve foram histórias que mais se assemelham do que se diferenciam, pois parece haver uma voz única presente em todos os textos. Então, mesmo após onze anos de escolarização, é perceptível que a aquisição do estilo individual ficou bastante relegada às produções escolares homogeneizadas. Com base nessas constatações, Fiad tece a seguinte indagação: onde estão os sujeitos?

As respostas a esta e tantas outras dúvidas desse caráter são oriundas do processo de ensino/aprendizagem da língua nas escolas. Em vista desse amplo cenário de revelações, desconfortos e dúvidas é que se optou por apresentar os resultados de trabalhos desenvolvidos por essas últimas quatro pesquisadoras, mesmo que o foco das atenções não seja o da produção de gêneros dissertativos ou argumentativos, conforme anteriormente explicitados. Os indícios deixados por pesquisas dessas quatro autoras (Pimentel, Goés, Martins e Fiad), sobre a realidade do ensino/aprendizagem da língua materna ou, mais especificamente, de produções escritas na escola, apontam para uma melhor compreensão do desempenho dos alunos na produção dos gêneros dissertativos/ argumentativos. A explicação é que não se pode conceber a produção destes gêneros de forma isolada, porque o aluno está inserido num processo de produção de textos na escola. Logo, se não há produção de sentido e construção de conhecimento nas várias etapas percorridas pelos alunos, não será de repente que irão despontar a capacidade argumentativa desses sujeitos e as habilidades destes na utilização de recursos lingüísticos.

Conforme defende Bakhtin, não há textos puros, assim também os conhecimentos sobre cada gênero não o são, pois a intertextualidade e polifonia são elementos constituintes dos discursos e, posteriormente, dos textos. Em consequência, mesmo que se respeitem as especificidades de cada gênero discursivo, como os dissertativos/argumentativos, não é possível apagar, nos alunos, as experiências vividas no processo de produção de textos desde as séries iniciais. Em consequência de um processo, muitas vezes não dialógico, é que barreiras se impõem a diversos professores e alunos nas produções textuais escritas.

Citelli (2001) comprova, através de experiências com alunos de 6ª série, que uma ação intensa e sistemática com a linguagem pode contribuir para melhorar globalmente o desempenho escrito do aluno. As diferenças ficam por conta da história social das crianças. Uma sugestão de prática, inclusive efetivada pela autora (*op.cit.*, p.153), com esses sujeitos, é que “ao trabalhar com o poema e a narrativa, o aluno vai, aos poucos, sendo introduzido, também na linguagem argumentativa.” O que se verifica nas escolas, conforme Citelli (*op.cit.*, p.171), é que muitos problemas, que envolvem a produção do texto argumentativo, são decorrentes da própria concepção pedagógica adotada. Ou melhor, trabalhar o texto argumentativo implica pensar as dimensões interdiscursivas e intertextuais. Problemas quanto ao ter o que dizer são consequência do acesso a segmentos informativos desarticulados. A questão, então, não é só domínio dos mecanismos retóricos da argumentação. A experiência com a linguagem e não apenas com a gramática é decisiva para a produção do texto argumentativo.

Para Citelli, o contato do aluno com saberes específicos é fundamental para evitar as fraturas argumentativas. Este dado ressalta a importância de trabalhar por uma não-fragmentação das disciplinas. Portanto, para esta pesquisadora, não faz muito sentido dizer que as crianças e adolescentes não conseguem fazer textos conceituais por faltar a elas recursos exigidos pelo raciocínio argumentativo. Através dos textos produzidos pelos sujeitos, é possível comprovar que faltam a eles recursos da linguagem conceitual e seu corresponde vocabulário, assim como um maior domínio de recursos lingüísticos. Porém, o que é necessário em sala de aula é uma plena equação entre os planos do conteúdo e da expressão. Assim, os caminhos que levam o aluno a dominar a escrita passam por um compromisso de trabalho com a linguagem.

Como constata os resultados de estudos com a produção escrita de gêneros dissertativos/argumentativos, especificamente no Ensino Fundamental, os limites podem ser encontrados nas atividades dos alunos, mas igualmente estão nas dificuldades de professores e

nos desencontros da própria escola. Uma entre tantas possibilidades de alterações para as dificuldades encontradas nesse caminho é indicada por Citelli (2001, p. 173): “a produção de textos deve estar ligada a uma seqüência planejada de atividades, com objetivos definidos e que demandem escritas e rescritas, idas e vindas, leituras e outras leituras, além de uma avaliação do que foi produzido.” Dessa forma, é possível a obtenção de resultados positivos, como mostraram muitos dados de pesquisas, pois há compromisso em desenvolver um trabalho identificado com uma perspectiva de ensino que vincula o saber ao processo de descobrir.

2.3 ARGUMENTAÇÃO ESCRITA: IMPORTÂNCIA E NECESSIDADE

O rápido desenvolvimento da sociedade moderna exige do homem participação em várias situações de interação. Conseqüentemente, revelações de posicionamentos e julgamentos críticos são imprescindíveis para que ele não seja manipulado, de forma coerciva, pela opinião pública ou pela massificação da mídia. Por conseguinte, há a necessidade de gerenciar relações com as pessoas desde o campo profissional até o pessoal. E para isso é preciso conversar e argumentar, para compreender os interesses dos outros (interlocutores), bem como para defender os próprios interesses.

Conforme Abreu (2000), argumentar, no discurso do senso comum, é vencer alguém, forçá-lo a submeter-se à nossa vontade. No entanto, essa atividade exige um esforço mais sutil, pois como mostra este autor (*op.cit.*, 2000, p. 10) “argumentar é integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que desejamos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro.” Para este autor (p.37-40), algumas condições são necessárias para que se efetive a atividade da argumentação: a) ter definida uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é resposta; b) ter uma linguagem comum com o auditório¹³ – adaptar-se às condições intelectuais e sociais daqueles que nos ouvem; c) ter um contato positivo com o auditório ou com o outro (a objeção do autor é que saber ouvir é fonte de contato positivo com o outro); d) agir de forma ética, caso contrário, a argumentação fica sendo sinônimo de manipulação.

¹³ Auditório, para Perelman e Tyteca (1999), é o conjunto daqueles que se quer influenciar com a argumentação. Seu tamanho e heterogeneidade podem variar muito. É preciso cuidar para não confundir com interlocutor – o outro na interação verbal, no processo dialógico.

Remetendo-se ao ensino da argumentação nas escolas, essas condições são fatores primordiais para se operar a proposta de Pompílio et al. (2000, p.102): “a inovação primeira, estaria, então, em adotar um procedimento de ensino-aprendizagem mais conectado com as situações concretas de produção da linguagem.”

A habilidade de argumentar assume papel relevante na comunicação, seja oral ou escrita, pois consiste em um modo particular de interação humana ou mesmo, conforme Frasson (1992, p. 86), constitui uma ação pela linguagem, sendo o objetivo dessa ação, muitas vezes, a persuasão. Já, segundo Perelman e Tyteca (1999, p. 50), “o objetivo de toda argumentação é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção), ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.” Assim, esses autores (*op.cit.*, p. 31) propõem chamar *persuasiva* uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar *convincente* àquela que deveria obter a adesão de todo o ser racional.

Muito semelhante às abordagens destes autores, Abreu (2000), ao remeter-se ao ato de argumentar, como a arte de convencer e persuadir, explica que convencer é “saber gerenciar informação, falar à razão do outro, demonstrando, provando – fazer o outro pensar como nós” e persuadir “é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro – sensibilizar o outro para agir” (p.25). Contribuindo com outra conceituação, Martinez (1988, p. 91) concebe a dissertação como “um tipo de discurso através do qual procedemos a reflexões sobre coisas, onde as nossas opiniões são explicitadas e, sobretudo, onde a nossa intenção é fazer com que o nosso interlocutor acate as nossas opiniões e desse modo se ponha do nosso lado nas considerações que tecemos.”

Analisando as definições emitidas por diversos autores quanto ao ato de argumentar ou mesmo dissertar, verifica-se a dificuldade de estabelecer claramente os limites entre uma e outra atividade, se é que eles existem. Remetendo-se a Barbosa (2000, p. 157), trabalhos com determinados gêneros, como um editorial de jornal, um artigo de opinião, uma resenha crítica, um artigo científico e tantos outros gêneros do discurso, são colocados sob o rótulo *dissertação* na escola. A crítica feita pelo autor é que um editorial e uma resenha crítica são textos, muitas vezes, pertencentes a gêneros da ordem do argumentar, enquanto que um artigo científico é um texto pertencente a um gênero da ordem do expor. A pergunta que surge então é: o que é dissertar? É defender uma opinião, sustentando-a com argumentos, ou é discorrer

articuladamente sobre um assunto? “Ainda que separemos estes dois grandes grupos – dissertação e dissertação argumentativa –, defender uma opinião, sustentando-a com argumentos, é algo realizado de uma mesma forma seja em uma carta de leitor, um editorial, uma resenha crítica ou um debate? Evidentemente, não.”

Estas reflexões instauradas por Barbosa (2000) provam que nem sempre a nomenclatura utilizada – texto/gênero dissertativo ou argumentativo – é o fator determinante no ensino dessas produções, mas a forma como são trabalhadas as especificidades do argumentar ou dissertar nos diferentes gêneros do discurso é que determinam e possibilitam o uso destas atividades.

O trabalho com a argumentação escrita, de acordo com as conceituações expostas, é bastante determinado pela presença da interlocução no discurso e adquire grande importância quando inserido na produção de gêneros do discurso. Assim, conforme Geraldi (1997, p. 137): “por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d).” Essas estratégias, por sua vez, são bastante determinadas em função do que se tem a dizer e das razões para dizer a quem se diz. Geraldi (*op.cit.*, p. 164) aponta para a contribuição do professor, nesse momento, a qual é decisiva, pois não sendo um destinatário final dos textos que se produzem, faz-se interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como co-autor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

De acordo com este autor, para que os aspectos apontados acima, sobre a realização de um texto, sejam reais, a atividade de leitura deve ser paralela à produção textual. “A leitura incide sobre o que se tem a dizer porque lendo a palavra do outro posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente.” (p. 171) Nesse sentido, a objeção do autor (p. 178) é que a entrada do texto de leitura na sala de aula não responda ao previamente fixado, mas seja consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção revista a partir de novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos oferece. Assim, à medida que se dá esse convívio, aumentam as condições de escolha de estratégias de dizer, as quais resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de interlocutores. Partindo dessas abordagens, Geraldi (p. 184) refere-se ao texto

como uma 'configuração textual' e não 'estrutura', por duas razões: "a) conjunto de configurações (ou gêneros) não é fixo, com regras a serem obrigatoriamente seguidas (...); b) estas configurações não são impermeáveis entre si, de modo que um texto em que (...) se defende um ponto de vista (texto argumentativo), não possa ser cruzado por configurações outras que não a 'estrutura' de uma argumentação."

As estratégias do dizer, conforme Geraldí, transformam-se em argumentos, quando inseridas em textos pertencentes aos gêneros dissertativos ou argumentativos. De acordo com este autor, "a força que se pode atribuir a qualquer enunciado (...) depende crucialmente dos recursos expressivos usados" (p.36). Estes, por sua vez, permitem que se dê a progressão de um assunto num texto. Dito de outra forma, são as ações lingüísticas que constroem a argumentação. Para exemplificar, em uma das análises de Geraldí (p.40), são apontados alguns recursos expressivos usados na elaboração de textos: especificações de um sintagma nominal, o jogo no uso dos pronomes pessoais, a continuidade do discurso, alteração do tempo e modos verbais e uso de locuções com referência a um grupo de pessoas. Partindo dessas abordagens de Geraldí, fica mais nítido compreender que, através da linguagem, os sujeitos se constituem pelo trabalho lingüístico, participando de processos interacionais.

Uma das implicações de um trabalho produtivo com a atividade de argumentação escrita é a contribuição do professor neste processo como ressaltou Geraldí. Os usos de recursos expressivos, por exemplo, nas produções de gêneros dissertativos/argumentativos dos alunos, têm grande razão de ser através de atividades de análise e compreensão desses gêneros realizadas por orientação do professor. Também vale ressaltar que o professor exerce grande importância no direcionamento do aluno tanto no planejamento, na elaboração quanto na revisão (reescrita) de textos, uma vez que esses são processos recursivos que permitem ao aluno ampliar, gradativamente, suas capacidades argumentativas neste caso específico de abordagem.

Outro fator decisivo para ampliação dessas capacidades do aluno é a forma como se efetiva a avaliação de textos. O apoio construtivo ao aluno, baseado em critérios objetivos de julgamento, permite que o processo de avaliação represente uma atitude responsiva ativa, em que o sujeito é compreendido em sua individualidade. Serafini (2000, p. 131-2) propõe quatro princípios para avaliação de um texto: levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades cognitivas, considerar o objetivo do texto, levar em conta o gênero textual usado e relacionar a avaliação com o tipo de estímulo dado à escrita. Estas são algumas indicações para que a escola ou o professor, no processo de produção textual realizado com os

alunos, não continue evidenciando “sistemas nada explícitos de avaliação” como mostra Gerald (1997, p. 71).

A formação e o conhecimento do professor são decisivos para operar qualitativamente a construção da atividade de argumentação desde as séries iniciais e, gradativamente, proporcionar a ampliação e complexificação desse trabalho junto aos alunos. Contribuições da Lingüística Textual têm grande valor para a formação do professor, a fim de que este possa interagir verbalmente com os alunos na produção de atividades e textos que incluam técnicas de argumentação. No entanto, não se quer submeter os textos dos alunos a classificações do tipo estrutural, como aponta Pompílio et al. (2000, p. 99), abstraindo sua natureza dialógica; mas dar subsídios aos professores para construírem, juntamente com os alunos, recursos expressivos, ou melhor, condições necessárias para efetivar a argumentação escrita.

A Lingüística Textual, conforme Koch e Travaglia (1998, p. 58), é constituída de princípios e/ou modelos cujo objetivo não é predizer a boa ou má-formação dos textos, mas permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma seqüência lingüística, estabelecendo o seu sentido. Nessa perspectiva, é pertinente e produtiva a união entre a Lingüística Textual e a teoria sócio-histórica da linguagem abordada por Bakhtin (1986; 1997), a fim de que o professor desenvolva, em sala de aula, um trabalho qualitativo no tocante à produção de textos com os alunos.

Segundo Koch (1999, p. 22), a organização da informação textual torna-se imprescindível para que a argumentação constitua uma atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio de articulações argumentativas. Assim, julga-se necessário considerar a orientação argumentativa dos enunciados, que compõem um texto, como fator básico não só de coesão, mas principalmente de coerência textual. Conseqüentemente, o texto deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, a organização dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência.

Dessa forma, a coesão (*op.cit.*, p. 35) é o fenômeno que representa o modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos. A coerência, por sua vez, diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. Este

fenômeno é construído a partir do texto, pelos interlocutores, numa situação determinada de interação e decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais¹⁴.

Koch e Travaglia (1998, p. 50) ratificam a conceituação de coerência explicando que não existe o texto incoerente em si, mas o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa. Assim, ao afirmar que um texto não é coerente, faz-se necessário especificar as condições de incoerência. Estas se reportam à não adequação a uma situação específica de interação, sendo relevantes a intenção comunicativa, objetivos, destinatários, regras sócio-culturais, usos dos recursos lingüísticos; à não capacidade de determinar um sentido por limitações próprias (não domínio do léxico e/ou estruturas, desconhecimento do assunto) e, por fim, ao mau uso de elementos lingüísticos e estruturais, os quais criam incoerência em nível local.

Entendendo que a argumentação faz referência ao conjunto de procedimentos lingüísticos, mediante os quais o locutor é capaz de persuadir ou convencer seu público, pode-se afirmar que os problemas de coesão afetam o domínio das condições de produção da escrita que permitem vincular a unidade de sentido do texto. É também importante compreender que a argumentatividade está presente em qualquer discurso, constituindo uma ação pela linguagem. Contudo, é nos gêneros dissertativos ou argumentativos que o locutor tem maior necessidade de constituir seu texto por argumentos e provas - pistas capazes de interessar os interlocutores e, talvez, convencê-los ou persuadi-los sobre a posição assumida diante do texto.

Kleiman (1989), no tocante à interação na leitura de textos, aborda que o autor de um texto escrito deve ser informativo, claro e relevante. "Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Isto não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido" (p. 66). De acordo com esta autora (p. 67-9), um tipo de pista diz respeito à marcação temática: articulação e organização de temas e subtemas mediante o uso de operadores lógicos, os quais refletem o raciocínio do autor. Outro tipo de pista é aquela que constitui a modalização do texto: expressões que indicam o grau de comprometimento do autor. Um terceiro tipo de marca formal, da presença do autor, é aquele que reflete a atitude deste diante do fato, idéia, opinião e se apresenta através da adjetivação, nominalização e usos de nomes abstratos

¹⁴ As abordagens acerca do fenômeno coerência foram retiradas de Koch (1998) e Koch e Travaglia (1998)

indicativos de qualidades. Dentre essas pistas formais podem ser mencionados: argumentos categóricos (listagens exaustivas para sugerir totalidade), exemplificações de diversos níveis de especialização, uso de expressões universais e sentenças curtas (analogia com muitos provérbios). Assim, “a reconstrução de uma argumentação com base em pistas objetivas é essencial para a interpretação crítica da intenção argumentativa do autor” (*op.cit.*, p. 79).

Em vista dessas abordagens, compreende-se, conforme Serafini (1999, p. 161), que a cada gênero correspondem características específicas como o tipo de informação presente, a escolha da linguagem e a organização estrutural. A argumentação, um discurso que apresenta fatos, problemas e raciocínio com base numa opinião quase sempre do autor, em geral, revela quatro elementos essenciais: “análise ou apresentação de um problema, apresentação de fatos e discussões que constituem a base na argumentação, proposta de uma solução ou tese e seu desenvolvimento através da exposição de fatos e de argumentações lógicas e críticas de outras soluções ou teses alternativas” (*op.cit.*, p. 163).

Portanto, o texto e a argumentação, para serem bem estruturados deve conter elementos, sejam implícitos ou explícitos, necessários para sua compreensão. Devem, também, obedecer às condições de progresso e coerência para produzir comunicação (Koch, 1999, p. 21). Logo, destaca-se a importância de o aluno, já nas séries iniciais, ser levado a dominar recursos específicos para a produção de gêneros dissertativos, a fim de assumir uma posição crítica face a seus leitores – interlocutores, buscando adesão deles, mediante o uso de argumentações construídas conscientemente.

Com o intuito de orientar sobre as diferentes formas de construção dessas argumentações, Abreu (2000, p.46) explica que “ao iniciar um processo argumentativo visando ao convencimento, não devemos propor de imediato nossa tese principal (...), devemos, antes, preparar o terreno para ela, propondo alguma outra tese, com a qual nosso auditório possa antes concordar.” A esta primeira tese chama-se tese de adesão inicial. Logo, deve haver uma preocupação por parte de quem produz a argumentação, a fim de ligar a tese de adesão inicial à tese principal. Para permitir essa ligação, de forma eficaz, há argumentos quase-lógicos e argumentos fundamentados na estrutura do real (Abreu, *op.cit.*, p. 49-64).

Os argumentos quase-lógicos são construídos no sentido de mostrar a compatibilidade ou a incompatibilidade entre a tese de adesão inicial e a tese principal. Esses argumentos não dependem única e exclusivamente de aspectos puramente formais, mas da natureza das coisas ou das interpretações humanas. Eles podem ser construídos de diferentes maneiras: através da regra de justiça – fundamentada no tratamento idêntico a seres e

situações integrados em uma mesma categoria; da retorsão – uma réplica que é feita, utilizando os próprios argumentos do interlocutor; do ridículo – criar uma situação irônica ao se adotar de forma provisória um argumento do outro; de definições - lógicas, expressivas, normativas e etimológicas.

Os argumentos fundamentados na estrutura do real “não estão ligados a uma descrição objetiva dos fatos, mas a pontos de vista, ou seja, opiniões relativas a ele” (p.59). Os principais argumentos baseados na estrutura do real são: o argumento pragmático – fundamenta-se na relação de dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal; o argumento do desperdício - postula que é preciso ir até o fim para não perder o tempo e o investimento; o argumento pelo exemplo - sugere a imitação das ações de outras pessoas; a argumentação pelo modelo ou pelo antimodelo - uma variação da argumentação pelo exemplo; a argumentação pela analogia - é utilizado como tese de adesão inicial um fato que tenha uma relação analógica com a tese principal.

Além desses possíveis caminhos a serem seguidos para a elaboração de argumentos, é também viável dar visibilidade aos argumentos, utilizando-se dos recursos de presença. Estes, de acordo com Abreu (*op.cit.*, p. 68), “são procedimentos que têm por objetivo ilustrar a tese que queremos defender.” Assim, um argumento ilustrado por um recurso de presença tem efeito redobrado sobre o auditório.

Quanto à preocupação com o auditório, num processo persuasivo, é muito importante utilizar técnicas para hierarquizar os seus valores, pois o que caracteriza um auditório não são os valores que ele admite, mas como ele os hierarquiza. A essas técnicas dá-se o nome de lugares da argumentação e eles se subdividem em cinco grupos, conforme Abreu (*op.cit.*, p.81-92): lugar da quantidade – razões quantitativas; lugar de qualidade – contesta a virtude do número, valoriza o único, o raro; lugar de ordem – afirma a superioridade do anterior sobre o posterior, das causas sobre os efeitos, dos princípios sobre as finalidades; lugar de pessoa – afirma a superioridade daquilo que está ligado às pessoas e lugar do existente - dá preferência àquilo que já existe, em detrimento daquilo que não existe.

Durante o processo de construção da argumentação, a escolha das palavras usadas também exerce enorme influência sobre o interlocutor ou auditório, assim como o fazem as figuras retóricas – recursos lingüísticos utilizados especialmente a serviço da persuasão. Abreu (*op.cit.*, p.107-133) apresenta também uma divisão para as figuras retóricas: figuras de som - seleção de palavras em virtude da sonoridade; figuras de palavra – metonímia e metáfora; figuras de construção – pleonasma, hipálage, anáfora, epístrofe e concatenação e

figuras de pensamento – antítese, paradoxo e alusão (polifonia e intertextualidade). É interessante ressaltar as formas de representação das metáforas mais recorrentes em textos de argumentação: metáfora de restauração (médica, de roubo, de concerto e de limpeza); metáfora de percurso – consiste em associar a resolução de problemas a uma jornada (de percurso em terra, no mar, de cativo, no espaço aéreo ou sideral); metáfora de unificação (parentesco, pastoral e esportiva); metáfora criativa (de construção, tecelagem, composição musical e de lavrador) e metáforas naturais (de claro-escuro, de fenômenos naturais e biológica).

Reconhece-se, a partir das propostas de elaboração da argumentação apresentadas por Abreu, que a habilidade por realizá-las em conjunto só é possível quando o hábito se encarregar de dar ao produtor essa competência. Por esse motivo é que a contribuição do professor nesse processo é decisiva para a ampliação das capacidades argumentativas dos alunos. No entanto, é necessário que o professor também domine ou esteja empenhado em ampliar esse conhecimento específico sobre as técnicas de argumentação.

Apesar desse processo de construção da argumentação escrita parecer complexo e árduo, exigindo muito tempo e dedicação para sua efetivação, há que se considerar, inicialmente, conforme Rosenblat (2000, p. 188), que as crianças argumentam e não há dúvidas. “Aliás, qualquer pessoa que tenha contato com crianças, ainda pequenas, sabe o quão difícil é fazê-las desistir de uma idéia diante de uma negativa. Em geral, exigem explicações e sabem bastante bem como contestá-las.” Este conhecimento comum é transposto para uma pesquisa desenvolvida por Garcia-Debanc (1997), na França, com crianças de 9 e 10 anos, com o intuito de verificar se esses sujeitos são capazes de produzir condutas argumentativas no oral. Para buscar indícios dessa prática com a argumentação oral, a autora propõe quatro vias possíveis para a escola primária. A primeira é fazer com que os alunos debatam assuntos ao alcance deles, favorecendo tomadas de posição e reconhecimento de outros pontos de vista. Uma segunda alternativa é proporcionar a confrontação das crianças acerca de alguns fenômenos científicos que possuam implicação com o meio ambiente. Dessa forma, a argumentação incide sobre objetos de natureza científica. As controvérsias surgidas viabilizam a explicitação de representações e formulação de problemáticas pelo caminho da experimentação, por exemplo. A terceira via consiste em selecionar fragmentos de obras literárias romanescas ou teatrais e solicitar que os alunos dialoguem com esses textos, a fim de convencer um auditório da legitimidade de uma posição. A quarta via coloca o trabalho com a argumentação no interior das disciplinas escolares, através do domínio da justificação

oral e escrita. Esta via comprova que a aprendizagem da argumentação está plenamente integrada ao trabalho continuamente realizado em sala de aula.

Muitos resultados da pesquisa de Garcia-Debanc comprovam a eficácia de um trabalho sistemático, na escola, com a argumentação oral. Alunos estão em condições de argumentar sobre a pertinência de uma resposta quanto mais o professor os convidar para fazê-lo, pois se este valida muito rapidamente as respostas, não favorece a adoção de condutas argumentativas entre alunos. Os desempenhos desses sujeitos são muito dependentes da própria natureza da situação de argumentação, em particular da facilidade para identificar a questão sobre a qual se discute. A presença de controvérsia binária (verdadeiro/falso) parece facilitar a identificação das controvérsias. A escolha do assunto a ser debatido é particularmente decisiva, pois precisa permitir uma implicação pessoal das crianças. “A contribuição de argumentos pré-construídos (...) possibilita aliviar a sobrecarga cognitiva e melhorar as produções argumentativas, quer seja no oral ou na escrita” (p.60). As intervenções do professor e sua atitude também possuem forte influência no decorrer das discussões. Vale ressaltar que a natureza dessas intervenções está ligada à concepção de aprendizagem do professor. Os alunos são extremamente sensíveis ao contrato didático, pois têm por hábito aguardar uma validação imediata do professor, o que dificulta a argumentação.

Estes dados obtidos por Garcia-Debanc apontam para determinadas requisições no ensino das condutas argumentativas no oral. Inserção da prática da argumentação em situações interativas diversificadas. Formação dos professores na observação das competências argumentativas e na regulação eficaz das interações. Gravação e análise dessas situações pelos professores, por exemplo, por meio da repetição da escuta, sem reservas, desses registros. Retorno metalingüístico dessas situações aos alunos, a partir de gravações em áudio ou vídeo se possível, para ajudá-los a tomar consciência das operações necessárias e das estratégias operatórias. De tempos em tempos, a instauração de situações factíveis de debate, que possibilitem o domínio de algumas sub-operações. Estas requisições, então, simbolizam formas de trabalho capazes de qualificar a prática do professor no ensino de condutas argumentativas do oral.

Optou-se por relatar, brevemente, alguns dos muitos resultados obtidos por Garcia-Debanc, na pesquisa com argumentação oral, a fim de mostrar que esse trabalho pode ser transposto para o processo de produção da argumentação escrita, possibilitando também um ensino produtivo de condutas argumentativas da escrita, o qual é ainda um grande desafio em muitas escolas, para muitos professores e alunos.

Portanto, as abordagens teóricas explicitadas neste capítulo melhor conduzirão o trabalho de análise dos resultados, obtidos com a pesquisa de intervenção colaborativa realizada junto a uma 4ª série no tocante à produção de textos dissertativos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA NA SALA DE AULA

3.1 METODOLOGIA DE TRABALHO

O presente trabalho caracteriza-se pela utilização de metodologias qualitativas. De acordo com Bogdan e Biklen (1982, apud Ludke e André, 1986, p.11-13) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; dados predominantemente descritivos; maior preocupação com o processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais; destaque aos significados que os participantes concedem às questões que estão sendo focalizadas e o desenvolvimento de um processo indutivo na análise dos dados – não há preocupação pela busca de evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. Associada a essa abordagem encontra-se a pesquisa do tipo etnográfico, a qual caracteriza, mais especificamente, a metodologia empregada neste trabalho.

Este tipo de pesquisa é assim denominado, pois faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia. Há uma adaptação desta à educação, o que possibilita a realização de estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. Acrescidas às formas de revelação da pesquisa qualitativa, propostas por Borgan e Biklen, outras explicações são realizadas por André (1999, p. 28-30). Entrevistas são realizadas pelo pesquisador, a fim de aprofundar as questões e os problemas observados. Os documentos são usados para contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Os dados são mediados pelo pesquisador, o que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. O pesquisador, também, aproxima-se de pessoas, situações, locais e eventos. O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato com a situação estudada pode variar de algumas semanas até vários meses ou anos. Portanto, a pesquisa do tipo etnográfico faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. Esse tipo de pesquisa visa à descoberta de novos conceitos, novas relações e formas de entendimento da realidade estudada.

As razões, segundo André (*op.cit.*, p.41-2), para o uso desse tipo de pesquisa são diversas, contribuindo, no caso do presente trabalho, para a investigação sobre as produções escritas dos alunos. É possível reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar cotidiana, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, compreender sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano, entender como se operam no dia-a-dia de uma sala de aula os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo, compreender como se dão as relações e interações entre os sujeitos, seus papéis e formas de atuação no contexto interacional de sala de aula, onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Por conseguinte, a pesquisa do tipo etnográfico envolve um processo de reconstrução da prática cotidiana, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. Para isso são necessários uma perspectiva teórica definida e um enfoque determinado que ajude a captar esse dinamismo e que oriente sua análise e interpretação. A existência de um referencial teórico é, então, imprescindível à definição do objeto de estudo que se busca pesquisar.

Além do enfoque etnográfico dado à presente pesquisa, são utilizadas, também, abordagens relativas à pesquisa-ação (*op.cit.*, p. 31-33), no que concerne às propostas de introdução à produção de textos dissertativos escritos junto aos alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesta direção, busca-se implementar uma ação – a produção de textos escritos, que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes (alunos). Assim, esta ação é sistemática e controlada pelo pesquisador e caracteriza-se pela existência de um plano de ação bem delineado com base nos objetivos propostos. Este plano se dá através da investigação colaborativa ou cooperativa, que preconiza o trabalho conjunto com o professor regente da classe, escolhida para a realização da pesquisa, e a colaboração progressiva entre o pesquisador e o grupo pesquisado. Constitui-se, desta forma, a intervenção colaborativa¹⁵. Assim, segundo André (*op.cit.*, p. 119-20), o objetivo da pesquisa não se limita a mostrar *o que* e *como* algo está ocorrendo, mas também como é possível mudar a situação tornando-a

¹⁵ Esta expressão denota o método de trabalho adotado para a realização da pesquisa na 4ª série A, ou melhor, o processo que possibilitou a construção de processos participativos dentro dos limites postos pelos participantes (professora e alunos) e pelas condições de produção.

melhor. A união da etnografia à investigação-ação reserva, desta forma, benefícios na área da educação, pois a colaboração entre pesquisador e professor apontam para um aperfeiçoamento do trabalho com o objeto pesquisado.

O local escolhido para a realização desta pesquisa foi o do Colégio de Aplicação da UFSC, pois representa um espaço aberto à realização de investigações e estudos sobre a prática escolar cotidiana, em seus múltiplos aspectos. O Ensino Fundamental, mais especificamente, a 4ª série A do turno matutino, em 2000, foi o meu campo de atuação. Optou-se, exatamente, por trabalhar com esta classe, pois está inserida num projeto intitulado “Um caminho diferente para aprender a ler e a escrever”, desde 1991, em conjunto com as demais classes “A” (1ª, 2ª e 3ª) que formam o conjunto das séries iniciais do Ensino Fundamental. Este projeto denomina-se sócio-interacionista, pois o processo de construção do conhecimento se efetiva na interação do sujeito que aprende, com o outro, os objetos e o contexto sócio-antropológico.¹⁶ Vale ressaltar que este projeto vem sendo assessorado pelo Núcleo de Estudos de Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa/ NEAP/CED/UFSC, do qual participa a orientadora desta pesquisa, que coordena reuniões quinzenais com todos os professores envolvidos no referido projeto.

Os sujeitos da pesquisa são vinte e cinco alunos, entre dez e treze anos de idade¹⁷, que cursaram a 4ª série A do Colégio de Aplicação no ano de 2000. A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre letivo daquele ano - setembro a novembro. Estive presente, diariamente, na sala da 4ª série A, com exceção das terças-feiras, devido à participação em uma disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFSC. Para a coleta de dados, necessários à realização da presente pesquisa, foram utilizados diversos instrumentos: observações diárias – controladas e sistemáticas¹⁸, as quais foram registradas num diário de campo, em 48 horas de gravações em áudio e em fotos tiradas durante a realização de muitas atividades; entrevistas diretas com alunos e professora da classe; cópia dos trabalhos escritos realizados pelos alunos; participações em reuniões de

¹⁶ Explicações mais específicas acerca da realização desse projeto estão arquivadas nos relatórios anuais de pesquisa entregues à Coordenadoria de Pesquisa do Colégio de Aplicação/CED/UFSC.

¹⁷ Para aquisição dessas e outras informações, foi aplicado, junto aos alunos, um pequeno questionário (anexo 1).

¹⁸ Anterior às observações na 4ª série A, formularam-se critérios para direcioná-las, conforme anexo 2.

professores das séries “A”, participantes do projeto “Um caminho diferente para aprender a ler e a escrever”; participações em reuniões de pais e eventos da escola, nos quais os alunos da 4ª série A se faziam presentes; intervenções colaborativas por parte da pesquisadora, junto com a professora regente da classe, referentes à produção de textos dissertativos escritos pelos alunos. Os momentos de intervenção foram planejados com a professora regente e foram registrados da mesma forma que as observações diárias.

A fim de contribuir com o projeto das séries A, bem como devolver à escola os conhecimentos trabalhados e construídos no período de coleta de dados, foram realizados seis encontros com as professoras e coordenadora do projeto das séries A do Colégio de Aplicação no primeiro semestre de 2001. Dessa forma, foi possível expor às participantes do projeto os pressupostos teóricos orientadores da minha prática com a 4ª série A em 2000, as atividades realizadas junto aos sujeitos da pesquisa, os resultados parciais do trabalho com a produção de textos dissertativos e também foi possível discutir, por solicitação das professoras, os benefícios da adoção de gêneros discursivos como objeto de ensino/aprendizagem. Ao final desses encontros, cada professora expôs as formas de trabalho, com os diversos gêneros discursivos, desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Esta atividade proporcionou interação e construção de conhecimentos sobre produções diferenciadas e produtivas capazes de serem realizadas com os alunos de séries iniciais. Ainda será realizado outro encontro, ao final de 2001, para expor os resultados finais do trabalho realizado com os alunos da 4ª série A em 2000. Portanto, outros dados, através de depoimentos das professoras do projeto, ao longo desses encontros, contribuem para uma análise mais crítica do trabalho de pesquisa desenvolvido naquele colégio.

Destaca-se, como objeto da pesquisa, o processo de produção escrita dos alunos, realizada por intermédio de intervenção colaborativa. As produções escritas e orais dos sujeitos participantes retratam o desempenho desses em atividades e propostas de textos voltadas ao gênero dissertativo. Este, por sua vez, é classificado e compreendido, neste estudo, a partir de abordagens sócio-interacionistas realizadas por Bakhtin (1997) como um gênero secundário do discurso, não descartando a possibilidade de se fazerem presentes, na constituição deste, os gêneros primários.

Então, nesta perspectiva, a adoção do texto dissertativo como um gênero do discurso justifica-se pois é uma escolha que se determina em função da especificidade de uma dada esfera da troca verbal. Por conseguinte, objetiva-se, através do trabalho com os textos dissertativos na 4ª série A, que o aluno desenvolva suas opiniões – seus pontos de vista, seu

posicionamento crítico e exercite a atividade de argumentação escrita no processo de construção de sentidos desses textos.

3.2 A COLETA DE DADOS

3.2.1 O perfil da produção escrita na 4ª série A: período anterior à intervenção colaborativa

Os contatos com o Colégio de Aplicação tiveram início no dia 23/08/2000. Entreguei uma carta de apresentação, elaborada pela orientadora deste projeto, à coordenadora do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. No mesmo dia, conversei com a professora regente da 4ª série A – classe escolhida para iniciar as observações. No dia 28/08/2000 voltei ao Colégio para a realização de entrevistas diretivas (anexo 3) com a coordenadora do Ensino Fundamental e com a professora, no entanto foram adiadas para o dia 31/08/2000, quando se efetivaram. Nesta data, foi confirmado o início da realização de coleta de dados na 4ª série A, para o dia seguinte (01/09/2000). Neste dia, fui apresentada aos alunos e comecei a registrar todos os procedimentos realizados em sala de aula no período das 7h35min às 11h50min.

Diariamente, os alunos desenvolviam todos os trabalhos em grupos de cinco pessoas, formando um total de cinco grupos em sala de aula. Também quando participavam de atividades com os estagiários do curso de Odontologia da UFSC (1 hora/aula semanal), organizavam-se em grupos. Somente em situações de avaliações individuais, as carteiras eram dispostas em filas. Os alunos ainda tinham aulas semanais (1 hora/aula) com um policial do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), a fim de desenvolver a conscientização de prevenção às drogas, sobre tipos de violência e educação no trânsito, com professores de teatro (2 horas/aulas), com uma bibliotecária (1 hora/aula), com um estagiário no Laboratório de Computação (1 hora/aula), com uma professora de Educação Física (2 horas/aulas) e, poucas vezes, durante o semestre, com a coordenadora do projeto das séries “A” (1 hora/aula), na proposta de “Enriquecimento pessoal”, visando a refletir sobre atitudes e valores na adolescência. Todas as quintas-feiras, no horário das 9h às 11h50min, eram realizadas reuniões de estudo e planejamento com os professores das séries “A”, período em que os alunos da 4ª série A tinham aulas de Educação Física e Teatro. Estive presente na maioria das reuniões, tendo participado da primeira no dia 14/09/2000.

No período inicial de quinze dias de observações, na 4ª série A, foi possível identificar as atividades orais e escritas frequentemente realizadas pela turma. Registros

diários (escritos) das aulas eram elaborados pelos alunos – cada dia um aluno era apontado para fazer essa atividade, sendo que havia critérios para a avaliação dessa produção escrita. Caso não estivesse adequado, conforme avaliação oral dos colegas, o registro deveria ser reescrito. Por sua vez, os registros, por serem realizados diariamente, aborreciam os alunos, pois já os vinham produzindo desde as séries anteriores. Esses registros, de acordo com as classificações de Martin, podem ser considerados como ‘tipos de escrita procedimental’, pois dizem respeito apenas ao “como as coisas acontecem”. Outras produções escritas realizadas na 4ª série A eram os relatórios de viagens de estudo, os quais eram feitos individualmente pelos alunos. Também eram feitas pesquisas quinzenais sobre temas escolhidos pelos alunos, as quais podiam ser realizadas em grupos ou individualmente. Essas pesquisas eram apresentadas oralmente na sala de aula, para que todos os colegas pudessem compartilhar das descobertas. Entretanto, muitos alunos sentiam-se constrangidos diante da exposição oral, pois não demonstravam domínio do conteúdo a ser apresentado, realizando, assim, a leitura contínua do material escrito. Muitos colegas de classe reclamavam dessas atitudes, pois o exigido era expor, sem ler no trabalho escrito, o tema pesquisado. Semanalmente, era feita ainda a atividade do “piquenique”. Nesta, os alunos expunham aos colegas, oralmente, resumos e opiniões acerca da leitura de livros da literatura infanto-juvenil. Também os alunos tinham a tarefa de ler, durante a semana, alguma reportagem ou notícia de jornal, de revista, de internet, a fim de expor, em sala de aula, o conteúdo lido. Esta era uma forma de instigar os alunos à leitura de notícias atuais e à escolha de temas de próprio interesse. Para realizar esta atividade, os alunos ainda tinham a opção de assistir a alguma reportagem ou notícia pela televisão. Havia, ainda, todos os dias, o momento do conto, em que a professora lia parte de um livro - “Harry Potter e a pedra filosofal” - escolhido pelos alunos. Nesse momento, os alunos tinham a liberdade de desenhar, escrever, enfim, de realizar atividades que não exigissem conversas. Da mesma forma, a cada dia, um aluno contava, em sala, o que havia lido no “Livro das Invenções”. Não era permitido que lesse, mas que contasse o que foi entendido sobre alguma invenção humana. Produções de textos, relativas ao gênero narrativo na sua totalidade, eram realizadas num caderno de textos. Esta constatação vem corroborar o que constatou Martin (1990): os alunos passam longo tempo produzindo textos narrativos, tendo pouco acesso à diversidade de gêneros discursivos, inclusive o dissertativo. Os textos narrativos eram feitos, primeiramente, em forma de rascunho numa folha, para que a professora pudesse corrigir/avaliar e, só posteriormente, eram repassados para esse caderno, como forma de reescrita.

Portanto, muitas produções realizadas pelos alunos da 4ª série A diziam respeito à escrita procedimental, como revela a produção dos registros. A respeito desse trabalho repetitivo, Vigner apud Galvez (1988, p. 117) afirma que “por mais interessante e eficaz que seja esse tipo de exercício, é necessário observar que ele nada prepara o aluno para responder à questão: ‘O que você pensa de...?’ E além disso, a partir de um certo nível, o aluno não mais se satisfaz em exercitar-se na técnica de narração, por mais elaborada que seja. Deseja, sim, confrontar experiências (...), transmitir a alguém seus pontos de vista, fazer com que o interlocutor mude de opinião.” No entanto, o trabalho voltado ao gênero dissertativo, oportunizando a emissão de um ponto de vista do aluno e a elaboração de argumentos, já vinha acontecendo na 4ª série A, mesmo que de forma reduzida, não sistemática e não explícita aos alunos, antes da minha intervenção. Atividades como pesquisas quinzenais, momento da notícia e “piquenique” – discussão sobre livros da literatura infanto-juvenil, oportunizavam, de alguma forma, que os alunos revelassem seus posicionamentos sobre os assuntos em questão.

Após ter constatado os tipos de atividades realizadas pelos alunos a professora regente da classe e eu decidimos realizar um trabalho, ao longo do semestre, com a produção de textos dissertativos escritos. Ampliar conhecimentos a respeito do trabalho com esse gênero discursivo foi a base norteadora da pesquisa. Então, procuramos criar condições para viabilizar a realização de propostas voltadas a esses textos. Justifica-se, assim, o trabalho através de intervenção colaborativa, pois o intuito era aproveitar os conhecimentos que os alunos e a professora já tinham sobre as atividades que realizavam em sala de aula e, desta forma, introduzir outros, capazes de despertar e ampliar o interesse desses sujeitos sobre a produção escrita de textos dissertativos.

3.2.2 Planejamento e aplicação de atividades e propostas: a intervenção colaborativa

Inicialmente, no dia 18/09/2000, a professora e eu planejamos uma série de atividades possíveis de serem desenvolvidas com os alunos, visando à revelação de posicionamento crítico e à construção de argumentos. No entanto, a fim de trabalhar com temas e atividades compatíveis à realidade dos alunos, planejamentos semanais foram realizados. Assim, também foi possível avaliar, gradativamente, a atitude dos alunos diante das propostas de atividades, oportunizando melhores condições de produção.

No dia 18/09, ainda, decidimos que, após os alunos contarem oralmente as notícias que haviam lido ou assistido durante a semana, seriam levados a escrever sobre a notícia, posicionando-se de forma crítica diante do tema. Assim foi feito. De início, muitos alunos afirmaram que não sabiam exatamente o que era para ser feito, muitos resistiram, mas todos realizaram esta produção de texto. A professora regente corrigiu e avaliou os textos e, dias depois, os alunos os transferiram para o caderno de textos. Eu, então, dei meu parecer escrito a cada texto produzido. Não me propus a intervir na configuração ou no conteúdo, pois foi uma experiência inicial de produção escrita com os alunos – uma forma de avaliar o desempenho desses sujeitos na emissão e sustentação do ponto de vista diante de uma proposta diferente de escrita. O resultado mais gratificante deste trabalho inicial, com vistas à verificação da capacidade argumentativa dos alunos, foi a decisão, de muitos deles, de enviar esse texto à promoção do Jornal Diário Catarinense, de Florianópolis, denominada “Seja jornalista por um dia”¹⁹ em comemoração ao Dia das Crianças. A professora já havia solicitado que todos os alunos escolhessem ou fizessem um texto para ser enviado a essa promoção, mas nem todos assim o tinham feito. Dessa forma, todos os vinte e cinco textos foram enviados para a redação daquele Jornal e no dia 12 de outubro foram publicados dez textos de alunos da 4ª série A (anexo 4). Os alunos ficaram muito contentes e foram premiados pelos responsáveis da promoção. Eu, posteriormente, elaborei um pequeno questionário (anexo 5), aos dez alunos que tiveram seus textos escolhidos para publicação, com o objetivo de saber as opiniões deles a respeito da divulgação dos textos.

As observações diárias prosseguiram. No dia 22/09/2000, novamente, eu e a professora nos reunimos para organizar atividades capazes de preparar os alunos para produções de textos dissertativos escritos. Assim, cinco dias após, foram iniciadas as atividades realizadas por intermédio de intervenção colaborativa. Os alunos, dispostos em grupos de cinco, receberam pequenos textos sobre o tema “novo prefeito” (anexo 6) e foram solicitados a encontrar a idéia central e os argumentos que davam consistência a ela. Eu e a professora também participamos da atividade. Antes de ela ser iniciada, foi feita uma exemplificação com um pequeno texto intitulado “Maior eleição da história” (anexo 7). Passados aproximadamente trinta minutos, foi realizada a socialização da atividade, colocando-se no quadro, os resultados obtidos por cada grupo. Em seguida, desenhei uma

¹⁹ Esta promoção é oferecida, anualmente, pelo Jornal Diário Catarinense em comemoração ao Dia das Crianças, a fim de dar espaço para que crianças de Santa Catarina publiquem seus trabalhos no jornal.

pizza e, em cada parte (fatia), coloquei um subtítulo, que havia sido entregue a cada grupo: educação, meio ambiente, habitação, saúde, transporte, cultura e lazer. Cada subtítulo dizia respeito às propostas de um novo prefeito. Foi explicado, então, que a um tema central estavam correlacionados vários temas menores, que representavam as delimitações do assunto e, para cada uma delas, havia os argumentos que lhes davam mais consistência. Para fortalecer esta atividade, outra semelhante foi realizada no quadro. O tema central foi “eleições” e os alunos foram solicitados a emitirem subtemas possíveis. Estas atividades culminaram em uma proposta de trabalho: demonstração do processo de eleição (anexo 8). Assim, cada grupo simbolizou um partido, escolheu um candidato a prefeito – seu número e nome - e formulou propostas, fundamentadas em argumentos capazes de convencer os eleitores a votar no futuro prefeito da cidade de Florianópolis. Foi realizado, em um outro momento, um debate político, numa 3ª série do Colégio de Aplicação, a fim de que outros alunos escolhessem o candidato mais bem preparado a assumir a prefeitura da cidade. A eleição, a contagem de votos e a revelação do novo prefeito deram-se posteriormente.

No mesmo dia da apuração dos votos, os alunos foram separados em grupos para realização de uma atividade na biblioteca. Assim, com os dez alunos que ficaram em sala, foi realizada uma atividade intitulada “palavra geradora”. Cada aluno escrevia, numa folha de papel, uma palavra voltada ao momento que estava vivendo e, cada colega, contribuía com outra palavra relacionada à anterior. Após lidas todas as palavras postas na folha, cada aluno deu o depoimento do que havia planejado quando escreveu a primeira palavra e o resultado surgiu com a união de todas elas. Em seguida, cada aluno elaborou um pequeno texto (anexo 9), sem instruções sobre a forma ou gênero discursivo. Foi possível perceber como as atitudes dos alunos refletiram as opiniões deles sobre o resultado das eleições realizadas. Muitos estavam revoltados com o resultado final e queriam tornar públicos seus posicionamentos. Então, o texto produzido foi uma maneira de verificar que, partindo de uma razão para escrever, a produção escrita torna-se mais significativa para o aluno.

Outras atividades foram desenvolvidas por intermédio da intervenção colaborativa. Uma delas foi a produção de esquemas visando à escolha de um tema, à delimitação do mesmo e à elaboração de argumentos para o fortalecimento das idéias. No dia 16/10/2000, outra atividade foi levada aos alunos. Sabendo que estes tinham bastante contato com textos de enciclopédias e revistas, devido à realização das pesquisas quinzenais e da leitura de notícias semanais, foi elaborada uma proposta de reconhecimento da configuração

(estrutura)²⁰ desses textos. Cada grupo de alunos recebeu dois textos – um de enciclopédia e uma reportagem de revista. Os textos apresentavam título e subtítulos, evidenciando partes menores de um tema central. Assim, os alunos tiveram que encontrar características semelhantes e distintas quanto à configuração dos textos e tentar identificar os tipos de publicações em que se encontram esses textos. Não houve muitas dificuldades para a realização dessa proposta, apenas um pouco de resistência por parte de alguns grupos, pois certos alunos alegavam que havia muito conteúdo para ler. Foi discutido com os alunos que essa atividade tinha muita relação com a dos esquemas, pois as delimitações do assunto – subtítulos – estavam muito bem sustentadas com argumentos – explicações, neste caso, capazes de facilitar a compreensão dos leitores. A socialização foi feita oralmente, utilizando-se, às vezes, do quadro de giz. Como tarefa, os alunos procuraram textos estruturados da mesma forma que os apresentados em sala de aula. Em um outro dia, cada aluno expôs, em sala, o motivo da escolha e a forma de configuração do texto. Eu também participei, mas de maneira diferente. Antes de mostrar o texto escolhido, coloquei no quadro, a introdução do texto “Dito e escrito” (anexo 11), o qual se reportava às primeiras formas de suporte para a escrita. No entanto, as sentenças foram colocadas fora de ordem, para verificar se os alunos realizariam algum tipo de comentário a respeito. Isso aconteceu e, juntos, fomos colocando as sentenças na ordem apresentada pelo autor. Em seguida, então, mostrei a reportagem (anexo 12), explicando as respectivas partes. Os alunos interagiram de forma ativa, pois já haviam estudado um assunto semelhante na série anterior.

Dando continuidade ao assunto em questão, foi entregue um texto, intitulado “História da escrita” (anexo 13), também desordenado, para que os alunos, em grupos, descobrissem a ordem cronológica do texto. A discussão final foi bastante interessante, pois os alunos defendiam suas escolhas através da exposição de muitos argumentos, com o intuito de convencer os colegas de que a configuração textual estabelecida tinha uma coerência. Ao final da atividade, o texto havia sido ordenado (anexo 14) pelo alunos.

No dia 19/10/2000 foi entregue aos alunos, como forma de continuar a atividade anterior, uma proposta de investigação: *pense num tema que você tenha curiosidade de descobrir como ele evoluiu ao longo do tempo. Por exemplo, vimos a história da produção do papel e da escrita – como o papel e a escrita evoluíram ao longo do tempo. Então, cada um*

²⁰ Mesmo que se tenha feito uso da expressão “estrutura” durante o trabalho feito com os alunos, o objetivo foi construir conhecimentos quanto à preocupação do autor em interagir com os leitores através das configurações textuais usadas.

de nós irá escrever sobre 'A história do(a)...'. Seja responsável, escolha um tema pelo qual você tenha interesse, a fim de ter vontade de pesquisar na internet, em livros, em revistas ou em enciclopédias. Uma semana após, foi realizada a primeira produção de texto dissertativo com os alunos, tendo como tema central “A história do(a)...”. Os alunos tiveram o texto “História da escrita” como exemplificação para a produção desse texto. Os alunos foram orientados para que não realizassem cópia fiel de outros textos. Expliquei para eles que, se assim desejassem, deveriam indicar a referência bibliográfica, conforme já haviam aprendido com a bibliotecária. No entanto, por não terem este hábito, tornava-se mais fácil fazer meros recortes do assunto lido nos materiais que tinham em mãos. A produção do texto demonstrou ser uma atividade um tanto cansativa para muitos alunos, talvez porque já estivessem acostumados a realizar as pesquisas quinzenais, utilizando-se de muitas cópias do material de pesquisa. Apesar de certo embate com essa proposta de texto, todos a realizaram.

A produção de uma resenha crítica foi a proposta seguinte desenvolvida com os alunos. Tendo em vista que eles assistiriam a um filme com a bibliotecária, em comemoração à semana do livro infantil, é que planejamos a produção desse texto. Antes de assistirem a “Os Batutinhas”, entreguei aos alunos a resenha crítica do autor Sérgio Rizzo, intitulada “Cadeiras vazias” (anexo 15), que versava sobre o filme “Nenhum a menos”. Expliquei aos alunos que o texto continha partes referentes ao resumo e à opinião crítica do autor sobre a história do filme. A tarefa, para casa, foi identificar somente as partes que diziam respeito ao resumo da história do filme. Dois dias depois, em discussões na sala de aula, foi realizada a socialização do trabalho. Em seguida, foi solicitado, oralmente, que os alunos expusessem o resumo do filme “Os Batutinhas” de forma sucinta. O resumo, então, foi posto no quadro, para que auxiliasse na elaboração da resenha crítica. Esta deveria conter, pelo menos, dois parágrafos: um evidenciando ao que assistiram (dados do filme) e do que tratava a história do filme (resumo), e outro, mostrando o que acharam do filme (opiniões) e por que acharam (motivos). No entanto, o que se comprovou, através da leitura dos textos dos alunos, foi a ênfase dada para o resumo do filme do que para a emissão de um ponto de vista seguido de argumentos convincentes.

A última proposta de produção de textos dissertativos foi sobre o tema “violência”, o qual foi escolhido pelos alunos através de uma solicitação minha, por escrito, para que expusessem um tema que gostariam de discutir. Os dizeres aos alunos foram: *“Não é preciso colocar o nome. Somente responda conscientemente: qual tema polêmico, dos dias de hoje, que você gostaria de discutir em sala? Pense em algum assunto que seja realmente de seu*

interesse! Se possível, vamos tentar encontrar um(a) palestrante para vir discutir um dos temas propostos por vocês alunos. Então, perguntas poderão ser feitas e dúvidas poderão ser solucionadas!” Logo, durante algum tempo, foi planejada a realização de um debate sobre o tema “violência”, escolhido pela maioria dos alunos. Foi convidado, para direcionar as discussões, o policial do PROERD, o qual já vinha desenvolvendo atividades com os alunos, no colégio, ao longo do ano. Foi oportunizado a cada aluno, presente na discussão sobre violência, emitir pontos de vista ou mesmo contar um fato relacionado ao tema. Quando terminadas as discussões, montei com os alunos um quadro que revelava posições contrárias a respeito do tema violência. Em seguida, orientei-os para a escrita de um texto argumentativo, que evidenciasse opiniões opostas num mesmo texto, ou melhor, que revelasse a relação dialética entre os argumentos expostos. Esses argumentos seriam assim dispostos: o primeiro parágrafo deveria conter a exposição do assunto através da opinião geral dos adversários à posição assumida pelo autor do texto sobre o tema violência, o segundo, retomada das opiniões dos adversários, reconhecendo em parte o significado da posição assumida por eles, o terceiro, respostas às opiniões contrárias, defendendo as próprias idéias a respeito do assunto e o quarto parágrafo, uma conclusão – defesa da própria opinião, seguida de argumentos convincentes. Expliquei a configuração do texto através de uma exemplificação com o tema “violência contra as crianças na família” (anexo 16). Decidi levar aos alunos um modelo de texto, mesmo que apenas oralmente, a fim melhor guiá-los nesta produção. Conforme Bernardo (1985, p. 21), “quem começa a escrever primeiro põe no papel o que já leu, mais ou menos como estava lá. Depois vai combinando as idéias e as palavras de forma nova, pessoal, passando a constituir o seu próprio texto num novo modelo para os outros, que, por sua vez, deverá ser imitado até poder ser transgredido e superado.” Os alunos se mostraram satisfeitos com a produção desse texto, ficaram interessados pelas instruções de como construí-lo, principalmente porque o tema “violência” estava presente na vida deles de alguma forma.

Os alunos, também, tiveram oportunidades de reescrita dos textos dissertativos produzidos. Atividades, discutindo o conteúdo e a configuração textual, eram realizadas previamente, de forma coletiva, a fim de orientar a realização da reescrita. Posteriormente, os textos eram entregues aos alunos, sempre contendo algum comentário particular a cada um deles, a fim de melhor direcionar essa atividade. Poucos alunos reclamavam diante das propostas de reescrita, mas a maioria as realizava, solicitando sempre muitas orientações. Essas reações adversas de alguns alunos eram comuns, pois a turma não tinha conhecimento

da reescrita como uma atividade de produção de sentidos. Os alunos estavam habituados a fazer somente cópias da primeira para a segunda versão do texto (passar a limpo!), sendo que as preocupações recaíam sobre erros de ortografia, de concordância entre outros de ordem gramatical. Então, para alguns alunos, reescrita era sinônimo de repetição de texto - um exercício cansativo. Na reescrita da resenha crítica, por exemplo, eu comentei com os alunos sobre a importância de se ter acesso aos computadores para a realização de produções textuais, a fim de agilizar a atividade, bem como facilitar a reescrita. Os alunos concordaram que seria mais interessante escrever todos os textos usando o computador, porém reconheceram que o laboratório de informática do colégio não estava oferecendo condições suficientes para a realização desse tipo de trabalho. Essas evidências denotam mais uma das condições de produção nas quais os alunos estavam inseridos para elaborarem os textos dissertativos. Talvez outros resultados pudessem ter sido presenciados se experiências de escrita dos textos fossem feitas com o apoio de computadores.

Para todos os textos dissertativos produzidos também foram estabelecidos interlocutores reais, para que os alunos, desde o início destas produções, compreendessem que elas não seriam realizadas para mim ou para a professora avaliar. Os textos da primeira proposta - "A história do(a)..." - foram fixados em um dos murais de entrada do Colégio de Aplicação, com indicações sobre o processo de sua realização (anexo 17), para que os demais alunos do Colégio pudessem compartilhar das invenções e evoluções humanas ao longo da história. Três alunos reagiram contrariamente a essa decisão, retirando seus textos do mural. Eles alegavam que não queriam que outros alunos lessem o que haviam escrito, pois não julgavam seus próprios textos de boa qualidade para serem expostos à leitura. Estes mesmos alunos foram alguns dos quais contestavam a reescrita dos textos e, às vezes, nem a realizavam. Então foi necessário estabelecer um diálogo aberto com alunos, visando a explicitar a real função da produção de textos na escola, que se estende para além das exigências escolares de recebimento de nota ou formas de correção gramatical.

Já a resenha crítica de cada aluno foi enviada para Sérgio Rizzo, autor da resenha crítica "Cadeiras vazias" - lida pelos alunos anteriormente à produção desse texto. Como resposta a essa produção dos alunos, Rizzo enviou um texto em especial a toda a turma (anexo 18), atitude que impressionou os alunos, deixando-os muito contentes. Em retribuição, a maioria dos alunos, no primeiro semestre de 2001, elaborou cartas-respostas ao autor, agradecendo a atenção dele para com os textos. Este trabalho, em 2001, contou com o apoio da professora regente de Língua Portuguesa da 5ª série do Colégio de Aplicação, a qual cedeu

as aulas e também orientou os alunos para que elaborassem as cartas-respostas em agradecimento ao autor.

Os textos argumentativos, por sua vez, juntamente com uma carta explicativa (anexo 19), foram enviados à redação do Jornal Diário Catarinense, porque justamente ao final do segundo semestre de 2000, alunos das séries iniciais do Colégio de Aplicação estavam colhendo assinaturas, a fim de formarem um abaixo-assinado, solicitando que publicações infanto-juvenis também tivessem espaço naquele jornal diário da cidade de Florianópolis. Então, visando a provar que as crianças também são capazes de reagir diante dos fatos reais que acontecem no contexto social, no qual elas estão inseridas, é que a decisão de enviar os textos para aquele Jornal foi tomada. No entanto, até o presente momento nenhuma resposta formal foi enviada aos alunos, por parte da redação do Jornal. Somente em conversas por telefone, um jornalista informou que não havia previsão de publicação dos textos. Nenhum comentário foi feito a respeito do conteúdo dos textos ou da decisão tomada pelos alunos em enviar os textos àquela redação. Portanto, para melhor esclarecer essa situação aos alunos, eu escrevi um pequeno texto a eles, em maio de 2001, informando-lhes das únicas respostas recebidas.

Vale ressaltar que as observações diárias na 4ª série A nunca cessaram, mesmo em meio às intervenções colaborativas realizadas. Neste período, também foram feitas entrevistas com os alunos (anexo 20), e questionários foram entregues à professora (anexo 21), para que emitisse seu posicionamento sobre o desempenho dos alunos durante todo o processo de produção dos textos dissertativos. Foi possível compreender a forma de avaliação bimestral, de caráter subjetivo, realizada com os alunos e muitas atitudes destes diante das atividades realizadas desde o início do ano.

Nos últimos dias de aula foi realizada uma atividade de auto-avaliação (anexo 22) com os alunos e com a professora (anexo 21), a fim de que emitissem seus julgamentos sobre o processo de produção de textos dissertativos escritos. Ainda, ao final do segundo semestre de 2000, participei da reunião final com os pais dos alunos, professora regente e coordenadora do projeto das séries “A” do Colégio de Aplicação. Nesta reunião, expus, rapidamente, os resultados obtidos no trabalho com os alunos, acerca da produção dos textos dissertativos - pesquisa que envolveu a participação diária dos alunos e da professora.

Essas últimas atividades foram decisivas para compreensão do posicionamento dos pais, coordenadora, alunos e professora diante do processo de produção de textos na escola,

principalmente diante das atividades propostas por intermédio da intervenção colaborativa realizada no segundo semestre letivo de 2000.

Portanto, há bastantes dados que caracterizam o processo de produção escrita dos alunos, especialmente, dos textos dissertativos. Em vista disso, nem todos poderiam ser discutidos no presente trabalho, devido à extensão deste. Assim, os dados foram selecionados aleatoriamente para serem abordados na análise e discussão dos resultados, que demonstrem o desempenho argumentativo dos alunos no processo de produção de textos realizado por meio de intervenção colaborativa.

3.3 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A formulação dos critérios para análise do processo de produção de textos, desenvolvido na 4ª série A, fundamenta-se na concepção sócio-histórica de linguagem (Bakhtin, 1986), a qual concebe a interação verbal como princípio fundador e possui, fundamentalmente, caráter dialógico. Nessa perspectiva, os critérios apresentam um caráter descritivo, pois se reportam às especificidades de cada produção desenvolvida com os alunos. Corroborando Serafini (2000, p. 145), “o melhor método para tornar a avaliação mais objetiva consiste em explicitar os critérios de julgamento e dar ciência disso aos alunos.”

Procurando atender aos objetivos gerais do presente trabalho, o qual se destina a pesquisar e analisar o processo de produção escrita de textos dissertativos, na 4ª série A, por meio de intervenção colaborativa, os critérios formulados procuram respeitar as condições de produção e valorizar o desempenho dos alunos no decorrer do processo. Ainda, esses critérios representam uma forma de direcionar a análise do vasto material obtido através de intervenção colaborativa, bem como uma forma objetiva de responder aos objetivos específicos propostos à realização da presente pesquisa:

1. compreender o processo de produção de textos escritos na 4ª série A no período anterior à intervenção colaborativa;
2. comparar as atitudes e os conhecimentos revelados nos depoimentos dos alunos e da professora, antes, durante e após a intervenção colaborativa, perante o processo de produção textual;
3. construir, em colaboração com a professora da classe, uma proposta metodológica visando ao trabalho com textos dissertativos na 4ª série;

4. verificar o desempenho argumentativo escrito dos alunos, considerando as dificuldades, facilidades e crescimentos (discursivos e lingüísticos), ao longo do processo de produção de textos dissertativos.

Por isso, a cada proposta de produção correspondem critérios descritivos, os quais conduzem à análise do processo de trabalho:

Experiência inicial com os alunos: produção de um texto escrito evidenciando o ponto de vista crítico acerca de uma notícia atual

Atividade pré-textual

1) Leitura da semana - uma notícia de jornal, revista, internet ou outra fonte de pesquisa:

- a) os alunos demonstraram ter lido a notícia, expondo objetivamente o assunto, fazendo uso de informações e/ou dados relevantes;
- b) os alunos revelaram posicionamento crítico a respeito do assunto lido;
- c) os alunos interagiram com as notícias expostas pelos demais colegas;
- d) atitudes e reações dos alunos diante da proposta de produção escrita do texto.

1ª escrita do texto

1. Organização e conteúdo:

- a) o aluno seguiu as orientações propostas para a produção desse texto: resumo da notícia lida; emissão do ponto de vista seguido de argumentos convincentes ao assunto escolhido;
- b) o aluno resumiu, por escrito, a notícia lida – selecionou o tema central para expor;
- c) o assunto foi apresentado com clareza;
- d) o aluno demonstrou posicionamento crítico acerca do assunto lido;
- e) o aluno usou argumentos para fortalecer o ponto de vista assumido no texto escrito.

Reescrita do texto

Crerios não foram elencados, pois não foi realizada nenhuma atividade de reescrita por intermédio de interveno colaborativa. Esta atividade não foi disponibilizada, uma vez que os textos foram enviados, no dia seguinte,  redao do Jornal DC. Então, a professora regente leu os textos, fez comentários relativos a aspectos gramaticais e os alunos transferiram o texto para o caderno de textos uma semana após a produo. Somente depois de os alunos terem

repassado o texto a esse caderno, dei um parecer a cada um, incentivando à revelação do posicionamento crítico.

Atividades de análise de textos, de planejamento textual e de argumentação

- 1) Leitura e análise de textos sobre o tema “eleições” (em grupos de cinco alunos):
 - a) identificação da tese central;
 - b) argumentos de sustentação da tese;
 - c) dificuldades, facilidades;
 - d) interações, participações.

- 2) Demonstração do processo de eleições (em grupos de cinco alunos):
 - a) delimitação do assunto;
 - b) produção de argumentos convincentes aos interlocutores;
 - c) dificuldades, facilidades;
 - d) interações, participações.

- 3) Produção de esquemas (atividade individual):
 - a) esquematização as idéias;
 - b) delimitação do assunto;
 - c) argumentos expostos de forma esquemática – coerência de idéias;
 - d) dificuldades, facilidades;
 - e) atitudes diante da proposta de reescrita do esquema.

- 4) Análise de textos, a fim de reconhecer as formas de configuração: um texto de enciclopédia e uma reportagem da Revista Super Interessante (em grupos de cinco alunos):
 - a) encontrar as semelhanças e diferenças quanto à configuração dos textos (títulos, subtítulos, gravuras etc.);
 - b) capacidade de reconhecer a relação entre os títulos, os subtítulos e os argumentos;
 - c) dificuldades, facilidades;
 - d) interações, participações.

4.1. Proposta de pesquisa: cada aluno teve a tarefa de pesquisar um outro texto que apresentasse configuração semelhante aos dois textos trabalhados em sala. Como forma de discutir os resultados, a cada aluno foi solicitada explicação oral do motivo da escolha e as semelhanças configuracionais com os textos de enciclopédia e da Revista Super Interessante.

Análise do processo: mudanças e crescimentos

Verificar os crescimentos dos alunos quanto à(s):

- a) capacidade de delimitar o assunto;
- b) capacidade de atribuir argumentos à delimitação do assunto;
- c) dificuldades superadas e/ou habilidades ampliadas;
- d) aplicação dos conhecimentos em outros momentos de produção de textos;

A produção dos textos dissertativos

I. “A história do (a)...”

Atividades pré-textuais: “o antes”

- 1) Ordenação lógica do parágrafo introdutório do texto “Dito e escrito” (atividade oral):
 - a) percepção de idéias ordenadas de forma incoerente;
 - b) interação, participação, discussões;
 - c) argumentos convincentes à defesa da opinião sobre a ordenação das sentenças.

- 2) Ordenação lógica (cronológica) dos parágrafos do texto “A história da escrita” (em grupos de cinco alunos):
 - a) percepção da ordenação cronológica dos argumentos do texto;
 - b) interação, participação, discussões no debate coletivo de conclusão da atividade.

1ª escrita do texto: “o durante”

- 1. Organização e conteúdo:
 - a) o título do texto é atrativo e convincente ao tema proposto pelo aluno;
 - b) o aluno demonstrou ter pesquisado e lido em vários materiais escritos o assunto escolhido;
 - c) o aluno demonstrou ter selecionado as partes mais relevantes dos textos lidos para a realização da produção escrita;

- d) o estilo de produção do texto escrito demonstra ser autêntico, ou seja, sem cópias inapropriadas dos materiais originais de pesquisa;
- e) a ordenação cronológica foi seguida pelo aluno para a configuração do texto escrito.

Reescrita do texto: “o depois”

1. Organização e conteúdo:

- a) agrupamento de diferentes idéias em parágrafos distintos;
- b) a cópia fiel dos textos escolhidos para leitura foi substituída por paráfrases;
- c) substituição de palavras, expressões e/ou idéias repetidas ao longo do texto produzido;
- d) reestruturação das idéias, entre elas o tema central, a fim de promover a compreensão do(s) objetivo(s) do autor;
- f) explicação de expressões postas no texto, as quais não eram conhecidas pelos leitores.

2. Condições de produção:

- a) houve discussão coletiva, em sala, na atividade que antecedeu a reescrita dos textos;
- b) os alunos deram sugestões de mudanças para os trechos analisados nessa atividade;
- c) os alunos acataram ou não as orientações oferecidas por mim e pela professora regente para a reescrita do texto;
- d) orientações individuais, junto aos alunos, foram necessárias para a realização da reescrita do texto.

II. Resenha crítica

Atividades pré-textuais: “o antes”

1) Leitura e análise da resenha crítica do autor Sérgio Rizzo:

- a) reconhecer as partes referentes à história do filme resenhado “Carteiras vazias”;
- b) reconhecer as partes referentes ao posicionamento crítico do autor;
- c) interações, participações e opiniões dos alunos.

2) Momento de vídeo - filme infantil “Os Batutinhas”:

- a) atitudes dos alunos diante do filme assistido.

3) Resumo das principais partes do filme, explicadas pelos alunos (atividade oral):

a) participação dos alunos e atitudes desses sujeitos.

4) Explicação oral sobre a configuração textual da resenha crítica:

a) participação dos alunos e atitudes desses sujeitos.

1ª escrita do texto: “o durante”

1. Organização e conteúdo:

a) os dois parágrafos do texto foram produzidos de acordo com a proposta de produção escrita:

1º parágrafo

O que assistiram (dados sobre o filme)?

Do que tratava o filme (resumo da história)?

2º parágrafo

O que acharam do filme (opinião sobre as partes mais atrativas)?

Por que acharam (motivos que expliquem a posição assumida)?

b) o aluno resumiu, com clareza, as principais partes do filme “Os Batutinhas”;

c) o aluno informou, com objetividade, os dados do filme;

d) o ponto de vista sobre o filme foi suficientemente reforçado por argumentos relevantes e convincentes à divulgação/crítica do filme;

Reescrita do texto: “o depois”

1. Organização e conteúdo:

a) reformulação de períodos muito extensos;

b) substituição de palavras, expressões e/ou idéias repetidas;

c) reestruturação dos parágrafos de acordo com a proposta de produção do texto;

d) revisão dos argumentos, a fim de serem convincentes ao leitor.

2. Condições de produção:

a) discussão coletiva ocorreu, em sala, na atividade que antecedeu à reescrita dos textos;

b) os alunos deram sugestões de mudanças para os trechos analisados nesta atividade;

- c) os alunos acataram ou não as orientações feitas pela pesquisadora e pela professora regente para a reescrita do texto;
- d) orientações individuais foram necessárias para a realização da reescrita do texto.

III. Texto argumentativo sobre o tema “violência”

Atividades pré-textuais: “o antes”

1) Busca por um tema para debate:

- a) os alunos realizaram esta atividade indicando um tema para debate.

2) Debate oral sobre o tema “violência” coordenado por um policial:

- a) participação dos alunos;
- b) dificuldade e/ou facilidade para abordar o tema;
- c) posicionamento crítico dos alunos diante do tema.

3) Montagem de um quadro, na lousa, revelando posições contrárias a respeito do tema violência:

- a) habilidades, por parte dos alunos, em trabalhar com argumentos contrários sobre um mesmo tema.

4) Explicação oral sobre a configuração textual do texto argumentativo através da exposição de um exemplo de texto intitulado “violência contra as crianças na família”:

- a) facilidades e dificuldades quanto ao entendimento da construção do texto.

1ª escrita do texto: “o durante”

1. Organização e conteúdo:

- a) O aluno seguiu a configuração textual proposta para a produção deste texto:

1º parágrafo

Emissão da opinião dos adversários sobre o assunto “violência” seguida de argumentos relevantes a esta opinião.

2º parágrafo

Retomada da opinião dos adversários, reconhecendo em parte as atitudes assumidas por eles.

3º parágrafo

Defesa do próprio ponto de vista acerca do tema violência.

Elaboração de argumentos capazes de justificar o ponto de vista assumido.

4º parágrafo

Fechamento do texto: ênfase nos argumentos que justificam as opiniões próprias do autor.

- b) o aluno extrapolou o exemplo apresentado pela pesquisadora: “violência contra a criança na família”;
- c) o aluno delimitou o tema “violência”;
- d) o aluno selecionou argumentos convincentes ao tema escolhido e os discutiu;
- e) o aluno expôs soluções de mudanças para o problema da violência no último parágrafo;
- f) o aluno utilizou seqüenciadores textuais, a fim de organizar os diversos argumentos expostos ao longo do texto.

2. Condições de produção:

- a) o aluno abordou o mesmo tema discutido no debate oral sobre “violência”;
- b) os mesmos argumentos orais foram explicitados nas argumentações escritas.

Reescrita do texto: “o depois”

1. Organização e conteúdo:

- a) o aluno optou por um título diferente do tema do texto;
- b) o aluno reestruturou os parágrafos de acordo com a proposta do texto;
- c) o aluno reelaborou sentenças que dificultavam a compreensão do seu ponto de vista;
- d) o aluno procurou enriquecer o parágrafo final com soluções e/ou mudanças para o problema da violência.

2. Condições de produção:

- a) discussão coletiva ocorreu, em sala, na atividade que antecedeu a reescrita dos textos;
- b) os alunos deram sugestões de mudanças para os trechos analisados nesta atividade;
- c) os alunos acataram ou não as orientações feitas pela pesquisadora e pela professora regente para a reescrita do texto;
- d) orientações individuais foram necessárias para a realização da reescrita do texto.

Análise do processo: mudanças e crescimentos

Verificar os crescimentos dos alunos quanto à(s):

- a) capacidade de revelar pontos de vista sobre os assuntos;
- b) capacidade de delimitar os assuntos;
- c) capacidade de usar argumentos para sustentar os pontos de vista;
- d) dificuldades superadas e/ou habilidades ampliadas.

Além dos critérios determinados para cada proposta de produção, serão abordadas questões relativas à linguagem e à forma, tais como pontuação, ortografia, vocabulário e sintaxe, à medida que estas interferirem na construção do sentido dos textos. Vale ressaltar que os alunos é que mostravam bastante preocupação com estas questões nos momentos de discussão coletiva sobre os textos produzidos, já que era rotineiro esse trabalho de revisão no período anterior à intervenção colaborativa.

Portanto, os critérios determinados a cada proposta de produção denotam os desafios que foram sendo oferecidos aos alunos ao longo do processo de trabalho. Os resultados obtidos, nesse processo, serão apresentados, analisados e discutidos, no próximo capítulo, com base no referencial teórico já apresentado.

4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS GÊNEROS DISSERTATIVOS NA 4ª SÉRIE

A: DISCUSSÕES E ANÁLISES

Este capítulo vem trazer os resultados obtidos com o trabalho realizado junto aos alunos, com o apoio da professora regente, durante a intervenção colaborativa. Inicialmente são analisados os depoimentos dos alunos e da professora, coletados por intermédio de entrevistas diretas realizadas antes do início da intervenção. Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados revelados a partir de uma experiência inicial de produção textual escrita, a qual evidencia as afinidades ou não dos alunos pela emissão e sustentação de pontos de vista crítico relacionados a diversos temas. Partindo dos resultados obtidos com esta produção inicial, foram planejadas e aplicadas atividades de análise, de planejamento textual e de argumentação, as quais são também exploradas neste capítulo.

A seção seguinte abrange os resultados advindos de três propostas de produção de textos dissertativos. Neste momento, são retratadas as condições de produção, proporcionadas aos alunos, antes, durante e depois da elaboração dos textos. Para finalizar o capítulo, procura-se mostrar as construções operadas no processo por parte dos alunos e da professora regente. Para comprovar os crescimentos desses sujeitos, durante o processo de intervenção colaborativa, são analisados os depoimentos finais emitidos por eles ao término do semestre letivo. Ainda, são apresentadas e analisadas opiniões da coordenadora e de três professoras pertencentes ao projeto das séries A, bem como dos pais dos alunos.

A fim de facilitar a compreensão dos resultados, muitos dados são apresentados, incluindo falas e produções escritas dos alunos. Esta escolha foi realizada consciente e intencionalmente, pois o objetivo é revelar o desempenho desses sujeitos ao longo do processo de produção de textos dissertativos.

4.1 HISTÓRIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA: DEPOIMENTOS E REVELAÇÕES

Criticar sem apresentar dados: uma ação tão comum na escola quando o assunto é produção escrita dos alunos. A fim de não seguir esse mesmo caminho, foram realizadas entrevistas com os alunos da 4ª série A e com a professora regente desta classe no período anterior à intervenção colaborativa. Dessa forma, pôde-se tornar mais evidente a relação estabelecida entre os alunos e a professora com a linguagem escrita, mais diretamente, com o

trabalho de produção textual na escola. Também, as concepções de língua, linguagem e produção de textos, mesmo que de forma sucinta, foram trazidas à tona nos depoimentos desses sujeitos, sendo comprovadas ou não nas práticas de ensino/aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

Com base no referencial teórico adotado nesta pesquisa, as entrevistas funcionam como um espaço de produção da linguagem e, por conseguinte, de mútua compreensão: um espaço dialógico. Entendendo, conforme Bakhtin (1997), os enunciados como unidades reais da comunicação verbal que supõem a alternância de sujeitos falantes, buscou-se compreender as atitudes e posicionamentos dos alunos e da professora da 4ª série A referentes à produção de textos. Optou-se por não realizar entrevistas individuais com os alunos, mas por um diálogo em pequenos grupos de no máximo três alunos. Esta escolha se deve ao fato de não querer restringir a situação de entrevista a uma relação entre duas pessoas situadas em tempos e lugares diferentes (Freitas, 2000). O intuito era provocar uma interação espontânea entre os alunos, permitindo o encontro da diversidade de experiências e o embate de pontos de vista divergentes.

Procurando dinamizar esse encontro dialógico, as falas dos alunos foram sempre seguidas de uma atitude responsiva ativa, pois “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (...); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (Bakhtin, 1997, p.290). Nesse sentido, foi possível identificar e entender muitas diferenças no comportamento, nos costumes e nas práticas com a linguagem entre os alunos. Da mesma forma que se deram essas revelações, a partir dos depoimentos dos alunos, também a compreensão sobre o trabalho realizado pela professora foi oportunizada através de entrevista diretiva realizada com ela.

Tomando, primeiramente, os depoimentos²¹ dos alunos, constata-se, conforme revelado por vinte alunos, o gosto pela produção escrita ao longo do primeiro semestre letivo ou mesmo de anos anteriores. Algumas falas assim comprovam:

Eu gosto. Eu gosto de fazer pesquisa. (aluna DI)

²¹ Nem sempre será feita referência ao número de respostas, já que as entrevistas foram realizadas em grupos de três alunos e, em algumas situações, determinados alunos não quiseram se manifestar. Da mesma forma, não serão expostos todos os depoimentos desses sujeitos, pois muitos deles se assemelham, o que tornaria o texto repetitivo.

Eu gosto mais de escrever no quadro, porque a gente, cada um, participa com um pouco. É legal que daí dá a nossa opinião. (aluna AC)

Eu gosto, eu prefiro individual, eu prefiro eu fazer a minha opinião. (aluna GS)

Eu gosto. Porque eu gosto de usar a nossa imaginação e depois ler para a turma. (aluna C)

Eu gosto de escrever cartas. (aluna AV)

Eu gosto mais de escrever é histórias. (aluna G)

Eu gosto de escrever, porque assim eu aprendo. Antes de escrever eu sempre leio o que eu tô escrevendo. Daí eu sempre aprendo. (aluna M)

As respostas, muitas vezes, não deixavam evidenciar certeza absoluta pelo gosto à produção escrita:

É, depende do tipo é mais legal. (aluno LG)

É, depende do assunto. (aluno W)

Depende do texto. Texto maior eu não gosto de escrever. (aluno F)

É depende do texto, se o texto for interessante até que é legal. (aluno P)

Outras respostas demonstraram as causas pelas quais os alunos não revelavam afinidade com a produção de textos.

Eu não gosto, por causa que eu tenho preguiça. (aluna AL)

Não gosto, porque eu acho que sempre não precisa fazer texto. Se tu já sabe fazer não precisa fazer toda hora. É chato fazer os textos que a gente já sabe. (aluno DA)

Não gosto, nem aqui, nem em casa, porque eu tenho que pensar muito, porque eu não tenho idéias. (aluna PM)

Não gosto porque às vezes é chato. (aluna AB)

A falta de motivação pela atividade de produção escrita, às vezes, é causa de um trabalho desarticulado das diferentes esferas de utilização da língua, nas quais os alunos estão inseridos. Em consequência, eles se vêem obrigados a produzir textos que não têm sentido na prática usual da linguagem. Ou também porque os temas não condizem com os próprios interesses ou porque a atividade de leitura não é realizada de forma paralela e construtiva à produção de textos, provocando insegurança e medo nesses sujeitos.

A necessidade e o interesse parecem ser dois fatores determinantes para a prática de produção de textos tanto fora quanto dentro da escola, como mostram algumas das quinze falas dos alunos quando indagados se produziam textos em casa:

Todo aniversário que tem lá em casa, eu faço uma carta. No Natal, eu escrevo cartas pra minha família toda. (aluna AV)

Minha mãe me dava compreensão de texto assim pra mim responder. Eu escrevo, eu escrevo muito no caderno assim de texto, um caderno assim com espiral, é aquele especial de desenho só porque eu faço desenho, faço texto. (aluna DI)

Eu gosto de escrever, mas é outras coisa, só minha, no diário, mas só de vez em quando, quando eu tô com vontade. (aluna L)

Eu sempre escrevo na minha casa alguma coisa. Eu faço plaquinhas pra que o meu irmão não entre no meu quarto. Faço um monte de coisas. Eu adoro escrever. (aluna M)

Quando é pra escrever coisa pra minha vó, um bilhete. (aluna AB)

Em casa eu faço textos em algumas folhas e guardo dentro de uma pastinha. (aluna AM)

No aniversário de alguém, no dia dos pais. (aluno H)

Outras respostas de dez alunos retratam que eles não se interessam por escrever textos em casa ou quando o fazem o motivo é exigência.

Às vezes minha mãe me manda fazer. (aluno F)

Não, eu não faço. (aluno P)

Em casa eu só treino caligrafia. (aluna AL)

Eu gostaria, mas eu não tenho muito tempo. (aluna C)

Só na catequese. (aluno LO)

Só quando é pesquisa. (aluna PM)

Portanto, as práticas de letramento das quais participam os alunos são bastante condicionadas pela atuação deles na família. Assim a tentativa de construção de identidades de cada sujeito é estabelecida, gradativamente, no contato com a diversidade textual apresentada nas várias situações dialógicas das quais participam as crianças. Porém verifica-se que a concepção do ato de escrever fica, muitas vezes, relegada às imposições da escola, como mostraram os depoimentos das alunas AL e PM. A preocupação com a caligrafia e com a realização de exercícios repetitivos, como a pesquisa quinzenal, parece apagar o sentido construtivo da produção de textos na escola. Esta instituição, então, assume um papel decisivo na formação dos alunos no tocante à produção escrita. Esta evidência é marcada nas respostas dos vinte e cinco alunos quando indagados se nos anos anteriores eram feitos textos na escola

e se a professora os ajudava. Todos responderam positivamente e mostraram-se satisfeitos com a forma de trabalho.

Era a coisa melhor do mundo. Era bom que a professora ajudava, agora quando a professora não ajuda... (aluna AL)

A professora da 3ª série ajudava bastante a gente. (aluna L)

Eu gostava mais de escrever, por causa que a gente escrevia menos, né! (aluno W)

Fazia textos, não muito. Nos outros anos não ficava tão bom como agora. Agora eu já aprendi mais a fazer textos, tô mais criativo e a minha letra agora tá melhorando mais. A minha letra era horrível! (aluno D)

Eu não estudava aqui nessa escola, mas nos outros anos eu também fazia textos, mas não eram tão bons como agora. Porque algumas professoras queriam que a gente fizesse textos, mas não ajudavam e agora as professoras ajudam e o registro também ajuda fazer textos melhores. Hoje, a professora dá algumas idéias pra mim escrever. (aluna AM)

De acordo com Geraldí (1997), a contribuição do professor é decisiva para que a produção de textos na escola simbolize uma produção de sentido e não apenas uma exigência escolar com a finalidade de atribuição de nota ou correções gramaticais. Esse trabalho de orientação do professor nessa atividade é bastante cauteloso e desafiante, pois a sala de aula caracteriza-se pela heterogeneidade. Um exemplo é o gosto dos alunos por diferenciados tipos de leitura, o que implica interesses diversificados quanto às produções escritas. Isso se comprova através das falas dos alunos à pergunta: gostam de ler livros em casa, na escola, com os colegas ou na biblioteca?

Eu não leio muito livro. Eu leio mais assim jornal, leio mais coisa na internet. (aluna DI)

Eu leio do piquenique de livros. (aluna J)

Eu leio gibi, eu leio livro, eu leio tudo... é que eu não gosto de ler assim, a única coisa que eu não gosto de ler é conto de fadas, acho...sei lá. Eu leio Super Interessante, Veja kid, que já acabou. (aluno GM)

Eu leio revistas, desenho do meio oeste. (aluno F)

Eu leio revistas, desenhos americanos, leio jornal 2000, Ultrajovem. (aluno P)

Eu gosto de ler em casa. Às vezes eu venho na biblioteca, eu levo pra casa. Em casa tenho livros de histórias, tenho livro, assim, de história em quadrinho, e aí eu leio. O

que eu mais gosto é história em quadrinho (...) pra depois saber o que escrever. (aluno D)

É agora eu gosto de ler livros, mas antes eu não gostava. Agora eu tô lendo o "Harry Potter". (...) Só por prazer é bom. (aluno DA)

Eu aprendo coisas lendo os textos. Eu adoro ler também, não só escrever. (...) Eu adoro ler tudo: livros, revistas. Eu gosto de todo tipo, menos romance. Eu adoro suspense. Revistas, qualquer coisa eu gosto de ler: sobre as pessoas, pesquisas que aparecem, tudo... (aluna M)

Eu gosto mais de histórias antigas, não com mistério. Assim, tem um livro que é bem legal, bem bonitinho. É "Bisa Bia, Bisa Bel." (aluna AV)

Eu gosto dessas coisas, assim, de "Menino Maluquinho." (aluna G)

Eu gosto da "Quatro Rodas." (aluna AB)

Às vezes eu leio um pouco de revistas, mas eu sempre pego um livro pra ler e quando eu acabo eu pego outro da minha estante. (aluna C)

Eu gosto assim de livro de aventura. Revista eu não sou muito chegada, porque meu pai é difícil comprar revista. Quando meu pai compra jornal pra pegar notícia, daí eu procuro uma notícia interessante. (aluna AM)

Percebe-se que mesmo havendo tarefas semanais ou quinzenais, em sala de aula, as quais exigiam a realização de leituras em várias fontes de pesquisa, os alunos buscavam por materiais diferentes dos trabalhados em atividades escolares de leitura. Essas leituras de variados gêneros discursivos não demonstravam ser exploradas no ambiente de sala de aula. Esta seria uma oportunidade para trabalhar a construção de novos conhecimentos, relativos aos mais diversificados temas, partindo do interesse e afinidade dos alunos. No entanto, é perceptível que, na escola, nem sempre a preferência de cada sujeito pode ser contemplada quando o assunto é produzir textos. Em vista deste parcial distanciamento com práticas de leituras, compatíveis com a realidade diária dos alunos, parte deles se manifestou de forma negativa e outros positivamente à indagação: vocês fazem textos porque gostam ou porque são obrigados?

Pelos dois. (aluna GS)

Tem uns que a gente é obrigado a escrever o assunto que a professora manda e a gente não gosta do assunto. (aluno V)

Eu faço porque eu gosto. Eu gosto de escrever sobre algo que me interessa. (aluna M)

Eu faço na escola porque é obrigado. (aluno LO)

Obrigados. Se a gente não faz a gente tira zero, então a gente é obrigada a fazer. (aluna PM)

Não gosto assim muito, mas eu faço porque eu quero passar de ano. (aluno MO)

Como se comprova, a razão para a realização da atividade de produção de textos é, muitas vezes, o cumprimento de uma exigência da escola. Como aborda Pécora (1999, p. 45) “é preciso reconhecer que esse não é um problema de origem pedagógica (...): trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português e que, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles.” Em vista deste fato real, os alunos foram questionados se a professora apresentava um motivo para produzir os diferentes textos em sala de aula. Poucas respostas foram positivas:

Perto do Natal a gente já fez um texto do Natal, perto da Páscoa a gente teve que fazer um da Páscoa. Ela até nos explicou, explicou a história do Natal, da Páscoa. (aluna C)

Pra ler a letra, as idéias eu acho. (aluna AB)

De vez em quando ela fala, mas a gente sabe que o objetivo é pra gente aprender e tá com o conteúdo no caderno pra quando a gente for escrever. Se tiver alguma prova, daí eu posso usar o caderno assim pra escrever. (aluna M)

Este depoimento da aluna M retrata que a preocupação com o conteúdo, por parte da professora, era evidente. Dessa forma, produzir textos, no caderno específico para esta atividade, não guardava muita relação com o real, com as práticas sociais nas quais estavam inseridos os alunos. Através desta atitude, é realçado o caráter autoritário do processo ensino/aprendizagem, em que os alunos recebem conhecimentos para poder aplicá-los na realização de uma prova, por exemplo. A interação verbal, princípio fundador da linguagem, demonstra não ser oportunizada, continuamente, aos alunos, dificultando a produção de sentidos na elaboração dos textos. Apesar desses comentários feitos pela aluna M, quanto ao objetivo de se produzir textos na escola, não se pode descartar que a professora regente tinha preocupação em proporcionar a realização de produções escritas que guardassem relação com a realidade de atuação dos alunos. Destacam-se os registros diários das aulas, os relatórios de viagem e as pesquisas quinzenais cujos temas partiam dos interesses dos alunos. Contudo, a forma como eram conduzidas essas produções perturbava esses sujeitos. A exigência por realizá-las continuamente e a pouca evidência em aprimorá-las, complexificá-las podem ter

sido algumas das causas que fizeram com que os alunos compreendessem a produção de textos como mais uma atividade meramente escolar.

Ainda, muitas respostas dos alunos revelaram a insatisfação por não saberem os motivos para a produção de textos em sala:

Nem sempre. É horrível. (aluno DA)

Não fala muito. Acho que devia de falar, porque senão a gente faz os textos por fazer. (aluna AV)

A gente faz... não sei. (aluna DI)

Porque ela pede. (aluna J)

A ausência de razões para dizer o texto confirma, mais uma vez, o trabalho com gêneros escolarizados. A não afinidade dos alunos com a produção de determinados textos, na escola, comprova, através das produções escritas, um estilo escolar que visa à homogeneização. Dessa forma, cria-se um conflito entre os alunos e as produções de textos, pois aqueles não encontram motivos para as “propostas de redação”, pois não lhes é garantido “fincar os pés” numa posição enunciativa evidente (Furlaneto, 2001). O trabalho repetitivo com os mesmos textos, no decorrer das séries escolares, também parece desagradar aos alunos, pois se revela como uma produção artificial. Assim, “a palavra do aluno pode diluir-se e transformar-se em ruído, ao tentar adequar-se à diversidade de regras e convenções gramaticais e textuais” (Pimentel, 1999, p.243). Alguns depoimentos dos alunos marcam quais os textos produzidos na 4ª série que não os agradavam:

Eu odeio registro. Eu nunca gostei. Todo dia a gente tá escrevendo. Desde a 2ª série. A coisa mais chata. (aluna AI)

O registro é ruim, porque aí tem que ler pra todo mundo, daí dá vergonha. (aluna L)

É ruim registro porque a gente tem que ficar prestando atenção na aula e escrevendo, daí a gente fica atrasada. (aluna E)

Texto coletivo. (aluna GS)

Menos os que eu sou obrigado a fazer, só o assunto que eu quero. (aluno V)

Português, eu detesto estudar português, é muito sem graça... eu até prefiro matemática. É cheio de segredo tudo letrinha errada, acento... (aluno F)

Relatório, é chato esse tipo de texto. Porque a gente tem que ficar lembrando e acontece muita coisa. A gente tem que tá anotando tudo e é um texto muito grande. A gente não pode aproveitar muito a viagem. (aluna G)

Não gosto de criar poesias. Eu gosto de poesias, mas de criar eu não gosto. (aluna AM)

Eu não gosto daqueles textos chatos, sem interesse. (aluno MO)

Muitas vezes, ao invés de comentarem sobre quais textos não gostavam, comentavam sobre quais eles tinham preferência:

Eu prefiro assunto que eu crio, histórias. Daí eu acho mais interessante, a gente bota o que a gente quer. Que nem esses textos de resumo, daí, a gente tem que colocar só o que a gente vê e aí fica muito chato! (aluna AV)

Eu acho legal quando a professora pede pra gente criar alguma coisa assim ó, é..., o que aconteceu... (aluna L)

Eu gosto daqueles de inventar. Às vezes eu gosto. (aluna AB)

Gosto de criar história. (aluna PM)

Eu tô escrevendo um livro. Eu quero levar pra uma editora. (aluna G)

Compreende-se que a preferência dos alunos é por textos que dêem a eles a liberdade de criar. Este dado denota que os alunos sentem mais prazer quando são realizadas produções de sentido e quando a elaboração de textos não é totalmente direcionada, como o registro e o relatório citados por eles. Dessa forma, o caráter interativo da linguagem, disponibilizado nas produções textuais, apresenta-se como elemento essencial para que os alunos se comprometam com a elaboração de seus textos e se assumam sujeitos do próprio dizer.

Os depoimentos também comprovam que muitos alunos têm facilidade em produzir textos narrativos, revelando maior afinidade com essa produção escrita. A escolha ou a preferência por produzir textos narrativos evidencia um certo domínio deste gênero, que permite aos alunos se assumirem autores de seus textos (Fiad, 1997). No entanto, conforme afirma Martin (1990), a escrita de textos entre as crianças não deve ser voltada apenas para “o que aconteceu”, mas também para “o como as coisas são”. Ainda, como denotam os depoimentos dos alunos, há afinidade por contar histórias, mas, como salienta Barbosa (2000), não se pode ensinar nem aprender narrativa em geral, pois esta atividade se concretiza em formas diferentes - gêneros - que possuem diferenças específicas. Porém, pode ocorrer que, as falas dos alunos, sejam consequência da falta de habilidade com atividades metalingüísticas (Geraldí, 1997) - atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc. Esta constatação também pode ser um dos motivos pelos quais muitos alunos revelaram dificuldades em definir o que é um texto.

Texto pra mim é tu colocar tuas idéias, o que tu acha e... tu escrever. (aluna DI)

Fica grande assim. Tipo umas 10 pra 20 linhas. (aluna L)

É uma coisa escrita assim. Não uma pesquisa. A gente não tira, a gente... escreve uma coisa...hum do que aconteceu com a gente, alguma coisa assim. (aluna GS)

Um monte de palavras juntas. (aluno F)

São um monte de letras juntas. Nem sempre precisa de imaginação. Pode fazer um texto sobre uma coisa que aconteceu, como uma notícia, e não precisa ter imaginação. (aluno DA)

Texto pra mim é um monte de frases, assim um negócio bem interessante. (aluno MO)

Assim oh: um texto tem que ter começo, meio e fim. (aluno P)

Tem título, data, Colégio de Aplicação - início, meio e fim. (aluna AB)

É imaginação né, onde tem, né, deixo eu ver...mas tem que imaginar pra fazer um texto. (..) mas uma notícia, não é um texto! (aluno D)

É uma história que pode ser ficção, às vezes pode ser realidade, que é muito bom de ler. (aluna C)

Um texto é um texto. (...) É uma coisa assim que a gente escreve, pode ser real ou vem da nossa imaginação e que dá pra colocar de várias formas como poesia, história, uma aventura. (aluna AV)

Texto é uma coisa que a gente escreve. Ah, texto é um texto. (aluna PM)

Um texto tem vários parágrafos grandes que contém uma história. (aluna AM)

O texto é um lugar onde a gente põe um assunto, pra alguém, ou pra si próprio. (aluno H)

Verifica-se, através das falas de muitos alunos, que um texto se define pela quantidade ou pela justaposição de palavras e frases. Entretanto, um texto deve apresentar uma unidade de significação. Dessa forma, a língua parece ser concebida como um sistema abstrato e não como estrutura concreta da enunciação. Nesse sentido, produzir um bom texto significa saber empregar corretamente regras gramaticais ou mesmo o preenchimento de um espaço em branco. De acordo com respostas de alguns alunos, *texto é um texto, é uma coisa assim que a gente escreve*. Elas revelam que, provavelmente, esses sujeitos não tiveram oportunidades anteriores de discutir sobre a questão: o que é um texto? Percebe-se que, para não omitir uma resposta a esta pergunta, alguns alunos fizeram uso de explicações redundantes – uma forma de ganhar espaço –, longe de explicar o que significava para eles a produção de um texto. Outros depoimentos dos alunos caracterizam o texto como uma

história, que neste caso se efetiva através da atividade de narrar. Este dado, por sua vez, pode ser uma das causas perturbadoras da construção de uma competência discursiva por parte dos alunos, pois esta só é possível no convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. As menções feitas pelos alunos P e AB, *um texto tem que ter começo, meio e fim, tem título, data, Colégio de Aplicação* parecem apontar para o trabalho de produção com gêneros escolarizados, em que há uma falsa necessidade de expressão na língua escrita. Essas ocorrências, para Pécora (1999, p55), aumentam as chances de se operar uma redução das virtuais relações entre sujeito e linguagem. Poucas são as definições, como as das alunas C, AV e DI, que expressam maior clareza sobre a heterogeneidade dos textos, ou melhor, sobre a diversidade destes na sociedade.

Posicionamentos distintos também foram revelados pelos alunos quando questionados sobre a importância de saber escrever um texto.

Porque eu gosto, porque tu pensa, tu tem que organizar essas idéias e escrever no papel e eu gosto disso! (...) A gente vai precisar fazer, né? (aluna DI)

Porque a gente quando quiser, assim vamos supor, é escrever uma mensagem pode colocar nossa criatividade ali né. Não precisa ficar pedindo ajuda assim. (aluna J)

Eu acho que é bom porque a gente não fica com tanta troca de letra. A minha idéia eu acho que é bem melhor porque eu consigo criar, eu consigo fazer várias coisas. (aluna L)

A gente aprende também a letra. (...) Porque também ajuda a letra a não ficar tão feia assim. (aluna E)

Se não der pra eu fazer texto, talvez eu rode. (aluna GS)

Se a gente não saber escrever a gente não trabalha, só trabalha de lixeiro (...), a gente usa pra ler os troços na TV. (aluno V)

É fundamental. (...) Pra ler filme legendado. (aluno W)

É, futuro, né! É, no vestibular se o cara não sabe fazer um texto (...) Mas tem que pensar bastante assim, pra quem lê, escrita boa, menos erros. (aluno P)

Ah, acho legal, porque é melhor pra gente se comunicar assim com as pessoas. (aluna AV)

É importante saber escrever pra tudo. É importante também saber escrever, porque cada vez tu vais aprendendo novas coisas, porque tu vai lendo um livro, daí tu se lembra: ah, naquele livro tava escrito assim. Então a pessoa vai lá e escreve daquele

jeito. E também ela treina mais como escrever e tem que saber escrever, precisa pra tudo né... Por exemplo, tu sais assim pra uma loja, tu tem que assinar um documento, tu tem que saber escrever pelo menos o teu nome. Isso é o principal. Tem gente que nem sabe. (...) Pra aprender, pra saber o conteúdo, pra aprender aquilo que a gente tá trabalhando. (aluna M)

Na escrita, na pesquisa, nessas coisas. (aluna PM)

Pra aprender: fazer uma escrita certa do texto e também pra leitura ficar mais fluente. (aluna AM)

Pra saber o que se vai escrever. (aluno H)

Apesar de muitos alunos compreenderem a produção de textos como mais uma exigência imposta pelo professor e pela escola, muitos outros revelam consciência sobre as funções da escrita na sociedade na qual estão inseridos. Assim, os motivos para aprender a produzir diferentes textos transcendem os limites escolares e encontram significação nas variedades de atividades humanas conhecidas por esses alunos.

Analisando o conjunto de comentários feitos pelos alunos, durante as entrevistas, percebe-se que o gostar de produzir textos está relacionado à liberdade de expressão, ou seja, de não se preocupar com obrigações como nota e regras gramaticais somente. Já quando não há motivação - o assunto não é interessante, a produção representa um exercício repetitivo - ou quando não há motivos claros para a elaboração de textos, realizar essa atividade se torna uma ação improdutiva. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita, desenvolvidas pelos alunos fora do ambiente escolar, parecem estabelecer relações muito mais próximas com a realidade: produção de bilhetes, de cartas, de diários pessoais e leitura de revistas, de histórias em quadrinhos, de jornais, de assuntos na internet. Essas práticas contrariam uma ocorrência, muitas vezes, presente em sala de aula: o ato de ignorar a natureza social e dialógica dos enunciados. Esse apagamento, em consequência, oculta a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida. Mostrando não concordar com alguns direcionamentos relativos à produção escrita, os alunos revelam motivos pelos quais não gostam de produzir determinados textos como registros e relatórios. Ressalta-se, dessa forma, a necessidade de haver produção de sentidos em sala de aula e distanciamento das produções escolarizadas.

Os diferenciados depoimentos, experiências, pontos de vista apresentados pelos alunos no tocante à produção da linguagem evidenciam relações distintas com esta prática do saber. Não se quer definir diferenças como deficiências e ainda atribuir à professora regente da 4ª série A a causa maior da existência de tantas controvérsias. Procura-se, acima de tudo,

compreender *se e como* as concepções de língua, linguagem desta profissional e seu trabalho de sala de aula, com a produção de textos, podem ou não interferir nas falas vivas dos alunos e nas atitudes destes sujeitos com a linguagem escrita.

Primeiramente é muito importante ressaltar que a professora, bem como os alunos desta classe, fazem parte de um projeto sócio-interacionista para o Ensino Fundamental intitulado “Um caminho diferente para aprender a ler e a escrever.” As crianças que participam deste projeto estudam juntas desde a 1ª série, em vista da aplicabilidade de um planejamento sistemático de trabalho com a linguagem e com os demais conteúdos. Há exceção de quatro alunos, que por intermédio de sorteio, ingressaram neste projeto apenas na 4ª série. Em vista deste trabalho processual, ao longo dos quatro anos (1ª a 4ª série), os pais são também participantes nesse trabalho, como revela a professora:

Desde a 1ª série, quando os pais iniciam na turma A, é feita uma reunião para explicar para os pais o que é esse projeto, como é trabalhado, o que vai ser trabalhado, para em casa também poderem acompanhar e ajudar a trabalhar dessa forma. E da 2ª série em diante a gente faz reunião bimestral, para explicar as dificuldades, os avanços, as propostas deles. Eles estão sempre acompanhando.

Quanto ao trabalho de produção e avaliação de textos em sala de aula, parece haver, no entendimento da professora, um avanço gradativo ao longo das séries:

Nós temos o caderno de textos. Isso já vem com os alunos desde a primeira série. Eles têm esse caderno específico para estarem registrando os textos ali, porque eles fazem o texto na folha e aí eu levo para casa, faço uma revisão e coloco uns códigos que eles já conhecem. Eles pegam os textos para fazer revisão e quando a revisão está pronta, eles passam para o caderno de textos. Da 3ª série eles já vieram conhecendo alguns códigos que a professora usava para corrigir os textos. Se tem uma palavrinha que tem um erro ortográfico, ela coloca um código, se falta um acento é outro código, se falta um parágrafo é outro e assim vai. E eu resolvi assim continuar usando esses códigos, não todos, e não de forma esmiuçada. Digamos a palavra que estava sublinhada tinha um erro ortográfico e além disso também tinha um asterisco exatamente no lugar que estava a troca de letra. Na 4ª série eu uso o traquinho embaixo, a palavra sublinhada, mas não uso o asterisco para identificar o lugar, só uso o traço e eles sabem que ali tem alguma letrinha, que há uma troca feita e eles tem que descobrir onde é que está. Então eu uso esses códigos porque as crianças pediram para dar continuidade, eles acharam mais fácil de identificarem as

mudanças que deveriam ser feitas no texto e aí eu achei legal, achei bem interessante e dei continuidade. (...) As crianças sempre reescrevem os textos. Eles me entregam, eu levo para casa, coloco os códigos e posteriormente estou entregando novamente para eles, vão observar aqueles códigos e não vão arrumar naquela folha. Eles vão pegar uma outra folha para refazer, arrumando aquilo que está ali colocado e depois é registrado no caderno.

No entanto, nem todos os alunos mostram afinidade com a produção de textos, como revelou a professora em seu depoimento:

Tem criança que curte bastante, gosta de escrever, gosta de ler o que escreve e quer passar pra turma a sua idéia e tem aqueles que resistem, que fazem cara feia, fazem porque são obrigados, porque não podem ficar sem fazer. Mas a maioria gosta.

Esse reconhecimento da professora, pelas atitudes adversas de alguns alunos à produção de textos, comprova as respostas negativas desses sujeitos quando questionados se faziam textos porque gostavam ou porque eram obrigados.

A fim de buscar trabalhar a diversidade de textos, a professora explica que a produção com a linguagem escrita não se restringe apenas às aulas de Língua Portuguesa e é freqüente na sala de aula:

A gente utiliza normalmente na parte da Língua Portuguesa, mas a gente procura assim trabalhar em todas as disciplinas e variar os temas também. Se nós estamos trabalhando um conteúdo em Ciências, digamos assim sobre água e aí tu lança uma produção de texto para eles estarem criando em relação à água. Em Integração Social, a gente procura um conteúdo que está sendo trabalhado e elabora um tema, um texto também livre, desde que trabalhe com o conteúdo que a gente está vendo. O trabalho não é só em Língua Portuguesa, a gente procura dar atenção. Até na Matemática, quando eles estão criando problemas, situações problemas, eles estão criando textos. (...) Eles vão estar criando um texto. É diferente, mas não deixa de ser uma criação de textos. (...) Sempre a gente está trabalhando. Não pode dizer que só trabalha a linguagem no Português, de forma alguma, a gente está trabalhando sempre. (...) Toda semana a gente está produzindo e nós temos um trabalho em sala de aula que é o registro diário, assim como a gente faz ata de reuniões, eles fazem ata da aula. Então há produção diária. Nas viagens de estudo que a gente tem feito, eles estão sempre produzindo relatórios e então a gente está praticamente todos os dias produzindo textos.

Na perspectiva da professora, essa intensa produção de textos possibilita, à maioria dos alunos, expressar a afinidade ou não com determinados textos:

Eles gostam do tema livre. Não gostam quando eu coloco um tema ou quando eu dou o início de uma história e eles tem que desenvolver. Eles não gostam. Eles querem, preferem o tema livre, que deixem eles à vontade para escolher o tema, o título, o início. Eles não gostam principalmente quando eu dou o início da história.

Um detalhe que chama atenção nesta fala da professora é que ela parece não fazer distinção entre tema, título e início de um texto. Outro dado interessante é que essa profissional reconhece que há encaminhamentos, como dar o início de uma história, que não agradam aos alunos, pois apagam, em parte, o caráter interativo da linguagem. Apesar de comentar sobre o que os alunos não gostam quando produzem textos, a professora não aborda a reclamação de muitos alunos pelo registro diário e pelo relatório de viagem, ambos mencionados por eles nos depoimentos fornecidos à entrevista inicial. Assim, o trabalho contínuo e positivo de produção textual, apontado pela professora, não se apresenta da mesma forma aos alunos, os quais não hesitaram em apontar os textos com os quais não revelavam afinidade.

Nesse sentido a professora foi indagada sobre a relação dos alunos com a produção de textos dissertativos e ela ressaltou que a preferência é por textos narrativos:

Eles preferem os textos narrativos, onde eles narram o acontecimento. É a preferência e eu acho que eles encontram mais facilidade nesse tipo de texto. Também não trabalhei assim com eles o narrativo tem essa e essa procedência e o texto dissertativo tem essa e essa e assim por diante. Eles sabem discernir que uma coisa é assim diferente da outra, mas assim nas produções que a gente tem feito, a gente procura levar para um lado. E a dificuldade deles nos outros tipos de textos é maior e eu sinto assim que eles preferem mais, até porque se tem mais facilidade produzir textos narrativos. (...) Até na leitura, eles vão pegar um texto de português, para ler em casa, em que eles vão ter que estar pensando no que está no texto, eles têm mais dificuldades nos textos dissertativos...

Estas opiniões provam que o trabalho com textos dissertativos ocorre tardiamente na escola, pois não é oportunizado às crianças o exercício desses textos (Leite e Vallim, 2000). Fica implícito, através deste depoimento da professora, que ainda se encontra a falsa concepção de que existe uma progressão da aprendizagem relativa à língua escrita entre os gêneros narrativo, descritivo e dissertativo. Isso talvez não seja tão oculto, pois como foi

revelado por esta profissional: *Também não trabalhei assim com eles o narrativo tem essa e essa procedência e o texto dissertativo tem essa e essa e assim por diante. Eles sabem discernir que uma coisa é assim diferente da outra, mas assim nas produções que a gente tem feito, a gente procura levar para um lado.* O adiamento desse trabalho, na 4ª série A, por exemplo, encontra motivo em outros depoimentos da professora:

Pra mim também a maior facilidade é o texto narrativo. Eu uso pouco o texto dissertativo. Por exemplo, chegando em casa, eu vou narrar como foi minha aula. Eu tenho um caderno onde eu escrevo o que é que aconteceu na aula naquele dia. Então, eu estou em constante contato com esse tipo de texto e aí a gente passa, é claro, pra eles maior segurança, porque é uma coisa que está mais próximo da gente, é uma coisa diária, que eu uso diariamente. O texto dissertativo é quando acontece que pedem alguma coisa para estar pensando sobre um tema. Assim eu não encontro muita dificuldade no texto dissertativo. A diferença é que ele não está tão próximo quanto o narrativo. O narrativo é uma coisa que está constante, eu estou sempre fazendo. O dissertativo não. Mas dificuldades no texto dissertativo, não vejo. Posso dizer que eu gosto mais de fazer texto narrativo, pois é uma coisa que eu estou fazendo sempre. Já o dissertativo eu tenho que parar, pensar né...

Será que habilidades que conduzem à produção do texto dissertativo, tais como defesa do ponto de vista, ato de argumentar, senso crítico e busca por informações em diversas fontes de leitura estão tão longe do cotidiano dos sujeitos dessa pesquisa? Será só o texto narrativo constante na vida de professores e alunos? Talvez a insegurança, a falta de informação a respeito da produção de textos dissertativos levaram a professora regente da classe a abdicar do trabalho com textos dissertativos durante tanto tempo. Esses fatores são determinantes para compreender como a produção textual, muitas vezes, é concebida, nos depoimentos dos alunos, como uma forma de atender às exigências da escola. Revela-se, também, a contradição na fala da professora quando esta comenta sobre sua relação com textos narrativos e dissertativos. Inicialmente ela afirma *pra mim também a maior facilidade é o texto narrativo* e em seguida *assim eu não encontro muita dificuldade no texto dissertativo. A diferença é que ele não está tão próximo quanto o narrativo.* Essas colocações reforçam que a contribuição do professor no processo de produção de textos é decisiva para que os alunos explorem outros gêneros discursivos, assumindo-se também sujeitos/autores dessas produções. Porém, se condições de produção não lhes são oportunizadas, no ambiente escolar,

continua-se afirmando que os alunos não apresentam capacidades discursivas para operar com outros gêneros diferentes dos narrativos.

Comparando os resultados globais dos depoimentos dos alunos e da professora pode-se depreender que, em muitos momentos, os posicionamentos desses sujeitos não foram compatíveis. Por exemplo, enquanto muitos alunos revelavam desgosto pela produção de textos, explicando os motivos, a professora parecia não reconhecer essa metodologia de trabalho, julgada e criticada por muitos alunos. Talvez a dificuldade em se distanciar da posição de professora e dizer da posição de aluno, impedia que esta profissional avaliasse a própria prática e alterasse suas formas de trabalho no tocante à produção de textos. Outro dado que chama a atenção é a concepção de texto abordada pela maioria dos alunos: uma atividade muito distanciada da produção de sentidos, da construção de conhecimentos a partir da língua em funcionamento. Este entendimento dos alunos destoa das abordagens realizadas pela professora, as quais diziam respeito a um processo de produção textual muito produtivo, interessante e preocupado com a elaboração de diferentes textos em diversas disciplinas do currículo escolar. Essas revelações provam que os alunos, ao se posicionarem de forma crítica diante da atividade de produzir textos, cogitavam a importância de se ter o que dizer, se ter uma razão para dizer, se ter para quem dizer e de se constituir sujeito do seu dizer (Geraldí, 1997) na realização dessa atividade em sala de aula. Assim, mesmo que essas prioridades relativas à produção textual não foram pontuadas em muitos depoimentos da professora, as experiências de muitos alunos, traduzidas em explicações à entrevista inicial, apontaram a carência de um trabalho mais produtivo e construtivo com a linguagem escrita.

Logo, os depoimentos da professora ajudaram a compreender melhor muitas das atuações dela em sala de aula, bem como as atitudes dos alunos diante das produções de textos, que serão reveladas nas próximas seções desse capítulo.

4.2 A INTERVENÇÃO COLABORATIVA

4.2.1 Uma experiência inicial com os alunos

A proposta inicial de produção de texto realizada com os alunos teve o objetivo de verificar como esses sujeitos revelavam e sustentavam, através da língua escrita, o ponto de vista acerca de um assunto. A razão desta proposta também partiu da constatação de que os alunos expunham semanalmente um resumo e a opinião sobre uma notícia atual lida ou

assistida. Então, por indicação da professora regente, solicitamos aos alunos a produção de um texto escrito para que pudessemos verificar a relação desses sujeitos com a atividade de argumentação escrita.

A compreensão sobre o desempenho e atitudes dos alunos nessa produção escrita é facilitada através das condições de produção que se estabeleceram nos momentos anteriores. Como tarefa semanal, os alunos expuseram oralmente o que haviam lido ou assistido, ou ainda, o que diziam ter lido, pois era notável que muitos alunos não tinham domínio do assunto a ser exposto, conforme mostra a fala de um aluno:

A(V): Oh professora, eu posso falar sobre o Flamengo?

P: Pode.

Pq: Por exemplo, vocês estavam falando que o Flamengo perdeu. Você acha interessante que o Flamengo perdeu?

A(V): Claro.

Pq: Foi ruim? Por que foi?

P: Sempre argumentando seu ponto de vista. Convencer a pessoa que vai ler que você tem uma razão.

A(V): Mas eu não assisti o jogo, eu só sei o resultado.

Pq: Por isso é que nós estamos dizendo que vocês peguem uma notícia que vocês têm domínio.

P: Então pega outra notícia que você tem domínio. Pode ser de semana passada.

A falta de repertório, ou melhor, do que dizer dificultou a exposição segura de muitos alunos sobre o assunto, como mostram as seguintes participações:

A(H): É que nas Olimpíadas de Sidnei, o Brasil, o futebol masculino perdeu da Espanha e agora pra ele chegar na vitória não tem que perder mais.

A(AL): No Faustão, No Limite, a Juliana ganhou como a mais simpática... aí ela ganhou um carro ... porque ela ganhou como a mais simpática.

No entanto, os alunos que realmente leram uma notícia durante a semana, tiveram mais informações para expor:

A(E): É que uma pesquisa em São Paulo revelou que os adolescentes precisam de mais cálcio. E só 10% dos 442 dos entrevistados de 14 a 19 anos tomam, assim, a quantidade certa. Eles defendem, né, que os adolescentes precisam de cálcio. Para manter a dose certa precisa tomar dois copos grandes de leite ou comer duas fatias de queijo.

A(W): A minha notícia é sobre cirurgia plástica. Muitas pessoas fazem cirurgia plástica, se arrepende e daí ela vai querer fazer de novo e fica pior ainda. Na revista da minha tia, as fotos das cirurgias mau feitas. Tem uma que a mulher que não consegue mais piscar o olho.

Como mostram estas duas falas, os alunos revelam maior facilidade em narrar o assunto lido do que em posicionar-se em relação ao tema exposto. Apesar da maioria dos alunos conseguirem selecionar o tema central para expor oralmente, nenhum mostrou o próprio posicionamento crítico a respeito do assunto lido. Uma das causas foi o número reduzido de informações que tinham sobre o tema escolhido, dificultando contestações, comentários críticos, exposição de dúvidas ou mesmo concordância. Em consequência, dos vinte e um alunos que foram sorteados para expor oralmente o assunto, sete deles não usaram a mesma notícia para produzir o texto escrito. Essa decisão dos sete alunos prova que é imprescindível que a leitura seja uma atividade paralela à produção escrita, pois possibilita uma melhor construção da informatividade dos textos. Ainda durante a exposição oral das notícias, muitos alunos contribuíam com os colegas acrescentando detalhes, principalmente, quando o assunto era “olimpíadas”. Até mesmo quando não entendiam o assunto ou quando percebiam que um colega não tinha conhecimento suficiente para expor o conteúdo escolhido, faziam comentários irônicos como *nem ela aí sabe e não dá pra entender nada*. Porém em nenhum momento os alunos se interessaram em questionar os colegas sobre a fonte das notícias.

Anterior ainda à produção do texto, outra ocorrência que chamou a atenção, foi a resistência de alguns alunos já no momento de explicação da proposta de trabalho, como revela parte do diálogo realizado em sala de aula:

Pq: Hoje nós não vamos fazer aquele texto assim: eu visitei a Eletrosul, domingo eu fiz aquilo, ou falar de um personagem, o João foi viajar para... Nós vamos trabalhar com esses fatos reais que vocês leram, que vocês, por conta própria, estão em contato. Por isso é que nós dissemos: vocês escolhem a notícia que vocês tiverem mais domínio, que é fato da realidade.

P: Não é pra tá recortando a notícia, não pensem que vocês vão ter que contar só a notícia, não é isso.

A(PM): Não entendi!

Pq: Calma, nós estamos explicando pouco a pouco, pra não ficar dúvida.

A(P): Posso falar do jogo de vôlei que a equipe masculina ganhou?

Pq: Pôdes falar do vôlei, mas tem que saber exatamente o que quer falar sobre vôlei, para não falar muita coisa de uma só vez e de repente não explicar nada com clareza.

A(PM): Não entendi nada!

(Havia muito barulho na sala de aula!)

P: Ele assistiu o jogo, né. Então ele vai colocar: assistindo a um jogo de vôlei, de quem contra não sei quem, o time jogou bem ou ruim, porque... (barulho). Tem que dizer: tal dia aconteceu o jogo, aconteceu isso, isso, isso aquilo. Não é descrever, contar só o que aconteceu. Você vai falar sobre aquilo que aconteceu dando seu ponto de vista sobre, sua opinião sobre tal jogo, sobre tal acontecimento. Mas não é descrever exatamente o tal acontecimento do jeito que aconteceu. Você vai falar sobre aquela notícia, mas se colocando, por exemplo, dando a sua opinião sobre aquilo que aconteceu. (muitos alunos falam juntos.) Quando a gente faz uma viagem de estudos, a gente apresenta um relatório, descrevendo exatamente onde fomos, quando fomos, o que aconteceu lá. Não é isso que eu quero. Eu quero que vocês falem sobre isso, dando a sua idéia, falar sobre.

Essas falas, em torno da explicação orientadora para produção do texto proposto, comprovam, em alguns momentos, a resistência ou mesmo a dificuldade apresentada pela aluna PM em compreender a proposta: *não entendi!*, *não entendi nada!*. É importante esclarecer que o barulho que havia na sala não pode ser compreendido com um fator negativo ao desenvolvimento da atividade. Ao contrário, um trabalho que valoriza a interlocução na sala de aula não quer que o silêncio seja a resposta dos alunos em relação ao entendimento da proposta. Os comentários, as dúvidas, os desacordos, as sugestões são formas ativas de o aluno se expressar, de interagir em favor da construção de novos conhecimentos. Um exemplo dessa participação ativa dos alunos é revelado através de comentários e questionamentos de oposição à realização da proposta de texto que estava sendo explicada:

Pq: (...) Discutam alguma notícia que interesse a vocês!

A(PM): E se eu não quiser?

Pq: Alguma coisa deve chamar a tua atenção.

A(PM): E se não chamar?

A(LO): Ganha zero!

Pq: Nós não queremos trabalhar a questão nota: zero a dez.

(Muitos alunos falam)

A(DA): Pra mim é excelente, muito bom!

(Conversas entre os alunos – bastante tumulto)

P: Gente, olha, não esqueçam do título.

Neste momento não foram feitos outros comentários quanto à atribuição de nota, mas durante a produção dos textos, a professora interrompeu os alunos para explicar:

P: Gente, tem gente que tá perguntando *ah, mas eu não sei qual notícia, eu não lembro, mas tá se concentrando, pensando, pra lembrar sobre aquilo que chamou atenção*. Tá conversando, tá brincando, perdendo tempo, daqui a pouco vai dizer *terminei, não fiz nada, não sei como é pra fazer*. Gente, isso aí vai ser avaliado e vai valer nota.

A(P): A Adriana disse que não ia valer nota.

Pq: Eu posso falar um pouco com vocês? (silêncio na sala!) Nós não estamos propondo fazer os textos pra dizer “fulano tu és nota 10, fulano és nota 2”. Não gente. Nós estamos trabalhando aqui com produção de conhecimento e isso aqui conta como forma de avaliação, que vocês poderão perceber no próprio desenvolvimento, posteriormente. Mas quando uma professora diz que avalia o processo a gente não vai pegar o primeiro texto e dar zero (...) vamos contar o desenvolvimento de vocês. Então, hoje, é uma primeira experiência, os outros textos vão refletir o desenvolvimento.

É notável a insegurança dos alunos quanto ao fator nota nas produções textuais. Pareceu que muitos alunos estavam apenas preocupados em fazer um exercício para entregar para a professora e, posteriormente, ser criticado pelos erros que poderiam apresentar nessa produção escrita. Esta preocupação pode ter sido consequência do comentário feito pela professora - *gente, isso aí vai ser avaliado e vai valer nota*. A nota simbolizou uma ameaça aos alunos, um meio de puni-los caso não realizassem a produção. Esta atitude da professora reflete a exigência escolar da nota, motivo pelo qual era conduzida a prática de produção textual junto aos alunos. Em decorrência desse hábito improdutivo, os alunos demonstraram-se inseguros diante da proposta de trabalho apresentada por mim, a qual não se preocupava com a nota. Reconhecendo, então, esse dilema que se criava a partir de novas concepções de trabalho com a produção textual, procurei conversar com os alunos sobre a forma de avaliação do texto que estava sendo proposto.

Essas e outras interações que aconteceram antes da produção do texto escrito melhor orientaram os alunos na realização dessa tarefa. As interações proporcionaram aos alunos solucionar as dúvidas sobre a construção do texto. Muitos alunos assim fizeram através de exemplificações possíveis de textos. Partindo das falas dos alunos, a professora construiu, oralmente, um ou mais exemplos de início do texto, conforme já ressaltado numa das falas anteriores, que acabaram vigorando nas produções escritas de muitos alunos:

Lendo uma reportagem sobre a revolução dos robôs, achei importante e interessante porque nossa tecnologia acaba evoluindo, mas tem uma coisa ruim: acabamos trocando os verdadeiros pelos virtuais. (aluno F)

Lendo uma reportagem da Super Interessante tomei conhecimento que a Sony lançou esse ano uma nova versão do Aibo, que é um cão-robô. (aluno GM.)

Tomando conhecimento de um trágico acidente de uma mãe que quis matar suas filhas por causa de 5 reais que sumiu de sua bolsa, fiquei aterrorizada com o que a mãe dessas crianças fez. (aluna L)

Estas partes iniciais de textos de alunos provam que, muitas vezes, eles necessitam de indicações objetivas sobre a elaboração de textos, pois não são aprendizes espontâneos, ou seja, aprendem a língua através de interações com outras pessoas e com diferentes materiais de apoio (Martin, 1990). Por este motivo, é que se faz importante a apresentação de bons textos aos alunos, a fim de que a produção escrita seja também aprimorada a partir de bons exemplos ou modelos. Nessa perspectiva o movimento entre produção e leitura assume grande importância na construção de sentidos em sala de aula. Para Geraldi (1997, p. 188) esse movimento vem da produção para a leitura e desta retorna à produção (ao inverso do que costumam ser muitas práticas escolares). Essa abordagem do autor justifica-se pois a entrada de um texto para leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca outras, as quais podem ter surgido em função do “ter o que dizer” quanto em função das “estratégias de dizer”. Ainda, a leitura, sendo produção de sentidos, funciona como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução.

Os textos produzidos pelos alunos revelam, como mostram os trechos das produções dos alunos F, GM e L, o uso do “eu” e do verbo “achar” como formas de ressaltar a opinião a respeito do assunto exposto:

Acho importante que o Brasil tenha ganhado essa medalha, mas eu preferiria que fosse a de outro, mesmo assim fico feliz que o Brasil tenha conseguido uma medalha nesta prova. (aluna AL)

Lançaram um tênis que eu achei muito confortável e de alta tecnologia (...) (aluna AB)

Eu estou achando muito legal os tipos de remédios da natureza, porque só assim o homem poderá ter a certeza que a natureza vale muito. Eu acho muito importante, porque pelo menos a natureza estará servindo a uma coisa importante. (aluna J)

Estas estratégias, usadas para revelar o ponto de vista, provam que a maioria dos alunos não tinha conhecimento de outros recursos possíveis para expor a opinião própria. Apesar desta constatação, doze textos revelam posicionamento crítico dos alunos, mesmo que sustentados por apenas um argumento. Os demais textos deixam evidentes os pontos de vista dos sujeitos, no entanto, argumentos de sustentação a esses pontos de vista não foram elaborados:

Gostei muito do jogo. (aluna M)

O Flamengo jogou mal e eu gostei do jogo porque o Flamengo perdeu e eu odeio o Flamengo. (aluno V)

Na madrugada de domingo o Brasil no futebol masculino nas olimpíadas de Sidnei na Austrália, perdeu para a África do Sul de 3x1. Eu não gostei porque eu torço para o Brasil. (aluno H)

Conforme os dados obtidos através das produções escritas dos alunos, não se pode afirmar que esses sujeitos têm dificuldade em emitir opiniões sobre assuntos conceituais, como os abordados em produções dissertativas. O que se verificou foi a falta de argumentos que pudessem enriquecer o posicionamento dos alunos. Muitos textos, em consequência, apresentaram repetição das mesmas idéias, apagando a oportunidade de o produtor discutir mais detalhadamente o assunto com informações diversas. Então, como já se mencionou, a falta de informações sobre o tema escolhido dificultou a realização destes textos para muitos alunos. Essa dificuldade foi notada também na elaboração de um resumo da notícia lida ou assistida. Apesar de todos os alunos saberem selecionar o tema central, poucos deles ainda revelaram dificuldades em expor com clareza outras informações sobre a notícia lida ou mesmo de expor dados suficientes capazes de melhor esclarecer ao leitor o tema central:

Durante o jogo do último domingo onde o Flamengo perdeu pro Bahia de 1 a 1, no estádio da Bahia. (aluno LO)

No domingo estava assistindo o Fantástico até que passou uma notícia sobre um inventor chamado Inguiser que fez uma máquina para a abertura das olimpíadas em Sidnei. Ele disse que a máquina poderia ser o patinete do futuro. (aluno D)

Tomando conhecimento do mal de Parkinson, médicos descobriram que o café ajudou a combater esta doença. (aluno LG)

É possível perceber através desses trechos que alguns dados das notícias não são explicados com objetividade ao leitor, dificultando a compreensão deste sobre o assunto. Apesar destas inadequações, a maioria dos alunos mostrou-se satisfeita com a produção desse

texto. Alguns deles pediram à professora regente para que lessem aos colegas. No entanto, ao término da leitura de um dos textos, um aluno da classe duvidou da autoria do texto de uma aluna e indagou a professora:

A(V): Tu já visse a folha que ela trouxe? (A intenção foi insinuar que a colega tivesse feito cópia fiel da notícia lida, motivo este que dava qualidade ao texto.)

P: Já li, não é cópia. Até pensei isso.

A(PM): Ah, professora, no meio achei que ela colocou muito a notícia

P: Deixa eu complementar.

Pq: Gente, é claro que vocês não vão conseguir criticar o assunto sem mostrar pro leitor aquilo que realmente tá acontecendo. Então, no meio dessa opinião de vocês tem que aparecer parte da notícia.

P: Não pode copiar ela completamente.

Pq: Não adianta eu chegar aqui e dizer: *eu sou contra a eleição*, só isso. Tem que informar ao leitor de que fato da eleição eu tô falando.

A atitude do aluno V reflete a insegurança e até mesmo o menosprezo pela capacidade de produção escrita dos alunos da classe diante de produções que requerem outras habilidades para além do ato de narrar. Provavelmente, seja reflexo das produções que os alunos vinham realizando no decorrer do primeiro semestre letivo, em que as propostas de produção textual eram sempre voltadas aos mesmos gêneros discursivos, não proporcionando inovações e desafios nessa área do conhecimento. O processo dialógico mostra-se, então, eficaz como revelam estas últimas falas, em que a aluna PM faz um comentário crítico sobre o texto de uma colega, pois novas aprendizagens se operam, gradativamente, em sala de aula no tocante à produção textual.

A resposta da professora – *Já li, não é cópia. Até pensei isso* - ao comentário do aluno V também é prova de que ela duvidou, inicialmente, da capacidade discursiva da aluna que teve o texto lido aos colegas. Esta atitude da professora denota que não era feito um acompanhamento do processo de produção de textos de cada aluno ao longo do ano ou do semestre, impossibilitando que fossem evidenciadas as mudanças, os crescimentos e as construções de conhecimento desses sujeitos.

Procurando valorizar as produções escritas realizadas pelos alunos nesta experiência inicial com a produção de um texto, por intermédio de intervenção colaborativa, a professora fez os seguintes comentários:

P: Tá certo que foi algo novo, que vocês nunca fizeram, quer dizer, nunca fizeram, vocês sempre fazem oralmente, vocês estão sempre defendendo as idéias de vocês, ponto de vista de vocês, né. As avaliações que a gente faz do amigo, a auto-avaliação, avaliação do professor, avaliação da aula, vocês estão dando a opinião, o ponto de vista, estão falando sobre o que vocês pensam, tá? Mas este texto é algo novo que a gente nunca fez, a gente nunca parou para escrever um texto desse tipo. O que deixa a gente triste é a gente saber que vocês têm condições de produzir um texto dessa forma, mas a preguiça e a má vontade não deixa. (...) Teve muita coisa boa aqui gente. Olha, surgiram coisas excelentes que eu já esperava, que vocês tinham condições de fazer. Olha quanta resistência que aconteceu, hei gente.

Com base nas falas da professora, os alunos já exercitavam a argumentação oral. Este dado não pode ser contrariado totalmente, pois muitas atividades, anteriormente realizadas, pressupunham que os alunos se posicionassem diante de temas discutidos. No entanto, poucas vezes os alunos eram desafiados a aprimorar esse tipo de argumentação e outras vezes os alunos não revelavam o ponto de vista crítico nas discussões. Então, até havia intenção por parte da professora, na realização de algumas atividades, em desenvolver, com os alunos, a capacidade argumentativa, mas eram pouco evidentes as participações ou produções de alunos destacando o senso crítico. Conforme o depoimento da professora, o desempenho argumentativo na produção escrita poderia ter sido melhor se muitos alunos não tivessem resistido à produção deste texto, já que capacidades todos têm. É preciso, contudo, compreender que novos desafios estavam sendo lançados aos alunos. Em vista disso, julgar negativamente os alunos seria injusto, pois estavam interagindo com diferentes conhecimentos antes não explorados.

Apesar dessas complicações, o que nos surpreendeu foi o fato de os alunos tomarem a iniciativa para endereçar esses textos para a promoção “Seja Jornalista por um dia” do Jornal DC. Esta reação positiva dos alunos surgiu, pois uma outra professora das séries iniciais havia entrado na sala para perguntar se os alunos ainda tinham algum texto para remeter ao Jornal, já que era o penúltimo dia de prazo de entrega. Desse estímulo aos alunos, destacam-se as decisões deles:

A(DA): Oh, professora, pode levar esse aí?

A(E): É pode levar esse aí?

A(P): Eu também quero levar esse.

Como resposta a esta decisão dos alunos, a professora teceu, posteriormente, um último comentário:

P: Eu tinha certeza... como eu tava falando com a Adriana, a gente pensou em fazer essa atividade com vocês. Aí a gente ficou meia assim, será que vai dar certo, isso aí eles vão entender, que tipo de texto é esse? Eu tinha certeza que iam sair coisas super boas, porque uma coisa que essa turma tem é criatividade, é saber concordar ou discordar com as coisas e argumentar do porquê você concorda ou discorda. Pena que sempre tem um, dois, três, que não aproveita sua capacidade pra coisas boas, aproveitam toda essa capacidade pra atrapalhar.

O elogio aos alunos revela a avaliação crítica da professora sobre a possibilidade dos alunos produzirem textos dissertativos quando oportunizadas condições de produção, quando novos desafios, fundamentados em orientações diretivas, são levados a esses sujeitos. Essa forma de valorização das produções dos alunos vem de encontro ao comentário anterior da professora, o qual revelou dúvidas quanto à autoria de um texto de uma aluna.

Atividades de reescrita dos textos não foram desenvolvidas com os alunos, já que os textos foram enviados, no dia posterior, à redação do Jornal DC. Somente uma semana depois desta produção textual, a professora devolveu os textos aos alunos, para que os copiassem no caderno de textos. No entanto, as observações feitas, à maioria dos textos, eram de ordem gramatical – pontuação, acentuação gráfica e ortografia. Em alguns, a professora procurou fazer a substituição de certos vocábulos como “eu acho” por outras expressões. Somente a um texto foi elaborado um conceito descritivo acerca de indicações favoráveis à construção de textos dissertativos.

A grande satisfação, tanto de nossa parte, quanto dos alunos, foi comprovar que dez textos, produzidos nessa primeira experiência de produção escrita, foram selecionados pelo Jornal DC para serem publicados no encarte especial do Dia das Crianças em 2000. Quando indagados se haviam gostado de o texto ter sido publicado nesse Jornal, alguns alunos assim responderam: *gostei porque é bom saber que meus textos estão melhorando; gostei, porque várias pessoas viram minha criatividade; eu gostei demais que meu texto saiu no jornal, para as adultos verem como somos capazes de fazer muitas coisas que eles fazem e porque eu gosto que todos vejam meu texto; sim, porque entre várias ou muitas crianças que mandaram textos, eu fui uma delas a ser escolhida; sim, porque foi publicado a minha idéia sobre eleições e também de toda SC o meu texto também foi escolhido. Eu adorei, fiquei super contente.* Com base nestas declarações, é possível comprovar a importância dessa atividade escrita transgredir os limites escolares, tornando-se mais valiosa, por atender a uma finalidade real e significativa. Dessa forma, o desgosto pela produção escrita, como revelado por alguns

alunos na entrevista inicial, dá lugar ao compromisso com o próprio dizer, com uma produção textual que permite a ele assumir uma posição enunciativa evidente.

Outro questionamento feito aos alunos foi: Qual é a sua opinião sobre a qualidade do seu texto - ele está ótimo ou você modificaria alguma coisa? Por quê? Comprovou-se, através dos depoimentos dos sujeitos, que há certa dificuldade em falar sobre o texto produzido e há também carência de um trabalho de reescrita como construção de sentido, pois a maioria dos alunos afirmou que não modificaria em nada o texto produzido. Algumas respostas foram: *a quantidade está boa, não modificaria nada, porque está bom assim; eu não modificaria o meu texto, porque eu achei bom e porque o que eu escrevi pode mudar a atitude de algumas pessoas. Ele está bom, porque quando eu entreguei para a professora eu li antes.*

Falar sobre o motivo dos textos serem escolhidos para publicação também pareceu uma atividade complexa aos alunos, como mostram alguns depoimentos: *porque estava bom, de acordo com a proposta do DC; porque está interessante; pela criatividade; porque eu acho que está bem escrito e porque as pessoas lendo podem se tocar mais no meio ambiente.* No entanto, estas dificuldades podem ser gradativamente amenizadas através de atividades de análise de textos e de discussões objetivas com os alunos sobre o desempenho deles nas produções escritas. Enfim, além de produzirem os textos, os alunos necessitam ser levados a avaliar as próprias produções, desenvolvendo, assim, um posicionamento crítico diante delas e transgredindo os objetivos que a escola, muitas vezes, propõe para realização dos textos: atribuição de notas e correções gramaticais.

Além de dez textos terem sido publicados no Jornal DC, dois outros foram publicados no Jornal bimestral do Colégio de Aplicação. No entanto, não foi muito do agrado destes dois alunos (DA e E), pois foram os primeiros a proporem que os textos poderiam ser enviados à promoção do Jornal DC. Então, a não escolha dos textos produzidos por eles, naquela promoção, causou-lhes certa decepção. Em conversa com a professora, concluímos que um dos motivos dessa ocorrência pode ter sido a extensão dos textos de DA e E, já que estavam muito bem elaborados e continham muitas informações relevantes para os leitores. O encarte especial do DC continha textos de pequena extensão, uma vez que era interessante oportunizar a participação de um número maior de crianças nessa promoção.

Partindo das constatações reveladas até aqui, através dos depoimentos iniciais dos alunos e da professora, bem como por meio dessa produção de texto reveladora da forma de construção do ponto de vista dos alunos, propus à professora a realização de um planejamento e a efetivação de atividades capazes de encaminhar esses sujeitos para a produção de textos

dissertativos. Essas atividades foram direcionadas à análise de textos, ao planejamento textual e à argumentação escrita respeitando os conhecimentos dos alunos, as capacidades contextuais disponíveis através da produção escrita imediatamente explicada acima, à faixa etária dos sujeitos e à disponibilidade da professora. Serão, portanto, apresentadas e discutidas, na próxima seção, essas atividades realizadas com os alunos.

4.2.2 Atividades de análise, de planejamento textual e de argumentação

Partindo das constatações obtidas com a primeira experiência de produção textual realizada pelos alunos da 4ª série A, no tocante à argumentação escrita – apresentação e sustentação do ponto de vista – optamos por realizar diversas atividades orais e escritas com esses sujeitos no intuito de encaminhá-los, gradativamente, à produção dos gêneros dissertativos. Assim, essas atividades foram direcionadas para análise de textos, para elaboração de esquemas – planejamento textual e atividades de argumentação oral e escrita. Quatro atividades diferentes foram realizadas com os alunos no período de um mês. Elas foram planejadas, pouco a pouco, por mim e pela professora regente da classe, a fim de respeitar o desempenho da turma a cada nova proposta.

A primeira atividade destinou-se à leitura e análise de pequenos textos (anexo 6) sobre o tema eleições, uma vez que os alunos vivenciavam um período pré-eleitoral, ou seja, campanhas políticas voltadas às eleições municipais para prefeito. A proposta para esta atividade, realizada em grupos de cinco alunos, foi encontrar o tema central e os argumentos referentes a esse tema. Para melhor explicar os procedimentos para realização desta atividade, desenvolvemos uma breve exemplificação, com o apoio de todos os alunos, através da leitura e análise de um texto intitulado “Maior eleição da história” (anexo 7). Houve participação intensa dos alunos na busca do tema central e dos argumentos desse texto. Em seguida, cada grupo recebeu um pequeno texto, que compunha a reportagem “Novo prefeito”, a fim de realizarem a atividade. Os textos componentes desta reportagem são: educação, meio ambiente, habitação, cultura e lazer, transporte e saúde. O desempenho dos grupos pôde ser melhor avaliado nos momentos de verificação dos resultados. A atividade foi feita de forma coletiva, para que todos os alunos da classe pudessem interagir, concordando ou discordando com as decisões dos demais grupos. Na discussão sobre o texto “Habitação”, surgiram alguns desacórdos entre o grupo encarregado pelo tema e demais alunos:

P: Qual é a idéia central?

A(AB): Construções e habitações por mutirões.

A(V): Não fui eu que deu essa idéia. (Integrante do grupo que não concordava com o resultado apresentado.)

P: Vocês que acompanharam a leitura, concordam que a idéia central é realmente essa? Quem não concorda?

A(V): Eu não concordo.

A(DA): Habitação

A(GM): Habitação.

P: Então essas construções por mutirões vem a ser um argumento? O que vocês acham?

Pq: Pessoal, nem sempre o título é igual ao tema. Não se enganem!

Nota-se como o aluno V se justifica diante de uma escolha feita pelo grupo, com a qual ele não concordava. Também os alunos DA e GM não se mostraram favoráveis à decisão do grupo que apresentou o tema “Habitação”, defendendo este título como o tema central. Da mesma forma, na discussão sobre os textos “Educação” e “Saúde”, alguns alunos da classe se manifestaram, mostrando aos grupos que era inadequado o tema central escolhido por eles. Fica evidente, então, a importância de se desenvolver com os alunos atividades de análise textual, a fim de que eles aprendam a fazer as escolhas a serem operadas nas produções de textos. Destaca, ainda, a importância de proporcionar aos alunos situações de ensino/aprendizagem da argumentação, que sejam integradas ao domínio dos conteúdos disciplinares, pois, assim, haverá a possibilidade de se fazerem as mediações necessárias entre os conteúdos trabalhados e a construção de argumentos que dêem suporte aos seus pontos de vista, como se verifica nas seguintes situações:

P: Qual é a idéia central que o teu grupo encontrou?

A(AV): Meios de melhorar o transporte.

P: Vocês, que acompanharam a leitura, concordam que a idéia central é esta?

A(DA): Sim.

A(V): Não é “meios”.

A(F): É, tá ali na primeira frase.

A(V): Não é “meios”.

P: Se eu colocar só “meios de transporte”, vai ficar muito aberto, vai pensar que o texto tá falando diversas coisas sobre transporte. Mas neste aí só tá falando de melhorias do transporte. E quais os argumentos que o grupo encontrou?

A(AV): Transporte que respeite a população, transportes conservados, a prefeitura deve melhorar a rede de transporte.

P: E vocês que acompanharam a leitura o que acham?

A(DA): Construir mais linhas de trens e metrô.

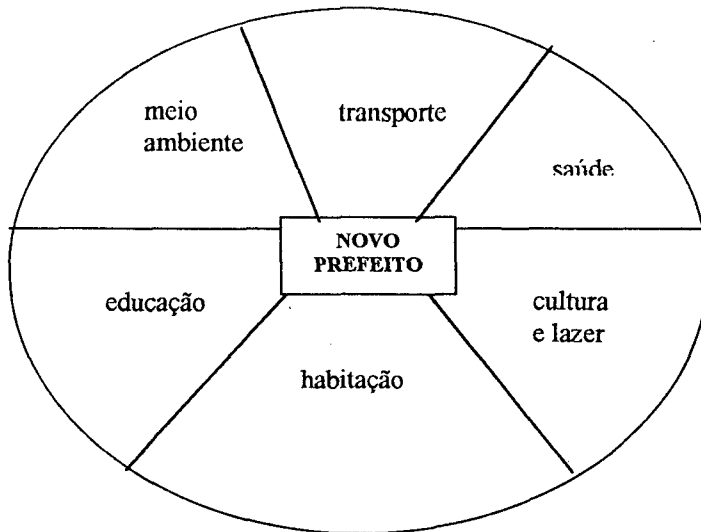
A(H): Conservar o transporte

A(GS): Transporte com acesso para idosos, crianças, mulheres grávidas e portadores de deficiência. (Muito barulho na sala.)

P: Deu pessoal. A aluna AV tá colocando que aqueles argumentos lá - para idosos, crianças, mulheres grávidas e portadores de deficiência - estão incluídos no respeito à população e conservar o transporte também foi falado em transportes conservados.

Este diálogo em torno do texto sobre “Transporte” prova que os alunos, em geral, estavam atentos à atividade oral, pois contribuíam com informações críticas sobre o texto abordado. A situação de produção foi bastante adequada para que muitos alunos revelassem suas opiniões sobre as escolhas feitas por outro grupo acerca do tema central e argumentos do texto. No entanto, como mostraram as últimas falas do aluno V, a falta de argumentos para sua opinião não possibilitou mudanças nas decisões feitas pelo grupo que apresentou o tema “Transporte”. Também os alunos GS e H não tiveram êxito em seus comentários, pois a aluna AV, representante do grupo que estava expondo os resultados obtidos, ratificou a escolha dos argumentos principais presentes no texto. Assim, fica evidente que a necessidade de defender um ponto de vista faz com que os alunos construam argumentos capazes de convencer *o outro* sobre as escolhas operadas.

Conforme mostram os dados obtidos com esta atividade, os grupos não encontraram dificuldades em selecionar os argumentos presentes nos textos. No entanto, desacordos em torno do tema central dos textos foram mais recorrentes entre os alunos. Mesmo assim, foi importante constatar que houve bastante interação entre os grupos nos momentos de discussão sobre cada tema. Da mesma forma, os alunos mostraram-se interessados na construção de um esquema, em forma de pizza, que reuniu as informações expostas pelos grupos:



Pq: Essas propostas que vocês receberam compõem um artigo de uma revista e está propondo melhorias para o município. Então o prefeito está se candidatando e colocou como prioridades pra campanha dele estas propostas que vocês viram. Não é um candidato exatamente de Florianópolis, mas é um artigo dizendo como é que acontece a campanha eleitoral. Então, olha só pessoal: “Novo prefeito” é o tema central desse artigo. É a campanha que ele está fazendo. E as prioridades que esse novo prefeito apresentou são: educação, habitação, saúde, meio-ambiente, transporte, cultura e lazer. E pra ele justificar por que são prioridades do governo dele, esses temas, o que é que ele tinha? Ele tinha argumentos pra justificar as prioridades que vocês reconheceram no texto. (Apontando para as fatias da pizza.) Isso aqui pessoal a gente chama de delimitações, quando a gente vai deixando as idéias mais enxutas, a gente vai delimitando o tema central, quer dizer, idéias menores relacionadas ao tema central. Então, educação , habitação, saúde são delimitações do assunto maior que é a campanha desse novo prefeito.

O interesse dos alunos foi manifestado na elaboração de outros esquemas com os temas “carro, olimpíadas e esportes” sugeridos por eles. A participação mais intensa foi com o tema “eleições”, em que eles optaram pelas seguintes delimitações:

A(V): Dever – sempre aparece nas propagandas dos caras na televisão.

A (D): Candidato.

A(F): Eleitor.

A(P): Boca de urna.

A(AL): Mesários.

A(GS): Urna eletrônica.

A(GM): Educação eleitoral.

A(DI): Escolha do candidato.

A(J): Votar.

Pq: Esta pizza poderia ter muitas outras fatias. Quais outros temas que vocês ouviram na televisão? Ah, eu vou trabalhar por tal tema, por tal obra.

A(GS): Emprego.

P: Será que isso não poderia ser outra pizza?

Pq: Pode. Uma pizza só com *propostas*. Vamos fazer. (É feito outro desenho de uma pizza no quadro, sendo que no centro dela é posta a palavra *propostas*.) O que mais vamos colocar como propostas além de *emprego*?

A(J): Botar asfalto.

A(LO): Policiamento.

A: Educação na escola.

A: Obras pela cidade.

A(GS): Calçamento.

P: Calçamento está incluído nas obras.

A(AM): Hospitais.

A(W): Alimentação.

A(DA): Lazer.

P: O que mais?

A(H): Tem que colocar uma só de meio ambiente.

A(W): Bom abrigo, papa-filas.

P: Papa-filas entra em quê?

A(DA): Em transporte.

(Muitas falas juntas)

Como forma de mostrar a relação desta atividade de esquema com a realidade do momento, pela qual estava passando o país, eu e a professora fizemos alguns comentários:

Pq: Então isso aqui foi um exercício oral pra vocês lembrarem o que está sendo falado, neste momento, nas campanhas políticas que vão finalizar agora no domingo, se não tiver, é claro, o segundo turno.

A(V): Dia 29 de outubro.

Pq: Sim, se tiver segundo turno vai ser no dia 29 de outubro.

Vocês podem prestar atenção no seguinte: aqui, com os esquemas das eleições, vocês podem lembrar dos candidatos, que falam na televisão quais são as suas prioridades para o governo. Tem candidato, por exemplo, que tem só duas ou três propostas.

P: O candidato pode dizer - minhas propostas são todas essas aqui, mas eu vou dar prioridade ao emprego e à habitação. E aí ele desenvolve mais estas propostas.

A(V): É, mas, às vezes, o prefeito promete algumas coisas, mas não cumpre, porque, às vezes, a maioria dos vereadores não aprova.

P: Por isso é importante saber votar também nos vereadores, para ser do mesmo partido que o prefeito.

Pq: Então os candidatos dão essas prioridades para o governo deles, para convencer o público, para nos convencer a votar neles. Então, sempre colocando os argumentos de melhorias que eles dão nas propostas.

A opinião crítica dos alunos vai se revelando pouco a pouco nas falas, nas diversas oportunidades de expressão concedidas a eles, como revelou a fala do aluno V: *É, mas às vezes o prefeito promete algumas coisas, mas não cumpre, porque, às vezes, a maioria dos vereadores não aprova.* Então, é muito importante explorar o conhecimento que o aluno revela e sempre ampliá-lo com novas informações, como fez, por ocasião, a professora regente: *Por isso é importante saber votar também nos vereadores, para ser do mesmo partido que o prefeito.* Estas e outras falas da professora, bem como falas minhas, expostas anteriormente, ressaltam, por conseguinte, o quanto o ato de argumentar é uma realidade e uma necessidade no meio em que estamos inseridos. Procurando enfatizar, ainda mais, a aplicabilidade do ato de argumentar, a importância de esquematizar as idéias, e com o objetivo de dar continuidade à atividade sobre o tema eleições, lançamos uma segunda proposta de atividade aos alunos, intitulada “demonstração sobre o processo de eleições” (anexo 8).

Já na apresentação desta proposta de trabalho, muitos alunos nos questionaram sobre o objetivo desse trabalho:

A(PM): Mas pra quê, professora?

Pq: Pra vocês também formarem propostas pra desafiar o público e pra ver quem é o melhor candidato a prefeito.

A(PM): Tá, mas pra quê?

A(W): Eu tenho uma pergunta. (Muito barulho na sala.)

P: A pergunta dele é *e se eu for eleito?* Gente, quem for eleito, o que é que vai fazer? Não vai acontecer se você for eleito, você vai ser o líder da sala... Gente, a gente vai estar fazendo uma demonstração de como acontecem as eleições, como os candidatos colocam pra gente as propostas, como eles se organizam, como se dá o movimento eleitoral.

(Alunos falam ao mesmo tempo.)

A(GS): Mas cada grupo vai votar no seu representante.

Pq: Não, os componentes do grupo não vão votar no seu representante, mas naquele que mais convencer.

As indagações dos alunos são bastante pertinentes, pois eles mostraram interesse em saber a razão de ser desenvolvido esse tipo de atividade em sala de aula. Essa busca dos alunos parece vir ao encontro do que a maioria deles expôs nas entrevistas realizadas no início da intervenção colaborativa - a professora poucas vezes explicava o motivo pelo qual estavam trabalhando com determinado texto ou atividade. No entanto, essas perguntas dos alunos poderiam ser interpretadas como formas de resistência diante da proposta de trabalho, principalmente porque se tratava de uma atividade diferente das muitas que eles vinham desenvolvendo ao longo do ano. Acima de tudo, o importante foi constatar que todos os alunos, trabalhando em grupos de cinco, realizaram a atividade. Ainda, considerando a fala da aluna GS sobre a preocupação no momento da votação, decidimos realizar o debate em outra série do Colégio de Aplicação. Então, por aceitação da professora da 3ª série B, foi comunicado ao alunos que a apresentação e a discussão das propostas seriam realizadas nesta série.

Através das produções escritas - propostas para o governo, seguidas de argumentos, foi possível compreender as facilidades, as dificuldades, bem como as atitudes de iniciativa ou não dos grupos²² de alunos diante da atividade.

O grupo 1 produziu as propostas e os argumentos com bastante facilidade, revelando participação conjunta dos integrantes. Esta atitude pode ser comprovada através dos argumentos construídos por eles, como denotam alguns exemplos: *Vamos melhorar a cidade, construindo praças, novos postos médicos, construir mais postos de gasolina e baixar o preço da gasolina, acabar com o desemprego, construir mais escolas públicas, aumentar o salário 13%, ajudar pessoas necessitadas, acabar com a poluição dos rios, acabar com a violência,*

²² Os grupos serão mencionados através de numerações - 1, 2, 3, 4 e 5 -, a fim distinguir as particularidades. Os números não indicam hierarquia, apenas são uma estratégia de denominação.

acabar com o tráfico de drogas, aumentar o policiamento nas cidades. Na mesma direção, o grupo construiu argumentos para outras propostas como lazer e transporte.

O grupo 2 não mostrou interação na produção da atividade, pois um dos integrantes – o representante a prefeito – não participou ativamente da proposta, em sala de aula, e preferiu refazer a atividade em casa, trazendo pronto o discurso que iria realizar no debate político. Para comprovar essa atitude do aluno, a fala da professora, ao final da apuração dos votos, retrata a situação: *Uma coisa que a gente observou... Enquanto vocês estavam realizando essas atividades em grupo, se reunindo, pensando propostas, partido, número do candidato, eu e a Adriana observamos o trabalho dos grupos. A gente observou que tiveram alguns grupos que realmente as propostas foram concluídas junto com os outros elementos do grupo. A gente observou também que alguns grupos não estavam aceitando, não estavam socializando suas propostas ou idéias com o grupo, estavam se achando, de repente, auto suficientes. Eu não vou dar nomes, mas é pra estar refletindo.* Na realização da atividade em sala de aula, este grupo trabalhou na construção da proposta de trabalho, como mostra um exemplo - *Educação: construir mais creches, melhorar as escolas, plano de saúde de graça para os mais necessitados, melhorar os hospitais.* Na mesma direção, foram esquematizados argumentos para outras propostas como emprego, saúde e ecologia. Foram notadas algumas incoerências de argumentos às propostas escolhidas, como revela o argumento *melhorar os hospitais* na proposta de educação. Este se adequaria à proposta da saúde. Então, não concordando com o grupo, o aluno representante a prefeito modificou todo o trabalho feito em sala. Alguns dos argumentos produzidos por ele foram: *Realizar treinamentos para os professores estarem atualizados. Comprar materiais escolares para as escolas públicas e buscar as crianças necessitadas em casa para as aulas. (...) Planos de saúde grátis nas comunidades necessitadas. (...) Criarei fontes de renda prestando serviços mais baratos à população para diminuir os impostos e melhorar nossa cidade. (...) Criarei mais terminais de ônibus para unificar as passagens dos ônibus, para pagar dois ônibus ou mais com o mesmo ticket (...). Promover grandes eventos para os turistas que vêm aproveitar de nossa beleza.*

O grupo 3 mostrou dificuldades para realizar a atividade. Este dado se justifica pois, em grande parte do tempo, a professora regente auxiliou os alunos e ainda escreveu as propostas e os argumentos discutidos oralmente no grupo. As propostas escolhidas e produzidas por ele foram: educação, saúde e transportes. Alguns argumentos relativos a cada uma dessas propostas foram: *construir mais escolas e creches, promover cursos para formar melhor os professores, equipar as escolas com computadores para o uso dos alunos e dos*

professores. (...) Construir postos de saúde em todos os bairros com médicos e remédios disponíveis, construir mais salas nos hospitais (...). Organizar mais horários de ônibus para todos os bairros, instalar câmaras de segurança em todos os ônibus para evitar os assaltos.

O grupo 4, apesar de solicitar bastante minha orientação e de demorar para finalizar a produção escrita, conseguiu expor com clareza as propostas e os argumentos para apresentar no debate político. As propostas criadas pelo grupo foram: *cuidar e preservar o meio-ambiente, fazer postos de saúde nos morros e nos bairros, fazer mais escolas e dar educação para todos*. Os argumentos que acompanharam essas propostas foram: *vamos plantar mais árvores, flores nos bairros, escolas; pretendemos fazer mais postos de saúde, mais médicos, dentista, oculistas para atender as crianças, adolescentes, adultos e idosos; vamos comprar mais material de boa qualidade, fazer bibliotecas com livros educativos, comprar alimento para a merenda, fazer campanha contra as drogas.*

O grupo 5 demonstrou não ter interagido positivamente na elaboração das propostas e argumentos, deixando nervoso e inseguro o aluno escolhido para ser o candidato a prefeito. Elaboraram poucas propostas e argumentos, o que dificultou, posteriormente, a expressão do aluno no debate político. As prioridades de trabalho para esse partido foram: *educação, saúde e segurança*. Os argumentos relacionados para essas propostas foram bastante breves: *melhorar a educação, contratar mais professores e melhorar as escolas; novos postos de saúde, melhores atendimentos de graça, doação de remédios para famílias carentes; policiais nos bairros, em favelas, principalmente nas escolas, proibir a venda de armas de fogo - só policiais podem comprar armas.*

Conforme retratam os resultados obtidos com a atividade escrita, desempenhos diferentes revelaram os cinco grupos de alunos diante de uma mesma proposta de trabalho. Assim, as orientações diretivas oferecidas pela professora e por mim foram decisivas para melhor encaminhar alguns grupos na elaboração de propostas e argumentos a um mandato de prefeito. Nesse sentido, visando a apoiar os alunos na parte seguinte da atividade, a professora e eu procuramos esclarecer alguns detalhes sobre a apresentação oral do trabalho escrito:

P: De preferência a gente tem que falar as nossas propostas, com muita segurança, ao invés de só ler. Procurem não ficar muito presos ao papel e ainda gaguejando e aí é mais feio ainda, porque vocês vão estar demonstrando para o público que de repente vocês nem fizeram uma pré-leitura da proposta de vocês. Então, procurem ler mais uma vez pra quando olhar para o público de vocês não ficarem tão presos na folhinha. E falem alto para que o público possa entender. Eu também não quero piadinhas entre vocês quando um representante do grupo

estiver apresentando. Todos fizeram uma pré-leitura? (Barulho na sala) Cuidem também com a postura diante do público! Deixa a preguiça, tem que mostrar que tem vontade de vencer. Vocês têm que convencer o público a votar em vocês. Último detalhe: quando alguém fizer alguma pergunta pra vocês e vocês não entenderem, não fazer cara feia e achar ruim o que ele perguntou. Tenta convencer ele, senão é um voto a menos que você tá ganhando. Mesmo que você não tenha pensado sobre aquela pergunta, tem que ser criativo naquele momento pra tentar convencer aquele eleitor.

Essas orientações foram posteriores à apresentação de cada representante do grupo aos colegas da própria classe, a fim de terem mais firmeza para, em seguida, defenderem o que produziram diante dos eleitores (alunos) da 3ª série B. No entanto, essas orientações taxativas aos alunos poderiam ter sido construídas de forma interativa, dialogando com os alunos, questionando-os, por exemplo, sobre os benefícios de falar alto ou falar baixo, ler o texto ou interagir com o público, responder às perguntas ou mostrar indecisão. Houve, assim, pouca interlocução na discussão sobre os pontos a serem aperfeiçoados pelos alunos no debate. Esta conduta da professora, de oferecer conhecimentos prontos e acabados, foi consequência do curto espaço de tempo destinado para a realização dessa atividade de preparação e realização de debate político, pois outros conteúdos deveriam ser repassados, naquele dia, aos alunos. Após a apresentação de cada candidato, a professora ainda fez algumas observações sobre o desempenho dos candidatos:

P: O aluno MO (grupo 5) tem que cuidar pra não ficar lendo. (...) Tem que chegar lá e dizer: eu sou o MO, candidato do PPB, que significa..., meu número é 25, as propostas do meu partido são..... pela educação vou fazer isso, isso e aquilo, pela saúde (...). O aluno DA (grupo 2) fez muito boa a apresentação, só não pode esquecer daquele detalhe no começo - o nome do partido, tem que falar mais alto, tem que convencer o eleitor a votar em ti. A aluna AB (grupo 3) também parece que ela não leu isso aqui antes, porque ela não entendeu o que tava escrito... Isso aqui deveria ter sido passado a limpo daquele esqueminha que eu dei pra vocês lá. Por preguiça não fizeram. Dá uma ensaiada pra não chegar lá e gaguejar. Ficasse muito presa no papel. Tua voz tava legal, as idéias tavam legais, então tem que cuidar com esses detalhes.

Novamente, as orientações partiram apenas das observações feitas pela professora. Não foi oportunizado aos alunos que também emitissem seus julgamentos sobre o desempenho de cada candidato a prefeito. Considerando que a atividade de debate político estava sendo realizada, junto aos alunos, como forma de construção de conhecimentos, essas

avaliações, formuladas pela professora, deveriam ter sido feitas pelos alunos, a fim de que eles construíssem “as regras do jogo” partindo do conhecimento de mundo deles. Essa suposição não significa que a professora não pudesse ter dado as opiniões dela sobre o desempenho dos candidatos, mas que, primeiramente, os alunos poderiam sentir-se responsáveis pelo bom andamento da atividade, já que eles eram os sujeitos em cena.

No debate político, realizado na 3ª série B, pôde-se perceber que as atitudes dos candidatos diante do público foram bastante determinadas pelo empenho destinado à atividade escrita. O representante do grupo 5, por exemplo, não teve argumentos suficientes para responder ao único questionamento feito:

P: Alguém da platéia teria alguma coisa pra perguntar pra ele?

A: Tu vais fazer mais alguma coisa além disso?

A(MO): Vou tentar.

Já o representante do grupo 1 começou a apresentação de forma bastante simpática, sorrindo para o público quando deu a significação da sigla do partido. Falou alto, fluente, com segurança. Terminou também de forma alegre: *muito obrigado, meu nome é V.* (Todos aplaudiram com entusiasmo!) Este aluno também soube argumentar de forma bastante convincente quando algumas perguntas foram feitas:

A: Como é que tu vais conseguir fazer tudo isso?

A(V): Sei lá né cara.

A: E se tu não conseguir, se tu falasse tudo isso?

A(V): Eu vou...

A: Como os ônibus vão ser adquiridos?

A(V): Particular

A: Como vai conseguir dinheiro?

A(V): Ah, sei lá, pô. (Todos riem)

A: Como tu pretendes terminar com o desemprego?

A(V): Se o chefe lá das empresas não deixar entrar os cara, não deixar mais entrar empregados, eu ameaço expulsar ele.

A(DA): Como é que tu vais fazer pra que a tarifa de ônibus seja de graça?

A(V): A escola paga.

A: Como é que vocês vão comprar detectores de metais? Com que dinheiro?

A(V): Dinheiro do governo. (todos riem!)

A: Tens condições de abrir novas empresas?

A(V): Tenho.

A: Vais acabar com os esgotos que têm lá?

A(V): Sim.

A: Como?

A(V): Ah, eu já falei, com dinheiro dos impostos.

P: Com os impostos pagos pelo governo?

A(V): Não, com os nossos mesmos.

A: O que é que tu vai fazer pra baixar a gasolina.

A(V): Baixando, do mesmo jeito que aumentaram.

Os argumentos criados pelo aluno V, apesar de muitos não serem compatíveis com a realidade, pareceram satisfazer os eleitores. A segurança e a inovação nas construções das respostas mostraram-se como consequência da inserção do aluno em uma atividade dotada de significação para ele, fazendo-o utilizar muitos conhecimentos para formular os argumentos aos eleitores.

Também a representante do grupo 3 procurou responder aos questionamentos, mesmo que se utilizando de respostas semelhantes às expostas pelo representante do grupo 1:

A: Como é que tu vais mudar os ônibus?

A(AB): Tirar os velhos e comprar os novos.

A: Com que dinheiro?

A(AB): Dinheiro do governo, né.

A: Como tu vais construir novas creches e escolas?

A(AB): Fazendo, tijolo por tijolo.

A(DA): Tu vais comprar os ônibus todos iguais para as empresas?

A(AB): Eu vou pegar o dinheiro do governo, comprar...

A(DA): Tu vais doar os ônibus velhos das empresas?

P: Tu vais comprar os ônibus ou as empresas vão?

A(AB): As empresas.

Foi interessante constatar que os alunos da 3ª série B tiveram a iniciativa de fazer um número maior de perguntas somente a esses dois representantes, pois eles tiveram mais firmeza na exposição das propostas. Apesar da aluna AB repetir muitas respostas já dadas pelo representante do grupo 1, os eleitores continuaram indagando-a, da mesma forma que fizeram com o aluno V. As respostas fornecidas por esses dois representantes revelam o

quanto o conhecimento de mundo, seguido das escolhas - respostas, foram decisivos para o desempenho de ambos diante dos eleitores.

Os representantes dos grupos 2 e 4, por sua vez, não foram questionados pelos alunos da 3ª série B. O do grupo 2, apesar de apresentar ótimas propostas, seguidas de argumentos bastante convincentes, não acatou os comentários feitos pela professora no momento anterior do debate político. A representante do grupo 4 também expôs com clareza, mas seguiu estritamente o que tinha escrito no papel, não se direcionando ao público para defender suas propostas de governo. Essas atitudes dos alunos podem ter sido reflexo da forma diretiva com que a professora fez os comentários acerca do desempenho deles na apresentação oral ainda na 4ª A. Por não terem sido construídas e discutidas entre e pelos próprios alunos, as orientações da professora para realização do debate político na 3ª B parecem não ter sido compreendidas ou internalizadas por eles. Ou talvez, por ser uma primeira experiência, naquele ano, com esse tipo de atividade, muitos alunos podem ter agido com certa insegurança no debate político.

Antes de ser realizada a apuração dos votos, muitos alunos revelaram seu posicionamento crítico diante de resultados que eles esperavam presenciar:

A(V): Teve compra de votos. Todos os dias ele (referindo-se ao aluno MO) dá alguma bala pra eles lá!

P: O aluno MO sabia que ele ia ser candidato lá?

A(DA): Acontece que todo dia ele tá lá...

P: O aluno MO já era amigo deles antes. Hoje, lá, ele não fez nenhuma manifestação...

A(V): Se fosse o melhor discurso, o aluno DA ia ganhar.

Pq: Aquela turma escolheu o candidato que eles quiseram. Vamos tirar a prova, vamos fazer a apuração dos votos. Imaginem vocês que a prefeita é amiga de muita gente da população e agora ela está na eleição de novo, e é claro que os amigos vão votar nela.

Ressalta-se a facilidade dos alunos em construir argumentos, quando realmente interessados em defender alguma causa. É interessante como o aluno V (representante do grupo 1) admitiu que as propostas do seu adversário eram de ótima qualidade. Porém as discussões foram relacionadas ao representante do grupo 5, o qual era realmente amigo da turma onde foi realizado o debate. Precipitadamente, os alunos que o acusaram acreditavam que o resultado seria totalmente favorável para ele, o que não se confirmou com a apuração dos votos. Foi vencedor o representante do grupo 1, o qual cativou os eleitores, ou melhor, foi

bastante simpático e interativo durante o discurso e soube, acima de tudo, responder de forma a agradar aos eleitores que participaram do debate político.

Portanto, esta segunda atividade – “demonstração sobre o processo de eleições” – possibilita afirmar que atividades de argumentação oral e escrita podem ser trabalhadas com alunos de séries iniciais, se o professor proporcionar a inserção desses sujeitos num processo dialógico com a linguagem. Assim são oportunizadas a eles condições reais de produção que os desafiem a revelar e sustentar pontos de vista sobre diferentes temas que circulam na sociedade na qual eles estão inseridos. Vale ressaltar que o processo dialógico deve-se dar, também, na construção de conhecimentos, nas atitudes com os alunos e no trabalho com qualquer gênero discursivo. Assim, mesmo que o debate se dê por meio da linguagem oral, requer instruções, direcionamentos ou orientações para sua realização. Então, os conhecimentos emitidos pela professora aos alunos, sobre as modificações que deveriam fazer a fim de tornar os discursos mais convincentes diante do público, apresentam-se como necessários e específicos para essa situação de produção. Entretanto, esses conhecimentos poderiam ter sido discutidos entre os alunos, por mediação da professora, a fim de disponibilizar a inserção desses sujeitos num processo realmente dialógico.

Dando continuidade ao processo de trabalho com os alunos da 4ª série A, a terceira atividade proposta foi a produção de esquemas, conforme anexo 10. Diante da exposição dessa proposta de trabalho, a professora da classe explicou aos alunos que a elaboração de esquemas seria uma atividade aplicada também nas pesquisas quinzenais realizadas por eles, ressaltando, assim, a importância da participação efetiva desses sujeitos. A fala da professora marca esta passagem do processo de interação com os alunos:

P: E agora gente, toda pesquisa que a gente fazer daqui para diante, antes de vocês virem pra cá, a gente vai fazer esse esquema aqui no quadro juntos. O tema principal é aquele que a gente sorteia, as delimitações do assunto sobre aquilo que a gente vai tratar no texto, a gente vai discutir juntos aqui no quadro, pra melhorar nosso trabalho. Ele ajuda pra gente ir atrás do que a gente quer, sabendo onde a gente quer chegar. Se a gente vai pesquisar sobre cavalos. Mas o que sobre cavalo? Tem tanta coisa pra pesquisar. Eu tenho que escolher uma coisa só.

Esse comentário da professora teria grande importância se realmente tivesse se efetivado na prática, pois em nenhuma pesquisa realizada pelos alunos, após a produção dessa atividade de elaboração de esquema, foi aplicado o que se propôs a eles. Talvez esse seja um dos motivos da resistência revelada por muitos alunos nas atividades desenvolvidas por meio de intervenção colaborativa. Esses sujeitos eram levados a ampliar ou aplicar os novos

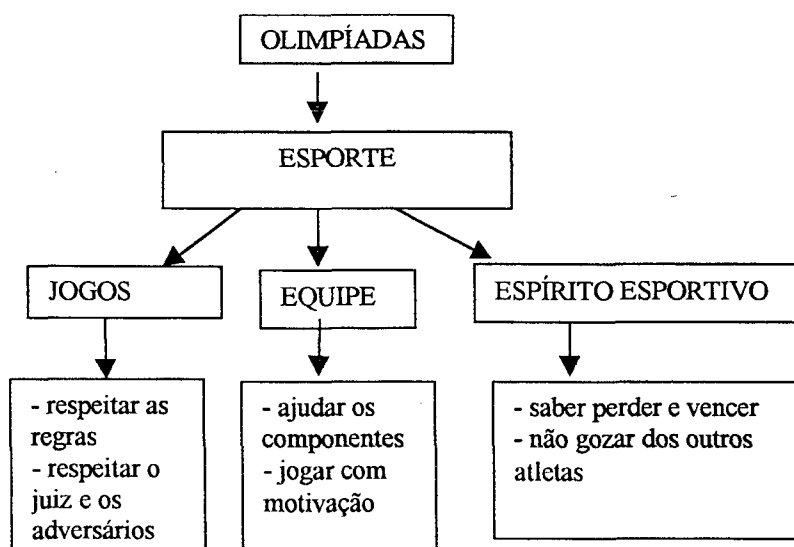
conhecimentos obtidos através da minha intervenção apenas nas atividades em que eu estava coordenando os trabalhos com o apoio da professora regente. Então, a não cotidianidade dessas situações de produção, no processo pedagógico conduzido pela professora, pode ter dificultado a compreensão de muitos alunos sobre a validade do trabalho empreendido por meio da intervenção colaborativa. Outro motivo que pode ter levado os alunos a resistirem diante de algumas atividades era a forma com a qual a professora ajudava a conduzir as explicações. Ela parecia estar habituada com um tipo de discurso, em que os conhecimentos eram dados aos alunos e não construídos com eles. Assim, por exemplo, essa última fala da professora poderia ter sido efetivada de forma mais dialógica, mais polêmica, questionando os alunos, desafiando-os a se posicionar sobre a importância de saber delimitar um assunto para realização de uma pesquisa

A atividade de esquema foi realizada como um reforço de outras atividades já aplicadas com os alunos: o esquema da pizza e a demonstração sobre o processo de eleições em que os alunos também foram desafiados a esquematizar as propostas e argumentos para o governo do candidato a prefeito. Foi enfatizado aos alunos que a atividade fazia parte de um processo de trabalho que estava sendo realizado com eles, por isso era imprescindível que a compreendessem:

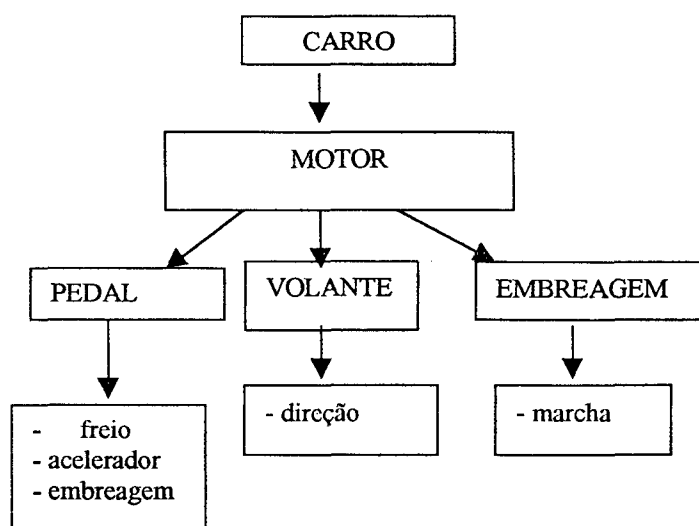
Pq: Pessoal é pra participar dessa atividade, pois nós estamos realizando um processo de trabalho. Daqui a pouco as outras produções vão precisar desses esquemas pra serem realizadas.

De acordo com as indicações da professora, sobre a validade desse trabalho de construção de esquemas, é muito importante se ter clareza sobre os assuntos que se quer desenvolver num texto escrito. Para isto, uma das formas de melhor encaminhar a produção de um texto é fazer um planejamento do trabalho, ou melhor, neste caso, um esquema do assunto a ser abordado e dos argumentos, informações a serem desenvolvidos no texto. Logo, cada aluno foi desafiado a produzir três diferentes esquemas sobre assuntos do próprio interesse. Para verificarmos quais seriam os temas de interesse dos alunos, solicitamos que eles expusessem temas que poderiam ser utilizados nesta atividade. Eles, então, elencaram muitos, como: carro, haquers, esportes, internet, computadores, olimpíadas, cidade, fenômenos da natureza, cachorro, animais, água, máquinas, educação, transportes, família, lazer, eleições.

Muitos desses temas foram utilizados nas produções dos alunos, como mostra o esquema da aluna M:



De acordo com esse esquema, as idéias da aluna foram dispostas com clareza tanto no que se refere às delimitações dos assuntos – jogos, equipe e espírito esportivo, como na exposição dos possíveis argumentos ou informações que poderiam ser ampliados na produção de um texto. Da mesma maneira que a aluna M mostrou bom desempenho na esquematização das idéias, outros 18 alunos também o fizeram. Apenas 5 alunos tiveram maiores dificuldades em realizar esquemas contendo idéias coerentes, como mostra um dos esquemas do aluno LG:



Este esquema provocou algumas discussões quando o aluno LG expôs no quadro para os demais colegas:

P: Ele vai se ater a esse esquema.

Pq: A embreagem se repete em dois lugares, como tu explicas isso?

A(GM): É LG, pedal e embreagem?

A(LG): É que pra trocar, eu preciso botar o pé no pedal pra embreagem funcionar.

P: Existem dois tipos de embreagem?

A(LG): Não... (muitos alunos falam ao mesmo tempo.)

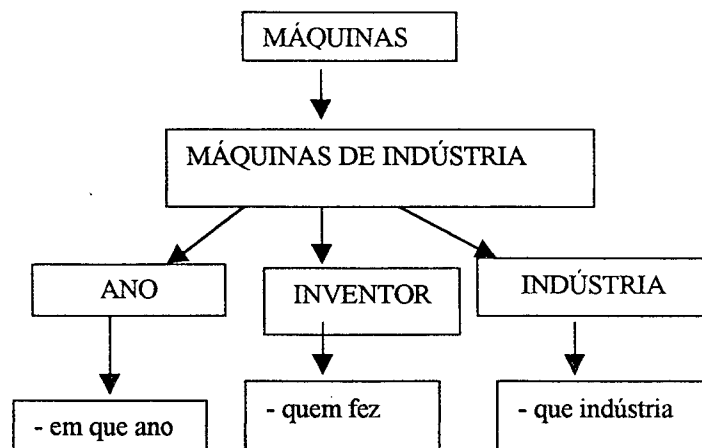
Pq: São iguais, mas com funções diferentes? (O aluno LG nada responde.)

Pessoal, vocês têm que cuidar quando fizerem um esquema, pra adequar o tema que vocês escolheram com as idéias que vocês vão colocando nas outras partes do esquema...

A(GM): é que parece que são duas coisas diferentes.

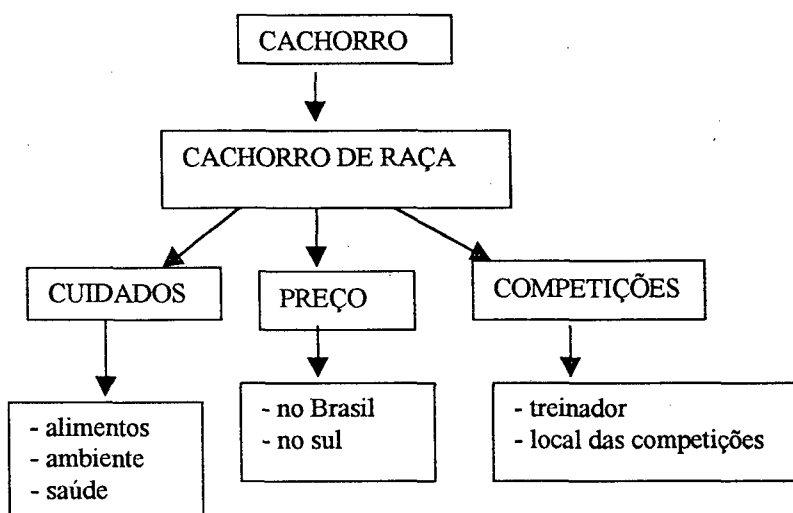
Pq: É... justamente. É que eu acho.

Como mostram os esquemas dos alunos M e LG, a delimitação do assunto foi exposta com clareza. Assim, dos 24 alunos que produziram essa atividade, 19 optaram por delimitações claras e objetivas ao tema central. A esquematização dos argumentos, condizentes com as delimitações do assunto, foi realizada com desenvoltura por 13 alunos, como mostrou o esquema da aluna M, porém, 11 alunos revelaram dificuldades nesse aspecto, como foi comprovado pelo esquema e pelas discussões em torno das escolhas do aluno LG. Outro exemplo pode ser melhor compreendido num esquema feito pelo aluno D:



Com base nos esquemas feitos pelos alunos LG e D não se quer enfatizar “o não-saber fazer” desses e outros sujeitos, mas a inserção destes alunos num processo diferente de trabalho, em que dificuldades fizeram parte da construção do processo de conhecimento. Os esquemas de LG e D foram realizados, por eles, com desenvoltura, mas apenas na exposição dos argumentos faltou-lhes clareza sobre como esquematizá-los. Acima de tudo, quer-se ressaltar que oportunidades de orientação a esses alunos, de ampliação dos conhecimentos e

de reescrita dessas atividades foram oportunizadas a cada um desses sujeitos. Então, a atividade de reescrita, como forma de análise crítica, de discussão e enriquecimento da produção das atividades também representou um trabalho diferente aos alunos, pois até o momento eles estavam habituados a realizar esta atividade como oportunidade de correções gramaticais apenas. Em consequência, o que se constatou quando foram oferecidas aos alunos condições de reescrita desses esquemas, dez deles não a realizaram. No entanto, três alunos se dispuseram a reescrever os esquemas seguindo as orientações dadas por mim para qualificar ainda mais essas produções escritas. Vale ressaltar que onze alunos nada modificaram os esquemas, pois os comentários feitos a eles foram positivos, de adequação à proposta de trabalho. Outro dado que chamou a atenção com a análise dos esquemas realizados pelos 24 alunos, já que um aluno da classe não fez porque estava ausente, é que entre os esquemas produzidos por 7 alunos, pelo menos 1 esquema seguiu o exemplo dado na proposta de trabalho, como se observa em uma das produções da aluna J:



No entanto, o número de alunos que optou por seguir estritamente o exemplo oferecido junto com a proposta de produção foi bastante reduzido, já que os outros dezoito alunos utilizaram temas, delimitações do assunto e argumentos bastante diferentes dos apresentados no exemplo. Da mesma forma que Goés (1995), os resultados desta atividade de esquemas também revelaram que a esquematização, apesar de ser uma tarefa complexa para muitos escritores iniciantes, pode desencadear soluções reflexivas quando sua realização é mediada pelo professor. Em vista desta constatação, foi ratificada a aplicação da atividade de elaboração de esquemas em outras produções escritas:

Pq: Esses esquemas vão servir, com certeza, pra sempre quando vocês forem produzir qualquer tipo de texto, principalmente quando a gente tem que usar idéias mais objetivas. Então, nunca se esqueçam, antes de começar a escrever pensem em algum esquema pra vocês seguirem suas idéias mais a fundo. Por isso é que eu disse pra vocês: esse tipo de atividade nós estamos começando passo a passo e estamos dando continuidade.

A etapa seguinte do trabalho com os alunos foi a realização da quarta atividade que instigou os alunos ao reconhecimento da configuração textual (Geraldí,1997) de dois textos de fontes diferentes: um de enciclopédia e um da Revista Super Interessante. Esta atividade foi realizada com o objetivo de que os alunos, em grupos, analisassem e discutissem a forma de organização ou estruturação dos textos propostos. Dessa forma, mais uma vez, foram reforçadas as orientações sobre a importância de se ter um tema bem delimitado para escrever um texto e ter argumentos claros, objetivos e coerentes com o tema central.

Para dar início à atividade, a professora indagou os alunos sobre quais as fontes que eles recorrem quando precisam realizar uma pesquisa. Eles fizeram menção aos seguintes materiais: livro de Ciências, enciclopédia, revistas, jornais, internet, entrevistas. A professora, então, fez a explicação da proposta:

P: Temos diversos materiais onde a gente pode estar indo à busca do tema que a gente precisa pra fazer uma pesquisa. Quando a gente pega um desses livros, materiais, sejam revistas, livros, enciclopédias, a gente encontra esses textos escritos da mesma forma?

As: Não.

P: Em cada fonte de pesquisa a gente vai encontrar textos escritos de diferentes formas: dividido de diversas formas. Às vezes somente um texto. Outras vezes, diversas informações sobre aquele tema, mas dividido em subtítulos, digamos assim. E a gente vai à busca do quê? Do assunto que mais nos interessa não é verdade? Pra que tu vais perder tempo lendo um monte de coisa sobre aquele tema com coisas que não me interessam se eu posso ir direto ao assunto, né. Então é isso que a gente vai fazer agora, tá pessoal. Eu e a Adriana vamos entregar pra cada grupo, não é, não pra cada aluno, mas pra cada grupo, dois tipos de textos. Não precisa ler tudo, porque até nem vai dar tempo. Então, vocês em grupo, com base nesses dois textos, o do cartum e esse aqui sobre animais, vão procurar responder as três propostas que a gente vai colocar aqui no quadro. Mas pessoal, nós esperamos que vocês trabalhem em grupo, pois o que um vê, o outro pode não ter visto. Por isso o trabalho em grupo, e no grupo que vocês escolheram, que eu permiti.

As três propostas postas no quadro foram: quais as semelhanças, quais as diferenças quanto à estrutura entre os dois textos e onde podemos encontrar esses textos (fontes)? Porém, os alunos mostraram que não compreenderam o que estava sendo solicitado, logo explicações mais precisas foram dadas:

P: Não é pra ler todo o texto pessoal!

Pq: O que nós propomos não é pra ler linha por linha, é pra fazer uma leitura visual do texto.

A(DA): Mas a gente vai ler sem ler linha por linha?

Pq: Leitura visual da formação do texto.

A(DA): Não dá pra fazer, sem ler isso aqui tudo.

A(W): Não entendi nada. (Muito barulho na sala.)

P: Quem não entendeu nada e não sabe o que é pra fazer... A Adriana já explicou duas vezes o encaminhamento do trabalho. Pela última vez, eu vou dar mais uma vez a explicação. Escutem. E aí eu não vou explicar mais.

A(W): Mas é muita coisa muito difícil.

P: Eu não quero ninguém se negando a fazer, dizendo que é muito difícil, eu não sei. É só prestar atenção.

A(V): Mas eu não consegui entender.

P: Então é chance de tu escutar de novo. Primeiro, como pede na primeira pergunta, o grupo vai ter que colocar as semelhanças entre os textos. O que é semelhanças?

As: Parecidas.

P: Vocês têm dois textos aí. Vocês vão ter que colocar as semelhanças quanto à estrutura deles, como eles estão aí no papel: partes do texto, de que forma que eles estão, a idéia central de cada tipo de texto, o título, os subtítulos, tem textos que têm títulos e subtítulos, tem textos que não.

A(F): Agora sim!

P: Subtítulos - temas menores, títulos menores. Em um mesmo assunto, por exemplo, animais, aí posso encontrar os subtítulos “espécies de animais”, no outro “reprodução dos animais”. Até aqui, deu pra entender? (Alunos fazem gestos de resposta positiva.)

Na segunda pergunta, quais as diferenças entre os textos e na terceira, onde você pode encontrar esses tipos de textos? Aquele texto sobre cartum, de onde será que tiramos, será que eu peguei de uma revista, de um dicionário, de um livro qualquer, ou será que eu peguei de repente de uma enciclopédia. Vão pensar de onde foi tirado.

A(DA): Tem muita coisa pra ler!

P: Do outro, sobre os animais, também, de onde será que a gente tirou xerox? Vou complementar: não é para ler tudo pessoal...

A(DA): Não adianta!

Pq: Olhem o título, as figuras, o que está sendo explicado.

A(DA): Não dá.

É interessante observar como muitas vezes a professora tenta oportunizar a interação durante as explicações realizadas, mas ela não consegue sustentar essa forma de ação. Isso se verifica no início da fala quando ela questiona *e a gente vai à busca do quê?*. Não é oportunizado aos alunos tecer reflexões sobre esse questionamento, pois, imediatamente, a professora segue a explicação. Em outro momento, ela propõe que os alunos trabalhem em grupo *pois o que um vê, o outro pode não ter visto. Por isso o trabalho em grupo, e no grupo que vocês escolheram, que eu permiti*. Novamente, primeiro a professora ressalta que os alunos poderiam trabalhar no grupo formado por eles, mas, em seguida, deixa claro que foi ela quem permitiu a escolha. Nesse sentido, a interação e o autoritarismo parecem caminhar juntos. De acordo com Furlanetto (2001) é difícil conseguirmos nos livrar do autoritarismo, talvez porque, já que sofremos os seus efeitos, nos sentimos no direito de exercê-lo sobre outros, com as bênçãos do sistema. É uma forma ilusória de nos sentirmos dignificados, respeitados.

Muitas dificuldades e mesmo resistência, apresentadas pelos alunos na compreensão da proposta de atividade, podem ter sido decorrência da falta de explicação sobre o que significava, para nós (professora e pesquisadora), a estrutura de um texto. Dessa forma, os comandos dados aos alunos não foram suficientemente claros e precisos para que realizassem a proposta. Mesmo havendo essas dificuldades iniciais, a participação dos alunos foi intensa no momento da discussão coletiva dos resultados obtidos com as questões propostas. As falas, as quais representam as interações que se constituíram no momento da discussão, revelam a participação ativa dos alunos:

P: Vamos ver as semelhanças.

A(GS): Figuras.

P: Figuras, tanto no texto do cartum, quanto no texto dos animais têm figuras.

AM, diga outra semelhança entre os dois textos.

A(AM): Todos os dois textos têm subtítulos.

P: D, outra semelhança do grupo de vocês.

(O aluno D ficou quieto, então falou outro integrante do grupo, o aluno DA, o qual alegava ser impossível fazer esta atividade)

A(DA): Todos os dois textos têm alguma coisa escrita debaixo da figura.

Pq: O grupo que não tem essas características aí, acrescente na sua tabela.

A(F): Não tem espaço.

Pq: Então escreva embaixo, coloque o número da pergunta e escreva.

P: Complementa com o que não tem. Grupo da aluna PM, outra semelhança.

A(PM): Figuras.

P: Já tem. Então, grupo da aluna G, outra semelhança que não tem aqui no quadro.

A(G): Páginas numeradas.

P: Algum grupo tem outra semelhança que não está ali no quadro?

A(W): Todos os textos estão divididos em assuntos.

A(GM): Os textos estão em fileiras.

Pq: E pra vocês que são leitores, facilita que os textos estão divididos em colunas?

P: Fica mais fácil pra ler?

As: Sim.

P: Mais alguma semelhança?

A(W): Data. (O aluno apontava para a data de publicação de um cartum que estava no texto retirado de enciclopédia).

Pq: Essa dica é muito importante, por que será que têm datas?

A(V): Pra saber quando foi registrado.

Pq: Justamente. Por que indica quando, qual época. Um texto do livro de história não precisa vir datado. Como esses textos aqui são periódicos, precisam ter datas.

A(AM): Nesse aqui a gente não encontrou data. (Referindo-se ao texto de enciclopédia)

Pq: É, eu estou me referindo a este texto (aponto a reportagem retirada da Super Interessante). E esse tem data? (Apontando para o texto de enciclopédia.)

P: Aluno V, quem do teu grupo falou data?

A(V): Tá aqui ó: Cartum por Boris Drucker: 1972.

Pq: Ah, essa data se refere a quando foi publicada essa foto aqui.

A(V): Mas tá dentro do cartum.

Pq: Aqui, é a data de publicação disso aqui tudo. (Referindo-me à reportagem)

E aqui a data se refere apenas a uma foto. Na verdade há datas, mas com especificidades.

A(AV): Aqui tem ó: durante o século XVIII (...)

Pq: Sim, mas é informação histórica dentro do texto.

P: Mais alguma semelhança?

A(V): título

P: Acabou? Vamos ver as diferenças.

Aluno DA, diz pra mim alguma diferença.

A(DA): Não achamos diferenças.

A(C): Os assuntos são diferentes.

P: Grupo do aluno LO.

A(LO): Quantidade de páginas.

A(G): Figuras, no cartum é falsa e no do animal é verdadeira.

P: Grupo da aluna GS.

A(GS): Títulos diferentes.

A(C): No texto do animal tem manchete e no outro não.

A(V): Aquilo ali não é manchete, é um resumo do texto. (...)

P: Outra diferença?

A(AM): Um foi achado em uma revista e outro numa enciclopédia.

A(GS): Início dos textos.

Conforme revelam as interações em torno da discussão sobre a atividade proposta, muitos alunos tiveram oportunidades de participar, de colocar suas opiniões sobre o que haviam produzido nos grupos. Essas interações também possibilitaram o desenvolvimento de atitudes reflexivas sobre os dois textos analisados e a discussão de outros itens (datas e manchete, por exemplo) referentes aos textos, extrapolando as indicações propostas inicialmente. Apesar desses pontos positivos advindos dos diálogos com os alunos, novamente, em alguns momentos, foram evidenciadas ocorrências de assimetria entre as minhas falas, as da professora e alguns questionamentos de alunos. Por exemplo, quando afirmei *como esses textos aqui são periódicos, precisam ter datas e sim, mas é informação histórica dentro do texto*, não me preocupei em explicar o significado das expressões *periódicos e informação história*. Os alunos, diante desses novos conhecimentos, aquietaram-se, nada questionaram, o que me levou a não esclarecer esses termos. Porém, procuramos dar oportunidades aos alunos de interagir a partir de relações dialógicas, revelando o conhecimento deles, expondo o que haviam analisado em grupos, confrontando idéias e oferecendo sugestões sobre os resultados obtidos.

Com base nos aspectos abordados pelos alunos, no tocante às semelhanças e diferenças da estrutura entre os dois textos, foi formulado um quadro a fim de melhor esquematizar os resultados obtidos:

Semelhanças	Diferenças
- Figuras	- Assuntos diferentes
- Subtítulos	- Quantidade de páginas
- Explicação para cada figura	- Figuras (ficção e realidade)
- Páginas numeradas	- Títulos diferentes
- Assuntos escritos em colunas	- Resumo junto ao título em apenas um texto
- Datas ou nas figuras ou na publicação do texto	- Início dos textos
- Títulos	- Fontes diferentes

Através das ocorrências verificadas com esta atividade, percebe-se que muitos alunos mostraram, inicialmente, dificuldades em compreender a proposta de trabalho, devido à assimetria dos discursos. Entretanto, a partir dos exemplos oferecidos pela professora, sobre como proceder à análise dos textos, esses sujeitos responderam de forma positiva diante da proposta. Então, o que se depreende com essas atitudes dos alunos é que, muitas vezes, a forma de orientar as atividades não é objetiva e clara, o que dificulta a atuação deles na efetivação da proposta.

Para fortalecer essa atividade de reconhecimento da configuração textual, solicitamos aos alunos, como tarefa para casa, que procurassem por textos contendo as mesmas estruturas dos textos analisados por eles, não importando a fonte de pesquisa. Os resultados desta tarefa foram bastante positivos, pois a maior parte dos alunos havia participado das discussões realizadas em sala de aula. A socialização da tarefa foi feita oralmente, oportunizando que cada aluno mostrasse de onde retirou o texto escolhido e também explicasse os aspectos configuracionais desse texto. Esta atividade foi conduzida unicamente pela professora regente²³ já que eu não pude estar presente por participar de uma disciplina no curso de Pós-Graduação em Linguística e já que a intervenção colaborativa possibilitava a ela interagir com os alunos tanto quanto eu, pois o planejamento das atividades foi sempre feito em conjunto.

²³ Ela dispôs-se a gravar, em fita cassete, o trabalho desenvolvido com os alunos.

No dia da apresentação da tarefa, três alunos faltaram. Entre os 22 alunos presentes, 16 deles trouxeram textos de revistas, 3 de enciclopédias e 3 de outros livros. Chamou a atenção o fato de nenhum aluno ter pesquisado na internet para trazer algum material. A professora enfatizou, com a maioria dos alunos, apenas a existência do título e subtítulos nos textos. Foram pouco cogitados, pelos alunos, outros itens, os quais foram abordados na discussão feita em sala sobre os dois textos analisados: figuras, texto dividido em colunas, explicações às figuras do texto, resumo abaixo do título e paginação. Os alunos estavam mais preocupados em contar o resumo do texto e pouco abordavam os aspectos configuracionais. E quando os abordavam, faziam de forma a repetir as mesmas colocações de outros colegas. Essas atitudes dos alunos em falar do conteúdo dos textos justifica-se, em certa parte, porque para eles esse direcionamento parecia mais interessante e familiar do que falar sobre os textos – sobre a forma como estavam estruturados. Ou ainda, a falta de explicações nesta atividade individual e na anterior, realizada em grupos, sobre a função, sobre a importância da estrutura de um texto, pode ter deixado muitos alunos inseguros, já que não encontraram razões ou motivos suficientes para discutir o que estava sendo proposto.

Em virtude do barulho ininterrupto que havia na sala, pode-se depreender que muitos alunos demonstraram certa aversão ou cansaço diante da exposição dos textos escolhidos. A professora, conseqüentemente, precisava sempre repetir com um tom mais alto da voz o que cada aluno acabava de explicar. Talvez isso tenha também perturbado, em certa parte, os alunos. Essa forma de os alunos conduzirem a explicação da tarefa prova que eles tinham mais segurança em dizer o texto do que dizer sobre o texto, não estabelecendo uma distinção entre essas duas atividades. Uma das causas foi a pouca intervenção da professora junto às explicações desses alunos. Somente após a apresentação da tarefa de 13 alunos da classe, é que ela chamou a atenção para o fato de que eles estavam se preocupando muito com o resumo do texto. A partir deste momento, então, ela passou a direcionar as perguntas aos alunos, para tornar a atividade mais objetiva e voltada à proposta estabelecida: abordar os aspectos configuracionais dos textos.

Mesmo com os imprevistos e dificuldades encontrados para a realização desta atividade, a maioria dos alunos escolheu um texto contendo uma estrutura semelhante a um dos textos analisados anteriormente. Conforme explicações concedidas pela professora, apenas um aluno realizou a tarefa de forma diferenciada dos demais, pois trouxe um texto intitulado “A lembrança do senhor Ariosto”, o qual não guardava semelhança com os outros textos já analisados. Concebendo que a interação verbal é o princípio fundador da linguagem, a

professora poderia, neste caso, ter explorado a configuração do texto trazido por este aluno. Assim, seria oportunizado aos alunos a construção de novos conhecimentos relativos à existência de configurações ou estruturas diferentes para gêneros discursivos diversos, ou mesmo, para textos diversificados como crônica, fábula, reportagem, artigo entre outros. No entanto, talvez ela não tivesse conhecimentos suficientes para realizar tais abordagens. Essas possibilidades de trabalho, as quais não foram desenvolvidas pela professora, apenas querem revelar que as oportunidades que surgem, gradativamente, nas interações entre alunos e professor é que disponibilizam a inserção de ambos numa rede de relações dialógicas. Assim, a prática do professor, com esse método diferenciado de trabalho, é que lhe concederá maior segurança e abertura para interagir com os alunos na construção de novos conhecimentos partindo da língua em funcionamento.

Portanto, as quatro atividades realizadas com os alunos foram desenvolvidas a fim de melhor prepará-los para as produções escritas de gêneros dissertativos – proposta central deste trabalho de pesquisa. Não seria produtivo introduzir os alunos na construção de textos relativos a esses gêneros discursivos, sem antes permitir que esses sujeitos se relacionassem com saberes específicos como construção de um planejamento textual, emissão de um ponto de vista crítico sobre diferentes temas e produção de argumentos escritos. Assim, paulatinamente os alunos foram ampliando e construindo conhecimentos, capazes de melhor conduzi-los na produção de textos dissertativos. Os resultados do trabalho com a produção propriamente dita desses textos serão abordados em seguida, a fim de melhor compreender o processo de trabalho com esse gênero discursivo com os alunos da 4ª série A.

4.2.3 A produção dos “textos dissertativos”: o antes, o durante e o depois

As propostas de produção de textos foram desenvolvidas em etapas, ou seja, *antes* de propor aos alunos a elaboração de textos dissertativos, atividades eram realizadas, a fim de discutir o conteúdo ou mesmo a configuração textual. Dessa forma, desenvolveu-se o trabalho por meio de três propostas denominadas: “A história do(a)...”, resenha crítica do filme infantil “Os Batutinhas” e texto argumentativo sobre o tema “violência”. Vale ressaltar que *durante* a produção dos textos, em sala de aula, os alunos contaram com orientações da professora regente e minhas. Após a elaboração da primeira versão de cada um desses textos, foram realizadas outras atividades coletivas visando à reescrita. Então, apenas *depois* de finalizadas estas atividades, os alunos tiveram oportunidade de reescrever os textos, orientando-se pelas

discussões coletivas e também pelos comentários particulares elaborados por mim a cada texto.

A primeira produção de textos proposta aos alunos foi “A história do(a)...”. Anterior a ela, foram realizadas duas atividades: uma de ordenação cronológica do parágrafo introdutório de um texto “Dito e escrito” e outra, de ordenação cronológica do texto “A história da escrita”. A motivação para desenvolver esta primeira atividade partiu da última tarefa proposta aos alunos, que era procurar por um texto que apresentasse aspectos configuracionais semelhantes aos discutidos em sala - um texto sobre cartum, de enciclopédia e outro sobre animais, da Revista Super Interessante. Então, como eu também me propus a fazer esta tarefa, antes de explicar a reportagem por mim escolhida, apresentei aos alunos o primeiro parágrafo desta reportagem, mas de forma “desordenada”, ou seja, disposto de uma forma diferente da apresentada pelo autor, conforme exposto a seguir:

Difícil caminhada

Na primeira maré alta, porém, elas desapareceram!

Conta-se que ele experimentou deixar mensagens até mesmo na areia.

Embora longa e difícil, a história do papel deve ser entendida como a fascinante tentativa do homem de domar a palavra e deixá-la para a prosperidade.

A produção de papel é uma técnica que foi aperfeiçoada recentemente.

Até dominá-la, o ser humano testou vários tipos de suporte para a escrita e o desenho.

Os alunos perceberam, gradativamente, que este parágrafo estava desordenado, através da minha intervenção e da professora. Respostas diferentes a uma mesma pergunta comprovam que os alunos não estavam compreendendo o parágrafo:

P: Será por que que lá no começo quando a Adriana leu as primeiras frases, ficou confuso, a gente não entendeu?

A(H): Porque a gente não leu o resto.

A(LO): Porque no começo não tem nada a ver com a escrita e o papel.

Pq: Olha aqui. Esse “elas” (referindo-me à primeira sentença), se não lesse o resto, vocês saberiam a quem esse “elas” está se referindo?

A(P): Não.

Pq: E esse “ele”? (referindo-me à segunda sentença.)

A(W): Caminhada.

A(DA): Escrita. (muitos alunos falam ao mesmo tempo.)

Pq: Então eu pergunto pra vocês: esse texto está claro de entendimento?

As: Não. (a maioria dos alunos se manifestou!)

A(LO): Eu sei, tá embaralhado.

P: O que a gente precisaria fazer pra melhorar ele, pra ser mais fácil pra entender?

A(LO): Arrumar.

P: Arrumar o quê? O que é que tem que arrumar?

A(PM): A ordem.

P: Que ordem?

A(PM): A ordem do texto.

Pq: Mas vocês entenderam qual é o tema central desse texto?

A(DA): A escrita.

A(V): Não, papel. Só consegui entender ali no final.

Logo, estando reconhecida a desestruturação do parágrafo inicial, partimos para a ordenação das sentenças, respeitando a disposição das sentenças do parágrafo do texto:

Difícil caminhada

A produção de papel é uma técnica que foi aperfeiçoada recentemente. Até dominá-la, o ser humano testou vários tipos de suporte para a escrita e o desenho. Conta-se que ele experimentou deixar mensagens até mesmo na areia. Na primeira maré alta, porém, elas desapareceram! Embora longa e difícil, a história do papel deve ser entendida como a fascinante tentativa do homem de domar a palavra e deixá-la para a prosperidade.

Esta atividade de ordenação das sentenças gerou bastantes desacordos, discussões e tentativas de adequá-las, como se comprova no diálogo com os alunos:

Pq: Qual a primeira sentença?

A(DA): Acho que é a “história do papel (...)” (referindo-se à terceira linha.)

A(V): “Embora longa e difícil (...)”

Pq: Qual é a primeira palavra que tá começando aqui? (referindo-me à “embora”.)

As: “Embora”.

Pq: Vocês sabem o que significa esse “embora”? Dá idéia de quê?

A(P): Embora, apesar.

A(DA): Mas.

Pq: Esse “embora” tá dando idéia de “mas, apesar” ou de contrariedade. E se o texto começar com uma idéia de contrariedade, não teria que ter uma idéia antes?

A(P): Tinha.

P: Então, teria que ter uma idéia antes, pra contrariar. Qual que seria a idéia?

(Muitos alunos falam juntos.)

A(DA): Eu sei: a produção de papel é uma técnica (...) (referindo-se à 5ª sentença)

A(M): Eu acho que a segunda é “Até dominá-la (...)”

Pq: Por que tu achas que é essa aqui.

A(M): Porque ela fala que ele tentou vários tipos para dominá-la.

Pq: “Até dominá-la”, esse “la” tá se referindo a quê?

A(V): À técnica.

A(DA): É sim porque também fala da história do papel.

Como mostram todas essas falas, a partir de uma atividade simples, foi possível criar situações para que os alunos pudessem construir a ordenação coerente desse parágrafo partindo dos próprios conhecimentos. Além disso, as intervenções foram significativas para direcionar o raciocínio desses sujeitos. Nessa direção, chamei a atenção dos alunos para a importância do título no texto: *Se vocês virem, o título pode ser bem diferente pra chamar nossa atenção, quando a gente vai ler uma reportagem.*

Após realizada esta parte inicial, foi mostrada aos alunos a forma de estruturação da reportagem escolhida por mim - “Dito e escrito” -, o que possibilitou uma conversa sobre o assunto “a história do papel e da escrita”, estimulando a participação dos alunos:

Pq: Vocês já ouviram um pouco sobre essa história do papel? Alguma vez alguém já comentou com vocês?

A(DA): Já, na 3ª série a gente viu.

A(E): Na 3ª série era escrita.

A(LO): Ah, mas tudo junto...

Pq: Então eu pergunto pra vocês, para que serve o papel?

A(LG): Pra escrever.

P: Pra registrar as histórias das civilizações. Por isso pessoal que diz aqui: tipos de suporte. Suporte para quê? Pra escrita, pro desenho, pra história dos povos. E vocês disseram que na 3ª série já estudaram alguma coisa sobre “escrita”. Então a escrita vem aqui se identificar com o papel. Alguém lembra da história da escrita? (muito barulho na sala!) (...) As escritas do nosso mundo são iguais ou diferentes?

As: Diferentes.

Pq: Por que são diferentes?

A(E): São povos diferentes.

Pq: E também são lugares diferentes... A escrita foi sempre igual?

As: Não.

Pq: O que é que aconteceu com a escrita, também, parecido com o papel?

A(M): A escrita foi um desenho, desenhos que eram símbolos.

O conhecimento dos alunos, quanto aos assuntos em questão, possibilitou a interação alunos-alunos, alunos-pesquisadora e alunos-professora de forma bastante natural. Partindo desta atividade de ordenação das sentenças de um parágrafo, propôs-se aos alunos uma segunda atividade: a ordenação do texto “A história da escrita” (anexo 13). A participação dos alunos, em grupos de cinco, para a realização desta atividade, foi positiva. Todos discutiram sobre a ordenação dos parágrafos do texto e, até mesmo, no momento de exposição dos resultados obtidos nos grupos, desacordos surgiram, possibilitando que os grupos expusessem suas opiniões a respeito da ordenação dos parágrafos da mesma forma que fizeram com a atividade anterior. Apesar do texto original ter apenas uma forma de ordenação (anexo 14), os alunos propuseram outra, fazendo com que o 3º, 4º e 5º parágrafos fossem ordenados de acordo com a lógica de cada grupo, pois não alterava o sentido do texto.

Portanto, estando finalizada mais esta atividade com os alunos, foi entregue a eles a seguinte proposta de trabalho: *Pense num tema que você tem curiosidade de descobrir como ele evoluiu ao longo do tempo. Por exemplo, vimos a história da produção do papel e da escrita – como o papel e a escrita evoluíram ao longo do tempo. Então, cada um de nós irá escrever sobre ‘A história do(a)....’. Seja responsável, escolha um tema pelo qual você tenha interesse, a fim de ter vontade de pesquisar na internet, em livros, em revistas ou em enciclopédias.* Somada a essa orientação escrita, outras orientações orais foram direcionadas a esses sujeitos:

Pq: Na próxima quinta-feira, (uma semana depois) nós iremos começar alguma atividade com esse material. Mas é necessário que vocês já tenham lido todo material coletado, já leiam a respeito, pra quando a gente propor esse desafio, já tenham em mente o que fazer. Por isso uma semana, daí com calma, pensem num tema legal. Usem a internet no final de semana.

P: Pessoal, não é para trazer um trabalho de pesquisa pronto, escrito, pra nós. Não é isso. É pra trazer revistas, livros, enciclopédias com o tema que vocês escolheram. E aí não é só trazer e pronto. Você precisa ter lido esse material, pois quinta-feira, aí, a gente vai lançar o desafio pra vocês em cima do tema que vocês escolheram. Se vocês não tiverem lido o material que vocês trouxeram, vai dificultar o trabalho.

A(W): Ah professora, não preciso procurar, eu tenho na cabeça.

Pq: Não pessoal, vamos procurar em materiais.

A(W): Aquele “Livro das Invenções.”

P: O “Livro das Invenções”, é bom ele ter lembrado, é muito bom, tem um monte de coisas sobre a história, mas ele tá muito resumido, você vai precisar procurar mais coisas.

Apesar dessas e outras explicações, no dia anterior à produção do texto, ainda havia alunos que não tinham entendido a proposta, como denotam algumas falas:

A(C): Vou falar sobre a roda.

P: Tens material, já desse uma lida?

A(C): Não.

P: Precisa ler então.

A(V): Tem que ler?

P: É claro!

Vale realçar que a professora destinava, todos os dias, algum tempo para perguntar aos alunos sobre as fontes de pesquisa que estavam utilizando para saber mais sobre os temas. Especificamente no dia anterior à produção, foi destinado um tempo maior para que cada aluno falasse sobre o assunto escolhido. A partir dessas situações de interação, conforme estas últimas falas dos alunos V e C, comprovam-se atitudes diferentes que refletiram o desempenho da turma até aquele momento: alguns alunos nada haviam pesquisado, enquanto outros já haviam coletado material, mas nada haviam lido e outros, ainda, já haviam lido sobre o assunto de interesse.

No dia da produção do texto, procurei dar novas orientações para melhor guiar os alunos:

Pq: Durante uma semana vocês fizeram a pesquisa sobre a história de algum tema. Hoje é o dia, então, pra usar essas leituras para fazer uma produção de texto, mas uma produção que vocês pesquisaram, um tema de interesse e não que nós determinamos qual seria. Conforme o texto “A história da escrita”, que trabalhamos na semana passada, tem palavrinhas que indicam como era a escrita lá na pré-história, como foi evoluindo. Então, conforme o autor vai escrevendo novos parágrafos, vai situando a evolução da escrita. Até que ele chega no último parágrafo e situa a escrita nos dias de hoje. Cada parágrafo vai mostrando a evolução da escrita e do texto.

Além destas indicações, também procurei enfatizar a importância de cada um se responsabilizar pelo seu dizer, assumir-se autor de seus textos, não realizando apenas cópias dos materiais de leitura:

Pq: Vocês sabem que o texto de dez alunos foi publicado no DC, não foi? Vocês gostariam que alguém roubasse aqueles textos lá do jornal, tirasse o nome de vocês e colocasse em outro jornal?

A(DA): Eu ia botar um processo e iria ganhar um monte de dinheiro.

Pq: É questão de autoria. Então pessoal, vamos respeitar os autores dos textos que vocês têm em mãos. Não vamos copiar os textos dos autores que vocês leram. Vamos usar as nossas palavras, as nossas idéias, o nosso posicionamento diante do material.

A(AB): Ah, mas eu vou pegar algumas palavras.

Pq: Alguns dados, idéias, mas não copiar linha por linha tudo o que está ali no texto do autor.

Ainda, destaquei a importância de os alunos compartilharem as informações pesquisadas com outros colegas do Colégio de Aplicação – os interlocutores dos textos a serem produzidos. No entanto, reações de contrariedade apareceram nas falas de um pequeno número de alunos:

Pq: Esse texto não é só para eu e a professora lermos. Já que vocês estiveram uma semana procurando material, e agora vocês vão produzir esse texto, vocês ainda vão ter oportunidade de ampliar as idéias (...), vamos montar um mural bem interessante pros nossos colegas do Colégio de Aplicação também lerem.

A(PM): Ah, eu não vou.

Pq: Pessoal, não produzam textos só pra mim e pra professora. Vamos trocar essas idéias com outros colegas e mostrar que nós procuramos diversos temas. Então nossa proposta é a exposição desse material, porque vocês são capazes sim, acreditem na capacidade de vocês.

A(DA): Assim a gente ia precisar de umas dez aulas pra fazer esse texto.

Estas atitudes adversas em expor a produção escrita talvez sejam conseqüência da falta de experiência com essa forma de trabalho, da falta de segurança quanto à qualidade dos próprios textos ou mesmo da imprevisibilidade dos interlocutores. Conforme pude comprovar através das observações iniciais nessa classe e das entrevistas iniciais com os alunos, os textos que os alunos produziam, na sua maioria, tinham como interlocutor apenas a professora. Somente, uma vez por bimestre, alguns textos (um ou dois) de alunos eram publicados no Jornal do Colégio de Aplicação, porém não eram escritos para o público do Jornal. As escolhas eram feitas “a posteriori”. Ainda pode-se cogitar que, por não ter sido feita uma discussão com os alunos sobre interlocutores do interesse deles, certa resistência foi apresentada por alguns sujeitos em expor a produção escrita no mural do Colégio. Apesar de ter sido priorizada a existência de interlocutores aos textos desses alunos, seria talvez mais

significativo às relações dialógicas, que estavam sendo oportunizadas entre esses sujeitos, envolvê-los na escolha de interlocutores. Entretanto, como o processo desenvolvido entre alunos, professora e pesquisadora representou uma construção de novos conhecimentos, algumas formas de trabalho são aqui analisadas de forma crítica, a fim de que possam melhor direcionar outras práticas de produção textual que venham a ser realizadas com alunos do Ensino Fundamental.

As atividades desenvolvidas no período anterior à produção do texto contribuíram para melhor encaminhar os alunos nas escolhas operadas quanto ao conteúdo bem como quanto à forma de ordenação do texto. No entanto, compreende-se que, por ser uma das primeiras experiências dos alunos com a produção direcionada de textos dissertativos, dificuldades também fizeram parte desse processo de construção do conhecimento.

A primeira versão dos textos produzidos prova que os alunos tiveram atitudes diferentes diante dessa proposta de trabalho. Enquanto parte deles demonstrou ter pesquisado e lido em materiais escritos o assunto escolhido (anexo 26), outros pareceram apenas ter se preocupado em selecionar o material de pesquisa, dedicando-se muito pouco à leitura. Este dado se comprova através de textos com carência de informações sobre o assunto abordado ou com muitas idéias truncadas, dificultando a compreensão do leitor, conforme atestam alguns textos de alunos ainda no anexo 26. Então, a forma de atender à proposta de trabalho, mesmo que apresentada de forma igual a todos os alunos, foi executada, por eles, através de caminhos diferenciados.

Os textos também revelam que os alunos, que se preocuparam em realizar a leitura do material de pesquisa e que a fizeram como busca de informações, conseguiram selecionar as partes mais relevantes das fontes utilizadas. No entanto, outros mostraram em seus textos, ter selecionado, apenas parcialmente, as informações mais significativas. E, ainda, poucos textos comprovam que seus produtores tiveram dificuldades em fazer esta seleção. Uma consequência das dificuldades desses e de outros alunos, foi a realização de cópias inapropriadas dos materiais pesquisados, ou seja, sem menções aos autores dos textos. Apesar dos comentários feitos por mim sobre a questão da autoria dos textos, muitas produções ainda revelaram um estilo não-autêntico dos alunos. Uma das causas dessas formas inadequadas de apropriação das palavras do outro foi o hábito que tinham de fazer cópias de outros materiais na realização das pesquisas quinzenais. Logo, não seria possível que, já a partir desta proposta de trabalho, todos os alunos mudassem suas atitudes diante da elaboração de um texto que exigia a pesquisa de informações em diferentes fontes. Porém, foi interessante comprovar que

três alunos preocuparam-se em fazer citações de partes selecionadas dos textos-base que eles tinham disponíveis para a produção do texto. Estas foram reações positivas às minhas explicações, anteriores ao início da elaboração dos textos, sobre como fazer uma citação no corpo do texto. As cópias inapropriadas, presentes em muitos textos, provam também que o entendimento dos alunos difere no tocante à atividade de leitura, pois enquanto muitos fizeram desta uma forma de buscar novas informações, outros a conceberam como um caminho para se apropriar indebitamente da palavra do outro e então produzir um novo texto.

Quanto à configuração textual, pode-se afirmar que a maioria dos alunos fez uso das indicações para construir o texto a partir de uma ordenação cronológica do assunto, uma vez que o tema era a história evolutiva de alguma descoberta humana. Nessa perspectiva, as dificuldades mais recorrentes foram em relação à distribuição de diferentes idéias em parágrafos. Outro importante componente do texto escrito – o título – foi a preocupação de todos os alunos, apesar de quase todos usarem o tema como título: “A história do (a)...”. Dois títulos foram exceções a esta regra: “A invenção que esteve na moda: Topo Gigio” e “O sonho de voar virou realidade”. Estes títulos mostraram-se atraentes aos demais colegas da classe.

Constatadas as facilidades, dificuldades e atitudes dos alunos diante dessa produção escrita, foram realizadas atividades orais de análise e discussão das primeiras versões dos textos dos alunos com intuito de melhor direcioná-los para a reescrita desses textos. A forma escolhida, para introduzir a discussão, foi através do uso de transparências (anexo 23) contendo partes dos textos produzidos pelos alunos. Quando abordado um dos trechos - *A cadeia americana de pizzarias foi feita por Dan e Frank Carney em 1958. No estado de Kanças. A primeira loja parecia uma cabana-inglês HUT – Grande parte dos restaurantes tem telhado vermelho* - algumas indefinições pareciam reais para os alunos:

A(V): Sobre o que está falando isto?

Pq: Isto eu pergunto para vocês!

A(P): Ele (referindo-se ao autor do texto) devia ter colocado *no estado de Kanças* tudo junto com a outra frase.

A(MO): Tá difícil!

Pq: Eu pergunto, foi copiada do livro essa parte do parágrafo?

A(V): Ah, depende, quem escreveu sabe.

A(AV): É claro que foi.

Pq: Pelo estilo do escrito?

W (autor do texto): Não foi!

Pq: Jóia, se não foi está ótimo. Era isso que eu queria enfatizar com vocês. Lembram o que eu falei: nós não queremos que alguém roube nosso texto e publique sem autoria. Então, cuidar! Esse parágrafo, então, vem enfatizar: cuidar para não fazer cópia de livro sem mencionar o autor do texto e cuidar para não ficarem confusas as idéias dos textos.

A avaliação do parágrafo seguinte, do mesmo texto, também incentivou discussões:

Em 1874-1934 o italiano Gugelmo Marconi foi registrado em julho de 1896 em Londres, que foi a primeira patente de um sistema de radiocomunicação , e no mês seguinte com seu aparelho de telegrafia sem fio, mandou sinais e captou-os a uma centena de metros.

A(V): Não dá pra entender quando foi registrado...

A(AM): Pode dizer *entre 1874 e 1934*.

A(F): Não dá, porque tem 1896.

A(H): Ele inventou uma patente ou o quê?

Pq: Vocês entendem o que significa patente?

A(P): Assim não dá pra entender.

Pq: Foi a primeira vez que o sistema de radiocomunicação começou a funcionar. Patente quer dizer que ele é que inaugurou.

A(AV): Isso aí copiaram de um livro, porque a maioria não entendeu o que está escrito.

Pq: Isso, cuidar para não fazer cópia, tentar escrever com as suas palavras, para que quem leia, fique um pouquinho mais claro. Essa é a nossa indicação para o autor desse texto.

Outro trecho - de um outro texto, também causou espanto:

O primeiro foguete foi inventado pelos chineses no século XIII.

Usavam para assustar os cavalos dos adversários movidos a pólvora.

Os primeiros missis de longo alcance foi projetados pelo engenheiro alemão Werner von Braun durante a segunda Guerra Mundial em 1939 – 1945

Que foram lançados contra cidades inglesas.

A(DA): É que parece cavalos são usados na guerra, que usam pólvora.

Pq: Então DA, esta parte *movidos a pólvora* deve ser colocada onde?

A(DA): Depois de *foguete*.

A(GM): Tá confuso, se eles inventaram o cavalo movido à pólvora...

Pq: Pessoal, vocês estão escutando. Por causa de uma expressão, que pode ser colocada em outro lugar, tem tanta confusão! E os parágrafos como estão ordenados?

A(V): Ei, ô. Ali é *misséis*.

Pq: Tubo bem, nós não estamos olhando trocas de português. Esse não é nosso objetivo no momento. O autor do texto vai arrumar. E a distribuição dos parágrafos?

A(E): pode ser colocada uma vírgula após *Werner von Braun*.

Pq: E o que mais?

A(AM): E ainda, depois de 1939-1945 tem letra maiúscula e não podia.

Pq: Esse *que* se refere a o quê?

A(V): Coloca aí atrás.

Pq: Mas pode começar uma frase com um *que*. Esse *que* é retomada de uma expressão anterior. (Os alunos falam ao mesmo tempo). Eu vou dar uma opinião. Esse *que* é continuação dessa frase aqui, só que o autor esqueceu de colocar uma vírgula e continuar com *que*.

A(F): Pode ser *eles* também!

Pq: Pode também. Pessoal, vocês estão percebendo como é difícil ler um texto quando as idéias estão embaralhadas? Por isso, vocês vão ser os avaliadores dos textos de vocês daqui a pouco. Por isso eu estou pedindo bastante participação!!!

Então, as condições de produção, oportunizadas em sala, permitiram a discussão coletiva, fazendo com que alunos elaborassem sugestões de mudança para as partes dos textos analisados. Após realizada essas e outras discussões voltadas à reescrita dos textos, estes foram entregues aos alunos, sendo que cada um continha comentários particulares tais como: *o tema que você escolheu é muito importante para todos nós! Você mostrou bastante dedicação e empenho nessa atividade. No entanto, você precisa rever algumas partes no seu texto. O início não deixa claro que você está falando da evolução da atividade de usar o cálculo – os números. As partes referentes aos sumérios, aos egípcios e aos romanos precisam ter um motivo bem claro para estarem no texto – não é preciso colocar subtítulos! Por fim, qual é o sistema de numeração atual? Deixe isso claro para os seus leitores. Vamos trocar essas informações com outros colegas! Elas são muito interessantes. Acredite na sua capacidade.*

Este tipo de comentário contribuiu para também direcionar os alunos na reescrita dos textos, assim como os diversos tópicos discutidos coletivamente em sala. Muitos alunos seguiram essas duas formas de encaminhamento para reescrever os textos, mesmo que, muitas vezes, acatando apenas uma ou duas indicações de tantas outras que poderiam ser consideradas para qualificar o texto (anexo 26). As atitudes mais recorrentes dos alunos, no sentido da reescrita, foram as de agrupamento de diferentes idéias em parágrafos distintos. De

acordo com Serafini (2000, p. 55), garantir que para cada parágrafo corresponda uma única idéia de roteiro deve ser assumido como hipótese de trabalho, mas deve ser revisto à medida que se adquire familiaridade com a língua.

Outras modificações também foram realizadas pelos alunos como: substituição de palavras, expressões e/ou idéias repetidas, reestruturação das idéias a fim de promover melhor compreensão do texto, explicação de expressões, as quais não eram conhecidas pelos leitores e substituição das cópias inapropriadas dos materiais de pesquisa por paráfrases. Especificamente, as modificações mais evidentes nos textos reescritos dos alunos, entre este grupo de modificações, foram as reestruturações das idéias. As demais ocorreram, cada uma delas, em um texto de aluno diferente. Apesar dessa baixa incidência de reescrita das produções escritas, a metade dos textos produzidos não sofreu qualquer tipo de alteração, ou melhor, de acordo com a linguagem dos alunos, os textos foram apenas “passados a limpo” ou foram arrumadas as “trocas” (correções ortográficas e de acentuação gráfica). Esta atitude passiva, da metade dos alunos da classe, pode ser melhor interpretada se forem consideradas as condições de produção nas quais eles estavam inseridos no período anterior a minha intervenção. O exercício de reescrita era compreendido, até então, como forma de reparar pequenos erros e de passar a limpo e não como forma de aprofundar e aprimorar o texto. Por este motivo não se pode condenar as atitudes dos alunos que não se empenharam na reescrita dos textos. Um processo de produção de textos foi, justamente, proposto nesta classe, pois era notável que a produção isolada de textos dissertativos não seria qualitativa. Então, o importante foi constatar que, pelo menos, metade da turma procurou reler seus textos com visão mais crítica, aceitando as indicações feitas diretamente ao texto ou por intermédio das discussões coletivas. No intuito de valorizar o trabalho dos alunos ou mesmo de despertar reflexões em outros, foi emitido o seguinte comentário aos textos reescritos: *Valeu seu empenho na reescrita do texto. Lembre-se que sempre há chances de enriquecer um texto, de melhorar aquilo que não ficou claro na primeira vez! Tente se libertar de cópias de livros, revistas ou outros materiais, pois você tem toda a capacidade para expressar sua criatividade, seu posicionamento crítico e suas idéias. Lembre-se que ao trocar informações com outros leitores ou colegas você estará sempre aprendendo e discutindo diferentes assuntos! Você é capaz! Acredite!*

Uma das grandes revelações, que se tem a partir dessa primeira produção direcionada de texto dissertativo, é que atividades de leitura são imprescindíveis para o bom desempenho dos alunos na elaboração de textos escritos. Uma alternativa de mudança é

sugerida por Geraldini (1997, p. 178), no tocante à forma de entrada de textos de leitura em sala de aula. Segundo este autor, o texto “não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção revista a partir de novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece.”

Portanto, essa produção de texto dissertativo cujo tema foi “A história do(a)...” não exigiu que os alunos defendessem um posicionamento a favor ou contra algum assunto. No entanto, através das pistas deixadas por eles, através dos recursos expressivos usados e das formas de apropriação da palavra do outro foi possível compreender, basicamente, como cada aluno se assumiu autor do seu dizer, responsabilizou-se pelas suas escolhas, a fim de conceder um sentido ao texto. Essa primeira proposta de trabalho desafiou esses sujeitos na produção de um texto de caráter conceitual, ou seja, sem menções às experiências próprias ou fictícias, as quais eles estavam habituados a produzir quando solicitados a realizar produções escritas no caderno de textos.

A segunda proposta de texto realizada com os alunos foi a produção de uma resenha crítica de um filme infantil assistido por eles. As atividades que antecederam essa produção escrita foram feitas com o objetivo de discutir com os alunos as partes principais de uma resenha crítica. Dessa forma, foi proposta, a esses sujeitos, a realização de leitura e análise do texto intitulado “Carteiras vazias” (anexo15). Esta atividade foi solicitada aos alunos como tarefa para casa, a fim de que a realizassem após assistirem a um filme, proposto pela bibliotecária do Colégio, em comemoração à semana do livro infantil. Foram realizadas as seguintes explicações orais:

Pq: Pensando que vocês vão assistir a um filme, eu e a professora escolhemos um texto que é a respeito do filme “Nenhum a Menos” - um filme muito importante, que já ganhou prêmios e está disponível nas locadoras. Eu percebi que vocês já estão fazendo um pré-julgamento sobre o filme que vocês vão assistir com a bibliotecária: esse filme não é pra minha idade, poderia ser outro filme melhor, ele é muito simples. É muito bom vocês terem opinião crítica. Para entenderem como vai ser realizada a atividade, acompanhem o papel que está grampeado no texto: *O texto que você vai ler fala sobre o filme “Nenhum a menos”. Nesse texto há duas partes importantes: uma em que o autor do texto – Sérgio Rizzo – fala sobre a história do filme e outra em que ele emite a opinião ou julgamentos críticos a respeito do filme. Após ler esse texto, sublinhe somente a parte que se refere à história do filme, deixando de lado a parte referente ao julgamento crítico do autor. Esse filme é, inclusive, uma indicação interessante para você. Ele está nas locadoras e é um lançamento!* A tarefa, então, é que

vocês leiam com atenção o texto e sublinhem quais partes o autor fala sobre a história do filme.

Juntamente a essas explicações, foi ressaltada importância prática da proposta de trabalho:

Pq: É para vocês verem que em revistas, jornais também têm trabalhos escritos que falam sobre filmes.

Os alunos não se opuseram a realizar esta tarefa. Todos pareceram compreender o que estava sendo proposto. Porém, no começo das explicações, muitos acreditavam que precisariam assistir ao filme “Nenhum a menos” sobre o qual estava se reportando o texto do autor Sérgio Rizzo, pois uma aluna comentou já ter assistido a ele. Esta dúvida, no entanto, foi solucionada com os alunos. Em seguida, eles foram encaminhados para a biblioteca do Colégio, onde assistiram ao filme “Os Batutinhas”. Vale ressaltar que os alunos foram surpreendidos com essa escolha da bibliotecária, pois a eles já havia sido comunicado que o filme a ser assistido seria “A pessoa mais importante”, o qual não os agradava. Assim, foi intensa a vibração, a alegria dos alunos durante o filme. Todos estavam bastante descontraídos, satisfeitos e animados com a história infantil. Conseqüentemente, a atenção e as risadas dos alunos, diante da televisão, comprovaram a aceitação deles pelo filme.

Dois dias após assistirem ao filme “Os Batutinhas”, foi realizada a socialização da tarefa proposta anteriormente, que propiciou a participação intensa dos alunos, uma vez que muitos discordavam quanto às partes referentes ao resumo da história do filme “Nenhum a menos”. Os alunos, que participaram das discussões, evidenciaram, de forma clara e objetiva, seus pontos de vista, como mostram as falas seguintes:

Pq: Alguém quer ler pra turma a parte que sublinhou?

A(AV): Eu quero.

Pq: Vamos ver se todos concordam com o que ela vai ler. Só que eu quero que todos estejam com a folha sobre a carteira para acompanhar.

(A aluna AV começa a ler o terceiro parágrafo do texto e se estende até a quinta linha do parágrafo seguinte, conforme anexo 15.)

Pq: Pessoal da 4ª série, vocês concordam com o que a AV sublinhou? É a parte referente ao resumo da história do filme?

A(E): Eu coloquei ainda: *Nenhum a menos pertence à nobre categoria de filmes engrandecedores (...)* (final do quarto parágrafo.)

Pq: É que aqui o autor já faz um julgamento sobre o filme: já ganhou um prêmio no Festival de Veneza.

A(DA): Eu coloquei (...) (começa a ler o primeiro parágrafo.)

Pq: O primeiro parágrafo ele tá falando.

A(F): Não tem nada a ver.

A(E): É tá falando sobre a China.

A(DA): Fala sobre a história da China, onde acontece o filme.

Pq: O que vocês acham, o primeiro parágrafo é o resumo do filme?

As: Não.

Pq: Por que que não é? Tem que argumentar!

(Alguns alunos falam juntos).

A(V): Fala sobre a realidade da China.

Pq: Tá falando sobre a realidade da China.

A(DA): Mas é isso que mostra o filme.

Pq: Sim, claro, é o que mostra o filme. Mas a história está localizando o filme dentro da China. Pessoal, o resumo propriamente dito é o que a AV leu. Nas outras partes são feitos os comentários sobre o filme. Por isso que se localiza a China e é por isso que se fala dos atores, da produção do filme, do prêmio que ganhou, tudo por causa da história do filme que foi vencedora.

As falas dos alunos retratam que eles tinham motivos para defender seus pontos de vista, já que estavam sendo contrariados. Essas atitudes dos alunos também provam que eles haviam se dedicado à tarefa e haviam compreendido o conteúdo do texto. No entanto, eles foram interagindo de forma a defender suas opiniões, pois foram oportunizadas condições para se manifestarem, não sendo concedida, imediatamente após a fala da aluna AV, a resposta de adequação ou não à tarefa de análise do texto.

Terminada a discussão sobre as partes sublinhadas no texto, expliquei, novamente, o objetivo de se realizar tal atividade:

Pq: Sabe por que nós fizemos esta atividade? Porque é bom para que vocês vejam que um filme pode ser analisado de uma forma. E não só dizer assim: o filme foi legal. Além de ele ser legal, devem haver motivos pra ele ser legal. Então, o autor desse texto assistiu ao filme “Nenhum a menos”, fez o resumo da história e ao mesmo tempo fez um julgamento crítico sobre o filme. Vocês podem não gostar de um filme. Então, o julgamento não precisa ser

somente a favor do filme. Vocês podem não gostar porque a história era ruim, porque era triste, porque não está de acordo com a idade, porque não gostam de tal tipo de filme.

Outras indagações foram feitas aos alunos, com o intuito de desafiá-los a interagir, principalmente, procurando mostrar que muitas estratégias usadas em uma resenha crítica podem fazer parte do cotidiano de muitos deles, distanciando-se de uma produção meramente escolar:

Pq: E vocês costumam dizer pra um colega: olha esse filme é bom, tens que assistir?

A(H): Não.

Pq: Vocês nunca indicam um filme para um colega?

A(GM): Ah, um livro.

Pq: Livros a gente também indica, diz se é bom ou não. Eu acredito que vocês fazem isso diariamente. Quando vão ao cinema, dizem pra um amigo se gostaram ou não?

A(W): Se é bom ou chato.

A relação dialógica que é construída com os alunos possibilita conhecer melhor o universo no qual os alunos estão convivendo, compreendendo a relação deles com atividades de produção oral ou escrita, enfim, atividades que visam à construção de sentidos por meio da enunciação. Dessa forma, a preocupação em oportunizar a palavra aos alunos retrata a importância que se dá à busca de sentidos ao longo do processo de intervenção e não apenas importância aos resultados obtidos com os textos escritos – o produto do processo.

Após realizada a análise sobre as partes que compunham a resenha crítica elaborada por Sérgio Rizzo, procurei retomar a história do filme “Os Batutinhas”, com o intuito de reforçar as partes principais, o que facilitaria a produção posterior de uma resenha crítica pelos alunos. Propus a eles que, de forma resumida, expusessem oralmente as cenas mais importantes do filme. Os alunos fizeram com que se destinasse grande tempo da aula para esta atividade, revelando habilidade em narrar e descrever os fatos de uma história. Os diálogos que se formaram comprovam a ansiedade de muitos em estar explicando detalhadamente muitas partes do filme. Também se observou que para muitos desses sujeitos havia uma dificuldade grande em ouvir o outro colega, em esperar pela oportunidade de falar ou até mesmo de não expor idéias já comentadas por outros colegas. Essas atitudes dos alunos causaram certa agitação em sala, pois a maioria se mostrava interessada em participar, como retratam as falas:

Pq: Já que nós estamos falando sobre filme, vamos lembrar um pouco a história do filme que nós assistimos na sexta-feira. (...) Eu percebi que vocês prestaram atenção. Agora, se

vocês gostaram ou não é opinião individual de cada um. Eu vou colocar no quadro os principais tópicos para vocês comentarem. Tentem falar apenas as partes principais que vocês acharam do filme. Levante o braço quem vai colaborar com informações sobre o filme que vimos na sexta-feira... A AB vai começar:

A(AB): Fazer reunião no clube.

A(M): É sobre união (muito barulho no fundo da sala, os alunos conversavam entre eles sobre o filme.)

A(L): É que os Batutinhas fazem sacanagem com o Alfalfa. Ele fez jantar pra Darla, sobremesa. Os outros batem na porta, mas o Alfalfa guarda a vela no armário. Daí pega fogo no clube.

A(W): Eu também quero falar. (Não foi oportunizada a fala, pois outra aluna já estava com o braço erguido.)

A(E): Dois meninos foram ligar para os bombeiros, que era na frente do orelhão. (Muito barulho na sala.)

Pq: Pessoal, eu só quero que a gente esteja interagindo sobre a história do filme.

A(PM): Eu já sei tudo.

Pq: Nós estamos lembrando. Eu acho o seguinte, nós estamos trocando idéias...

A(F): Vai me dizer que vocês têm memória fraca?

Pq: Nós estamos fazendo um resumo e não contando tudo o que aconteceu, pra deixar mais claro o que nós assistimos lá na sexta-feira. Nós vamos deixar mais alguns alunos falarem as partes principais.

A(E): Menino rico aparece sempre prepotente.

A(W): Menino tava sonhando que todos os amigos tavam fazendo julgamento dele.

A(F): Sonho terrível é porque eles fizeram um juramento que o Alfalfa tinha que cuidar do carro e se ele dormisse ele seria queimado. E o Alfalfa sonhou que ele teve que escolher entre os amigos e a Darla.

A(V): Meninos se vestiram de bailarinas, pra dançar, pra ver a Darla.

A(L): Carta de amor. Aquela moreninha...

A(F): Moreninho – um homem.

A(DA): É óbvio, não podia entrar mulher. (Formou-se uma discussão entre os alunos.)

A(GS): O Alfalfa queria namorar a Darla.

Pq: Vamos encerrar, resumidamente, com o final do filme.

A(AV): É, tem muito detalhe.

A(D): Fizeram carro de corrida.

A(F): Esse não é o final.

A(W): É que eles fizeram uma coisa lá pra arrecadar dinheiro. Prêmio da corrida.

Pq: Por que a turma queria ganhar dinheiro?

As: Pra construir a sede.

Pq: Quem ganhou a competição: os que foram justos ou os que fizeram as tramóias?

As: Justos. (Muitos comentários ao mesmo tempo.)

Pq: É, depende do posicionamento de vocês: o que foi justo e o que não foi.

Os amigos do grupo estavam em união ou não?

As: União.

Pq: Por que aconteceu a união? (Silêncio na sala.) Vocês falaram que eles construíram o carro juntos, participaram da corrida... Mas no final alguém pediu desculpas?

As: Sim.

Pq: Então, eles reconheceram os erros deles.

A(V): Eles colocaram *bem vindas as mulheres*.

A(P): E todos eles tiveram uma namorada.

Embora dois alunos (PM e F) tenham mencionado que já dominavam o assunto (as partes principais do filme), em alguns momentos, eles ficaram em dúvida ao fazer comentários, como ocorreu quando os indaguei *Por que aconteceu a união?*. Em geral, os alunos demonstraram facilidade em contar fatos isolados, porém quando passei a participar do diálogo, conduzindo as falas, ou melhor, quando procurei complexificar a atividade de resumo sobre o filme, as atitudes dos alunos foram diferentes. Eles passaram a ter mais cautela ao responder e ao tecer comentários sobre a história do filme.

Feita esta atividade, foi explicada aos alunos a configuração do texto proposto – resenha crítica:

Pq: Agora já sabemos o resumo do filme, porque discutimos juntos. E a opinião de vocês é individual. A nossa proposta é a seguinte. Nessa proposta tem dois pontos principais. Nós vamos produzir um texto que tenha somente dois parágrafos, tá jóia? Pra quê? Pra facilitar pra vocês. No primeiro parágrafo vocês vão dizer para nós o que assistiram do filme e ainda eu quero que vocês se atentem pra uma coisa: aqui embaixo (apontando para o texto do Sérgio Rizzo) estão os dados do filme: diretor, produtor, duração do filme, pelo menos essas idéias básicas. Então, no primeiro parágrafo, nós vamos colocar os dados do filme, que eu vou

colocar no quadro, e vamos fazer um resumo com as idéias principais, nem precisam ser todas essas que estão no quadro.

P: Escutaram: resumo - idéias principais. E tentem fazer um título bem interessante.

Pq: Então no primeiro parágrafo ficam esses dois itens (apontando para as orientações escritas no quadro.) No segundo parágrafo: a opinião de vocês, o que vocês acharam do filme, ele é importante para as crianças, pros adultos, pra união entre grupos? Ou não é? É importante? Qual a parte do filme que vocês querem destacar? A construção do carrinho, os meninos dançando como bailarinas, a união dos amigos no final? E tem que dizer por que acharam?

Juntamente com a explicação da proposta de configuração do texto, foi realçada a importância da existência de outros leitores para os textos produzidos pelos alunos, diferentes das professoras e longe do objetivo de receber apenas uma nota:

Pq: E pra quem é esse texto? Não é para professora ou para eu darmos nota, porque a gente não quer saber de nota, a gente quer trocar idéias.

As: Vai ganhar nota?

Pq: É pra gente avaliar nosso desenvolvimento, ver como vocês se posicionam diante desse tema assistido. Em terceiro sabem pra quem nós podemos mandar este texto? Aqui neste texto, que vocês leram (apontando para a resenha crítica), tem o endereço eletrônico – o autor desse texto, que assistiu a outro filme, que não é “Os Batutinhas” e escreveu o texto dele. Nós vamos enviar os nossos textos pra este autor aqui, pra ele trocar idéias conosco, a respeito de escrever textos sobre filmes.

A(F): Ele vai mandar: ruim, ruim, ruim.

Pq: Não vai mandar ruim, ruim, ruim, pois ele também é professor e ele sabe que nós estamos fazendo esta pesquisa aqui no Colégio, porque eu entrei em contato com ele também. Então nós vamos trocar idéias com outro professor que é de uma universidade de São Paulo.

Estas últimas falas do aluno F revelam a imagem que muitos outros alunos provavelmente têm da reação de um autor diante da leitura de textos produzidos nas séries iniciais. As causas advêm de experiências passadas com outros autores, as quais não foram muito positivas, de acordo com o relato feito pela professora da classe. As respostas recebidas dos autores, aos textos elaborados pelos alunos, eram muito genéricas e sempre retratavam posicionamentos muito semelhantes, fazendo com que muitos alunos concluíssem que os autores não se interessavam pelos textos deles. Dessa forma, o nosso objetivo em remeter os textos dos alunos a esse autor foi proporcionar uma troca de experiências entre eles, dando sentido à produção escrita dos alunos. Apesar de propor a existência de um interlocutor real –

Sérgio Rizzo - para as produções dos alunos, algumas expressões usadas por mim, no início das explicações, vem ao encontro de uma forte abordagem escolar: a presença do professor como único interlocutor dos textos. Ressalto a seguinte fala: *vocês vão dizer para nós o que assistiram e ainda eu quero que vocês se atentem para uma coisa (...)*. É importante reconhecer que o profissional, que atua em sala de aula, precisa estar disposto a realizar avaliações constantes da própria prática desenvolvida com os alunos, a fim de aprimorar atitudes na conduta do processo de trabalho.

Durante a produção do texto, a professora fez comentários sobre o significado do título:

P: Uma última coisa: sobre o título, tem gente começando com o título “Os Batutinhas”. Escuta aqui, qual era o título do filme que esse autor assistiu?

As: “Nenhum a menos.”

P: O título “Carteiras vazias” significa o quê?

A(V): Que não tem alunos, as carteiras dos alunos.

P: Então, o título está de acordo com o filme e é bastante interessante.

Acompanhando também a produção da parte inicial de muitos textos, tentei colaborar ainda com outras indicações:

P: Pessoal é o seguinte: não comecem o texto colocando assim: dados - diretor tal, porque parece que vocês estão respondendo àquelas orientações lá no quadro. Uma sugestão: o filme “Os Batutinhas” foi feito pela Penelope Shpeeris no ano tal e é um filme infantil.

Esta última fala da professora da classe parece ter funcionado como um modelo para a maioria dos alunos, pois os textos, em geral, apresentaram o início muito semelhante a esta construção: *Os Batutinhas foi feito pela Penelope Shpeeris no ano de 1994 e é um filme infantil*. Dessa forma, os alunos não apresentaram dificuldades em informar, com objetividade, os dados do filme. Fica evidente, então, que o modelo apresentado ao aluno não pode ser entendido como um recurso inibidor da autoria dos sujeitos nos textos. É com base em orientações realizadas pelo professor que é possível, ao aluno, aperfeiçoar sua linguagem escrita no tocante aos recursos lingüísticos e discursivos que dão sentido ao texto. Nessa perspectiva, os outros resultados obtidos, na elaboração da primeira versão dessa proposta de texto – resenha crítica, revelaram que os alunos souberam aproveitar as indicações realizadas nas atividades anteriores à produção do texto propriamente dita. A primeira grande revelação foi que a grande maioria dos alunos produziu o texto de acordo com a proposta de produção escrita, a qual indicava para o primeiro parágrafo os seguintes itens: *o que assistiram (dados*

do filme)? e do que tratava o filme (resumo da história)? e para o segundo parágrafo: o que acharam do filme (opinião sobre o filme) e por que acharam (motivos que expliquem a posição assumida)?, como mostram alguns textos do anexo 27. Ficou evidente que esses sujeitos tiveram maior segurança e desenvoltura para produzir o primeiro parágrafo do texto, pois já estavam habituados com a atividade de narração e descrição e porque tinham interagido, de forma bastante ativa, na discussão coletiva sobre as partes principais do filme no momento anterior à produção do texto. Essas atitudes dos alunos em relação às atividades de narrar e descrever são explicadas pelo fato de que contar uma história ou descrever um segmento qualquer da realidade parecem ser atividades lingüísticas com as quais estamos muito mais familiarizados (Martinez, 1988). A tarefa é reconstruir pela linguagem, no primeiro caso, um acontecimento - a realidade em movimento - que obedece a uma ordenação temporal, ou, no caso da descrição, captar um momento *x* da realidade e tentar reconstruí-lo. Então, grande parte dos alunos soube resumir com clareza a história do filme. Todavia, outra parcela de alunos não o fez dessa maneira, pois mostrou preocupação em narrar detalhadamente poucas cenas, não oferecendo o panorama geral dos acontecimentos e o desfecho da história ao leitor. Ainda um número pequeno de alunos apresentou, de forma bastante reduzida ou mesmo incompleta, a história do filme assistido, não oportunizando, também ao leitor, a compreensão dos fatos principais que caracterizam "Os Batutinhos".

Outras ocorrências podem ser, ainda, assinaladas a partir da leitura dessa primeira parte dos textos produzidos. Foi intensa a presença de dois elementos coesivos - *e*, *dai*, os quais são bastante usados na linguagem oral desses alunos. A repetição de palavras ou mesmo de idéias também foi recorrente. Outra constatação foi o uso de expressões sem indicação de um referente, como ocorreu com o pronome *eles*, o qual se referia aos batutinhos (personagens principais do filme). A partir deste dado, parece coerente afirmar que a imagem que esses alunos tinham de interlocutor era alguém que já conhecia a história do filme "Os Batutinhos", não necessitando, assim, especificar as personagens as quais mencionavam. Foi também bastante recorrente a construção de períodos longos nesta parte do texto, já que muitos alunos tinham a preocupação de explicar detalhadamente algumas cenas do filme. Quanto ao uso da linguagem, tanto neste primeiro parágrafo quanto no segundo, muitos textos apresentaram um número considerável de inadequações quanto à acentuação gráfica, à ortografia das palavras e ao uso de sinais de pontuação, os quais eram causa de preocupação dos alunos nos momentos de escrita do texto. Esta preocupação se explica pois esses sujeitos

estavam habituados a corrigir, demasiadamente, aspectos gramaticais nas produções que realizavam ao longo do ano.

A produção do segundo parágrafo do texto revelou grande comprometimento dos alunos, os quais se preocuparam em emitir opiniões, construir argumentos relevantes e convincentes à divulgação/ crítica do filme e mesmo em fazer sugestões diretas ao leitor. É importante deixar claro que as sustentações e justificativas escritas, na maioria dos textos, não foram muito trabalhadas pelos alunos. Porém, por mais singelas e breves que mostraram ser essas formas de argumentação, construídas diferentemente por cada aluno, não se pode desqualificar o esforço, a dedicação e o empenho que eles, em geral, comprovaram na elaboração dessa segunda parte do texto. As diferentes formas dos alunos exporem e sustentarem o ponto de vista, acerca do filme assistido, podem ser melhor verificadas através de outros textos no anexo 27. É preciso compreender que, textos que exigem a construção de argumentações, ressaltam a marca de subjetividade, a qual é talvez mais forte do que em outras formas discursivas, como a narração e a descrição (Martinez, 1988). Em vista disso, sempre que comentamos sobre algo, emitimos opiniões, tentando sempre cercar o interlocutor e fazê-lo *vir* até nós. Em consequência, a intenção maior de quem tece uma reflexão sobre algo e a emite é envolver o ouvinte de maneira a atraí-lo e persuadi-lo de que a nossa reflexão é adequada à situação e pauta-se pelo maior grau de aceitabilidade.

Outro dado bastante recorrente nos textos, especificamente neste segundo parágrafo, foi a presença do verbo *achar*, com o objetivo de realçar o posicionamento dos alunos. Esta ocorrência prova, mais uma vez, que os alunos não tinham dificuldades em expor o ponto de vista, neste caso, sobre a história do filme. Porém, hesitavam na elaboração de argumentos que sustentassem suas opiniões, fazendo-os solicitar a minha ajuda e a da professora para melhor conduzi-los. Esta foi uma atitude positiva, por parte dos alunos, pois a maioria deles sentiu necessidade de ter orientação particular, sobre como proceder a construção escrita das justificativas de formas diferenciadas, já que não era uma atividade cotidiana nas tarefas escolares.

Outra importante comprovação, que dá destaque à maioria dos textos, é a produção dos títulos, os quais foram condizentes aos conteúdos abordados e também se mostraram atrativos ao leitor. Para exemplificar, alguns foram: “Amigos para sempre”, “Crianças aventureiras”, “Anti-meninas”, “Mulheres? Nem pensar”, “Sede encerrada”, “União entre meninos e meninas”. Apenas dois textos apresentaram o mesmo título do filme e quatro alunos não colocaram título. Mais uma vez, as orientações, oferecidas pela professora e por

mim, antes do início da produção do texto, foram aceitas, pela maioria dos alunos, como forma de melhor conduzir a atividade.

Com base nos resultados obtidos com a primeira versão dos textos dos alunos, preparei a atividade coletiva de discussão e análise desses textos. Expliquei aos alunos que seria feito um trabalho de reconhecimento, em grupo, das idéias que foram colocadas nos textos, para que, posteriormente, pudessem relê-los e optar por possíveis mudanças. Foi apresentada uma transparência (anexo 24) com partes de diversos textos dos alunos. Neste material de apoio foram focalizadas algumas ocorrências mais recorrentes no conjunto de textos dos alunos: a construção de períodos longos, a presença de palavras repetidas, as confusões operadas entre as palavras *mas/mais* e a importância do título no texto. As discussões foram orientadas por mim, a fim de dar maior atenção aos aspectos acima escolhidos para análise e também porque os alunos destinavam maior atenção aos aspectos gramaticais. A interação entre os alunos foi produtiva ao trabalho, pois alternativas de mudanças foram sendo cogitadas pelos alunos, conforme mostram as pequenas observações feitas no material de apoio (anexo 24). Ao final da transparência usada, foram postos três trechos referentes ao segundo parágrafo da resenha crítica – opiniões sobre o filme – como forma de evidenciar a capacidade que os alunos daquela sala apresentavam no tocante à argumentação escrita.

O filme é legal, engraçado e interessante porque mostrou que os meninos (os batutinhas) têm capacidade de fazer muitas coisas sem os pais.

Este filme representa muita união entre os amigos; em muitas partes do filme mostra um amigo precisando de ajuda e seu companheiro vai ajudá-lo. Em uma dessas partes mostra Alfalfa querendo falar com Darla e Batatinha não gosta (...) Passam muitas dificuldades juntos. Na minha opinião, o filme além de ser muito bom, é um ótimo exemplo.

Em minha opinião o filme é bom, bem elaborado, interessante, engraçado e tem uma moral muito importante para os dias de hoje: só se unindo eles conseguiram o seu ideal.

Entretanto, esses trechos foram causa de indignação ao aluno V devido à qualidade de elaboração evidenciada pelas produtoras dos textos. Nesse sentido, o aluno fez a seguinte objeção: *podem até dizer que as gurias fazem essas coisas, mas isso aí não foi elas que fizeram.* A atitude deste aluno deu-se desta forma porque alguns colegas de classe não tinham terminado o texto em sala, no dia em que foi realizado. Logo, foi dada a oportunidade para

terminarem em casa até o próximo dia de aula, pois não haveria tempo para tal, devido à realização de avaliações. Também é possível relacionar esta atitude do aluno V com a mesma atitude de indignação com que ele respondeu à produção escrita de uma colega na proposta anterior “A história do(a)...”, duvidando da autoria do texto, já que a colega mostrou qualidade e autenticidade na produção. A professora regente, tentando desqualificar a opinião do aluno V, acrescentou: *pode ter sido um menino*. Ele, porém, não aceitou e novamente argumentou: *tá, pode ter sido menino ou menina, mas foi outra pessoa que fez por ele ou por ela*. Diante das palavras do aluno V, procurei mostrar também a minha indignação: *como vocês subestimam a capacidade dos colegas!* O aluno V insistiu: *quem garante que não foi o pai ou a mãe que fez isso?* Outro aluno (P) contrariou V: *Te garanto que não foi. Qualquer um de nós tem capacidade para isso*. O aluno DA reforçou esta afirmação: *Te garanto que não foi!* Eu, então, enfatizei a possibilidade que eles têm de realizar produções de qualidade, mesmo quando há a necessidade de persuadir o interlocutor: *vocês têm capacidade, sim, de colocar opiniões que chamem a atenção do leitor. Vocês não são tão desinformados*. O aluno V, entretanto, mostrou-se irredutível: *a gente pode ter capacidade para fazer isso aí, mas não desse tipo daí*. Este comentário poderia, ainda, ter sido causa de bastante polêmica, se outros questionamentos tivessem sido direcionados ao aluno V. Porém, nenhum outro aluno lançou outros comentários críticos diante da insistência dele e nem mesmo eu ou a professora o indagamos sobre o porquê de ele duvidar da autoria do texto de uma colega. Conforme se observou na prática de produção textual desenvolvida pela professora, antes da intervenção colaborativa, poucas vezes era oportunizado aos alunos refletir sobre os textos dos colegas, como acontecia com os registros diários, a fim de reformular, aprimorar e reescrever essas produções. Dessa forma, os alunos tinham poucas oportunidades de acompanhar o crescimento dos colegas na produção de diferentes textos. Talvez, em virtude dessa forma de trabalho, desenvolvida durante o primeiro semestre letivo, o aluno V mostrava indignação diante da possibilidade de colegas produzirem textos tão expressivos e críticos.

Ao serem finalizadas as discussões, entreguei a primeira versão dos textos produzidos a cada aluno, contendo um comentário em particular, como: *seu texto é interessante. Porém, no final, você fala que o filme mostrou várias opiniões. Tente escrever quais são algumas dessas opiniões! Ainda “a união entre quem” é a melhor saída? Procure acrescentar estas informações. Assim, os leitores do seu texto terão mais clareza sobre as idéias que você procurou mostrar*. Paralelamente, fiz uma breve explicação sobre a finalidade de se reescrever o texto: *vocês não vão reescrever o texto para mim ou para a professora,*

mas para compartilhar as diferentes idéias com outras pessoas, de outros estados talvez. Porém, muitos alunos insistiam em perguntar: *tem que escrever tudo isso de novo?* Eu expliquei, então, que era uma segunda oportunidade para enriquecer o texto com idéias que, porventura, foram esquecidas de serem expostas ou mesmo para arrumar algumas inadequações quanto à configuração ou conteúdo do texto. Essa indisposição, por parte de alguns alunos, à reescrita dos textos revelou, mais uma vez, que eles não estavam habituados a realizar essa atividade como forma de trabalhar melhor o conteúdo. Apesar dessas atitudes adversas à atividade de reescrita, a maioria dos alunos a realizou, como retratam alguns textos do anexo 27. Apenas sete alunos não se empenharam em reescrever os textos. Estes resultados mostram uma atitude diferente dos alunos diante da atividade de reescrita, já que na proposta anterior de texto - “A história do(a)...” - onze sujeitos se opuseram à reescrita, fazendo apenas o exercício de “passar a limpo”.

A atividade de análise e discussão das primeiras versões dos textos – resenhas críticas – demonstrou ser a grande incentivadora para a reescrita dos textos, pois os tópicos abordados na discussão coletiva foram acatados, na sua maioria, pelos alunos. Em segundo lugar, as orientações individuais, postas em cada texto, também foram direcionadoras na reescrita de muitos textos. Assim, o aspecto mais recorrente foi a reformulação de períodos muito extensos. O segundo mais cogitado pelos alunos foi a revisão dos argumentos, a fim de serem convincentes e objetivos ao leitor. Muitos alunos reformularam a disposição das informações, a fim de revelar uma seqüência lógica das idéias postas, outros procuraram acrescentar informações e argumentos, tornando o conteúdo mais consistente e outros preocuparam-se em reformular a parte inicial do texto, pois apresentava informações truncadas. Além dessas reformulações que se fizeram evidentes em muitos textos, houve o empenho de outros alunos em reestruturar os parágrafos de acordo com a proposta de produção de texto e em substituir palavras, expressões ou idéias repetidas. Também dois alunos atribuíram um título ao texto produzido, já que quatro alunos assim não o tinham feito na primeira versão. Apesar de todas essas formas de alteração dos textos, alguns alunos ainda revelaram maior dedicação à correção de aspectos gramaticais. Este dado, no entanto, foi menos recorrente nesta produção comparada com a proposta anterior. Aos textos reescritos também procurei fazer breves comentários, a fim de incentivar os alunos: *Seja sempre persistente. Você é capaz; Não deixe que pequenos erros de escrita desanimem você. Seja persistente na produção de textos. Mostre sempre sua opinião crítica.*

Como já havia sido explicado aos alunos, outra forma de incentivá-los na produção de textos, foi remeter a segunda versão das resenhas críticas produzidas por eles ao autor Sérgio Rizzo. Como resposta, este enviou aos alunos uma bonita mensagem (anexo 18), dando bastante ânimo a esses sujeitos que, de início, demonstraram-se desacreditados em obter atenção de um autor com trabalhos publicados nacionalmente. Com o intuito de mostrar a alegria que sentiram pela mensagem recebida, muitos alunos endereçaram cartas ao autor, agradecendo a atenção dele aos textos produzidos, como provam algumas composições no anexo 28. Logo, através dessas atitudes dos alunos, confirmam-se a importância e a necessidade de se ter interlocutores reais aos textos produzidos ou mesmo razões e objetivos para se dizer, para elaborar textos na escola e não somente para a escola.

Esta segunda proposta de produção textual, desenvolvida por intermédio de intervenção colaborativa, mostrou-se aceitável e gratificante aos alunos em geral. A atividade de argumentação, por exemplo, foi trabalhada de forma natural, sem maiores complicações, pois o assunto que os alunos estavam desenvolvendo era compatível com a idade deles, ou seja, próximo das experiências de vida deles. Assim, foi possível desafiar esses sujeitos para que ampliassem as justificativas/sustentações aos pontos de vista revelados por eles acerca do filme a que tinha assistido, não sendo demonstradas atitudes de oposição. É possível também que a forma de conduzir as explicações, no período anterior à produção escrita, tenha facilitado a compreensão, desencadeando o ótimo desempenho e satisfação dos alunos durante a elaboração do texto. Portanto, as condições de produção, oportunizadas aos alunos, possibilitaram que a elaboração da resenha crítica representasse uma construção de sentido inserida num processo dialógico, dinamizado pelas diversas formas de interação entre alunos e professoras.

Essa construção de sentido também estava sendo notória à professora regente, a qual emitiu seu posicionamento crítico, com base no questionário entregue a ela no dia 25/10/2000 (anexo 21):

Me sinto privilegiada em ter alguém com seus conhecimentos intervindo, contribuindo em sala junto aos alunos. Vejo as crianças produzindo textos diferentes daqueles que costumavam produzir, expondo idéias, argumentando pontos de vista, contestando idéias contrárias, acrescentando conclusões e ampliando seus conhecimentos.

Apesar de observarmos o desinteresse e a resistência de alguns alunos, vejo que, diante dos resultados obtidos, as crianças sentem-se desafiadas e motivadas a

produzirem algo novo. É comum a aflição que apresentam no momento em que realizam as atividades propostas se pensarmos que estão diante de algo diferente. É necessário esse desafio, pois sabemos o quanto eles podem produzir e progredir com essas atividades. Atividades que exigem concentração, conhecimentos da escrita, análise de elaboração observando as características dos diferentes textos.

Muitas vezes subestimamos a capacidade de nossos alunos por não sabermos ou por não pararmos para pensar de que formas podemos trabalhar esses diferentes textos em sala de aula. Nossos alunos vivem diante de uma riqueza muito grande em termos de leitura. Têm liberdade de expressão e a oportunidade de questionar, discordar, argumentar, propor e criticar sempre os acontecimentos que os envolvem. Nós professores é que não aproveitamos essa riqueza para produzirem (escrevendo) suas idéias. Oralmente já estamos fazendo, ou já estão fazendo. Já que nos preocupamos tanto com a escrita de nossos alunos, podemos aproveitar essa espontaneidade crítica deles para que sintam prazer em escrever e a conhecer diferentes textos.

Estou certa de que se tivéssemos mais tempo para aplicar ou realizar com eles outras atividades desse gênero, iríamos sentir melhor o crescimento gradativo de nossos alunos. Ficamos ansiosas com o primeiro resultado esperando que logo apresentassem textos como queríamos receber, mas sabemos que o crescimento é sistemático.

A última proposta de produção de textos dissertativos versou sobre o tema violência. Anterior às orientações para a escrita do texto, o qual foi denominado “texto argumentativo”, devido à posição dialética revelada no interior do mesmo, foi realizado um debate entre os alunos e um policial do PROERD de Florianópolis, sobre o tema que foi escolhido pelos alunos. Neste debate foi oportunizada a palavra tanto ao policial quanto aos alunos, para que expusessem seus conhecimentos e experiências sobre o assunto.

A forma escolhida pelo palestrante para iniciar as explicações, em torno do tema violência, foi abordando os lugares onde acontecem cenas de violência:

Pl: Quando a gente ouve falar em violência a primeira coisa que vem à cabeça é nas guerras, a violência nos esportes, nas grandes cidades. Não sei se vocês acompanham: tem a crise lá no Oriente Médio, onde os judeus e os palestinos estão brigando, por religião. O que a gente não tá vendo, pessoal, é o seguinte: a violência não tá só lá, só no centro de Florianópolis. A violência tá aqui ó: dentro do colégio – um lugar que não era pra ter. A violência tá em certas

atitudes que, às vezes, passa por despercebido e reage automaticamente na pessoa. Por exemplo, reagir dessa maneira pra ele pode ser automático, não só pra ele, mas pra qualquer um, que não entende a gravidade que ele tá fazendo. (Referindo-se a uma atitude agressiva do aluno DA no início da aula, motivo pelo qual a professora o convidou a se retirar da sala, para que expusesse o caso à orientadora.)

No decorrer das explicações, o policial enfatizou a ocorrência da violência na escola:

PI: O que eu quero dizer é que quando a gente começa a ter atitudes, atitudes que não são, digamos assim, educadas com o amigo, que não são cordiais, começa a ter reações violentas sem motivo nenhum. Isso pode agravar nosso problema, não só agora, como se retirou da sala agora, mas também mais tarde. Então, se não endireitar hoje, vai endireitar amanhã e de uma maneira bem pior (...). Oh, PM, pra tu não fazer colocações erradas, eu quero que tu presta atenção no que eu vou te falar. Não sei se tu lembra quando a gente fez aula sobre violência, eu disse que existe a violência verbal e não verbal. Pra eu ser violento, não basta eu ir aí te dar um soco. Daqui eu posso te xingar, fazendo um gesto e eu vou tá sendo violento contigo. Pessoal, quando a gente não aprende por bem... Aqui no colégio é o lugar que a gente mais pode errar. Quando a gente tiver lá fora, trabalhando, aí não. Lá você faz direito ou tá fora. Reações desse tipo aqui hoje, nunca que vocês conseguiriam ficar em lugar nenhum.

Também comentou com os alunos sobre a existência de brincadeiras atuais que são causas de violência:

PI: Outra coisa que eu queria colocar é o seguinte: é que a brincadeira que vocês fazem hoje em dia é diferente da minha época. A gente soltava pipa, andava de bicicleta... hoje em dia é computador, a modernidade que tira aquela vontade de correr, de cansar. Então, passa o dia na frente do computador ou fica jogando um joguinho de vídeo-game, ali sentado. A minha energia vai sendo acumulada, mas a minha cabeça trabalha. Se eu tô perdendo, eu xingo a televisão, xingo até o vizinho. Mas essa é a maneira errada. Quando a gente andava de bicicleta, ali a gente acabava as energias de maneira positiva.

Verifica-se a preocupação do policial em realizar abordagens compatíveis com a realidade dos alunos. Esta constatação se revelou, de forma evidente, nas indicações ou conselhos oferecidos por ele:

PI: Outra coisa que eu quero falar pra vocês é o seguinte: existem maneiras racionais de sair de uma situação violenta. Quando um assaltante chegar e ele pedir um relógio, independente quanto vale, pega o relógio, entrega o tênis, entrega tudo... (...) Cuidem de vocês, sejam educados, tenham mais paciência com o amigo, saibam ouvir quando um fala, prestem

atenção no que os mais velhos têm pra ensinar, procuram ouvir sempre pai e mãe. Esses sim são verdadeiros amigos de vocês. Quero falar outra coisa: cuidem quando andar na rua, principalmente as meninas. Às vezes, pára pessoas do lado, homens de carro, fala assim, eu conheço teu pai, ele mandou eu te buscar. Não entrem em carro de pessoas estranhas, não peguem carona sem conhecer a pessoa. (Alunos falam ao mesmo tempo!) Tá vendo, eu tô falando alguma coisa e vocês tão falando outra diferente. Sabe que vocês não percebem que isso pode causar o mau pra vocês? A gente tá querendo ajudar vocês. Talvez vocês vão se deparar com isso, quem sabe daqui a dez anos... mas eu quero que vocês se deparem com isso agora, isso aí pode trazer ajudas pra vocês. Sejam mais amigos. Procurem tocar mais o amigo, apertar a mão, abraçar mais o amigo, coisa que não existe nessa sala. Não só nessa sala, como em outras.

Percebendo que o policial já havia destacado várias situações de violência, propus aos alunos que fizessem um levantamento sobre os tipos de violência que eles conheciam. No entanto, não apareceram respostas satisfatórias a esse questionamento, talvez porque estavam muito ansiosos por contar suas experiências com a violência ou porque tinham dificuldade em sintetizar seus conhecimentos acerca do que foram desafiados a responder:

Pq: Eu queria que a turma, agora, fizesse um levantamento dos tipos de violência que mais estão presentes na realidade de vocês. Vocês já viram algum tipo de violência contra crianças?

A(F): Eu!

Pq: Vamos então primeiro fazer um levantamento dos tipos de violência. Eu vou primeiro escrever aqui. Vocês já colocaram: brigas, violência com arma, no futebol, assaltos...

Pl: Pessoal, vamos prestar atenção!

Pq: Agora eu queria a opinião de vocês.

A(P): Os palavrões.

Pq: Sim, é um tipo de violência. Quais outros tipos de violência? Não é pra contar o fato agora. (Os alunos continuavam a discutir, entre eles, sobre um acontecimento recente de violência.)

Pq: Vocês imaginem um júri onde tem o advogado e o juiz e imaginem se o juiz deixasse que todos falassem ao mesmo tempo? Ninguém mais sabe outros tipos de violência? (Muito barulho na sala.)

Essas atitudes dos alunos revelaram que parecia mais fácil a eles explicarem o tema com experiências conhecidas. Visando, então, a valorizar os conhecimentos dos alunos foi oportunizado um momento, a cada sujeito, para expor alguma informação sobre o assunto em

questão. Dessa forma, a compreensão responsiva ativa dos alunos, às abordagens realizadas pelo policial, foi expressa através de depoimentos como denotam alguns deles:

A(P): Ontem, na Beiramar, tinha dois gurus que tinham roubado dinheiro, acho que é dinheiro que tinham roubado. Aí uma mulher chegou perto deles e pegou a mão de um guri que tava com dinheiro e disse tu roubasse dinheiro, tu vem aqui e começou empurrar, puxa ele. O guri tentou fugir, foi atravessar a rua e quase que foi atropelado. E tava o outro né, só tava ali no canto e o cara disse: deixa que eu pego ele. E a mulher falou: se tu pegar ele, eu te dô o dinheiro. E aí ele saiu correndo embora com o amigo dele. Ela pensou que ele ia pegar, mas foi embora.

A(C): É que tinha um lugar que o amigo do meu pai tava organizando uma festa e tinha um cara parado com o carro com o som muito alto e aí chegou uns caras, que saíram da festa, pra falar com o cara. Eles acabaram brigando. O amigo do meu pai foi tentar separar aí, tentar separar a briga. Aí acabou morrendo de chute e o amigo do meu pai e outro foram presos.

A(AB): É que eu li num jornal, não sei qual foi, é que o namorado de uma mãe envenenou a guria, a filha tinha morrido, mas a mãe não tinha morrido. No dia seguinte o cara veio de novo e insistiu pra falar com ela de novo. Daí depois de um tempo ele assassinou ela que foi com cinco facada.

De acordo com esses e outros depoimentos, a base dos conhecimentos dos alunos, no tocante à violência, era procedente de notícias de jornal ou televisão e de experiências próprias ou acontecidas com familiares e amigos. Quanto às notícias lidas ou assistidas, os alunos reportaram-se aos seqüestros, aos assassinatos, ao estupro, à violência contra os menores (abuso sexual, atitudes agressivas de pais contra os filhos), ao porte ilegal de armas por parte de assaltantes e/ou menores, às rebeliões entre policiais, às mortes em Israel (lutas) e à violência contra pessoas idosas. Também, ao se reportarem às experiências de vida com a violência, os alunos direcionaram as falas aos seguintes assuntos: assalto à mão armada, tiroteios, agressões físicas (brigas), roubos (de carro, de dinheiro, de relógios, de roupas), formas de violência não-verbal, diferença entre violência no Brasil e na França. Este último aspecto foi abordado, pois uma aluna já havia residido naquele país. Em decorrência, criou-se uma discussão sobre as diferenças sociais entre um e outro país, como mostram as seguintes falas:

Pq: Eu queria fazer uma pergunta pra C, talvez ela possa contribuir conosco. Ela já nos contou que ela morou em outro país, na França. Tu tens a tua opinião a respeito da violência, que tu vias lá e aqui no Brasil? Onde tu moras hoje tem mais violência? Como tu vê essa situação?

A(C): É que lá eu não via muita violência, aqui eu acho que tem mais.

Pq: E lá os policiais andam armados?

A(C): Ah, lá eles andam bastante. Em todo lugar que a gente passava tinha policial com cão, cavalo, em todo lugar.

Pq: E tu percebes que aqui no Brasil tem mais violência?

A(C): ã, ã...

A(V): Melhor que policial de lá, tem aqui....

Pl: Pessoal, quer ver, o que acontece é diferença sócio-econômica. Lá é um país mais desenvolvido. Agora nós estamos começando a caminhar. Esses são fatores que contribuem com a violência, as leis sociais. Quanto às favelas, lá têm favelas. Eu até tenho a experiência de um tio meu que morou na França e foi assaltado lá e não foi assaltado no Brasil. Não quer dizer que lá tá extinta a violência. O lado social é outro, o pessoal tem uma classe boa pra viver. Aqui pobre não tem infra-estrutura, não tem banheiro pra dar descarga. (Alunos riem.) É verdade, não tem água, não tem esgoto. Lá é muito mais difícil de acontecer isso, pois é um país muito mais desenvolvido que o nosso. Esses são fatores que agravam a violência.

(...)

A(W): A aluna C disse que lá tem bem menos assalto. Eu não concordo. Olha o país que é lá. Daí outra coisa, nem é por isso. Se a pessoa, né, convive com alguém...

Pl: O que ele quer colocar é que é proporcional no país, tem o simples fato de..., a violência não tá ligada só lá na favela...

A(V): Claro que não, né.

Pl: Eu conheço muito morro aqui em Florianópolis que nunca me aconteceu nada. Enquanto você pode subir lá, no Rio de Janeiro não pode nem subir o morro fardado. Então hoje eu posso dizer pra vocês, eu subo qualquer morro da cidade, fardado, mas não armado. Não posso dizer que aqui embaixo, porque aqui embaixo tem muita violência também.

A(W): Chega aqui com a roupa e tem alguém meio estourado, ele tá lá, o polícia chega e já prende.

Por se tratar de um assunto polêmico, desacordos quanto às opiniões foram aparecendo nas falas dos alunos, como mostrou o posicionamento do aluno W. Assim, muitos alunos tinham grande interesse em tornar explícito seu ponto de vista sobre o tema em questão através da exposição de contra-argumentos e de contribuições às falas dos colegas. Essa necessidade e ansiedade em tornar público os conhecimentos, fizeram com que muitos alunos não respeitassem a vez do colega, o que levou o policial e eu a fazermos alguns comentários:

Pq: Sabe qual é o grande problema: a gente tem problema de escutar o colega falar e aí é complicado: a gente começa a levantar a voz, pede pra alguém ficar quieto, aí vai criando esse clima ruim.

Pl: É impressionante como tem gente que não tem a capacidade de escutar. Então, procurem aí.... (Ele é interrompido pelas falas dos alunos.) Tá atrasado pra algum compromisso?

Apesar desses transtornos, houve momentos em que alguns alunos contestavam a fala dos colegas, pois não era coerente o depoimento dado sobre violência. Esta atitude de alguns alunos retrata que eles estavam atentos a maior parte dos comentários feitos durante o debate. A participação dos alunos foi encerrada de forma bastante significativa no debate, quando o policial apresentou uma instigante indagação a eles, a fim de concluir toda a discussão realizada em torno do tema violência:

Pl: Quem acha que existe uma solução pra terminar com o problema da violência? Quem acha que tem solução?

A(P): Não tem solução.

Pl: Por que tu acha que não tem solução?

A(P): Ah, porque é uma coisa muito difícil!

Pl: Por que que é muito difícil?

A(P): Ah, sei lá. É difícil de elaborar alguma coisa que acabe com a violência.

(Alunos riem!)

Pl: Pessoal, isso é uma coisa legal. Sabe que a tua idéia é boa: como é que a gente vai elaborar alguma coisa pra terminar com a violência? Realmente é difícil. Mas se tu começares a praticar já é um passo. Se ela, ela, ela, ele, começar, se cada um de nós fizer a nossa parte eu digo pra ti que vai acabar. Tá na hora de a gente começar a pensar diferente.

Essas respostas do aluno P à pergunta do policial revelam que os alunos, em geral, tinham entendimento crítico da realidade na qual eles estavam inseridos. O debate foi uma atividade produtiva realizada com os alunos, pois eles procuraram construir argumentos convincentes sobre o assunto, não apenas aceitando as informações expostas, mas contestando e enriquecendo a discussão. Dessa forma, as interações entre alunos e palestrante, bem como entre os próprios alunos viabilizaram a construção de novos conhecimentos, tanto na questão do conteúdo, quanto na organização das informações. Vale ressaltar que a professora regente acompanhou a realização do debate e ajudou a conduzi-lo. Preferiu não se pronunciar, a fim de conceder mais oportunidades de participação aos alunos.

Em seguida, procurei explicar a produção escrita que seria realizada com base no debate desenvolvido. Porém, primeiramente, foi necessário discutir com os alunos a diferença entre argumentos a favor e contra um determinado assunto, pois estes apareceram nas formas de expressão desses sujeitos:

Pq: O policial falou que “violência” é um tema polêmico, ele não tem uma solução pronta, como disse o aluno P. Não é possível a gente dizer, vamos fazer tal coisa que a violência do mundo vai acabar. Por esse motivo a gente vai trabalhar, hoje, com a produção de um texto argumentativo. Sabem o porquê deste nome, texto argumentativo? Porque nós vamos trabalhar com argumentos e com opiniões contrárias. Por exemplo: eu vou montar um esquema com vocês. Os pais, por exemplo, que têm que bater em crianças, nos filhos, é a melhor solução pra ganhar a obediência deles?

A(F): Não.

Pq: Ó, tem gente que discorda. Esse é o argumento contrário. O que seria melhor do que bater?

As: Conversar.

Pq: Vejam, são duas opiniões contrárias. Nesse sentido é que nós vamos trabalhar o texto argumentativo. E o nosso leitor não será só a professora ou eu. Nós vamos lançar uma proposta com esse texto, de estar mandando pra outros leitores, como vocês já conhecem, do Jornal DC. Então nós queremos trabalhar com argumentos contrários, porque enquanto vocês faziam o debate sobre violência, eu percebi que vocês diziam: *deixa eu discordar, eu quero discordar*. É isso que a gente quer trabalhar hoje com vocês: discordar e concordar com aquilo que vocês julgam correto. Então no nosso texto argumentativo vão ter argumentos contra e argumentos a favor.

Em seguida, para melhor direcionar estas explicações iniciais, propus aos alunos a realização de um quadro contendo argumentos a favor e contra o tema violência. Dessa forma, estas explicações já versavam como uma orientação para a posterior produção do texto argumentativo. Algumas falas comprovam a participação dos alunos nesse momento da atividade:

Pq: Dêem argumentos pra mim sobre a violência contra as crianças. Eu vou dar o primeiro exemplo: pais batem nos filhos.

A(V): Mas isso não é a favor!

Pq: Não. É a favor da violência! Então, a favor da violência contra crianças.

A(V): Eu tenho um contra: chamar a polícia e colocar eles presos.

Pq: Já não é um tipo de violência? Qual seria um outro argumento contra?

A(MO): Conversar com os pais.

A(V): É mas quando o pai tá batendo, tem que chamar a polícia e botar ele preso.

Pq: O que mais tem de violência contra a criança?

A(W): Exploração de menores.

Pq: Em que sentido?

A(P): Trabalho.

A(W): Deixa eu falar! Trabalho ilegal.

Pq: Qual seria um argumento contra isso?

A(P): Estudar, escola para todos.

Pq: Argumentos, novamente, a favor da violência com crianças?

(Alunos fazem silêncio, não se pronunciam sobre este questionamento.)

Pq: Digamos que os dois argumentos válidos sejam esses: a favor da violência com a criança. Os pais batem nos filhos, pra quê? Pra querer dar limite pra eles, batendo. Pra querer que eles sejam obedientes, conseguir que eles escutem o que os pais falam. Querem colocar as crianças no trabalho, pra elas trazerem dinheiro.

A(P): Os pais são vagabundos que fazem isso.

Pq: O problema que isso é verídico. Na verdade, isso tudo deveria se inverter. A posição da sala é contra ou a favor da violência?

As: Contra a violência.

Pq: Pessoal, imaginem que eu sou o adversário de vocês. Então, eu sou a favor – é um exemplo. Se eu sou a favor da violência, eu sou o adversário de vocês, tá certo? Então aí que, no nosso texto, no texto argumentativo, vai ter a opinião do adversário e a minha opinião. (...)

Foi notado que os alunos tiveram certa dificuldade em expor argumentos contra o ponto de vista defendido por eles, ou seja, em se posicionar a favor da violência praticada contra crianças. No entanto, não se pode julgar os alunos por agirem dessa forma, pois, da posição em que se pronunciavam, era muito mais fácil emitir comentários contra a violência com crianças na família. O distanciamento dessa posição parecia colocá-los em oposição ao próprio ponto de vista, logo, ficou evidente que a tarefa mais fácil era defender a violência contra crianças. Em vista destas constatações, quando realizada a explicação da configuração do texto argumentativo (anexo 16), eles também mostraram maior dificuldade para compreender como poderiam abordar os argumentos dos adversários no texto:

Pq: Vou fazer um esquema do texto argumentativo com vocês.

A(V): Tá, mas não precisa ser só sobre a violência contra as crianças, né?

Pq: Não, pode ser sobre outro subtema, eu só estou trabalhando com vocês um exemplo.

A(V): Não pode ser violência em geral?

Pq: Tens que escolher algum tema específico sobre a violência, senão fica complicado de escrever! O texto vai ter quatro parágrafos. No primeiro parágrafo a gente vai fazer a exposição sobre os argumentos do adversário. (Li o primeiro parágrafo do texto no anexo 16.) Então, no primeiro parágrafo eu tô dando a opinião daqueles que são a favor da violência. A opinião geral do adversário.

P: Ou seja, opinião daquele que é a favor de uma coisa que vocês são contra. Vocês são contra a violência com crianças, mas existe gente que é a favor. Então vocês precisam deixar claro que existem pessoas que são a favor desse tipo de violência. Elas acreditam que a violência é boa, por isso vocês têm que colocar por que elas são a favor.

A(V): Então se eu for a favor, eu tenho que falar no argumento que é contra.

Essas explicações foram reforçadas, particularmente, a duas alunas no momento de intervalo para lanche, o qual fez com que as orientações sobre a produção do texto argumentativo fossem interrompidas:

A(GS): O que são argumentos contra?

Pq: Olha só, se tu és a favor de cuidar dos animais da natureza, por exemplo, mas existem aquelas que querem matar os animais, não têm? Tem né! Então quem são os adversários?

A(AM): Aqueles que querem matar.

Pq: Aqueles que estão contra a tua opinião. Então essas atitudes, daqueles que estão contra a tua opinião, vão ser colocadas no primeiro parágrafo. Tem que pensar qual é o teu posicionamento primeiro e depois pensar o que as pessoas que pensam ao contrário fazem. Assim vai ser feito o primeiro parágrafo.

Este exemplo usado por mim, para solucionar a dúvida trazida pela aluna GS, foi utilizado por ela na elaboração do texto argumentativo. Continuando com os esclarecimentos solicitados pelas alunas, outra pergunta interessante foi feita pela colega AM que estava acompanhando as explicações:

A(AM): Então a gente coloca: *eu sou...*

Pq: Não necessariamente. A gente pode dizer assim: *observamos que existem pessoas que gostam de matar animais...* Não precisa dizer: *eu sou contra, ele é a favor...* Quando chegar lá no terceiro parágrafo, vocês vão colocar a opinião de vocês, mas não precisam dizer: *eu acho*. Além de eu achar, existem muitas outras pessoas que acham isso também. Então, tu podes

escrever assim: *é muito mais importante, é muito mais interessante que as pessoas protejam os animais, pois...*

É nítido que os alunos quase não têm conhecimentos sobre como expressar o próprio ponto de vista sem utilizar explicitamente a expressão *eu acho*. Isto foi comprovado em outros momentos de discussão sobre a construção do texto:

Pq: Pessoal, quando chega no terceiro parágrafo, nem sempre é necessário colocar: *eu acho que não se deve fazer tal coisa*.

A(F): Mas é a minha opinião.

Pq: É a tua opinião sim. Mas assim como tu tens a tua opinião, muitas outras pessoas também têm a mesma opinião. Então não coloquem *eu acho*, vamos tentar mudar o que nós já vínhamos fazendo.

A(F): De certo eu vou colocar: tu achas.

Pq: Calma! Escuta: *achamos, podemos perceber que é melhor...* Não é só você que pensa isso, parte do mundo também pode pensar da mesma forma.

A(PM): Mas é a minha opinião. (alunos falam juntos!)

Pq: É o seguinte gente: uma das técnicas do texto argumentativo é essa: não coloquem *eu acho*.

A(PM): Quem é que tá fazendo o texto?

Pq: Vocês. É que eu estou dando algumas dicas de como a gente pode construir esse texto. Vai continuar sendo a opinião de vocês, mas usando outra expressão.

A(PM): Vai valer nota professora?

Esta última fala da aluna PM revelou-se como uma preocupação isolada, pois os demais alunos da classe não mais realizavam esse tipo de questionamento. Em vista dessa atitude da maioria dos alunos, é possível comprovar que pequenos resultados como estes eram notáveis após percorrido um processo de produção escrita por intermédio de intervenção colaborativa.

As explicações dos segundo, terceiro e quarto parágrafos foram mais breves, pois os alunos não demonstraram dificuldade de compreensão. A professora também orientou os alunos para a escolha dos temas para produção do texto:

P: A Adriana o tempo todo exemplificou como se vocês tivessem escolhido o tema violência dos pais contra as crianças na família. Mas vocês não são obrigados a escolherem isso, vocês podem escolher outro tipo de violência, por exemplo: o estupro, o seqüestro, o assalto.

Pq: Isso tudo que foi discutido no debate sobre violência. Ainda, eu quero falar mais uma coisa pra vocês: escolham um título que chame a atenção do leitor.

A(V): Mas o título não é o tema?

Pq: Nem sempre o título precisa ser igual ao tema!

A(P): Mas nunca ninguém falou isso!

A carência de conhecimentos específicos na produção de textos parecia dificultar o bom desempenho dos alunos. Entretanto, não parece ser verídica a fala do aluno P, pois mesmo mostrando não ter clareza entre tema, título e início do texto, a professora deixou indícios, em muitas falas, que orientavam os alunos sobre a produção desses elementos textuais. Uma das causas de o aluno P tecer esse comentário pode ser o pouco contato com atividades de análise de textos, que permitissem discussões outras diferentes de abordagens gramaticais. Em vista destes dados, a professora e eu procuramos encaminhar os alunos na elaboração de diferentes aspectos relacionados à construção do texto argumentativo, para que eles tivessem maior segurança e clareza na realização dessa última proposta de produção escrita por intermédio de intervenção colaborativa.

As orientações se mostraram bastante satisfatórias aos alunos, pois os resultados obtidos com a primeira versão dos textos produzidos também foram ótimos, ou seja, revelaram uma maior afinidade, segurança e habilidade com a atividade de argumentação escrita. Primeiramente, a grande maioria dos alunos seguiu a configuração textual proposta para a produção deste texto. Nessa direção, os alunos mostraram-se mais confiantes em abordar o mesmo tema – violência dos pais contra os filhos na família - utilizado por mim para guiar as discussões sobre a forma de construção do texto argumentativo. Dessa forma, a maioria desses sujeitos não fez uso, no texto escrito, do mesmo tema e dos mesmos argumentos discutidos no debate oral sobre violência. Entretanto, cinco textos extrapolaram a minha exemplificação, sendo abordados: violência nas escolas, nos presídios, no futebol e violência contra os animais e contra as mulheres. Todos os temas discutidos foram bem delimitados, ou melhor, abordagens específicas a um determinado tipo de violência foram realizadas. Assim, os argumentos presentes, em grande parte dos textos, revelaram ser convincentes ao tema escolhido, como mostram alguns textos do anexo 29. Em outras produções, porém, muitos argumentos construídos foram parcialmente convincentes ao leitor, pois era comum entre os alunos, e normal se analisadas as condições anteriores de produção textual, apoiar-se no discurso do senso comum ou, por vezes, não se preocupavam em justificar os pontos de vista adotados no texto. Apesar destes dados, ficou claro o

comprometimento dos alunos com o assunto no fechamento do texto, pois a maioria expôs soluções de mudanças ao problema da violência, conforme retratam outros textos presentes no anexo 29. É possível ainda afirmar que os alunos revelaram assumir a posição de sujeitos de seus dizeres diante de outros interlocutores diferentes da professora da classe.

Outro dado que chamou a atenção nos textos dos alunos foi a presença de sequenciadores textuais - *entretanto, portanto, porém, então* – alguns dos quais haviam sido utilizados por mim na explicação e outros deixados aos alunos como alternativas de realçar os posicionamentos contrários ou mesmo o fechamento do texto. Os alunos mostraram-se interessados por essas palavras de realce na construção do texto, pois muitos deles solicitavam orientações da professora e minhas para verificar o uso adequado ou não em diversas partes da produção escrita. Esta busca de novos conhecimentos, por parte dos alunos, é mais uma prova de que as orientações, para realização de qualquer produção escrita, necessitam ser complexificadas gradativamente, para que a produção textual não se torne um mero exercício escolar. Outras ocorrências também assumiram lugar de destaque nas produções dos alunos: o uso da primeira pessoa do plural e da forma impessoal para construção dos textos. Ainda, foi intenso o uso da expressão *eu acho* para expor as próprias opiniões, de acordo com os depoimentos dados por eles nos momentos de explicação da proposta de texto. Diferentemente das outras produções textuais realizadas, todos os alunos se empenharam em atribuir um título ao texto. Também devido à dificuldade que muitos alunos mostraram, já nas discussões orais, acerca da construção de argumentos contrários, muitos textos apresentaram repetições de palavras e idéias, poucas discussões sobre o ponto de vista dos adversários, informações confusas ou truncadas e uso de expressões genéricas como: *entender melhor as coisas, quando crescerem saberem o certo e o errado, conversar com os filhos sobre as coisas erradas que fizeram*. Estas ocorrências, retratadas como dificuldades aos alunos, reforçam os resultados de pesquisas na área de produção escrita, que defendem a importância do ensino planejado, sistemático e gradativo do discurso argumentativo (Dolz, 1995). Logo, seria inviável desconsiderar o empenho dos alunos nesta produção escrita, em vista das dificuldades apresentadas. Para a superação destas são imprescindíveis muitas outras oportunidades de trabalho e de orientações com argumentação escrita.

Com base nos resultados obtidos com a produção da primeira versão dos textos argumentativos, foi realizada a atividade oral e coletiva de reescrita, com o apoio de uma transparência (anexo 25) contendo partes de textos dos alunos. Os aspectos enfatizados foram:

a produção de títulos atrativos, a repetição de idéias e informações confusas ao longo dos textos e as diferentes propostas de mudanças elaboradas no fechamento dos textos.

Para iniciar esta atividade, elogiei os alunos: *eu senti bastante alegria ao ler os textos de vocês, ao ver que vocês são pessoas bastante capazes de evoluir nessas produções. Por isso que quando alguém me disse em outra atividade que as pessoas dessa sala não seriam capazes de dar certas opiniões nos textos, eu não gostei! Vocês são capazes sim!*

Na abordagem a respeito de alguns títulos dos textos produzidos, um em especial - *violência contra os animais*, causou espanto ao aluno V. Ele rapidamente indagou: *animais aí é as crianças?* Muitos alunos deram risadas com a situação. V logo se justificou: *aí tá dentro da violência contra as crianças e não contra os animais*. As risadas continuaram, mas eu não hesitei: *não sigam seus caminhos desmerecendo a opinião dos colegas, isso é muito ruim. As pessoas começam a ficar com vergonha de colocar suas idéias, porque tem outros debochando delas. Isso não é legal!* O aluno V falou mais uma vez para se justificar, mas muito rápido, e eu finalizei: *é porque aquele dia eu dei um exemplo sobre violência contra crianças que a maioria resolveu falar sobre esse tema, mas teve gente que enveredou por outro caminho sobre violência. Então uma das propostas foi violência contra animais, teve outra com violência nos presídios...* A posição do aluno V, provavelmente, simbolizava a opinião de muitos outros alunos da sala, pois eles tinham, muito forte, a necessidade de exemplificação na construção de textos.

Outras discussões surgiram sobre trechos de textos postos na transparência. Um deles foi em decorrência do seguinte enunciado:

Deixando os filhos de castigo, eu acho que não precisa ter uma forma agressiva.

A(P): Acho que não tem nada a ver essa frase.

Pq: Qual é a idéia central?

A(G): Tá difícil de saber se essa pessoa é a favor ou contra o castigo.

A(DA): Acho que é contra, porque é uma agressão ao filho.

A reação imediata do aluno P, bem como comentários de G e DA, mostrando o desentendimento ou solução pelo trecho exposto, refletiram uma maior segurança, por parte desses alunos, para a leitura crítica dos textos produzidos.

Outro trecho de um dos textos também causou polêmica entre os alunos:

Conversar com os filhos, assim eles obedecem e conseguem ficar cientes de tudo.

Este, por sua vez, foi motivo de risadas devido a um comentário de um aluno:

A(DA): Ó, isso aí pra mim parece alguém fazendo propaganda de alguma coisa da televisão...

Esta atitude do aluno DA explica a rapidez dele em relacionar o estereótipo das propagandas televisivas ao texto escrito. Essa interpretação aponta para o fato de que os textos, que vinham sendo realizados em sala, não tinham a mesma estrutura de propagandas, logo a reação irônica diante da primeira leitura realizada daquele parágrafo. Também, essa ocorrência revela o quanto os alunos estavam habituados com a produção de textos escolarizados, não encontrando referencial nas produções escritas que circulam na sociedade.

Na parte final da transparência, a qual se remetia ao fechamento de alguns textos, também formaram-se discussões em torno do seguinte trecho:

Desta forma, os presídios melhorariam se levassem em conta as pessoas que vivem lá. Quando os presos saírem terão condições de ser cidadãos decentes.

As: Nem sempre.

A(W): Eu vi no jornal um carinha lá em São Paulo que fizeram uma banda de rap na cadeia. Pode mudar sim.

A(P): Nem sempre.

Conforme pode-se observar, estes últimos depoimentos orais defendidos pelos alunos, em relação ao tema violência, são bastante pertinentes à realidade em que se encontra a sociedade brasileira. Em consequência, os alunos demonstraram ter firmeza diante dos pontos de vista apresentados. O confronto com o mundo real e com situações bem próximas à realidade dos alunos possibilitou um maior envolvimento destes sujeitos no processo de interação verbal. Assim, a produção do texto argumentativo também assumiu grande relevância para os alunos, uma vez que eles tiveram o que dizer e a quem dizer.

Da mesma forma que foi feito com as outras propostas de produção, os textos foram entregues aos alunos contendo orientações diretivas à reescrita ou, especificamente nesta produção, ressaltando a qualidade da produção, como mostram alguns comentários: *seu texto é bastante polêmico. Por que colocar os pais na prisão seria a melhor solução? Tente responder a esta pergunta, acrescentando informação ao seu texto. Repense o último parágrafo, ele está confuso, você escreveu seu texto com bastante firmeza e dedicação. Suas opiniões críticas estão bastante claras.* Devido aos comentários positivos feitos à maioria dos textos, poucos alunos se empenharam em realizar a atividade de reescrita. Os que assim fizeram procuraram reelaborar sentenças que dificultavam a compreensão do ponto de vista exposto e enriquecer o parágrafo final com outras informações, como mostram dois textos no anexo²⁹. Não houve ocorrência de mudança de títulos da primeira para a segunda versão dos textos, nem preocupação em reestruturar os parágrafos de acordo com a proposta, já que um

aluno não havia produzido o texto de acordo com as orientações fornecidas. Apesar de poucos alunos optarem por reelaborar a primeira versão do texto argumentativo, as indicações da atividade coletiva e os comentários postos nos textos auxiliaram estes alunos na realização da reescrita. Os demais, que preferiram não fazer alterações, sentiram-se satisfeitos com os elogios à produção de qualidade realizada por eles. Comentários também foram oferecidos à segunda versão dos textos: *você se libertou do exemplo dado em sala sobre o texto argumentativo e conseguiu produzir um texto muito interessante, com suas próprias idéias e opiniões. Isso é muito importante. Parabéns pela sua iniciativa. As experiências seguintes em sua vida irão contribuir para o aperfeiçoamento das produções de textos, você é uma aluna bastante crítica. É preciso sempre exercitar esta habilidade. Seja sempre persistente, pois você é capaz de melhorar o seu trabalho a cada dia. As experiências seguintes, em sua vida, irão contribuir para o aperfeiçoamento das produções de textos.*

Logo, através da análise dos textos dissertativos, produzidos nesta última proposta de produção, escrita por intermédio de intervenção colaborativa, comprova-se que os alunos tiveram o que dizer. No discurso oral emitiram opiniões pessoais sobre o tema em debate e, principalmente, partiram do vivido, de experiências com o problema da violência, para exporem fatos ocorridos. No texto escrito, a revelação da consciência crítica diante do problema foi enfatizada, uma vez que os alunos se sentiram bastante envolvidos pelo tema. Assim, razões para dizer, fruto de motivações internas ao próprio trabalho, impulsionaram os alunos para a revelação de seus posicionamentos críticos diante do tema polêmico “violência”.

Os textos argumentativos produzidos pelos alunos foram endereçados à redação do Jornal Diário Catarinense, com o objetivo de fortalecer a campanha que estava em andamento no Colégio, reivindicando a possível participação de crianças e jovens na elaboração das matérias daquele jornal. No entanto, respostas não foram emitidas aos alunos. A produção de um encarte semanal, capaz de proporcionar a divulgação de produções de alunos, também não ocorreu. Apesar destes impasses, o policial palestrante leu todos os textos produzidos pelos alunos e elogiou-os pela dedicação, esforço e consciência diante de um tema tão polêmico como é a violência.

Portanto, o processo de produção de textos dissertativos, desenvolvido durante um semestre letivo, através de intervenção colaborativa na 4^a série A, proporcionou que fosse feito o acompanhamento do desempenho dos alunos nas diversas atividades e propostas de

produção textual. Assim, com o intuito de melhor comprovar o crescimento desses sujeitos, ocorrido gradativamente ao longo do processo, serão feitas as discussões na seção seguinte.

4.3 AS CONSTRUÇÕES OPERADAS NO PROCESSO: OUTRAS VISÕES, NOVOS CAMINHOS

4.3.1 O aluno como sujeito dos gêneros dissertativos produzidos

A conduta adotada nesta pesquisa, no tocante ao trabalho de produção de textos, possibilita fazer uma análise do processo, ou seja, a identificação de saberes transformados de cada aluno, comprovando melhoras de qualidade na produção do gênero. Da mesma maneira que aborda Bräkling (2000), este tipo de análise permite identificar quais aspectos envolvidos no processo de produção dos gêneros dissertativos foram apropriados pelos produtores – alunos da 4ª série A –, quer isso se deva ao trabalho viabilizado através de intervenção colaborativa, quer a contatos anteriores com o gênero os quais precisarão ser aprofundados para discussão.

Quanto aos aspectos que foram apropriados ou pelo menos tornaram-se mais elaborados nas produções escritas dos alunos, serão abordados os mais relevantes e recorrentes ao longo do processo. A atribuição de títulos foi, gradativamente, abarcando o significado global/total do texto produzido, pois foram proporcionadas discussões em torno dessa escolha lingüístico-discursiva específica. Assim, na experiência inicial de produção textual, os títulos se apresentaram de forma semelhante às notícias lidas pelos alunos, havendo pouca inovação na construção desses enunciados. Na produção da proposta “A história do(a)...”, em vista de não serem direcionadas orientações para elaboração do título, este foi representado, por todos os alunos, como repetição do tema dado. Já na realização da resenha crítica e do texto argumentativo, em virtude de explicações sobre a importância dos títulos, estes foram produzidos enunciativamente de acordo com a representação do contexto social, com a interlocução, com a intenção comunicativa e a estruturação discursiva desses textos.

Da mesma forma que as orientações conduziram os alunos na atribuição de títulos, as oportunidades de leitura e análise de textos, bem como de discussão dos temas abordados, contribuíram para melhor compreensão dos aspectos configuracionais e do assunto – repertório – a serem utilizados nas produções escritas. Assim, a falta do que dizer, como foi constatada no início da intervenção colaborativa, através da exposição oral sobre uma notícia

lida, foi sendo suprida com essas atividades de leitura, análise e discussão. Também a forma como a maioria dos alunos havia conduzido a leitura do material de pesquisa, na proposta “A história do(a)...”, não lhes concedia segurança para produzir um texto. Uma das manifestações dessa insegurança foi a presença de cópias inapropriadas de outros textos nas produções escritas. Essa atitude ressalta que os alunos não haviam recorrido à leitura como busca de informações. Logo, foi decisiva a intervenção intensa e sistemática na realização de pequenas atividades de leitura, análise e discussão, já que a professora da classe e eu não estávamos sendo destinatárias finais das produções realizadas; estávamos operando como interlocutoras que questionavam, sugeriam e testavam os conhecimentos dos alunos, apontando caminhos possíveis para que cada sujeito pudesse dizer na forma que escolheu. Como resultado, além de contribuir para elevar *o nível de reflexividade* frente à escrita, tanto no planejamento quanto na análise da organização temática (Goés, 1995), essa intervenção proporcionou avanços notáveis ao distanciamento, por parte dos alunos, dos próprios textos. Esta constatação se comprova através da intensidade de atitudes críticas dos alunos diante da análise coletiva de partes dos textos - resenha crítica e texto argumentativo, direcionadas para a atividade de reescrita. E ainda, através da aceitação, por parte da maioria dos alunos, dos comentários particulares feitos para cada texto. Assim, os alunos foram se distanciando mais da correção gramatical e passaram a analisar os textos sob outras perspectivas. Logo, o uso de muitos recursos expressivos (Geraldini, 1997) nas produções dos alunos, como expressões que indicavam seqüência cronológica dos argumentos e operadores argumentativos, tiveram grande razão de ser através de atividades de análise e compreensão dos gêneros em questão.

O desenvolvimento gradual dos alunos na realização dessas atividades também foi determinado por outros fatores, os quais foram abordados nas pesquisas de Rosenblat (2000): cotidianidade da situação, escolha do tema e repertório disponível pelos produtores. O primeiro representa, na presente pesquisa, todo o caminho percorrido com os alunos para que eles adquirissem maior domínio na realização da leitura e análise de diversos textos. Desde a primeira atividade – leitura e análise do texto “Novo Prefeito” – até a última – análise de partes dos textos argumentativos - os alunos foram instigados a participar ativamente das discussões, reconhecendo ou reformulando pontos de vista e argumentos elaborados pelos respectivos autores. O motivo desse desafio lançado aos alunos é advindo do caráter interativo da linguagem, o qual é base de todas as formulações verbais e que possibilita compreender a linguagem a partir de sua natureza sócio-histórica (Bakhtin, 1997). O segundo fator – escolha do tema – também foi decisivo para que os alunos tivessem interesse pelas atividades e

produções textuais realizadas, viabilizando a mudança de muitas de suas atitudes ao longo do processo. Como havia sido comprovado, pelos depoimentos de muitos alunos nas entrevistas iniciais, não gostavam de escrever textos cujos temas não eram do interesse deles. Em vista destas revelações, foram dadas oportunidades para que esses sujeitos optassem pelo tema a ser abordado na maior parte das produções de textos. Na experiência inicial de produção, os alunos elaboraram os textos usando uma notícia cujo conteúdo eles dominavam. Na proposta “A história do(a)...”, eles puderam pesquisar um tema que lhes chamasse a atenção, a fim de proporcionar descobertas que lhes interessassem. Em relação ao texto argumentativo foi respeitada a escolha da maioria dos alunos pelo tema violência, o qual oportunizou a discussão com o apoio de um policial. O objetivo maior, ao dar essas oportunidades aos alunos, foi proporcionar a *discutibilidade* dos temas, para que, então, esses sujeitos tivessem um repertório mais amplo – terceiro fator abordado por Rosenblat (2000) - para elaborar os textos, ou como aborda Geraldi (1997), tivessem o que dizer.

Outra atitude aprimorada pelos alunos, ao longo da intervenção colaborativa, foi a forma de interação verbal nos vários momentos de realização das atividades. É perceptível que, quando inseridos em situações que envolviam posicionamentos e valores, os alunos revelaram-se sujeitos críticos, como aconteceu no debate político, na ordenação do parágrafo inicial do texto “Dito e escrito”, na análise das partes (resumo e opinião crítica) que compunham a resenha crítica do autor Sérgio Rizzo, bem como no debate sobre o tema violência. Se na exposição oral sobre uma notícia lida, a qual acompanhei logo no início de minha presença na 4ª série A, os alunos não apresentavam posicionamento crítico diante dos assuntos abordados, nas atividades realizadas durante o período de intervenção colaborativa esses sujeitos foram orientados para emitir e sustentar suas opiniões críticas. Assim, o desafio lançado aos alunos era de melhorar as formas de argumentação, tanto no oral, quanto na escrita, já que não demonstravam dificuldades quanto à emissão de pontos de vista. A necessidade fez com que eles elaborassem refutações para muitas opiniões dadas por colegas, como acontecia nas atividades que precediam a produção dos textos ou mesmo que se preocupassem em produzir contra-argumentos - ocorrência mais nítida nos textos argumentativos. Outras vezes foi comprovada a contestação de alguns alunos em relação a depoimentos de colegas, os quais expunham comentários truncados, sem coerência ou sem relevância ao assunto abordado. Essas atitudes dos alunos fortificam o caráter dialógico dos discursos produzidos, pois sua compreensão depende da formulação ativa de resposta ou de contrapalavras (Bakhtin, 1986). É no desencadear da interação verbal que a palavra se

concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa forma, o diálogo elaborado em sala de aula se revelava como forma de ligação entre a linguagem e a vida e ainda possibilitava que os textos escritos, produzidos pelos alunos, fossem, paulatinamente, influenciados pelo posicionamento crítico assumido nas discussões orais.

Uma forma de revelação dessa tomada de posição dos alunos, nos textos escritos, foi comprovada pelas estratégias usadas na emissão de pontos de vista. Apesar da maioria dos alunos fazer uso do termo *eu acho* para realçar a opinião, outros tiveram a iniciativa de elaborar os textos usando não mais a primeira pessoa do singular, mas a primeira do plural e a forma impessoal. Assim, da mesma forma que constatou Dolz (1995), as atividades desenvolvidas através de uma seqüência didática (processo de trabalho) ajudam no desempenho das capacidades argumentativas das crianças. Mais uma vez as indicações, orientações sobre possíveis recursos expressivos a serem usados na elaboração dos textos, refletiram nas escolhas e decisões dos alunos. Mesmo que a expressão *eu acho* tenha sido utilizada em grande escala, ela simboliza uma das estratégias argumentativas para exprimir opinião pessoal ou para envolver o interlocutor no raciocínio elaborado. Essas pistas ao leitor, sobre a opinião pessoal, foram deixadas, pelos alunos, em todas as produções textuais realizadas, com exceção da proposta “A história do(a)...”, confirmando assim que as condições de produção influenciaram na escolha dessas estratégias para construção dos textos.

A capacidade de delimitar o assunto foi também determinante para direcionar os alunos na revelação de seus posicionamentos críticos, uma vez que tinham definido o que discutir nos textos. Esta habilidade de delimitar foi observada desde as atividades iniciais, na construção do esquema da pizza, o qual foi causa de interesse da maioria dos alunos. Da mesma forma, a outra atividade de elaboração de esquemas, conforme anexo 10, foi bastante produtiva, pois os alunos mostraram facilidade em delimitar diversos temas e ainda esquematizar os argumentos referentes às delimitações propostas. Esse entendimento mostrado pelos alunos, nessas atividades, fez-se presente até a última proposta de produção textual, pois os alunos estavam conscientes de que era preciso delimitar o tema antes de começar a elaborar um texto. Isso se comprovou através da indagação do aluno V – *Não pode ser violência em geral?* - no momento anterior à produção do texto argumentativo.

Esse questionamento do aluno exemplifica a forma de participação dele, como dos outros alunos da classe durante grande parte do processo de intervenção colaborativa. A interação dos alunos com a professora e comigo, através da elaboração de perguntas e da

solicitação de orientações diretivas nos momentos de produção, foi ampliada gradativamente de forma qualitativa. Então, visando a esclarecer as especificidades de cada texto ou cada atividade, orientações detalhadas eram fornecidas aos alunos. Nesse sentido, estava combatendo-se o ensino da linguagem oral e escrita em geral, pois, como alerta Barbosa (2000, p. 157), “cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos de ensino a ele relacionados.” Como consequência desse empenho conjunto dos alunos, da professora e meu, os textos produzidos pelos alunos apresentavam-se coerentes com os temas propostos e, ao longo do processo, esses sujeitos foram se comprometendo na construção lógica das idéias discutidas nos textos. Este comprometimento dos alunos foi inicialmente revelado na produção do discurso político, em que necessitaram construir argumentos convincentes aos eleitores. Depois, na proposta “A história do(a)...” que exigiu que os alunos se preocupassem com a ordenação cronológica das informações textuais. Por fim, na produção das resenhas críticas, em que precisavam expor a seqüência das principais ações do filme e na produção do texto argumentativo, a qual desafiou os alunos na elaboração de argumentos contrários capazes de refletir uma seqüência lógica de acontecimentos sobre a violência. Vale lembrar que, em algumas produções de alunos, essa clareza quanto à estruturação das idéias, das informações ou argumentos não se fazia presente. No entanto, o importante foi constatar que as orientações e o empenho dos alunos foram importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico no processo de intervenção colaborativa.

Dentre essas formas de orientação, destacam-se ainda a explicitação constante das razões pelas quais eram realizados os textos e a determinação de interlocutores possíveis e reais aos textos. Estas foram importantes orientações que determinaram, consequentemente, maior empenho e compromisso dos alunos nas produções realizadas. Neste sentido, corroborando Geraldi (1997), aumentam as condições de escolha de estratégias de dizer, as quais resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de interlocutores. Um dos motivos primeiros que impulsionou os alunos foi a publicação de dez textos, produzidos na experiência inicial realizada por intermédio de intervenção colaborativa, no Jornal Diário Catarinense na promoção “Seja jornalista por um dia”. Essa satisfação mostrou-lhes que era muito mais gratificante produzir textos para além de obrigações e exigências escolares, conforme revelado por muitos alunos nas entrevistas iniciais. Assim, a aceitação da presença de outros interlocutores para os textos, diferentes de professores, foi se tornando unânime em sala de aula até porque os alunos revelavam mais segurança acerca do repertório abordado, advindo das atividades de leitura, análise e/ou de

discussão sobre o tema. De acordo com Bakhtin (1997), o funcionamento dialógico do texto escrito mantém as principais propriedades da réplica do diálogo verbal argumentativo, pois estando inserido num contexto sócio-histórico de discursos de várias ordens, estabelece uma articulação intrínseca com esses discursos. Dessa forma, o texto como a réplica do diálogo, visa à resposta do(s) outro(s) – uma compreensão responsiva ativa. Foram adotados esses procedimentos de explicação das razões e dos interlocutores sobre a produção dos textos, pois também ficou comprovado, pelas entrevistas iniciais com os alunos, que, enquanto muitos não sabiam os motivos por que realizavam as produções na escola, outros mostraram-se empenhados em produzir textos dentro ou fora do ambiente escolar por interesses específicos, sejam eles pessoais ou sociais. Por conseguinte, era preciso oportunizar a todos esses alunos a produção de textos na escola e não apenas para a escola, bem como proporcionar a inserção desses sujeitos em situações reais de produção.

Acompanhando o processo de produção de textos dissertativos, a professora constatava, paralelamente, um bom desempenho dos alunos em outras produções. Destacam-se a elaboração de um texto cujo tema foi “palavras geradoras” e uma produção sobre as Olimpíadas do Colégio de Aplicação. Alguns textos de alunos, nos anexos 9 e 30, comprovam o que constatou a professora. No entanto, a aplicação dos conhecimentos discutidos na intervenção colaborativa não foi percebida nas produções das pesquisas quinzenais e nas avaliações escritas sobre os colegas, realizadas no final do ano por indicação da coordenadora do projeto das séries A. Às primeiras, não foram oportunizadas atividades de planejamento do texto, visando à delimitação do assunto, conforme a professora havia explicado aos alunos no dia em que foi realizada a atividade de elaboração de esquemas. Às produções das avaliações escritas, por exemplo, poucas orientações foram oferecidas, o que não estimulou os alunos na elaboração de justificativas e argumentos avaliativos dos colegas. Entretanto, não é plausível atribuir como causa única deste descaso dos alunos, à falta de orientações, pois em muitas produções, realizadas durante a intervenção colaborativa, também foi constatada a dificuldade em sustentar o ponto de vista. Logo, muitos aspectos mostraram-se mais complexos de serem elaborados ao longo do processo de trabalho e que precisam ser aprofundados para discussão, ou melhor, necessitam estar constantemente presentes no ensino/aprendizagem da língua escrita. As causas das dificuldades dos alunos na elaboração de atividades e propostas de textos dissertativos, muitas vezes, eram decorrentes das formas de trabalho realizadas com os alunos antes da intervenção colaborativa.

A constatação feita pela professora, acerca do bom desempenho dos alunos, comprovou que ela estava empenhada em analisar os resultados obtidos com o processo de produção de textos dissertativos. Esta preocupação, no entanto, não parecia se comprovar na prática com a produção textual no período anterior à intervenção colaborativa. Através de uma fala dessa profissional - *já li, não é cópia, até pensei isso*, em resposta ao comentário de um aluno, após a leitura de um texto na experiência inicial de produção textual, comprova-se essa forma de atuação. Ainda, em relação a essa situação específica, o aluno V foi o que primeiro revelou indignação diante da produção de qualidade, dotada de autonomia enunciativa. Da mesma forma, este aluno não acreditou que alguns colegas da classe fossem capazes de sustentar seus pontos de vista na produção da resenha crítica. Essas atitudes comprovam que a pouca participação de muitos alunos na análise de textos dos colegas, no início da intervenção colaborativa, poderia ser decorrente da não habilidade por realizar essa atividade ou mesmo da forma como os textos eram avaliados entre os próprios alunos. O processo de trabalho, conduzido pela professora, revelava, em muitas situações, uma preocupação com os enunciados, unicamente, e não com a produção de sentido no processo de enunciação. Como consequência, os textos, na grande maioria, eram avaliados apenas sob o enfoque gramatical. Dessa forma, foi realmente um desafio, para os alunos, compreender a atividade de reescrita como possibilidade de qualificar, de atribuir outros sentidos aos textos. Mesmo que muitos desses alunos tenham permanecido, até o final do processo, preocupando-se apenas com a correção gramatical, participaram de forma ativa nas discussões coletivas de análise dos textos produzidos em sala. Essa exigência escolar de correção dos textos era tão forte entre os alunos que, a maioria deles, através dos depoimentos dados nas entrevistas iniciais, revelou que o texto não era compreendido como uma construção de sentido. Para esses alunos, texto era sinônimo de justaposição de palavras, de aplicação de regras gramaticais e de produção de história (gênero narrativo). Por isso, para eles, a reescrita também não tinha muito sentido, explicando o fato de muitos alunos não acatarem os meus comentários para ampliação dos textos.

Em virtude de os alunos produzirem textos, na maior parte das vezes, para atender a uma exigência escolar, tinham grande preocupação com a nota. Logo, foi um trabalho realmente árduo para muitos desses sujeitos se desvincular dessa preocupação e destinar esforços à produção de textos mais elaborados, fruto de novos conhecimentos discutidos na intervenção colaborativa. É evidente que os alunos estavam habituados com a produção de gêneros escolarizados (Rodrigues, 2000) ou conforme Pimentel (1999) com uma produção

artificial. Esses gêneros, por sua vez, não tinham referência concreta na comunicação discursiva e eram conseqüência de reduções das concepções de escrita e leitura, destinando-se às meras exigências escolares de atribuição de nota e correções gramaticais. Em conseqüência, uma atitude bastante recorrente entre um grupo de alunos era a resistência diante das propostas de produções levadas por mim, pois eles temiam um desempenho não satisfatório diante de novos desafios.

O apoio que muitos alunos encontravam para produzir textos, os quais julgavam de boa qualidade, eram os textos-base ou as exemplificações fornecidas a eles para conduzir as explicações sobre a configuração dos textos. Os alunos foram instigados a extrapolar essas produções, entretanto, como explica Garcez (1998, p. 53), “há a progressiva incorporação das palavras do outro na construção do discurso individual. Também em crianças e adolescentes, na consolidação do processo e autonomia na escrita, podem ser identificadas fases de incorporação das palavras do outro.” Assim, o estilo próprio foi sendo apresentado de forma bastante reduzida nas produções dos alunos, pois eles ainda estavam acostumados com a produção de um estilo escolar que visa à homogeneização (Fiad, 1997). Procurando, então, apoiar os alunos nesse distanciamento do estilo escolar, eram feitas orientações mais específicas. Essa forma de atuação foi bastante pertinente, pois

considera-se, nesse processo múltiplo de interação social, que a meta do redator aprendiz é a constituição do enunciado, de forma que ele seja compreendido pelo outro sem a mediação dos elementos gestuais e supra-segmentais. Entre os primeiros movimentos interacionais que constituem a linguagem emergente das crianças e a enunciação discursiva complexa, como a da dissertação informativa e argumentativa sobre temas abstratos, há um percurso em que a contribuição concreta do outro é variável, mas imprescindível (Garcez, 1998, p. 68).

No entanto, alguns alunos tiveram dificuldades de se distanciar das indicações da professora e minhas, para então se comprometerem com o seu dizer. Conforme a própria professora ressaltou em uma de suas falas, ajudou a elaborar o esquema de discurso político para um grupo de alunos. Assim, faltava a esses sujeitos autonomia na produção, iniciativa para produzir o texto com os próprios conhecimentos. Nessa perspectiva, muitos alunos mostravam certo embaraço com o fechamento do texto, necessitando de orientações mais precisas. Vale ressaltar que o fechamento de um texto é uma forte marca da autoria, ou melhor, do compromisso com o próprio dizer, com as escolhas operadas ao longo do desenvolvimento do texto. A questão da autoria é um tema essencial na concepção dialógica da linguagem. De acordo com Bakhtin, a palavra não pertence ao falante unicamente. É certo

que o autor tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o interlocutor também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato ressoam na palavra do autor.

As dificuldades de fechamento do texto pareciam estar relacionadas com a intensidade ou não de discussões realizadas no decorrer dos textos. Como já foi mencionado anteriormente, os alunos não apresentavam dificuldades em emitir o ponto de vista. Porém, apresentavam dificuldades em sustentá-lo, mesmo tendo um repertório disponível para ser discutido. Assim, devido à pouca informatividade dos argumentos (Martins, 1998) muitos alunos não tinham conhecimento de como produzir o fechamento do texto, uma vez que já haviam exposto suas idéias nos parágrafos precedentes. Foi comprovada, nas produções dos alunos, a presença de uma argumentação mínima – uma posição sustentada por um só argumento. Esta constatação também foi verificada na pesquisa de Leite e Vallim (2000) sobre a produção de textos dissertativos com alunos de 4ª série.

Além da pouca habilidade demonstrada pelos alunos na produção de argumentos capazes de sustentar o ponto de vista, esta carência se estendeu ao trabalho de construção de argumentos contrários. No entanto, não se pode atribuir esta dificuldade unicamente aos alunos. Poucas oportunidades de trabalho foram oferecidas por intermédio de intervenção colaborativa, para que os alunos ampliassem suas habilidades no tocante à elaboração desses argumentos. Os alunos foram desafiados a produzir argumentos contrários na proposta de texto argumentativo sobre o tema violência. Também, no debate oral, realizado para discutir este tema, pouco foi cogitado o posicionamento dos que praticam a violência. Muito mais evidente ficou a posição daqueles que sofreram e sofrem algum tipo de violência. Conseqüentemente, o texto construído como exemplificação foi um grande propulsor para discutir a construção de argumentos a favor e contra a violência. Como alternativa para ampliar esses trabalhos, Dolz (1995) indica quatro diferentes processos para ampliar as habilidades argumentativas. O primeiro é viabilizar o contato com situações argumentativas e com textos argumentativos que apresentem argumentos contrários. O segundo é treinar a elaboração de diferentes tipos de argumentos e contra-argumentos e a organização desses no plano textual. O terceiro é a iniciação às situações orais e escritas de colaboração, facilitando a passagem da simples oposição de argumentos dos outros à coordenação de pontos de vista e à negociação de um compromisso. O último diz respeito à prática de estratégias lingüísticas específicas da argumentação. Estes são processos que perfeitamente são possíveis de serem desenvolvidos com alunos de séries iniciais.

Quanto ao estilo verbal – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto (Barbosa, 2000), muitos textos apresentaram um grande número de repetições de idéias e/ou palavras. As primeiras, por sua vez, não eram muito cogitadas na reescrita dos textos, pois exigiam dos alunos a reorganização da informação textual. Também, laços coesivos, como *portanto*, *entretanto*, *porém*, *porque*, foram utilizados pelos alunos na última proposta de produção, devido à exemplificação de texto que continha essas palavras. Na resenha crítica, foram mais recorrentes os seqüenciadores textuais *e* e *dai*. Já, na proposta “A história do(a)...”, os alunos não se preocuparam em utilizar essas palavras de realce, mesmo tendo como texto-base “A história da escrita”, o qual foi trabalhado com os alunos através da discussão da ordenação dos parágrafos que o compunham. Então, julga-se necessária “a organização da informação textual (...) para que a argumentação constitua uma atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá por meio de articulações argumentativas” (Koch, 1999, p.22).

Portanto, muitos desempenhos positivos, crescimentos e mudanças de atitudes foram evidenciados pelos alunos ao longo de processo de produção de textos dissertativos. Paralelamente, muitos desafios os desestabilizaram, revelando as suas dificuldades. Porém, a experiência com a linguagem é decisiva para a produção de textos dissertativos. Não se pode afirmar que esses alunos não conseguem fazer textos conceituais (Citelli, 2001), pois as dificuldades reveladas são consequência da falta de recursos exigidos pelos raciocínio argumentativo. O que se pode depreender, a partir do trabalho intenso e sistemático realizado com os alunos, é que o contato constante com atividades que os desafiem a revelar seus pontos de vista, a elaborar argumentos convincentes, a utilizar estratégias argumentativas - recursos expressivos, permitirá, gradativamente, um melhor desempenho discursivo e lingüístico na produção de textos dissertativos já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, compreende-se que “a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado” (Jobim e Souza, 1994, p.100).

Buscando corroborar a veracidade desta afirmação, serão ainda analisados vários depoimentos – dos alunos, da professora regente, de pais, da coordenadora e das professoras do projeto das séries A – a fim de revelar o posicionamento de todos eles diante do processo de trabalho realizado através de intervenção colaborativa no segundo semestre de 2000.

4.3.2 As avaliações dos alunos sobre o processo

As relações de sentido, que foram sendo trabalhadas gradativamente com os alunos na construção do conhecimento acerca da produção de gêneros dissertativos, possibilitaram mudanças de atitudes e posicionamentos ao longo desse processo. Muitas das mudanças operadas foram já discutidas no capítulo anterior. Outras podem ser melhor compreendidas através dos depoimentos finais²⁴ dos alunos, em resposta a um questionário (anexo 22) a eles entregue ao final da intervenção colaborativa. Com base nos depoimentos dos alunos, é possível também verificar que muitas das concepções, que eles tinham sobre a produção escrita, não foram abandonadas, pois durante longo tempo operavam com as mesmas formas de trabalho.

A avaliação do processo de produção de textos dissertativos, pelos alunos, mostrou-se positiva. A fim de justificar o ponto de vista assumido diante desse trabalho, procuraram destacar quais propostas eles julgavam mais interessantes:

Achei muito legal as atividades de produções de texto. A que mais gostei foi “A história do (a)...”, porque fazer uma coisa nova é totalmente empolgante. (aluno P)

Eu achei interessante essa realização para que a gente consiga fazer nosso texto mais elaborado, mais complexo e que só botemos o que precisa com detalhes, mas sem ficar muito chato. A proposta que eu achei mais interessante foi a da eleição para prefeitos, porque assim conseguimos fazer textos para conseguir convencer o público com isso. (aluno GM)

Gostei de todos, mas achei mais interessante o da violência, porque é um tema polêmico e que chama bastante atenção. (aluna AM)

Eu achei divertido fazer o texto para mandar para o Diário Catarinense, porque foi interessante criar um texto para o sorteio. (aluno D)

O trabalho com produções diferentes, *totalmente empolgantes* conforme o aluno P, envolvendo a complexificação de conhecimentos (aluno GM), pareceu impulsionar os alunos, pois, de acordo com alguns depoimentos dados nas entrevistas iniciais, era desestimulante fazer textos os quais eles já dominavam e cujos temas não lhes interessavam. Assim, durante o período de intervenção colaborativa, os alunos puderam trabalhar com temas interessantes,

²⁴ Ao longo das análises serão destacados apenas alguns dos depoimentos dos alunos, a fim de não tornar o texto repetitivo, uma vez que muitas respostas se assemelham.

como foi “a violência” – tema votado como o mais interessante, por quinze alunos, no questionário final. Também puderam perceber as razões que direcionavam as propostas de produção, para além de exigências escolares, bem como compartilhar as produções com diferentes interlocutores. Vale ressaltar que estes três fatores – temas interessantes, razões para produzir os textos e presença de interlocutores reais - não estavam, na maior parte das vezes, presentes no processo de produção de textos conduzido anteriormente, já que muitos depoimentos iniciais assim comprovaram. Através destes, os alunos revelaram que os textos produzidos na escola eram diferentes dos que eles, por interesse e necessidade, costumavam produzir em casa, no ambiente familiar. Assim, através desta constatação, ficou claro que os interlocutores dos textos eram a professora ou os familiares mais próximos. Da mesma forma, este dado foi confirmado nos depoimentos finais dos alunos quando questionados “para quem você costuma dar seus textos para ler?”:

Para o meu pai, para a minha mãe, a minha irmã e o meu irmão. (aluna AL)

Minha mãe, meu pai, minha irmã e a professora. (aluno W)

O que eu mais escrevo é cartas, geralmente de aniversário então eu mando para o aniversariante, acho que nunca escrevi um texto crítico. Quando escrevo outros textos mostro para minha mãe, meu pai e às vezes leio para minha irmã. (aluna AV)

Em vista destes e de outros depoimentos dos alunos pode-se inferir que o processo de intervenção colaborativa inseriu os alunos num processo de relações dialógicas com a linguagem na escola. Conseqüentemente, pontos de vista sobre “o que é escrever bem” mostraram-se reformulados em comparação aos depoimentos iniciais quanto à definição de texto. Por meio da entrevista inicial, constatou-se que a maioria dos sujeitos reportava-se ao texto como uma justaposição de palavras ou como uma forma de aplicação de regras gramaticais. No entanto, após o processo dialógico de produção de textos, seis alunos ainda estabeleceram o paralelo entre escrever um texto e correta aplicação de normas. Então, algumas respostas denotam uma outra visão de muitos alunos:

Escrever um texto completo e interessante, eles podem ser pequenos, mas o que importa é o conteúdo. (aluna AM)

É fazer textos bem elaborados, que não sejam confusos, com pontuação correta, com parágrafos claros e etc. (aluna GS)

Escrever bem para mim é: usar corretamente a pontuação, fazer letra legível, escrever um texto claro, (se for uma história) tem que ter começo, meio e fim, saber

organizar os parágrafos, mostrar a idéia principal do texto, textos claros e organizados. (aluna M)

A preocupação em definir texto pelo seu tamanho mostrou-se não estar mais presente nas concepções dos alunos, como revelou a aluna AM. Da mesma forma, a compreensão sobre a necessidade da “plena equação entre os planos do conteúdo e da expressão” (Citelli, 2001) revelou-se nas palavras das alunas GS e M. Comprova-se, a partir das mudanças de posicionamento dos alunos, a importância da “produção de textos (...) ligada a uma seqüência planejada de atividades, com objetivos definidos e que demandem escritas e rescritas, idas e vindas, leituras e outras leituras, além de uma avaliação do que foi produzido” (*op.cit.*, p.173).

Os alunos fizeram outras revelações quando indagados sobre o porquê é necessário saber escrever textos:

Para que possa ter comunicação entre as pessoas e que possa transmitir a mensagem que passa (aluna C).

Para quando quiser escrever para alguém outras coisas. (aluno H)

Para se comunicar para relatar um fato importante e depois lembrar algum tempo depois. (aluna AL)

É necessário porque para a nossa vida poder prosseguir bem iremos ter que fazer muitos textos, relatórios e se dividir mais do que isso. (aluno GM)

Para quando cair na 5ª, 6ª série ou outras soubermos fazê-lo. (aluna AM)

Para não ter erros de português e para os professores e amigos ler com mais facilidade. (aluno LG)

Apesar da maioria das respostas refletir a preocupação dos alunos em participar do processo interlocutivo no qual estão inseridos, quatro alunos atribuíram às exigências escolares a necessidade de escrever bem um texto, como mostraram os depoimentos dos alunos AM e LG. Este número, porém, foi menor que na entrevista inicial quando questionados sobre a importância de saber escrever um texto. Por conseguinte, verifica-se uma nova visão, por parte da maioria dos sujeitos, sobre a presença dos interlocutores como fator constituinte do processo de enunciação. Assim, muito importante é que sejam dadas condições aos leitores para que possam compreender os textos produzidos, pois como os próprios alunos afirmaram, um texto confuso, o qual não está bem escrito, dificulta a interação produtor/leitor:

Eu não entendo quase nada, porque o autor não conseguiu juntar suas idéias aí o texto pode ter ficado confuso e aberto. (aluna E)

Não dá pra entender o que está escrito e a idéia que o autor quer passar para o leitor. (aluna AV)

Eu não consigo entender e fico tentando imaginar como poderia ser aquele texto de modo de que todos entendessem. (aluno GM)

É difícil de entender as idéias e bem menos o texto. A compreensão é difícil. A melhor coisa que a pessoa pode fazer é rescrever. (aluna DI)

A iniciativa da aluna DI em indicar a reescrita como forma de aprimorar a qualidade e compreensão de um texto reflete uma nova forma de conceber essa atividade, já que a concepção de reescrita, como meio de correção de erros, estava bastante internalizada entre a maior parte dos alunos. Enquanto quatorze deles revelaram esse posicionamento, onze mostraram o mesmo entendimento que a aluna DI. Alguns desses onze depoimentos provam que as atividades de reescrita aprimoraram as condutas de elaboração dos textos:

Aprendi que fazer um texto não é só pegar o lápis e botar no papel, é elaborar um texto completo e bem elaborado com idéias interessantes e legais. (aluna GS)

Aprendi que quando eu tiver que escrever um texto tenho que juntar as minhas idéias, que aí vou formar um texto. (aluna E)

Aprendi a fazer textos melhores, criativos e completos. (aluna PM)

Eu aprendi a escrever textos bem completos e não fazer texto confuso. (aluna L)

Portanto, com base nos depoimentos finais concedidos pelos alunos, houve um aprimoramento das concepções acerca do trabalho com a linguagem oral e, principalmente, escrita. Ao passo que foram se assumindo sujeitos/autores de suas próprias produções, no processo de enunciação, através da construção de novos conhecimentos, as atividades e textos realizados passaram a representar *produções de sentido* e não apenas exercícios escolares. Conforme constatou Bortolotto (1998), em pesquisas desenvolvidas com classes de alfabetização, a construção do conhecimento e da autonomia enunciativa dos alunos se fazem mais eficazes no processo em que a linguagem é trabalhada numa dimensão de atividade humanizadora efetuada entre indivíduos sócio-historicamente situados. Esta constatação, além de se comprovar através de atitudes e de posicionamentos dos sujeitos da presente pesquisa, foi da mesma forma compreendida pela professora regente, a qual participou ativamente de todo o processo de intervenção colaborativa. Conforme já abordado anteriormente, esta profissional, em resposta a um questionário (anexo 21) entregue durante o processo de trabalho, reconheceu os benefícios proporcionados aos alunos com a produção dos gêneros dissertativos. Dessa forma, ela relatou que lhe faltavam conhecimentos sobre como operar

com esse trabalho dotado de feições dialógicas: *muitas vezes subestimamos a capacidade de nossos alunos por não sabermos ou por não pararmos para pensar de que formas podemos trabalhar esses diferentes textos em sala de aula*. Logo, o trabalho conjunto, realizado por intermédio da intervenção colaborativa, possibilitou à professora compartilhar novas visões e atitudes, as quais serão discutidas na seção seguinte.

4.3.3 As avaliações da professora sobre o processo

Os depoimentos finais da professora mostram-se muito relevantes para esta pesquisa, pois o professor assume papel importante no momento da produção dos textos escritos dos alunos, não só os conscientizando sobre as peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos apropriados, mas criando, com eles, um ambiente em que essa produção seja mais natural, mais próxima da realidade em que vivem e que seja uma alternativa real de uso na interação com outras pessoas (Koch, 1995).

Através de outro questionário (anexo 21) entregue ao final da intervenção colaborativa, a professora revelou sua avaliação crítica a respeito do processo de produção de gêneros dissertativos. Quando questionada se as condições de produção oferecidas aos alunos contribuíram para a realização de atividades ou dos textos considerados dissertativos, ela posicionou-se de forma positiva:

Penso que sim, podemos observar e constatar o quanto é importante darmos essas condições de contextualização do tema antes de propormos que produzam um texto escrito. A comprovação está no desenvolvimento das idéias dentro do texto, idéias claras e coerentes com o tema proposto e discutido inicialmente.

As relações dialógicas, oportunizadas aos alunos durante a intervenção colaborativa, parecem sustentar o depoimento da professora, pois ela reconhece a importância de dar condições de contextualização, ou seja, condições de construção dos conhecimentos através da língua em funcionamento, de proporcionar orientações claras para a realização das diversas produções. Então, através das orientações, é possível construir, com os alunos, novos saberes sobre e com a linguagem. Nesse sentido a língua é compreendida como “uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação” (Garcez, 1998, p. 47). Esta concepção passou a direcionar muitas das atitudes dessa profissional, já que operava, em muitas situações, com uma linguagem muito diretiva, não oportunizando a

construção de diálogos. Um exemplo foi manifestado nas orientações que ela concedeu aos alunos no momento anterior à realização do debate político, em que ela praticamente delineou as regras a serem seguidas: *procurem não ficar muito presos ao papel e ainda guaguejando e aí é mais feio ainda, porque vocês vão estar demonstrando para o público que de repente vocês nem fizeram uma pré-leitura da proposta de vocês. Então, procurem ler mais uma vez para quando olhar para o público de vocês não ficar preso na folhinha.* Não se pode julgar as atitudes da professora, pois, através da intervenção colaborativa, ela estava apenas iniciando o trabalho que tinha por base a linguagem como produto sócio-histórico, enquanto forma de interação social realizada por meio de enunciações.

A análise que a professora foi realizando, gradativamente, contribuiu para acompanhar a evolução dos alunos na produção escrita com textos dissertativos:

Dentro dos trabalhos realizados nesse período de intervenção, observei sim crescimento e segurança na produção dos alunos. O texto dissertativo foi um tipo de texto que pouco trabalhávamos em termos de produção escrita. Acredito que as crianças apresentam condições de produzirem esse tipo de texto, pois foi o que constatamos. O ideal é começarmos a propor esse tipo de produção no início do período, para que possamos verificar mais evolução no decorrer do trabalho.

O reconhecimento de que não eram oportunizadas condições de produção com o texto dissertativo foi mostrado neste depoimento da professora, o qual vem corroborar o que foi já exposto na entrevista inicial: *eles preferem os textos narrativos (...), eu acho que eles encontram mais facilidade nesse tipo de texto. Também não trabalhei assim com eles o narrativo tem essa e essa procedência e o texto dissertativo tem essa e essa e assim por diante. Eles sabem discernir que uma coisa é assim diferente da outra.* Logo, afirmar que os alunos tinham mais facilidade em trabalhar com textos narrativos do que dissertativos não é compatível com as reais situações de produção apresentadas nesses depoimentos. Como revelaram Leite e Vallim (2000), o trabalho com os textos dissertativos ocorre tardiamente na escola não pela complexidade, mas porque não é oportunizado, suficientemente, às crianças, o exercício com esse texto. Ainda, de acordo com a professora, o trabalho com a produção desse gênero discursivo, junto aos alunos, não fornece resultados imediatos e completamente diferentes, necessitando de um período mais longo do que um semestre letivo, como ocorreu com a intervenção colaborativa. Esta constatação é bastante pertinente, pois a experiência com a linguagem e não apenas com a gramática – como revelaram muitos depoimentos de alunos – é decisiva para a produção do texto dissertativo (Citelli, 2001).

Esta experiência com a linguagem, mais diretamente com as especificidades relativas à produção do texto dissertativo, suscitou uma auto-crítica dessa profissional:

Me sinto feliz em ter tido essa colaboração em sala de aula, pois aprendi muito. São conhecimentos que pretendo desenvolver e aprimorar nos próximos anos, pois senti que nossos alunos apresentam potencialidades e não estamos oferecendo oportunidades para que desenvolvam. Queremos alunos críticos, questionadores, construtores e modificadores e muitas vezes não sabemos desenvolver essas habilidades, já presentes, em nossos alunos. Subestimamos a capacidade deles!

É compreensível que a falta de conhecimentos da professora, no tocante às possíveis formas de trabalho com gêneros outros, que não sejam os narrativos, pode ser explicada pela formação dessa profissional. A forma como muitos cursos de licenciatura de Ensino Superior conduzem a formação de professores não disponibiliza a discussão sobre questões como essas - relativas à produção de textos em sala de aula. Então, culpar o professor nem sempre é o caminho mais adequado, pois são concedidas a ele poucas oportunidades de interação com novos conhecimentos, os quais possibilitem auxiliar na prática do processo de ensino/aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio.

Apesar do texto dissertativo ser um gênero pouco explorado antes com os alunos, a professora pôde comprovar, por intermédio da intervenção colaborativa, que as atividades de produção puderam ajudar no desenvolvimento da escrita dos alunos:

Toda atividade de produção ajuda no desenvolvimento da escrita. A produção de texto dissertativo ajuda muito o aluno a pensar sobre o que acredita e a procurar registrar suas idéias de forma clara e convincente para aquele que vai ler. O aluno passará a sentir necessidade de repensar suas idéias, revisar sua escrita e enriquecer seu texto com argumentos que justifiquem o que pretende passar ao leitor.

Logo, fica evidente que os alunos são beneficiados quando desafiados a realizarem produções que envolvam a emissão e sustentação do ponto de vista. Entretanto, para que o aluno passe a sentir necessidade de repensar suas idéias, revisar sua escrita e enriquecer seu texto com argumentos que justifiquem o que pretende passar ao leitor, o empenho do professor é essencial. Conforme Meurer (2000), o profissional da linguagem “precisa incluir a pesquisa e o estudo explícito de regras relativas pelo menos aos gêneros textuais mais comuns à vida diária do cidadão brasileiro, de forma que tal conhecimento possa ser transmitido e praticado no ambiente escolar.”

O empenho da professora regente em alterar o trabalho com a produção escrita da linguagem, além de ser comprovado pelas atitudes dela ao longo do processo, também foi exposto aos pais dos alunos na reunião final. A professora falou sobre o grupo e propôs algumas mudanças de trabalho:

É um grupo que desde o início do ano vem evoluindo, em termos de conteúdo, é muito bom, né, se coloca, que não tem medo de estar colocando sua opinião, argumentam, defendem o seu ponto de vista. Muito bom de trabalhar. Trazem conhecimentos novos de casa, têm um conhecimento geral do mundo, eles trazem sempre novidades sobre as atividades que estão sendo trabalhadas (...) E em relação a alguns trabalhos, como a pesquisa, registros, piquenique, a gente está avaliando, repensando e a gente está com propostas diferentes para o próximo ano. Estamos repensando muito como vínhamos trabalhando durante o ano. Foi uma coisa assim que nos incomodou muito (...).

Ao contrário do que havia relatado na entrevista inicial, a professora parece reconhecer que os alunos não gostavam ou não encontraram motivos na realização de algumas das atividades como pesquisas, registros e piquenique – exposição oral sobre a história de livro infanto-juvenil aos colegas. Talvez o trabalho repetitivo com essas produções, sem um desafio constante no sentido de construção de novos conhecimentos, tenha contribuído para que os alunos não mais se interessassem por realizá-las. Essas atitudes de desgosto, evidenciadas pelos alunos, em consequência, contribuíram para que a professora avaliasse a própria prática e apresentasse, aos pais, novas formas de trabalho com a linguagem.

As mudanças às quais se propôs a professora parecem ter sido implantadas na prática de ensino/aprendizagem conduzida por ela. Este dado comprova-se através de depoimentos dessa profissional em uma das reuniões coordenadas por mim, acerca do trabalho com a diversidade de gêneros discursivos em sala de aula, em 2001:

Na 4ª série tenho procurado trabalhar textos que além de estarem despertando o interesse desses alunos para a leitura, também atendam à necessidade de conhecerem diferentes situações de registros para a comunicação.

Tendo esse cuidado, tenho observado o interesse e por isso trabalhado os seguintes gêneros: contos (assombração, aventura, mitos), crônicas, relatos de experiências, instruções, notícias, entrevistas, seminários e textos expositivos tirados de revistas, jornais e livros didáticos.

Para que todos esses gêneros discursivos sejam assimilados pelos nossos alunos num processo tranqüilo, considero importante explorá-los bastante oralmente, fazendo leituras anteriores às propostas de escrita, possibilitando o contato com materiais que apresentam essas leituras. Acredito que dessa forma nosso aluno não se amedrontará diante de uma proposta de escrita, não se mostrará inseguro, pois saberá organizar suas idéias de acordo com as características textuais de cada gênero.

Além de estar trabalhando diferentes gêneros de leitura, penso em desenvolver um trabalho onde o aluno aprenda a ter uma atitude crítica diante dos textos e que faça uso da revisão com objetivo de ampliar seu texto dando mais qualidade e reelaborando suas idéias.

A professora demonstra preocupação com a forma de trabalho realizado com os alunos. Revela preocupação com os temas a serem abordados, com as orientações fornecidas aos alunos, com atividades de leitura e análise, bem como com oportunidades de reescrita capazes de oferecer um repertório mais amplo e um direcionamento mais preciso para qualificar os textos, respectivamente. Esta preocupação mostra-se, realmente, como um diferencial na prática do trabalho com a linguagem, pois, nos depoimentos iniciais, não foi ressaltada a afinidade ou não dos alunos por determinadas produções: *nós temos um trabalho em sala de aula que é o registro diário. (...) Então há a produção diária. Nas viagens de estudo que a gente tem feito, eles estão sempre produzindo relatórios e então a gente tá praticamente todos os dias produzindo textos.* Assim, falar sobre as formas de trabalho parecia um exercício simples, porém complicado era se posicionar no lugar do aluno e realizar julgamentos sobre o interesse revelado pelos alunos e a relevância do trabalho para eles.

Em virtude dos benefícios comprovados pela professora no processo de produção de textos dissertativos, as oportunidades de interação verbal foram ampliadas no trabalho direcionado por ela em 2001, proporcionando aos alunos constituírem-se, mais facilmente, sujeitos na e pela linguagem.

Como comprovam os depoimentos da professora, novos caminhos estão sendo percorridos por ela e pelos alunos, novos conhecimentos estão direcionando esta profissional e sustentando sua prática de sala de aula no tocante à produção da linguagem, seja oral ou escrita. Da mesma forma que não poderiam ser esperadas mudanças integrais entre o grupo dos vinte e cinco alunos que foram os sujeitos da pesquisa, assim também é compreensível que, naquele período da intervenção colaborativa, não seria visível uma mudança repentina

nas formas de atuação da professora e nas concepções de língua, linguagem e produção escrita que as direcionavam. O distanciamento, a avaliação do processo, as análises realizadas sobre os resultados obtidos com a intervenção colaborativa em 2000 permitiram a essa profissional propor sentidos diferentes, dos já cogitados por ela, entre o ser-professor e o ser-aluno. Assim, as experiências com as novas formas de trabalho com a linguagem contribuirão para o aperfeiçoamento da produção da professora e dos alunos em sala de aula.

Assim como o processo de intervenção colaborativa foi um desencadeador de discussões e reflexões para a professora, outros sujeitos também revelaram seus posicionamentos críticos sobre o trabalho com a produção de linguagem realizada na 4ª série A em 2000 ou, mais especificamente, com o trabalho direcionado à produção de textos dissertativos. Essas discussões serão melhor direcionadas na seção a seguir.

4.3.4 Outras avaliações

Compreendendo que a linguagem se constrói, existe e funciona num universo social, coletivo e não pode ser abstraída dessa condição, julga-se importante tornar explícitos os posicionamentos de outros sujeitos como a coordenadora e as professoras do projeto das séries A e os pais dos alunos. Todos esses sujeitos acompanharam, de uma maneira ou de outra, o andamento dos trabalhos realizados com os alunos durante a intervenção colaborativa. A coordenadora e as três professoras – da 1ª, 2ª e 3ª séries A – puderam discutir muitas questões e contribuir com outras, relativas ao processo de produção escrita na 4ª série A na realização das reuniões semanais. Os pais, que durante um semestre apoiaram seus filhos na realização das atividades desenvolvidas no processo de intervenção colaborativa, também fizeram uma avaliação do desempenho dos filhos durante o ano de estudo. Vale ressaltar que esta avaliação não foi uma atividade proposta por mim, mas pela professora e coordenadora do projeto das séries A, as quais julgaram de grande importância a elaboração de uma avaliação escrita, por parte dos pais, a fim de refletir sobre aspectos positivos e negativos percorridos por eles.

As professoras das 1ª, 2ª e 3ª séries, desde o início dos trabalhos na 4ª série A, apoiaram a iniciativa de produção com textos dissertativos, pois como afirmou a coordenadora, em uma das reuniões:

A gente sempre tem trabalhado com os alunos das primeiras séries a questão do colocar, do falar, do questionar, do discordar. Parece assim que isso eles fazem bem, mas quando chega na 4ª série, parece que eles não tão conseguindo fazer isso

de uma forma adequada (...) pois ficam mais preocupados com os conteúdos da 5ª série. Mas isso acontece na 4ª série por causa da questão da adolescência... como eles têm facilidade pra se colocar, pra falar, eles extrapolam do outro lado. O comportamento influi nas atividades que fazem.

É possível compreender, através deste depoimento, que os alunos são desafiados a revelar o senso crítico através da linguagem oral desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, como manifestou a professora regente da 4ª série A, não é feito um trabalho sistemático com textos dissertativos, por exemplo, que desafie os alunos a emitir e sustentar os pontos de vista, utilizando-se da linguagem escrita. É dada preferência aos trabalhos com textos narrativos escritos, pois os alunos apresentam maior facilidade e afinidade em produzi-los. Da mesma forma que a professora demonstrava não explorar esse gênero discursivo em sala de aula, as outras professoras também assim se manifestaram, em duas reuniões, e mostraram-se favoráveis à realização da intervenção colaborativa.

Eu fiquei até surpresa com o trabalho. Acho um trabalho super interessante, inclusive assim, enquanto professora, fiquei até curiosa. Tem muitas coisas, de estar fazendo, que até eu desconheço sobre o texto dissertativo. Acho que isso vai acrescentar, já está acrescentando bastante. Eu imagino que a mudança deve ser muito grande, porque a partir do momento que você passa refletir em cima de uma escrita e não é uma reflexão em cima de questões ortográficas, mas em cima de estruturas, eu acho que não tem como você não enfrentar dificuldades. A resistência de alguns alunos é normal. Apesar de alguns não estarem mostrando resultados, alguma coisa devem estar aprendendo, internalizando. Aqueles textos que foram mandados pro Jornal foram ótimos. (...) A gente como professora, tá aprendendo isso contigo, acho que é uma experiência legal, que ano que vem a gente pode começar a trabalhar com os alunos. (professora da 2ª série A)

Acho que o pouco que tu fizeres tem que ser feito assim como está sendo feito: bem feito, bem planejado, bem estruturado, bem discutido com os alunos. (...) Assim também nossa criança é incentivada constantemente a se expressar na língua escrita, ainda que não domine totalmente o código convencional, pois ao escrever irá adquirindo maiores conhecimentos sobre a língua. Sendo assim, é fundamental que todas as atividades sejam registradas e transformadas em momento de produção

escrita, para que ela possa perceber que toda idéia pode ser registrada por essa forma de representação. (professora da 1ª série A)

O ideal é que se nós tivéssemos um clone da Adriana em cada sala, pra gente poder trabalhar, porque a gente desconhece esse trabalho... A gente não tem esse conhecimento.(...) Eu sinto falta disso. Que bom seria se pudéssemos ter esse conhecimento, pra trabalhar com outras formas de textos... Eu vejo também que a resistência das crianças é natural, porque é algo novo, é algo que vai depreender um esforço maior deles. A escrita exige mais deles, o trabalho é maior que fazer alguma coisa mais mecânica. Então acho que é muito mais difícil pra eles. Temos que ser fortes. Mostrar a importância futura, como é importante agora vai ser futuramente. (professora da 3ª série A)

As atitudes de resistência aos trabalhos propostos, por parte de alguns alunos, foram enfatizadas nos depoimentos dessas professoras, pois a professora regente da 4ª série A e eu havíamos relatado o andamento dos trabalhos e também revelado as diversas atitudes dos alunos, incluindo a resistência. No entanto, a coordenadora do projeto, da mesma forma que as professoras, procurou mostrar que a preocupação maior não deve ser com as aversões demonstradas por poucos alunos, pois a forma de conduzir os trabalhos apresentava qualidade:

O que me deixa assim muito tranqüila, é como vocês têm conduzido as diversas atividades que têm sido propostas. Tem sido um trabalho bom. Eu acho assim, que nesse caminho, se eles vão conseguir produzir ótimos textos dissertativos não é o mais importante, mas que vocês estão caminhando pra isso.

Assim, é compreensível que revelações foram sendo feitas ao longo do processo de produção de textos dissertativos, bem como as dificuldades também o foram. Porém estas foram sendo trabalhadas no sentido de serem superadas à medida que o desenvolvimento dos indivíduos – sujeitos da pesquisa – foi sendo oportunizado.

Vale lembrar que, em virtude dos depoimentos das professoras, ressaltando o interesse por novos conhecimentos sobre o trabalho de produção de textos em sala de aula, em 2001 foram realizados encontros para expor e discutir as concepções teóricas que sustentaram o trabalho de pesquisa na 4ª série A, os procedimentos e atividades realizados nesta classe e, ainda, várias questões sobre as várias classificações de textos disponíveis na literatura. Esta última abordagem possibilitou a leitura e análise de resultados de pesquisas e abordagens

teóricas relativos às tipologias textuais em uso na sociedade. Assim, foi oportunizado às professoras refletirem sobre a importância de se adotar uma concepção teórica para melhor direcionar o trabalho com a produção textual. Elas também tiveram oportunidade de discutir sobre os gêneros discursivos explorados em cada série e, juntas, propor novas alternativas de trabalho.

Essas novas alternativas foram já manifestadas nos depoimentos dados pela coordenadora do projeto das séries A, complementando as colocações da professora regente, em reunião final realizada com os pais dos alunos da 4ª série A:

Em relação ao registro, agora que estamos fechando as aulas, estamos repensando o trabalho nosso. A gente vai continuar fazendo o registro, mas é uma das coisas que nós estamos questionando na 4ª série. Percebe-se, por parte dos alunos, uma resistência maior. Não que ele vai deixar de ser feito, mas nós vamos procurar fazer de uma outra forma. A disciplina de Enriquecimento Pessoal não havia na 4ª série, mas vai acontecer, em termos de atitudes. É uma forma de trabalhar um pouco mais de perto essas questões de comportamento.(...) Mas que a escola também tem que caminhar no sentido de estar conversando com os pais, com os alunos e tentar, de alguma forma, se encaminhar para formar um cidadão saudável, justo, compreensivo, crítico também, mas não crítico, pela crítica, de só dizer o que quer e o que não quer e achar que de repente pode ser desrespeitoso. O projeto das séries A, tenta, ele procura fazer com que os alunos sejam críticos, que falem, que leiam, consigam escrever. E a gente percebe que na 4ª série a influência da pré-adolescência é muito grande.

Revela-se a preocupação da coordenadora, da mesma forma demonstrada pela professora, em modificar a forma de conduzir as produções de registros diários, uma vez que os alunos não estavam felizes com esse exercício repetitivo. Esta atitude da coordenadora mostra-se bastante pertinente ao processo de ensino/aprendizagem, pois a partir dos resultados obtidos em um ano letivo, novas reflexões nortearão os trabalhos seguintes. Ainda com vistas a aprimorar as formas de trabalho em sala de aula, a coordenadora e a professora regente da 4ª série A propuseram a seguinte avaliação aos pais dos alunos: *chegamos ao final do ano e desejamos realizar uma avaliação crítica do trabalho pedagógico desenvolvido pelo projeto “um caminho diferente para aprender a ler e escrever”*. Pedimos que vocês, pais, façam uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos nesta série, apontando aspectos positivos e negativos

dos mesmos, bem como ofereçam sugestões para possíveis alterações no encaminhamento deste processo. Em resposta a esta proposta, seguem alguns depoimentos:

Na nossa opinião o conteúdo programático foi bom. O volume de trabalhos de pesquisa foi de bom tamanho, no entanto, alguns temas nos pareceram pouco interessantes, apesar de terem sido escolhidos pelos alunos. Neste caso, seria interessante a interferência do professor na escolha. Com relação à leitura, sugerimos uma cobrança maior e mais exercícios de interpretação de texto. Quanto ao método, não estamos muito certos de que é muito melhor que o tradicional. (pais do aluno V)

Reconhecemos o valor do projeto, por toda a construção de um aprendizado prazeroso, que o mesmo despertou em nosso filho sempre existindo a vontade de aprender mais e mais. Quanto à avaliação dos trabalhos desenvolvidos no decorrer deste ano, sentimos que poderia ter sido mais explorada a capacidade das crianças. Talvez pudesse ser dado mais conteúdo nas disciplinas e de uma certa maneira, ter sido mais exigido das crianças. Apesar dos contratemplos existentes com a professora responsável pela biblioteca, que fez com que os alunos deixassem de se interessar pela leitura, não trazendo mais livros para casa, na 4ª série conseguiu-se resgatar o prazer pela leitura. Isto para nós foi uma grande conquista da professora. (pais do aluno GM)

O cronograma foi cumprido pela informação que obtivemos na última reunião. (...) Não gostei da forma que colocaram: todas as segundas trazer notícia (já falei na última reunião). Sobre as pesquisas, que foram escolhidos assuntos pelos próprios alunos, acho que os assuntos escolhidos devem seguir um roteiro e um objetivo junto com o cronograma das 4ª séries. (pais da aluna AL)

O trabalho desenvolvido na 4ª série foi muito rico em muitos aspectos: a produção de textos escritos fluiu de forma muito espontânea, revelando um potencial de expressão que irá sendo aperfeiçoado ao longo dos anos. A curiosidade que as pesquisas pôde estimular contribuiu para enriquecer o arquivo de informações gerais; o registro das atividades diárias: momento de reflexão sobre o dia na escola e incentivo à escrita. (...) Este método construtivista que parte da criança, de suas

hipóteses, do seu interesse pelos temas, certamente contribui para que nossas crianças revelem autonomia nas tarefas, responsabilidade com seus deveres e uma capacidade de avaliação crítica do seu trabalho e dos demais. Quero salientar como aspecto negativo, o fato de ser permitido às crianças entregarem trabalhos digitados nesta série. Ocorreu algumas vezes dos pais realizarem isto e perder-se toda a possibilidade da criança escrever, aperfeiçoar sua letra, sua redação, sendo que muitos pais não possuem computador, o que coloca algumas crianças em situação de desvantagem perante os demais. As viagens de estudo foram válidas, apesar de algumas visitas não terem sido tão apreciadas. Penso que os recursos que o método construtivista possibilita são inúmeros e isto pode ser cada vez mais aperfeiçoado, através da reflexão sobre a prática e das críticas. (pais da aluna DI)

Posicionamentos distintos são apresentados pelos pais dos alunos, bem como contribuições para o aprimoramento das formas de trabalho em sala de aula. Primeiramente fica explícita a importância dada à intervenção da professora no direcionamento das mais diversas atividades. Dessa forma, ressalta-se a necessidade do professor estar constantemente qualificando sua formação para melhor conduzir o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, foi revelada a necessidade de desenvolver e complexificar as atividades de leitura com os alunos. Assim, conforme depoimento dos pais do aluno GM *podia ter sido mais explorada a capacidade das crianças*. Este comentário acrescenta as considerações feitas pelos pais da aluna AL *Não gostei da forma que colocaram: todas as segundas trazer notícia*, ou seja, não impor trabalhos aos alunos, o que era incompatível com o caráter dialógico do método adotado pela professora. Este, de acordo com os pais da aluna DI, *parte da criança, de suas hipóteses, do seu interesse pelos temas*. Outro dado interessante foi a preocupação com a questão do conteúdo como mostraram os pais do aluno GM *talvez pudesse ser dado mais conteúdo nas disciplinas*. Este relato possibilita compreender o porquê de muitos alunos se preocuparem com a quantidade de conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Portanto, o acompanhamento dos pais em relação ao desempenho dos filhos foi essencial para que contribuições, com o intuito de qualificação do processo de trabalho, fossem feitas às condutas da professora e até mesmo do projeto das séries A.

Fica evidente, através de todos os depoimentos expostos neste capítulo, que o bom andamento de um projeto de trabalho depende da integração de seus participantes e, entre tantos outros fatores, da forma como se dão as relações dialógicas no processo de construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de produção de textos no Ensino Fundamental, bem como nos diversos níveis de ensino, tem como finalidade a inserção de alunos num contexto dinâmico de manifestações verbais constituídas nas interações sociais. Estas, por sua vez, caracterizam-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Logo, conforme Koch (1999), sendo cada indivíduo dotado de razão e vontade, está constantemente avaliando, julgando, criticando, isto é, formando juízos de valor. Assim, por meio do discurso oral ou escrito, busca-se influir sobre o comportamento de outros indivíduos ou fazer com que compartilhem das mesmas opiniões. Por esta razão, o ato de argumentar, ou seja, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões institui um ato lingüístico fundamental na vida de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a proposta desta pesquisa foi introduzir a produção de textos dissertativos escritos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente na 4ª série A do Colégio de Aplicação da UFSC. A partir desta proposta, os objetivos gerais foram pesquisar e analisar o processo de produção desses textos desenvolvido por meio de intervenção colaborativa com a professora regente da classe escolhida.

Dúvidas sobre a possibilidade de se desenvolver esse processo, junto aos alunos, eram apresentadas por muitos profissionais. Em vista desta constatação, uma questão central direcionou o trabalho de pesquisa: os alunos de 4ª série são capazes de produzir textos dissertativos escritos se inseridos num processo de construção deste gênero discursivo? Em consonância com esta desafiante indagação, outras questões surgiram como forma de conduzir a pesquisa e análise do processo:

1. Quais os gêneros discursivos comumente utilizados e produzidos pelos alunos da 4ª série A?
2. Quais as condições determinantes para a produção destes gêneros discursivos nesta série?
3. Que atitudes revelam os alunos da 4ª série A diante do trabalho com textos dissertativos escritos por meio de intervenção colaborativa?
4. Quais os resultados advindos da análise do processo de produção dos textos dissertativos vivenciado pelos alunos da 4ª série A no 2º semestre letivo de 2000?

5. Quais princípios, para o desenvolvimento de uma proposta metodológica, podem ser considerados por professores de 4ª série ou de outras séries iniciais para a realização de um trabalho com textos dissertativos?

Respostas a estas perguntas emergiram como pressupostos, os quais fundamentaram o trabalho de pesquisa:

1. A produção de textos narrativos escritos, nas séries iniciais, é mais intensa que produções que englobem textos dissertativos. Conseqüentemente, condições de produção para a realização destes textos devem ser oferecidas aos alunos, em sala de aula, para tornar também a produção deste gênero discursivo real e dinâmica.

2. Atividades com textos dissertativos escritos, já nas séries iniciais, possibilitam ao aluno expor seu ponto de vista, assumir e sustentar posições críticas diante de fatos reais, desenvolvendo, assim, sua capacidade argumentativa.

3. A necessidade de convencer e/ou persuadir um interlocutor representa um importante objetivo para a produção de textos dissertativos, distanciando esta atividade escrita de textos narrativos e da existência de um só destinatário: o professor.

4. A organização do texto dissertativo se torna uma atividade mais objetiva, coesa e coerente para o aluno, se condições de produção forem favoráveis para que ele realize escolhas de diferentes estratégias de dizer - procedimentos lingüísticos, a fim de sustentar uma afirmação, obter a adesão dos interlocutores e/ou justificar uma tomada de posição.

Fazendo uso de vários recursos para a coleta de dados – entrevistas, observações diárias, aplicação de atividades e propostas de textos por meio de intervenção colaborativa, questionários aos alunos e professora da classe, participações em reuniões e análise das produções realizadas pelos alunos -, bem como utilizando-se do referencial teórico, o qual orientou e sustentou a parte prática da pesquisa, foram obtidos resultados que responderam às questões específicas e confirmaram os pressupostos.

Um dos objetivos deste trabalho foi compreender o processo de produção de textos escritos na 4ª série A no período anterior à intervenção colaborativa. Assim, para verificar quais eram as formas de trabalho da professora com a produção de textos escritos, foram realizadas entrevistas com ela e com os alunos. Também foi destinado um período inicial do trabalho de pesquisa às observações diárias das aulas. Foi possível, através desses procedimentos, comprovar que os alunos apresentavam habilidade em produzir textos narrativos escritos. A afinidade em contar histórias era evidenciada nas falas desses sujeitos durante as entrevistas. A produção constante de registros diários, relatórios de viagem e

pesquisas quinzenais, por exemplo, contrapunha-se ao ato de produzir sentidos, de expandir a criatividade, conforme ressaltado pelos alunos. O exercício repetitivo dessas produções escritas ressoava como fator negativo à constituição de sujeitos produtores de textos, pois não era oportunizada a relação com situações reais de uso no meio em que estavam inseridos. O “fazer textos” para a escola revelava-se mais presente que a ação de produzir textos na escola. Não se descarta a importância de trabalhar textos narrativos na escola, pois como abordam Serafmi (2000) e Martin (1990), os textos expressivos têm o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de percepção, através do uso dos cinco sentidos usados nas atividades de narração e descrição.

Apesar da produção constante de narrações no caderno de textos, a complexificação dos conhecimentos não parecia ser uma iniciativa no trabalho da professora, pois os textos, em geral, eram muito semelhantes quanto à configuração (estrutura). Essas atividades demonstravam ser pouco produtivas, pois não acrescentavam novos conhecimentos à prática desenvolvida constantemente com os alunos na produção textual. O problema maior deste trabalho corrobora as preocupações de Rosenblat (2000): não se pode ensinar narrativa em geral, porque embora possa se classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros - que possuem diferenças específicas. Estas, porém, é que estavam ausentes do processo de produção de textos realizado com os alunos.

Outro dado evidenciado a partir das observações iniciais foi que os alunos apresentavam domínio da forma discursiva dissertativa oral, a qual lhes garantia uma comunicação satisfatória quando queriam discordar de explicações da professora e de colegas da classe. Entretanto, quando desafiados a fazerem uso dessa forma discursiva em atividades como “piquenique” – discussão sobre histórias de livros infanto-juvenis e exposição sobre algum assunto de uma notícia semanal, pouco sustentavam seus posicionamentos críticos acerca dos temas. Talvez a causa maior desta carência de abordagem crítica fosse a conduta adotada por eles na leitura de materiais escritos, neste caso, livros de Literatura Infanto-Juvenil e notícias de jornais e/ou revistas. Logo, a falta de informações os impossibilitava de participar dessas atividades com mais desenvoltura e criticidade.

Depreende-se, a partir dessas constatações iniciais, que as condições determinantes para a produção intensa e repetitiva de textos narrativos pareciam emanar das concepções de língua e linguagem que se revelavam nas práticas da professora e da falta de conhecimentos dessa profissional sobre o trabalho com outros gêneros do discurso diferentes dos narrativos. Esta última condição, por sua vez, foi explicitamente reconhecida por ela durante os

depoimentos fornecidos na entrevista inicial. Apesar desta 4ª série estar participando de um projeto sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, observava-se certa ênfase no ensino da metalinguagem e ainda evidenciava-se a preocupação com a transmissão excessiva de conteúdos. Por conseguinte, omitia-se, gradativamente, um espaço de interação, um ensino de conhecimento e produção. Um trabalho fundamentado em abordagens sócio-interacionistas deve compreender a língua como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal, um fenômeno social e a linguagem “como um trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam (Geraldi, 1997, p.14).

Partindo do princípio que o exercício da cidadania é bastante dependente da capacidade dos sujeitos compreenderem e atuarem em situações que envolvam valores e posicionamentos, procurou-se atender ao segundo objetivo desta pesquisa: construir, em colaboração com a professora da classe, uma proposta metodológica visando ao trabalho com textos dissertativos. Assim, caminhava-se para oferecer condições de produção à realização destes textos junto aos alunos. Com base nos conhecimentos adquiridos nas observações iniciais, partiu-se para o trabalho de planejamento e aplicação de atividades voltadas à produção deste gênero discursivo. O processo de planejamento e aplicação não se distanciaram, pois à medida que as atividades eram desenvolvidas com os alunos, outras propostas eram elaboradas com vistas a valorizar as situações de produção e o desempenho argumentativo desses sujeitos. As interações entre professora regente e pesquisadora foram produtivas, pois, ao passo que se discutiam abordagens teóricas e textos resultados de pesquisa, cogitava-se a possibilidade de aplicação de atividades dissertativas tendo em vista o perfil – atitudes - e os conhecimentos dos alunos. Dessa forma, foi constante o trabalho de reformulação e reconstrução do processo de intervenção colaborativa, pois, na perspectiva dialógica, o mundo é um acontecimento vivo.

A disposição inicial da professora regente, em aceitar a realização de uma pesquisa na classe, prova que ela estava disposta a construir outros conhecimentos, em torno da produção textual, capazes de qualificar e ampliar a dinâmica estabelecida em sala de aula. O professor precisa ter consciência dos gêneros discursivos que pretende trabalhar com seus alunos, para poder instruí-los adequadamente (Pompílio et al., 2000). Nesse sentido, a atitude da professora foi condizente com o compromisso de oportunizar aos alunos a ampliação do

contato e capacidade de manejar, na escola, a gama heterogênea de gêneros do discurso (orais e escritos).

As diversas situações de produção da linguagem, viabilizadas através de intervenção colaborativa, foram compreendidas como lugares concretos, materiais e determinantes da construção do gênero dissertativo. Nesse sentido, a valorização do processo de trabalho realizado com os alunos da 4ª série A, permitiu verificar o desempenho argumentativo escrito desses sujeitos, considerando as dificuldades, facilidades e crescimentos (discursivos e lingüísticos) deles – outro objetivo que direcionou a presente pesquisa.

Os resultados do trabalho desenvolvido com os alunos mostraram que ao privilegiar a interlocução no processo de ensino/aprendizagem, através de intervenção colaborativa, abriram-se espaços para produção de linguagem e construção de sujeitos. A participação dos alunos em atividades de planejamento, de leitura, de análise textual e de argumentação escrita concederam a eles maior segurança e determinação na construção de textos dissertativos. Para que essas atitudes fossem reveladas, eles eram desafiados a participar ativamente de discussões, emitindo e sustentando pontos de vistas em situações que envolviam valores e posicionamentos. Confirma-se, assim, que a necessidade de convencer e/ou persuadir um interlocutor representa um importante objetivo para a produção de textos dissertativos, distanciando esta atividade escrita de textos narrativos e da existência de um só destinatário: o professor.

A construção de conhecimentos com os alunos sobre a importância de existirem interlocutores reais para os textos produzidos, assim como sobre as razões pelas quais eram realizados os textos ou mesmo as atividades, inovou a prática de produção escrita na 4ª série A, uma vez que representou um procedimento mais conectado com situações concretas de produção da linguagem. Outros fatores como a cotidianidade da situação, escolha do tema com base nos interesses dos alunos e repertório disponível pelos produtores também foram decisivos para o desempenho gradativo desses sujeitos na produção do gênero discursivo em questão.

As atitudes dos alunos diante das explicações efetuadas sobre as especificidades de cada proposta de texto foram diversas. Enquanto alguns deles pareciam compreender facilmente, outros questionavam, opunham-se e resistiam. Os textos-base e as exemplificações que guiaram as orientações foram de extrema importância para a elaboração dos textos dissertativos. No decorrer do processo, as formas de interação dos alunos foram sendo aperfeiçoadas. Ao invés de apenas aceitarem passivamente ou resistirem, contribuíam

na discussão de assuntos ou mesmo nas orientações para elaboração dos textos, com acréscimo de informações, com desacordos e comentários de colegas, refutações de pontos de vista explicitados e com perguntas de esclarecimento, as quais os conduziam na efetivação das propostas escritas. Essas formas de participação dos alunos também foram sendo reveladas nas atividades coletivas de reescrita. Inicialmente, os alunos pareciam inseguros para analisar partes de textos de colegas, mas, gradativamente, foram interagindo de maneira construtiva com críticas e sugestões de aprimoramento. Da mesma forma, a atividade de reescrita dos textos, compreendida como construção de sentidos, passou a ser realizada por um número cada vez maior de alunos, ao longo do processo, já que estavam habituados com a mera revisão de elementos gramaticais.

Apesar de constatado um bom desempenho dos alunos durante a intervenção colaborativa, crescimentos menores ou não tão visíveis, revelaram-se em alguns momentos específicos de produção escrita. A ação de sustentar o ponto de vista defendido, bem como o exercício de produzir argumentos contrários, nos textos escritos, apresentaram-se, ainda ao final do processo, como um verdadeiro desafio aos alunos, pois estes revelavam certa dificuldade em realizar essas atividades. Os alunos foram inseridos em algumas situações de produção que os instigaram a produzi-las. Entretanto, compreende-se que a cotidianidade dessas situações específicas e a orientação qualitativa, em outras séries escolares ou mesmo nas práticas de vida em sociedade, irão conceder, paulatinamente, maior segurança e habilidade aos alunos para interagir na construção de argumentos contrários e mais elaborados dos que eles produziram durante o processo de intervenção colaborativa.

Com base nos resultados obtidos, foi possível verificar que a organização do texto dissertativo apresentou-se aos alunos como uma atividade mais objetiva, coesa e coerente, quando oferecidas condições de produção favoráveis para que eles realizassem escolhas de diferentes estratégias de dizer. Assim, a progressão de um assunto no texto mostrou-se dependente dos recursos expressivos usados, ou melhor, as ações lingüísticas operadas é que construíram, pouco a pouco, a argumentação escrita nas produções dos alunos. Logo, essas considerações reafirmam as abordagens de Bakhtin (1997): o valor de um enunciado (texto) não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito produtor e com outros enunciados.

O trabalho desenvolvido durante um semestre letivo junto à professora regente e os alunos da 4ª série A forneceu subsídios para abordar com clareza o quarto objetivo desta

pesquisa: comparar as atitudes e os conhecimentos revelados nos depoimentos desses sujeitos, antes, durante e após a intervenção colaborativa, perante o processo de produção textual. Da ação de comparar as atitudes iniciais e finais, depreende-se que mudanças, crescimentos e construção de conhecimentos se deram nas práticas tanto dos alunos quanto da professora. Ambos passaram a compreender a produção de textos como produção de sentidos e não apenas como mais uma tarefa escolar. Ambos, por intermédio de auto-avaliações e reflexões críticas, acerca das formas de trabalho e dos resultados positivos com a produção de textos dissertativos, alteraram as formas de interação com essa atividade escrita. Os alunos mostraram-se mais confiantes, determinados e dispostos a interagir com conhecimentos específicos sobre a produção de textos dissertativos numa perspectiva sócio-histórica da linguagem. A professora, por reconhecer que as crianças eram capazes de produzir textos dissertativos quando oferecidas condições de produção favoráveis, sentiu a necessidade de alterar a dinâmica de sala de aula, em 2001, incluindo atividades e propostas voltadas aos textos dissertativos.

É preciso que se compreenda que o desempenho dos alunos é bastante determinado pelo fazer pedagógico, pela concepção de linguagem e pelo método de trabalho adotados pelo professor. Dessa forma, o reconhecimento, por parte da professora regente, das próprias dificuldades e das facilidades em interagir com textos dissertativos, seja na leitura ou na produção escrita, apresentaram implicações no processo de ensino/aprendizagem, tais como, a ampliação de conhecimentos para a criação de comandos claros e precisos aos alunos e a reformulação na conduta de ensino da escrita em sala de aula.

Em virtude dos benefícios oferecidos aos alunos e à professora da 4ª série A, alguns princípios básicos podem ser apontados para o desenvolvimento de uma proposta metodológica voltada à realização de um trabalho com textos dissertativos nas quartas séries e/ou em outras séries iniciais. É importante que esses princípios não sejam concebidos como “um receituário de reflexões a serem feitas”, mas “uma amostra de reflexões que se fizeram” no espaço de sala de aula (Gerald, 1997). Destacam-se, então, alguns deles. Criar condições de produção favoráveis para que se realizem atividades interativas efetivas em sala de aula. Estabelecer interlocutores para as produções, ou seja, permitir que respostas responsivas ativas cheguem até os alunos. Adotar uma concepção clara de linguagem, fundamentando-se em uma opção teórico-metodológica, com o intuito de direcionar o processo de produção de textos e todas as outras atividades realizadas na escola. Determinar critérios claros aos alunos para a avaliação dos textos, a fim de que eles tenham oportunidades mais objetivas de

reescrita - de interação com o conteúdo produzido. Desenvolver atividades capazes de instigar “alunos e professores na busca de textos que ampliam ‘o que se tem a dizer’ (e o convívio com estes ampliam as estratégias do dizer disponíveis)” (Geraldi, 1997, p. 191). Proporcionar atividades, que envolvam valores e posicionamentos, voltadas à emissão e sustentação de pontos de vista, à elaboração de argumentação escrita e, ainda, atividades que permitam a análise e escolha de configurações textuais e de recursos linguísticos mais adequados a cada proposta. É importante que o professor se considere um profissional da linguagem, o qual se compromete com a pesquisa e estudo explícito de regras relativas, pelo menos, aos gêneros discursivos mais comuns na vida diária dos alunos, de forma que tal conhecimento possa ser construído e praticado no ambiente escolar. Também revela-se produtivo o desenvolvimento de uma ação intensa e sistemática com a linguagem, a fim de que contribua para melhorar globalmente o desempenho escrito dos alunos. Em consequência, “partindo das construções já apropriadas pelos alunos, pode-se pensar a complexificação dos elementos que caracterizam a situação de produção e que provocam diferenciações e especializações no discurso, tanto no nível da estruturação discursiva, como das funções e possibilidades das unidades linguísticas” (Rosenblat, 2000, p.203). Por fim, é de grande importância que o professor realize, constantemente, avaliações críticas sobre a prática de produção textual em sala de aula, bem como oportunize aos alunos a avaliação das aulas e das produções desenvolvidas por eles ao longo do processo.

Finalmente, vale ressaltar que não houve, neste estudo, em momento algum, a pretensão de esgotar todo o assunto sobre a produção de textos dissertativos com crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental. Outros questionamentos, perspectivas e interpretações dos dados, que não foram abordados nesta pesquisa, poderão servir de subsídios a estudos posteriores concernentes ao mesmo tema deste trabalho. Por exemplo, a construção de estratégias argumentativas em textos escritos, formas de elaboração de atividades voltadas ao planejamento de textos dissertativos, condutas possíveis de serem realizadas para a reescrita dos textos e atitudes de escrita de alunos e/ou professores de séries iniciais do Ensino Fundamental com a produção de textos dissertativos. Essas e outras propostas podem melhor esclarecer dificuldades e facilidades enfrentadas pelos alunos e mesmo por professores quando desafiados a produzir textos que envolvam a revelação e sustentação de pontos de vista. Assim, diferentes encaminhamentos pedagógicos podem ser estudados por professores de séries iniciais para direcionar a prática de produção textual que vise à formação de alunos, de “cidadãos críticos”, capazes de interferir na sociedade na qual estão inseridos.

Portanto, o desenvolvimento de um trabalho fundamentado numa perspectiva sócio-histórica da linguagem permite recuperar professor e alunos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, em que ambos têm a possibilidade de ampliar conhecimentos, de interagir com produções de sentido e de envolver-se diretamente com discursos verbais que guardem direta relação com a vida, formando com ela uma unidade indissolúvel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- ANDRÉ, M. E. de. **Etnografia da prática escolar**. 3.ed. São Paulo: Papyrus, 1999.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.
- BERNARDO, G. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.
- BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros**. Conferência proferida no XLIX Seminário do GEL, Marília (SP), 24 maio 2001.
- CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no Ensino Fundamental: poema, narrativa, argumentação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- COSTA, S. R. A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000. p. 67-90.
- DOLZ, J. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 years old children. **Argumentation**, n.10, p. 227-251. Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- FIAD, R. S. (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997. p. 155-173.

_____. O estilo escolar. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** São Paulo: Mercado de Letras, 1997. p. 195-204.

FRASSON, R. M. D. A intertextualidade como recurso de argumentação. **Letras**, Santa Maria, n. 4, p. 85 – 96, jul./dez. 1992.

FREITAS, M. T. de A. Descobrendo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000. p. 41-66.

FURLANETTO, M. M. **Produzindo textos: gêneros ou tipos?** Disponível em: <<http://agatha.freeservers.com>> Acesso em: 20 out. 2001.

GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.) Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: VIGNER, G. **O texto, leitura e escrita.** 2.ed. São Paulo: Pontes, 1997. p. 117-136.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GARCIA-DEBANC, Pour une didactique de l'argumentation orale. **Enjeux**, Toulouse, n. 39/40, p.50-79, décembre 1996/mars 1997. Tradução de Inês Polegato.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOÉS, M. C. R. de. A constituição do escritor: observações sobre a relação da criança com seu próprio texto. **Caderno de estudos lingüísticos**, Campinas, n.29, p. 77-84, jul./dez. 1995.

GOLDER, C. Savez vous argumenter à la mode... à la mode des petits? **Enfance**, France, v. 47, n.4, p. 359-76, 1993.

HEINIG, O. L. de O. M. **Títulos: leitura e produção escrita.** Comunicação individual apresentada ao XLIX Seminário do GEL, Marília (SP), 26 maio 2001.

JOBIM E SOUZA, S. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: _____. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostsky e Benjamim.** São Paulo: Papirus, 1994. p. 97-121.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. Aquisição da escrita e textualidade. **Cadernos de estudos lingüísticos**, Campinas, n.29, p. 109-117, jul./dez. 1995.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Argumentação e linguagem.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 8.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LEITE, S. A. da S.; VALLIM, A. M. de C. O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 173-200, março 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. de. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTIN, J. **Factual writing: exploring and challenging social reality**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1990.

MARTINEZ, R. H. B. **Subsídio curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus; coletânea de textos**. São Paulo: CENP/SE, 1998. 3v.

MARTINS, S. A. de F. Análise de produções escritas de alunos de 3º grau. **Sínteses – Revista dos cursos de Pós-Graduação do IEL/ Unicamp**, São Paulo, v.3, p. 193-205, 1998.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIMENTEL, E. Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares. **Sínteses – Revista dos cursos de Pós-Graduação do IEL/ Unicamp**, São Paulo, v.4, p. 235-244, 1999.

POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000. p. 93-126.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 10.ed. Tradução de: Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 2000.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**. Belo Horizonte, v.2, n.4, p. 87-106, jan./jul. 1999.

OBRAS CONSULTADAS

- BIANCHETTI, L. **Trama e texto: leitura, crítica, escrita criativa**. 1.ed. São Paulo: Plexus, 1996.
- CABRAL, L. G.; GORSKI, E. (Orgs.) **Lingüística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna**. Florianópolis: Insular, 1998.
- CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.
- COSTA, I. B. **Prática de texto argumentativo**. *Letras*, Curitiba, n. 43, p. 71-81, 1994.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. 2.ed. Editora da UFPR, 1999.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística textual: introdução**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FISCHER, A.; HEINIG, O. L. de O. M. FURB/ PIPE. **A necessidade do texto dissertativo de caráter científico no III grau (relatórios de pesquisa)**. Blumenau: 1997 e 1998.
- _____. **Escrever para além da escola: uma reflexão nos primeiros ciclos**. Comunicação individual apresentada ao II Congresso Internacional da Abralín, Fortaleza (CE), 16 mar. 2001.
- FURLANETTO, M. M. **Linguagem e interação**. Disponível em: <<http://agatha.freesevers.com>> Acesso em: 17 out. 2001.
- _____. **Ensino da língua: mudar para quê?** Disponível em: <<http://agatha.freesevers.com>> Acesso em: 22 out. 2001.
- GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GERALDI, J. W. **Tópico – comentário e orientação argumentativa. Sobre a estruturação do discurso**. Campinas: IEL, 1981.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOLDER, C.; COIRIER, P. **Argumentative text writing: developmental trends**. *Discourse Processes*, n.19, p. 187-210, 1994.
- HEINIG, O. L. de O. M. **Em busca de um sentido para o ato de escrever: o ensino do texto dissertativo no III grau**. Blumenau, 1995. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino Superior). Coordenadoria de Pós-Graduação, Universidade Regional de Blumenau.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MENEGASSI, R. J. Dificuldades e facilidades de professores na produção de textos. **Revista de Educação**, Jandaia do Sul, v.1, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2000.

MURRIE, Z. de F. (Org.) **O ensino do português do primeiro grau à universidade**.4.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 5^a a 8^a série - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 1^a a 4^a série - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, v.2, 1997. 144 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO DE SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998. Catálogo sistemático.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VAL, M. da G. C. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ADRIANA FISCHER

**UM PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O TEXTO DISSERTATIVO EM
UMA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

VOLUME 2

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Lingüística, área de Texto e Ensino, Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.(a): Nilcéa Lemos Pelandré

FLORIANÓPOLIS
2001

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário entregue aos alunos: informações pessoais

1) Nome completo:

2) Série:

3) Idade: _____ Data de nascimento: _____

4) a) Você sempre estudou no Colégio de Aplicação desde a 1ª série? () sim () não

b) Se você não estudou sempre no Colégio de Aplicação, onde cursou as séries anteriores?

5) a) Você sempre pertenceu às turmas A, desde a 1ª série, no Colégio de Aplicação?

() sim () não

b) Se sua resposta for *não*, qual outra turma você já pertenceu ao estudar no Colégio de Aplicação?

() B () C

6) Você já reprovou em alguma série? Qual? Quantas vezes?

Anexo 2 – Critérios para realização das observações na 4ª série A

Atividades que antecedem a produção textual

- Há trabalho interdisciplinar?
- A produção de textos se concentra somente nas aulas de Língua Portuguesa?
- Os alunos são motivados em relação ao conteúdo em outras disciplinas, a fim de produzir textos na disciplina de Língua Portuguesa?
- São dadas razões para que se produza um texto?
- Há leituras que estimulam a produção de textos?

Momento da produção de textos

- A atividade é estritamente individual?
- A professora orienta os alunos sobre os passos a serem seguidos?
- Os alunos interagem em sala de aula, a fim de trocarem informações e idéias?
- O espaço de sala de aula proporciona a produção de textos?
- Os alunos fazem questionamentos durante a produção, fazem rascunhos?
- Os alunos têm caderno de “redação” ?
- Os alunos têm um tempo delimitado para produzir textos? Entregam rascunho ou texto pronto?
- Conforme GERALDI, o aluno:
 - a) Tem o que dizer?
 - b) Tem uma razão para dizer o que se tem a dizer?
 - c) Tem para quem dizer o que se tem a dizer?
 - d) O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz?
 - e) Escolhe as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)?

Retorno dos textos: como os alunos recebem o texto produzido

- A professora tem clareza sobre a diferença entre correção e avaliação de textos?
- Os alunos podem refazer os textos?
- Como é feita a avaliação dos textos?
- É atribuído um conceito ou uma nota ao texto?
- Eles trocam idéias entre si sobre o conceito ou nota ganhos na produção do texto?
- Que tipo de comentário a professora faz quando entrega os textos?

Anexo 3 - Entrevistas: com a coordenadora do Ensino Fundamental e com a professora da 4ª série A

Com a professora da classe em observação:

1. Quando há trabalho de produção textual na escola, qual é a nomenclatura adotada: redação, produção de textos ou alguma outra?
2. São realizadas produções de textos com os alunos? Em quais disciplinas? Com qual frequência?
3. Os alunos gostam de produzir textos? Por quê? Há algum tipo mais solicitado por eles?
4. Qual é a metodologia de trabalho adotada na disciplina de Língua Portuguesa?
5. Qual é o projeto político-pedagógico que dá embasamento para a prática em sala de aula?
6. É adotado algum livro na disciplina de Língua Portuguesa?
7. Os alunos têm caderno de redação?
8. Como são avaliados os textos?
9. Quando os alunos têm dificuldades em escrever, qual é o encaminhamento dado?
10. Você tem conhecimento do que seja texto dissertativo? Já trabalhou ou trabalha com essa produção em sala?
11. Você leu ou tem lido algum livro no último ano, que ajudou a direcionar o trabalho com a produção de textos, independente de ser na disciplina de Língua Portuguesa?
12. Você tem dificuldade ou facilidade em produzir textos dissertativos?

Com a coordenadora

1. Qual é o projeto político-pedagógico seguido pelos professores, a fim de direcionar o processo ensino-aprendizagem?
2. Qual é a metodologia que guia as atividades dos professores em relação ao trabalho com a nossa língua?
3. Há o trabalho interdisciplinar em sala de aula?
4. Qual é a organização do Colégio – organograma?
5. Os professores se reúnem frequentemente para discutirem o andamento das aulas?
6. Há reuniões pedagógicas? Como acontecem?
7. Como é feito o acompanhamento dos professores em sala de aula?
8. Como é orientado o processo de avaliação?
9. São realizadas produções de textos com os alunos?
10. Remetendo-nos à produção escrita, o que é feito quando os alunos têm dificuldade em produzir textos? Qual é o encaminhamento dado?
11. Os professores têm afinidade com o trabalho de produção de textos, nesse caso o dissertativo/argumentativo?
12. Os professores participam de cursos de aperfeiçoamento na área da Língua Portuguesa?

Anexo 4 - Textos publicados no Jornal Diário Catarinense

Invenção maluca

Assistindo ao Fantástico do último domingo, uma invenção me chamou a atenção. eles apresentaram como um “patinete do futuro”. Gostei de saber quem era o autor daquela invenção, mas vi que não tem nada ver com o patinete.

(aluno D)

13 anos

Expressas

Saiba um pouco sobre os insetos: eles alimentam-se de folhas, madeira, sangue, néctar, detritos e até de produtos manufaturados pelo homem. Eles formam o maior de todos os grupos de animais, com pelo menos um milhão de espécies.

(aluna PM)

12 anos

É fácil votar

Muitos adolescentes não falam de política em casa ou em outros lugares. Não se interessam. Existem adolescentes que não sabem nem mesmo onde tirar o título de eleitor. Eu acho que as pessoas deveriam incentivar os adolescentes a gostarem de política e a votar, pois é votando que construímos um mundo melhor.

É muito fácil votar: aperte o número do candidato e depois confirme.

Existe muito compra de votos, mas é proibido.

(aluna GS)

10 anos

Colchão não é poupança

Um homem deixou uma herança de R\$ 30 milhões. Mas o problema é que ele não confiava na poupança e guardou o dinheiro numa mala. Muitos anos se passaram e o dinheiro não valia mais. O filho do homem tentou trocar o dinheiro no banco, mas não conseguiu. Não aceitaram. Se o homem tivesse mais confiança e colocasse seu dinheiro no banco, hoje seu filho estaria rico.

(aluna DI)

10 anos

Uma espécie de macaco desaparece

Em 1980, uma espécie de macaco conhecida como Waldróis, desapareceu completamente. Essa espécie existia na África, em Gana e Costa do Marfim. A espécie desapareceu devido ao desmatamento provocado pelo homem. Penso que se não cuidarmos, outras espécies também desaparecerão. O homem pode usar sua inteligência e se conscientizar de que é preciso parar com a matança da natureza, pois ele próprio faz parte dela. Não é verdade?

(aluna C)

10 anos

Menina grávida leva chicotadas

Certo dia estava navegando na Internet e uma notícia me chamou a atenção. Uma garota de 17 anos ficou grávida. A garota mora na Nigéria e lá é proibido ficar grávida se a mulher for menor de idade. Por ter decumprido a lei a garota levou 170 chicotadas de policiais. Deveriam deixar as pessoas ficarem engravidarem quando quiserem, pois cada indivíduo deve cuidar e saber de sua vida. As autoridades devem tomar outras providências para evitar a gravidez na adolescência em vez de agredir.

(aluna AC)

10 anos

Campeonato HB

No mar da ilha de Fernando de Noronha aconteceu um campeonato de Surf da HB (Hot Butered) e o surfista Guilherme Herdy pegou uns tubos logo em todas as baterias das quais participou. Foi muito legal.

Assim o Guilherme ganhou o campeonato. Foi importante ele ganhar o campeonato porque conseguiu subir um degrau no WCT e no WQS.

Ele ganhou como prêmio uma taça, uma prancha, uma posição acima no WTC e WQS e um cheque de R\$ 25 mil.

(aluno W)

10 anos

Sem ouro, vale o bronze

O Brasil ganhou a medalha de bronze na natação, na prova de 4 x 100, nas Olimpíadas. A prova foi em Sidney, que é uma cidade da Austrália. Aqui a prova foi transmitida sábado à noite pela televisão. Acho importante o Brasil ter ganho esta medalha, mas preferia que fosse a de ouro. Infelizmente não deu. Mesmo assim fico feliz que o Brasil tenha conseguido uma medalha nesta prova.

(aluna AV)

10 anos

Copa João Havelange

O Flamengo perdi para o Bahia por 4 a 1, no estado da Bahia, num domingo. Ei gostei do jogo. Achei interessante porque o Flamengo perdeu e jogou muito mal. O goleiro não queria agarrar. Acho que os técnicos tem que dar mais treinos para, no próximo jogo, conseguir um resultado melhor.

(aluno LO)

10 anos

Venceu, mas não convenceu

No dia 17 de setembro a seleção brasileira de vôlei masculino jogou na quadra contra a Austrália.

O Brasil ganhou por 3 sets a 0. Achei que o Brasil jogou muito bem, mas tiveram erros de bloqueio e algumas bolas para fora. Tem que melhorar.

Seria melhor se o Brasil tivesse se esforçado e se concentrado mais no jogo, para o resultado ser melhor ainda.

(aluno P)

10 anos

Anexo 5 – Questionário aos alunos: opiniões acerca das publicações no Jornal

Responda com sinceridade!

- 1) Você gostou de que o seu texto foi publicado no Jornal DC no dia 12/10/2000? Por quê?**
- 2) Qual é a sua opinião sobre a qualidade do seu texto? Ele está ótimo ou você modificaria alguma coisa? Por quê?**
- 3) Por que você acha que seu texto foi escolhido para ser publicado?**

Muito obrigada pela sua atenção!

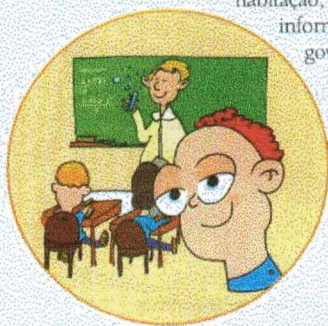
4ª a 8ª

Vem aí um novo prefeito!

No dia 1º de outubro de 2000, mais de 100 milhões de brasileiros, entre eles seus pais e seus professores, farão uma coisa muito importante: escolher o novo prefeito e os vereadores das cidades. Mesmo para quem ainda não tem idade para votar, é uma boa hora para entender o papel desses políticos e saber o que eles podem fazer por nós.

Programa de governo

O prefeito exerce o chamado poder local. Ele é o político mais próximo dos interesses da cidade. Por isso, é importante saber o que ele deve – ou deveria – fazer. Veja como seu atual governante atua, por exemplo, nas áreas de educação, meio ambiente, saúde, habitação, transporte, e lazer e cultura. Também procure se informar sobre as propostas dos candidatos ao governo de seu município.



Educação

É a garantia do futuro. Ao assegurar escolas de qualidade, o prefeito mostra sua preocupação em formar cidadãos atuantes. Isso inclui a valorização do professor e a boa manutenção dos estabelecimentos de ensino. A rede municipal, em conjunto com a rede estadual, deve garantir vaga a todos. Também fazem parte das tarefas do município manter em boas condições creches e pré-escolas e criar programas para atender alunos com necessidades especiais, como os portadores de deficiência física e mental.

FIQUE LIGADO !

Nas eleições serão usadas umas eletrônicas. Para votar, o eleitor só precisa digitar o número de cada um de seus candidatos – prefeito e vereador. A tela mostrará a foto e o nome do candidato. Aí, é só confirmar o voto.



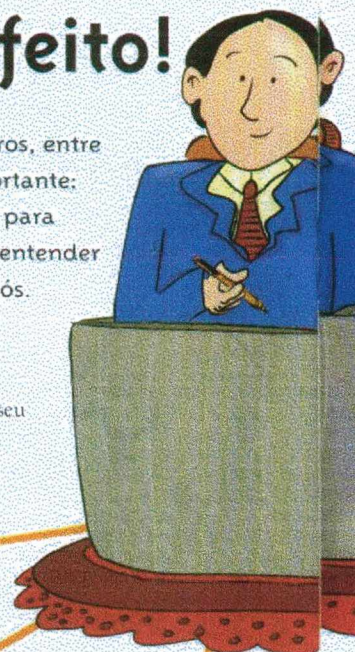
Meio ambiente

Um meio ambiente limpo também depende do prefeito. São várias as medidas a serem tomadas, desde as mais simples, como espalhar lixeiras pelas ruas, até construir mais parques, deixar a cidade mais bonita e promover a educação ambiental nas escolas. A poluição do ar e a poluição sonora serão reduzidas com a substituição de ônibus antigos por outros mais modernos. A reciclagem e o tratamento do lixo diminuem a poluição do solo. Finalmente, um trabalho integrado com o governo do Estado para a instalação de redes de esgoto em todas as casas e tratamento dos resíduos industriais evita a poluição da água.



Habitação

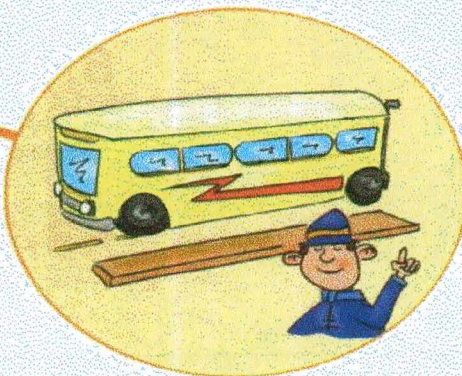
Nem todo mundo tem uma casa digna. Muitas pessoas moram em favelas ou construções feitas em locais irregulares, como margens de rios ou próximos a áreas de barranco. A prefeitura deve melhorar as condições de vida dessa população. A construção de habitações populares, por meio de mutirões, é uma saída. Mas não se pode esquecer de garantir uma infra-estrutura, que inclua rede de água e de esgoto, energia elétrica, e serviços como transporte, saúde, educação e lazer.





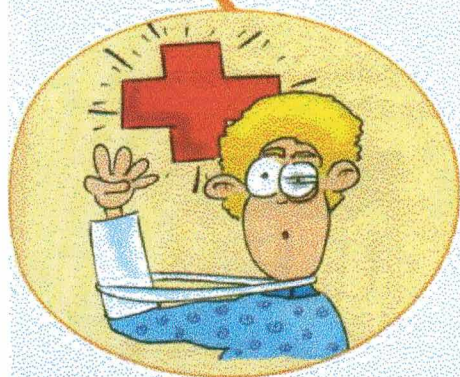
Cultura e lazer

Como andam os parques municipais e os centros culturais e esportivos de sua cidade? Seu estado de conservação e o atendimento oferecido à população podem indicar o quanto a prefeitura se preocupa com o lazer e a cultura. O ideal é que a cidade disponha de espaços para programas culturais e esportivos espalhados por diferentes regiões.



Transporte

Melhorar a rede de transporte não significa apenas colocar mais ônibus nas ruas — ou construir mais linhas de trens e metrô, no caso das grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro. A missão da prefeitura é dar um transporte que respeite a população: ônibus, trens e metrô bem conservados, confortáveis e de fácil acesso, em especial a idosos, crianças, mulheres grávidas e portadores de deficiência.



Saúde

Serviço gratuito de saúde também é atribuição do município. A construção de postos de saúde e a conservação dos já existentes são metas que o prefeito pode ter para sua gestão. Mas isso não deve ser tudo. É preciso criar programas de prevenção a doenças e a acidentes em geral, o que pode ser feito nas escolas ou nas comunidades. Também é necessário dispor de atendimento a grupos específicos, como o dos trabalhadores, o das mulheres e o das vítimas de violência.

Você sabia?

O prefeito não pode fazer algumas ações não estão sob o controle do prefeito. É uma decisão do governador, já que a Força Armada Brasileira Militar está sob controle do Estado.

Anexo 7 – Texto: “Maior eleição da história”



Maior eleição da história

As eleições que vão acontecer em 1º de outubro de 2000 serão as maiores já realizadas no Brasil. Cerca de 109,5 milhões de eleitores vão escolher seus novos prefeitos e vereadores, entre eles 2 milhões de jovens entre 16 e 17 anos. Há mais novidades. Pela primeira vez, as mulheres são maioria no eleitorado. Também pela primeira vez serão usadas urnas eletrônicas em todos os locais de votação. Em muitos municípios poderá haver segundo turno. Isso vai acontecer quando um candidato não obtiver no primeiro turno a maioria dos votos, descontando-se os votos **brancos e nulos**. Nesse caso, o novo prefeito será definido entre os dois nomes mais votados, em nova votação em 29 de outubro.

109,5 milhões

de eleitores vão escolher os prefeitos e os vereadores em 5.548 municípios.

50,4%

dos eleitores são mulheres. O voto feminino é maioria (55,4 milhões) pela primeira vez.

2 milhões

de jovens de 16 a 17 anos têm título de eleitor e podem votar nas eleições 2000.

8,36%

dos eleitores têm voto facultativo. Eles são analfabetos, têm mais de 70 anos ou entre 16 e 17 anos.

43,3%

do eleitorado tem entre 25 e 44 anos, a faixa etária com maior número de eleitores.

380 mil

é o número aproximado de candidatos a prefeito e a vereador em todo o Brasil.

Anexo 8 -

DEMONSTRAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE ELEIÇÕES:

- 1) Cada grupo irá ser um partido, então, precisa criar o nome para ele.
- 2) Cada partido deve escolher um representante, um candidato a prefeito – dar nome a ele.
- 3) Cada candidato deve ter um número para o momento da votação.
- 4) Cada partido deve criar propostas para o seu governo. Lembre-se: propostas são argumentos capazes de convencer o público a votar no candidato. Então, cada partido vai escolher, pelo menos, três propostas e fundamentá-las com outros argumentos.
- 5) Cada candidato irá ter três minutos para apresentar as propostas e convencer o público a votar nele. As propostas podem ser lidas ou serem apresentadas sem a necessidade de leitura. Aproveite bem o tempo! Depois será realizado o debate!
- 6) Eleições: urna eleitoral.
- 7) Contagem de votos.

Anexo 9 – Textos produzidos na atividade intitulada “palavras geradoras”

Palavra Geradora

Injustiça, eleição, votação, raiva, justiça, urna eletrônica, botões da urna, injusto, infeliz, eleição, voto, candidato.

(sem título)

Na eleição da nossa turma houve uma grande injustiça por parte da 3ª B. A votação foi vencida pelo nome do partido PPGH – “Partido dos pequenos grandes homens” e não pelas propostas do candidato V. Apesar da maioria esmagadora da sala admitir que eu era o melhor candidato eu não ganhei a eleição isso me deixou com raiva da 3ª B e infeliz.

(aluno DA)

Palavra Geradora

Injustiça, raiva, roubo, ladrões, cadeia, solitário, injusto, infeliz, tristeza, desonestidade, na eleição.

Injustiça na eleição da cadeia

Um dia na cadeia, o chefe de polícia resolveu organizar uma eleição para ver quem iria ser o chefe da cela 50 a que tinham 20 condenados a morte (todos da cela), o Manoel, Joaquim, Marcos, Vilmo e Chico se candidataram.

Foi assim: os demais votaram e o escolhido foi o Manoel com 13 votos. Os outros ficaram falando que aquilo era desonestidade porque ele já tinha matado 12 pessoas.

Daí o chefe da polícia falou:

- Vocês também são desonestos pois vieram parar na cadeia.

O Joaquim ficou num canto achando que ele tinha que ganhar, que aquilo era injusto.

Quando Manoel mandou os outros irem trabalhar eles acharam que aquilo era roubo.

O Manoel 2 anos depois foi liberado.

Se casou teve 7 filhos destes 2 foram para a cadeia. Ele teve carro do ano e foi o homem mais rico do mundo e viveu boiando na grana.

E os outros morreram massacrados na força.

(aluno V)

Anexo 10 – Elaboração de esquemas

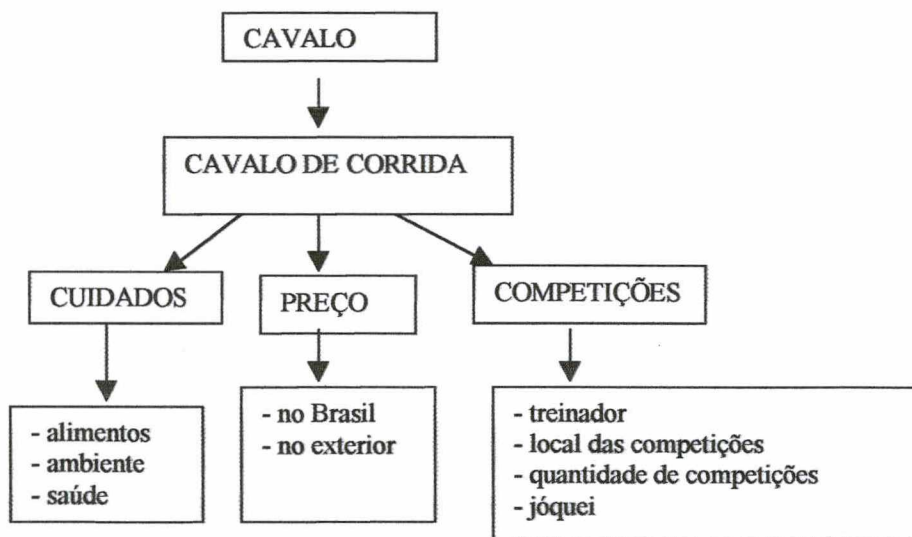
Atividade

1) Agora que já fizemos o desenho da pizza, mostrando qual é o assunto geral e quais as delimitações do assunto, é a sua vez de montar os seus esquemas.

A proposta é a seguinte:

- a) escolha 3 temas gerais;
- b) para cada tema geral, você deve mostrar 1 delimitação;
- c) para cada delimitação, eleja pelo menos 3 assuntos menores;
- d) para cada assunto, você deve dar argumentos que fortaleçam a sua idéia, como fizemos na atividade das “Eleições”.

Para facilitar a atividade, segue um esquema:



Anexo 11 - Introdução do texto “Dito e escrito”

Texto desordenado

Difícil caminhada

Na primeira maré alta, porém, elas desapareceram!

Conta-se que ele experimentou deixar mensagens até mesmo na areia.

Embora longa e difícil, a história do papel deve ser entendida como a fascinante tentativa do homem de domar a palavra e deixá-la para a prosperidade.

A produção de papel é uma técnica que foi aperfeiçoada recentemente.

Até dominá-la, o ser humano testou vários tipos de suporte para a escrita e o desenho.

Anexo 12 – Reportagem: “Dito e escrito”

7ª e 8ª Dito e escrito!

Nas paredes das cavernas, o ser humano encontrou um bom lugar para deixar mensagens e desenhar. Mas este não foi o único **suporte** que utilizou: da pedra ao barro cozido, da casca de árvore ao metal trabalhado, suas palavras se multiplicaram e os meios sobre os quais foram impressas também. Até que, um belo dia, os chineses inventaram o papel. E assim a humanidade deu um grande salto!

Você sabia?

Para produzir papel, os maias, que viveram na América Central antes da chegada dos espanhóis, cozinhavam cascas de árvore e depois as colocavam lado a lado, prensando-as para que ficassem grudadas. Desse modo, conseguiram registrar seus conhecimentos sobre astronomia nos documentos que os europeus encontraram.

Difícil caminhada

A produção de papel é uma técnica que foi aperfeiçoada recentemente. Até dominá-la, o ser humano testou vários tipos de suporte para a escrita e o desenho. Conta-se que ele experimentou deixar mensagens até mesmo na areia. Na primeira maré alta, porém, elas desapareceram! Embora longa e difícil, a história do papel deve ser entendida como a fascinante tentativa do homem de domar a palavra e deixá-la para a posteridade.



Bê-à-bá cuneiforme no barro

Na Mesopotâmia, há mais de 4 mil anos, os sumérios — povo das montanhas da Ásia Central — inventaram a escrita cuneiforme e usaram tabletes de argila e cunhas de metal para registrar suas atividades comerciais com os povos da costa do mar Mediterrâneo.



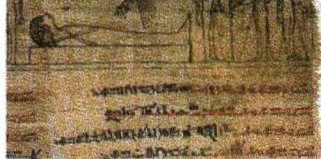
Arte pioneira na madeira

Quase simultaneamente, na região do Mediterrâneo, diferentes recursos foram usados para fazer registros. Assim surgiram as antigas tabletas de madeira pintadas, como esta acima, que foi trabalhada pelos antigos gregos.

Uma letra gravada no ouro

Os etruscos, que viveram no norte da antiga Itália, introduziram, por sua vez, o uso do metal, gravando informações em lâminas de cobre, bronze, latão, chumbo e até mesmo de ouro e prata. A placa acima, trabalhada por eles, assinala o emprego da letra “C” já em meados do ano 500 a.C.





As margens do rio Nilo, um novo suporte

O papiro foi uma das matérias-primas mais apropriadas à escrita. Obtido do caule do *Cyperus papyrus*, uma planta característica das margens do rio Nilo, ele se revelou uma invenção tão boa que logo se espalhou por todo o mundo, transformando-se numa importante fonte de renda para os antigos egípcios. O caule da planta era cortado em tiras, lixado, polido e aparado. Resultava numa folha fina e flexível, fácil de transportar e adequada ao registro de informações.

No couro, palavras eternas

Como a cultura de *Cyperus papyrus* não conseguiu dar conta da demanda, encarecendo muito o papiro, logo surgiram os primeiros pergaminhos. Eles eram produzidos com o couro de animais, como o carneiro e o cabrito. Essas peles eram lavadas, esticadas e depois polidas. Está impressa no couro uma versão do livro do profeta Isaías, escrito por volta de 100 a.C., que foi descoberta em Qumran, no Estado de Israel, em 1947. Os documentos mais importantes da Idade Média também foram escritos, na Europa, sobre pergaminhos.

Um presente que veio do Oriente

Até que, no ano 105, os chineses anunciaram a invenção do papel. Foi um oficial da Corte imperial, chamado T'sai Lun, que descobriu ser possível obter uma pasta, esmagando diferentes cascas de árvore e folhas em um pilão. Essa pasta era despejada numa bacia com água e seu conteúdo, retirado depois com uma peneira. Uma fina lâmina dessa mistura era levada ao sol para secar. Esse processo foi mantido em segredo pelos chineses durante 500 anos, até que um monge budista o revelou para todo o Japão. Assim nasceu o papel para o mundo.



A fabricação de papel baseia-se na produção de celulose, pasta obtida na natureza.

Poupar papel evita a derrubada de árvores

Papel é o nome que se dá a todo tipo de película formada por fibras vegetais mecanicamente separadas, depois suspensas na água, e, por fim, novamente agrupadas num molde, prensadas e secas. Geralmente, a madeira é a principal matéria-prima para a fabricação do papel, embora existam outras fontes com as quais se pode obter o produto. Ainda que a produção de papel em larga escala se baseie no emprego de árvores de reflorestamento, em especial os eucaliptos, plantados com o objetivo de ser transformados em pasta de uma substância vegetal, a celulose, é preciso sacrificar muitas árvores para dar conta da enorme quantidade de papel que o mundo moderno exige. Isso resulta num veloz desmatamento do nosso planeta: para obter uma tonelada de papel, é preciso derrubar, em média, 20 árvores. Por isso, economizar papel — ou pelo menos não desperdiçá-lo — é uma forma de poupar a flora do nosso país.



Página do Missal de Saint-Denis, que se encontra em Paris, datada do século XIV: arte detalhada.

Iluminuras iluminadas

Não menos deslumbrantes são as iluminuras medievais, isto é, as pinturas em cores vivas – e, muitas vezes, em ouro e prata –, que ilustravam as letras iniciais dos antigos manuscritos produzidos na Idade Média. Imitando ramagens multicoloridas, figuras e cenas ricas em detalhes, eram feitas no mesmo papel em que se alinhava o texto manuscrito.

Sumi-ê: técnica explorou a precisão e a economia de traços do artista.

Um suporte versátil por excelência

Quantas obras de arte foram criadas no papel! Os antigos chineses inventaram uma técnica de pintura a nanquim sobre papel extremamente delicada, chamada sumi-ê. Levada mais tarde ao Japão, a aprendizagem do sumi-ê está ligada ao culto do zen-budismo e é muito mais do que uma arte – busca a paz espiritual e o equilíbrio interno do ser humano. Trata-se de uma pintura ligada à leveza e à precisão do gesto e lembra muito a caligrafia oriental. Seu traçado é simples e se restringe ao indispensável. Bem menos detalhado do que no Ocidente, o sumi-ê se produz com gestos rápidos que registram com espontaneidade o que se pretende. Assim, para pintar, o artista deve seguir sua inspiração sem raciocinar diante da página branca ou corrigir-se, depois. O sumi-ê tem como princípios a assimetria, a serenidade interior e a singeleza. É trabalhado com nanquim e com um pincel de bambu.



A arte oriental debruçou-se sobre alguns temas em particular, dentre os quais as aves.

Cascas e caules dão origem ao papel artesanal

A madeira de eucalipto é a principal matéria-prima usada na fabricação de papel. Mas existem outras fontes naturais com as quais podemos produzi-lo. Hoje, muitos artistas se dedicam à produção de papéis artesanais. Eles utilizam fibras de caule de bananeira, bagaço de cana-de-açúcar, flor de tabua, sisal, palha de milho, folhas de amoreira e talos de mamona. Os efeitos visuais que esses recursos naturais conseguem imprimir ao papel artesanal são tão interessantes que ele se torna mais bonito que o concorrente industrial. Usado em cartões de apresentação, o papel artesanal também pode ser empregado na fabricação de luminárias (foto). As fibras de folhas de bananeira, por exemplo, dão um efeito muito bonito à trama do papel, quando iluminadas.





Nesta colagem, Juan Gris explorou o tema do papel e seus múltiplos usos.

GLOSSÁRIO **A**

NANQUIM espécie de tinta preta, originária da China.

SINCELEZA qualidade do que é simples.

SUPORTE base capaz de conservar a inscrição de um texto.

ZEN BUDISMO religião difundida no Japão a partir do século VI que valoriza o autoconhecimento e a contemplação da natureza.

As cores da aquarela

Outra técnica de expressão artística é a aquarela, que também usa o papel como suporte. Ela começou a ser desenvolvida pelos antigos egípcios, já no século II, e, na Idade Média, também foi usada por muitos artistas que pintaram sobre pergaminho.

Papel picado

Mais recentemente, alguns artistas usaram o papel para fazer colagens. Pablo Picasso (1881-1973), por exemplo, costumava rasgar pedacinhos de papel, cola-los e desenhar por cima deles o rosto de sua mulher, Françoise Gillot.

Para picar o papel, ele usava as mãos e aproveitava o desenho formado pelo papel rasgado como se também fizesse parte do seu trabalho. As cores do papel picado também eram aproveitadas como parte da composição. Georges Braque (1882-1963) e Juan Gris (1887-1927) foram

dois outros artistas que trabalharam com colagens, brincando com as cores e as formas. São considerados próximos de Picasso, em quem muito se inspiraram.

PARA SABER MAIS

Papel — Coleção Reciclar, Verônica Bonar, Ed. Scipione, SP.

<http://www.brinet.com.br/pages/cavalcanti/index.htm> — Página na internet sobre a história da fabricação do papel.

Vamos fazer colagens?

Podemos brincar de imitar o pintor Braque e tentar fazer colagens. Vamos experimentar? Para isso, precisamos de uma tesoura, uma cola de bastão e muito, muito papel colorido.

1 Para começar, vamos fazer a base da nossa colagem. Usaremos diferentes tipos e cores de papel, sobrepondo-os uns aos outros até formar uma espécie de passarela retangular multicolorida.

2 Sobre esta base, vamos colar mais algumas folhas de papel colorido menores, de forma a obter uma nova sobreposição de cores.

3 Por fim, os elementos decorativos, as formas variadas. Você pode improvisar, recortando espirais, triângulos, peixes, tiras grandes e pequenas, círculos e flores.

4 Lembre-se: antes de passar cola, avalie se a composição está elegante, isto é, se as cores combinam e as formas não "brigam" entre si.

Anexo 13 – Texto: “História da escrita” (desordenado)

História da escrita

Mas os homens tinham uma dificuldade: um pictograma não era suficiente para representar toda a riqueza e possibilidades de conceitos. Iniciou-se um processo de junção de duas unidades de escrita para representar uma terceira.

Com o crescimento das cidades e o comércio, os povos foram utilizando materiais para representar as mensagens: argila úmida, na Mesopotâmia; papiro e tinta, no Egito; cacos de cerâmica e pincéis, na China.

Por volta de 800 a.C., os gregos introduziram o uso de vogais e conseguiram representar separadamente os elementos componentes de uma sílaba. Surgia a escrita alfabética com caracteres latinos que, embora tenha evoluído bastante, é utilizada até hoje.

Na pré-história, o homem já lia os indícios da natureza e tentava reproduzir seu pensamento nas pedras e rochas. Isso deu origem aos primeiros desenhos com intenção expressa de comunicar uma idéia, embora esses desenhos primitivos não assegurassem uma mensagem precisa.

Na evolução humana, os diferentes povos, em diferentes épocas, foram criando símbolos, chamados pictogramas.

Além disso, havia a dificuldade de representar palavras abstratos e nomes de pessoas que só foi resolvida quando o pictograma passou a representar os sons da fala. A partir daí, foi possível criar-se a escrita silábica. Os semíticos e fenícios, a partir da primeira sílaba dos pictogramas cretenses e egípcios, elaboraram um novo código no qual a consoante adquiria valor silábico e a vogal era deduzida a partir do contexto.

Anexo 14 – Texto: “História da escrita” (original)

HISTÓRIA DA ESCRITA



Na pré-história, o homem já lia os indícios da natureza e tentava reproduzir seu pensamento nas pedras e rochas. Isso deu origem aos primeiros desenhos com intenção expressa de comunicar uma idéia, embora esses desenhos primitivos não assegurassem uma mensagem precisa.

Na evolução humana, os diferentes povos, em diferentes épocas, foram criando símbolos, chamados pictogramas.

Com o crescimento das cidades e o comércio, os povos foram utilizando materiais para representar as mensagens: argila úmida, na Mesopotâmia; papiro e tinta, no Egito; cacos de cerâmica e pincéis, na China.

Mas os homens tinham uma dificuldade: um pictograma não era suficiente para representar toda a riqueza e possibilidades de conceitos. Iniciou-se um processo de junção de duas unidades de escrita para representar uma terceira.

Além disso, havia a dificuldade de representar palavras abstratas e nomes de pessoas que só foi resolvida quando o pictograma passou a representar os sons da fala. A partir daí, foi possível criar-se a escrita silábica. Os semíticos e fenícios, a partir da primeira sílaba dos pictogramas cretenses e egípcios, elaboraram um novo código no qual a consoante adquiria valor silábico e a vogal era deduzida a partir do contexto.

Por volta de 800 a.C., os gregos introduziram o uso de vogais e conseguiram representar separadamente os elementos componentes de uma sílaba. Surgia a escrita alfabética com caracteres latinos que, embora tenha evoluído bastante, é utilizada até hoje.

Anexo 15 – Resenha crítica “Cadeiras Vazias” de Sérgio Rizzo

Cinema

Sérgio Rizzo



Zeca Moraes

Sérgio Rizzo é jornalista e professor universitário, crítico da revista Sete e da Folha de S. Paulo. E-mail: srizzo@uol.com.br

Carteiras vazias

Nenhum a Menos revela o impacto da pobreza sobre a evasão de alunos na China



Foto: divulgação

Quanto maior o tamanho do paciente, maior também é a doença. Cerca de um milhão de alunos abandonam todos os anos o ensino básico na China em virtude exclusivamente da pobreza. São obrigados a trabalhar nas pequenas propriedades rurais da própria família ou então como empregados, recebendo salários miseráveis que, no entanto, ajudam a engrossar o orçamento doméstico. *Nenhum a Menos* reconstituiu uma história verdadeira que resume de forma dramática a extensão desse problema.

Autor de sucessos internacionais como *Amor e Sedução* (1990) e *Lanternas Vermelhas* (1991), o diretor chinês Zhang Yimou optou por usar como atores as pessoas que protagonizaram o episódio. Assim, renovou o compromisso do filme – obra de ficção construída com algumas ferramentas do documentário – em retratar sem muitos retoques o problema mais grave do gigantesco sistema educacional público da China.

A epopéia começa quando Wei Minzhi, 13 anos, chega à escola primária de Shu Ixian, vilarejo no interior do país, para substituir o veterano professor Gao, que precisa fazer companhia à mãe doente. A “escola” é uma construção rústica de dois cômodos – uma sala com lousa e carteiras, e um escritório-alojamento para o mestre e os alunos-monitores. Gao chegou a ter 40 pupilos, mas restaram apenas 28, de pré-escola a 3ª série.

Como Wei quer receber adiantado o salário de 50 iuans (equivalente a 17 refrigerantes), Gao promete lhe dar mais 10 iuans na volta se todas as crianças permanecerem na escola. Começa então a dupla cruzada da adolescente. Como nova professora, precisa impor sua autoridade a alunos um pouco mais jovens do que ela e ensinar-lhes o pouco que sabe. Além disso, dedica-se a impedir, como um cão pastor, que alguma ovelha fuja do rebanho.

Tudo sairia razoavelmente bem se um estudante rebelde não a obrigasse a uma jornada heróica para manter o compromisso assumido com Gao. Vencedor do Leão de Ouro no Festival de Veneza e do prêmio do público na Mostra Internacional de São Paulo em 1999, *Nenhum a Menos* pertence à nobre categoria dos filmes engrandecedores: além de levar os mais sensíveis às lágrimas, rebastece o ânimo do espectador para enfrentar as agruras da vida.

Se Wei e seus alunos agiram assim, por que não podemos fazer a nossa parte? O aparente otimismo não significa, porém, que o filme escamoteie aspectos duros da realidade chinesa. Lá, cerca de 15% dos estudantes que saem da escola em virtude da pobreza conseguem retornar, mais tarde, graças a doações. Yimou demonstra, no entanto, que o assistencialismo não é so-

lução para o problema, que tem muito a ver com o que o país quer para seu futuro. Ninguém abandona os estudos só porque preferiu jogar bola na rua ou brincar de boneca. Carteiras vazias são também uma consequência de bolsos vazios, e de projetos sociopolíticos ineficazes na erradicação das desigualdades sociais.



Nenhum a Menos

(Yi Ge Dou Bu Neng Shao/Not One Less) China, 1999, 106 minutos

Direção: Zhang Yimou
Roteiro: Shi Xiang Sheng, baseado em seu livro *Existe um Sol no Céu*
Com Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda, Gao Enman, Sun Zhimei
Distribuição em VHS e DVD: Columbia, tel. (0 11) 5503-9899

Anexo 16 – Exemplificação sobre a configuração do texto argumentativo

1º parágrafo: Lembrar da opinião geral dos nossos adversários sobre o assunto violência.

Ex.: Eu sou contra a violência cometida contra as crianças. Então, neste primeiro parágrafo eu vou falar sobre a opinião adversária, sobre as idéias daqueles que praticam violência contra a criança no lar.

Escutamos freqüentemente muitos pais defenderem que bater nos filhos é a melhor forma de conseguir que eles sejam obedientes. Assim, as crianças ficam mais caladas e fazem todas as atividades que os pais solicitam, pois passam a ter medo de apanhar e serem castigadas. Esses tipos de pais acreditam que as crianças ficam mais responsáveis pelos próprios atos e têm mais certeza que estão impondo limites dentro de casa.

2º parágrafo: retomada da opinião do adversário, reconhecendo em parte o que ele coloca.

É verdade que muitos pais necessitam ser mais enérgicos com os filhos, pois há muitas atitudes erradas acontecendo ao nosso redor, como por exemplo, crianças usando drogas e oferecendo para muitas outras. É importante que os pais se preocupem com a educação dos filhos, não deixando que eles vivam sem limites, para que essas crianças não entrem no mundo da violência e se tornem bandidos do mundo agressor.

3º parágrafo: respostas às opiniões do adversário. Eu vou colocar o que eu defendo sobre as opiniões do adversário, as quais são contra as minhas idéias. Posso usar as seguintes palavras no início do parágrafo: entretanto, porém, contudo...

Por outro lado, se os pais mantessem diálogos mais freqüentes e abertos com os filhos seria mais fácil de criar um clima de harmonia no lar. Não é necessário que os pais batam nos filhos até machucá-los, para mostrar limite. É muito importante que o amor, o carinho, a compreensão estejam convivendo entre pais e filhos. Assim, eles podem entender o que está acontecendo de errado na nossa sociedade, para então buscar soluções para que não se caia na droga por exemplo. Os pais precisam se interessar com os estudos dos filhos, dar oportunidades para que eles expressem o que estão sentindo quando estão tristes. Atividades de lazer devem ser realizadas em conjunto com pais e filhos, a fim de se formar uma grande amizade e respeito entre eles, sem a necessidade de castigar as crianças.

4º parágrafo: Conclusão – eu coloco a minha opinião conclusiva, mostrando totalmente contrária ao que foi colocado no 1º parágrafo. Posso usar expressões como: portanto, então, compreendemos pelo que já foi dito...

Percebemos, então, que é muito mais saudável se pais e filhos forem amigos e procurarem no diálogo as respostas para os problemas. A violência contra as crianças, no lar, só traz outros tipos de violências, como roubo, brigas, uso de drogas entre outras. É o amor entre pais e filhos que é capaz de construir uma vida mais bonita para as crianças.

Anexo 17- Dizeres do mural montado sobre os textos “A história do(a)...”

NOSSA PROPOSTA DE "PRODUÇÃO TEXTUAL"

Os alunos da 4a série A pesquisaram e leram muitos materiais, tais como, revistas, livros, páginas de Internet para descobrirem a evolução histórica de algum tema interessante.

Muitas histórias foram descobertas! Elas estão explicadas em forma de textos, de forma resumida, para que você, leitor, possa compartilhar desses conhecimentos.

Boa leitura!

Anexo 18 - Resposta do autor Sérgio Rizzo

CARTA AOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE (EM 2000) DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS

Meus caros,

Não nos conhecemos, mas é como se nos conhecêssemos. Vocês leram e analisaram o que escrevi, eu li e analisei o que vocês escreveram, e com isso temos uma história em comum para contar. Considerem-se meus amigos, porque eu os considero assim. E lamento que uns 800 quilômetros nos separem, coisa típica de um país com o tamanho do nosso. Fosse menor a distância e eu daria um pulinho até aí para bater um papo em vez de lhes escrever esta carta. Paciência. Da última vez que estive em Florianópolis, em 1976, aposto que vocês nem eram nascidos.

Em primeiro lugar, fiquei muito contente e orgulhoso ao saber que as professoras Adriana e Elisa escolheram um texto escrito por mim como apoio para um trabalho em sala de aula. Como sou jornalista há 18 anos, já me acostumei à idéia de escrever textos em jornais e revistas que são lidos por milhares de leitores. O problema é que, na imensa maioria das vezes, nenhum desses milhares de leitores (nenhum!) dá sinal de vida. Não escrevem, não telefonam, não param a gente na rua para comentar isso ou aquilo. Ou seja: a gente sabe que milhares de pessoas (já pensou no tamanho disso? Um, dois, três Maracanãs lotados!) nos lêem, mas não sabe o que eles acham – se o texto serviu para alguma coisa, se os agradou ou os irritou etc. Falta-nos a figura do interlocutor concreto, uma pessoa de carne e osso, com nome e sobrenome, com a qual possamos conversar de vez em quando. Daí a minha satisfação em saber que 25 alunos de uma escola de Santa Catarina dedicaram alguns minutos à leitura de algo escrito por mim, e depois aproveitaram o que leram para desenvolver um trabalho próprio.

Gostaria de comentar o conjunto dos textos escritos por vocês sobre o filme “Os Batutinhas”, que a professora Adriana Fischer muito gentilmente me enviou. Quero chamar a atenção para o fato de que fizeram muito mais do que a análise de um filme. Exercitaram, talvez sem perceber, duas características muito importantes em nossa vida, seja lá o que vocês resolverem fazer dela (pessoal e profissionalmente).

A primeira dessas características tem a ver com o parágrafo inicial dos textos, aquele em que vocês precisavam contar de que tratava “Os Batutinhas”. Vocês foram convidados pelos professores a fazer isso em relação a um filme (e bem poderia ser um livro, uma peça de teatro, uma canção ou um quadro). Mas não é isso o que fazemos, o tempo todo, diante do mundo? Olhamos para tudo – as pessoas, os movimentos, a vida – com o objetivo de identificar as coisas mais básicas: o que é? O que significa? Por que é assim e não assado? Depois, costumamos dizer a alguém o que vimos e compreendemos, para saber se ela também viu e compreendeu as mesmas coisas que nós, ou se o olhar dela revelou outras coisas, que não vimos (ou vimos e nem sequer percebemos).

Em resumo, chamaria a isso tudo de “observar e descrever”.

A segunda característica tem a ver com o outro parágrafo, no qual vocês precisavam dizer o que acharam de “Os Batutinhas”, e quais foram os motivos para isso. Ali, vocês treinaram o que muita gente chama de “espírito crítico”. Ele não vale apenas para filmes, livros, peças de teatro etc. Vale para toda a vida. O que você achou do preço desse produto? E da plataforma política desse candidato? E da decisão do prefeito de aumentar a passagem dos ônibus? E do mais recente jogador contratado pelo Avaí ou pelo Figueirense? E do orgulho dos catarinenses por causa das vitórias do Guga?

Há uma frase popular que vocês já devem ter ouvido: “Gosto não se discute”. Bobagem. Gosto (ou preferência) se discute, sim. É só dessa maneira, conversando sobre os nossos “gostos” e os “gostos” dos outros, que podemos conhecer melhor os outros, o mundo e nós mesmos. Sempre que gostarem de algo, parem ao menos alguns segundos para pensar: puxa, por que foi que eu gostei disso aqui? Se não gostaram, a mesma coisa. Em seguida, experimentem conversar sobre isso com os amigos e parentes. Ou escrevam, nem que seja para guardar o texto e mais tarde conferir se você continua mesmo achando tudo aquilo, ou se já mudou de idéia – o que é absolutamente normal ao longo da vida.

Foi um prazer ler os textos de todos vocês e um prazer ainda maior lhes escrever. Lamento, como já disse, não poder visitá-los em Florianópolis e estender um pouco mais a conversa. Falar sobre os nossos “gostos”. Contar histórias. Amigos fazem assim. Mas não tem nada, não. Dia desses a gente se cruza por aí, em alguma esquina desse país tão grande e bacana.

Um abraço do
Sérgio Rizzo

Anexo 19 – Carta enviada ao Jornal Diário Catarinense

Florianópolis, 27 de novembro de 2000.

Ao

Jornal Diário Catarinense

Meu nome é Adriana Fischer e estou cursando o Mestrado em Linguística na UFSC. Venho desenvolvendo meu projeto junto aos alunos da 4ª série A do Colégio de Aplicação. O enfoque desse trabalho é iniciação à produção de textos dissertativos no Ensino Fundamental. Através deste trabalho, dez alunos foram escolhidos para terem seus textos publicados no DC do dia 12/10/2000, na promoção “Jornalista por um dia”. Todos ficaram muito contentes com essa iniciativa! Os alunos sentiram que há interlocutores/leitores reais para as produções deles.

No mês de novembro, os alunos produziram um texto argumentativo acerca do tema “violência” tão polemizado nos dias de hoje, seja pela RBS, pelos jornais e revistas. Após terem uma palestra com um policial do PROERD, o qual realiza um trabalho de conscientização nas escolas, os alunos foram desafiados, então, a produzirem um texto sobre o tema “violência”. Vários assuntos em torno dessa polêmica surgiram nas produções escritas. Os alunos deram depoimentos que a realização desse texto foi a proposta mais interessante a eles, se comparada com outras anteriormente desenvolvidas, uma vez que o tema é uma realidade que está presente na vida e ao redor deles.

Eu, juntamente com a professora regente da turma – Elisa, decidimos enviar os textos produzidos pelos alunos ao Jornal DC, para que esse trabalho possa receber algum tipo de tratamento: publicação (talvez de alguns!), alguma resposta acerca do tema polêmico discutido pelos alunos, a fim de fortalecer a importância da conscientização e combate à violência. Essa decisão é fruto de nossa preocupação sobre a existência de leitores reais para os textos produzidos em sala de aula. Não queremos produções que tenham por finalidade única a nota, mas divulgação do trabalho realizado, para que os argumentos dos alunos, elaborados em forma de texto, tenham respostas concretas.

Também está muito presente entre os alunos o fato de terem elaborado um abaixo-assinado, solicitando ao DC a introdução de um caderno com textos de crianças em suas publicações. Dessa forma, julgamos pertinente compartilhar com o DC essa produção textual que pode surtir outros efeitos para esses alunos ou mesmo para tantas outras pessoas.

Agradeço a atenção do(s) leitor(es) dessa carta e dos textos enviados. Fico aguardando alguma resposta a fim de remetê-la aos alunos. Para envio de respostas ou para maiores informações:

e-mail: rfischer@zaz.com.br

telefones: (47)351-2134, (47) 9989-2324 ou (48) 233-4970

endereço: Rua Guilherme Steffen, 170

Bairro Steffen

Brusque – SC

CEP: 88355-100.

Anexo 20 - Entrevistas com os alunos

Entrevistados:

Data:

Hora:

Local

Série:

Entrevistas abertas com os alunos (em grupos de 3)

1. Gostam de escrever texto na escola? Sim ou não? Por quê?
2. E em casa, fazem algum tipo de texto?
3. Vocês têm algum caderno de textos na escola ou em casa?
4. Nos anos anteriores, eram feitos textos na escola? A professora os ajudava? Era bom realizar essa atividade? Por quê?
5. Gostam de ler livros em casa, na escola, com os colegas ou na biblioteca, por exemplo?
6. Vocês fazem textos porque gostam ou porque são obrigados?
7. Quando a professora pede para fazer texto, ela diz por que irão fazer essa atividade?
8. Tem algum tipo de texto que vocês não gostam de fazer? Qual? Por quê?
9. Para vocês, é importante saber escrever um texto? Por quê?
10. O que é um texto para vocês?

Anexo 21 - Questionários entregues para a professora regente da 4ª série A

Data: 25/10/2000

Professora:

- 1) Como você está avaliando a participação dos alunos nas atividades acerca da produção de textos dissertativos no período que estamos, juntas, planejando e aplicando diferentes propostas?
- 2) Para você, os alunos estão gostando dessas atividades? Por quê?
- 3) As condições de produção de atividades ou textos dissertativos têm contribuído para a ampliação do conhecimento dos alunos? Em que aspectos você pode ou não comprovar?
- 4) Através da sua observação, por que muitas vezes alguns alunos se opõem à realização de tais atividades na sala de aula?
- 5) Você acha necessário e importante o trabalho com essas atividades realizadas com os alunos? Por quê?
- 6) Como a avaliação dessas atividades pode ajudar no desenvolvimento da escrita para os alunos?
- 7) Como você avalia os seus conhecimentos a respeito das atividades com o texto dissertativo, uma vez que nós estamos sempre interagindo para planejar as aplicações em sala? Esta interação tem ajudado você? Por quê?

Muito obrigada pela sua atenção
Adriana Fischer

Dados profissionais:

- 1) Nome da professora:
- 2) Série em que atua:
- 3) Colégio:
- 4) Formação:

() Ensino Médio. Qual curso? _____

() Ensino Superior. Qual curso? _____ Instituição: _____

() Pós- Graduação. Qual? _____ Nível: () especialização () mestrado
() doutorado

Instituição: _____

- 5) Quais outros cursos você realizou nos últimos dois anos que julga mais importantes?
- 6) Tempo de serviço: _____
- 7) Quais áreas você já atuou na educação?

Muito obrigada

Colégio de Aplicação
Florianópolis, 22 de novembro de 2000.

Propostas de produção de textos : emitindo opiniões!!!

Professora:

Interagimos na realização do planejamento e execução de atividades que concernem à produção do texto dissertativo durante três meses. Passamos por dificuldades, mas também ótimos resultados pudemos compartilhar com os alunos. Ao longo da experiência, bem como ao final dela foi e é possível realizar a análise desse trabalho. Nessa perspectiva, procure emitir seu ponto de vista a respeito dos seguintes questionamentos.

- 1) As condições de produção oferecidas aos alunos contribuíram para a realização de atividades ou dos textos considerados dissertativos? Em que momentos você pôde comprovar essa realização?
- 2) Você observou evolução na produção escrita dos alunos após a intervenção colaborativa com textos dissertativos? Em que aspectos?
- 3) Esse trabalho conjunto acrescentou conhecimentos a sua formação e prática pedagógica?
- 4) As atividades de produção de texto dissertativo podem ajudar no desenvolvimento da escrita dos alunos?
- 5) O trabalho com textos dissertativos na 4^a série, em grande parte, procurou oferecer oportunidades de produção com a argumentação escrita, a qual se faz necessária nas diferentes fases de escolaridade. Você concorda com esta afirmação? Entende que é possível realizar esse trabalho com alunos do Ensino Fundamental? Justifique sua resposta.
- 6) Se desejar, acrescente comentários ou apresente sugestões ao trabalho realizado, com vistas a sua continuidade.

Muito obrigada pela sua participação!

Adriana

Anexo 22 – Auto-avaliação realizada com os alunos

Colégio de Aplicação

Florianópolis, 22 de novembro de 2000.

Nome:

Propostas de produção de textos : emitindo opiniões!!!

Caro aluno ou cara aluna:

1. Durante muitas aulas realizamos atividades relacionadas à produção do texto dissertativo. Lembre-se das propostas elaboradas para eleição dos candidatos a prefeito, realização de esquemas, reconhecimento de textos de enciclopédia e revistas e ordenação dos parágrafos de um texto. Também produzimos três diferentes textos: um sobre “A história do(a)...”, que está exposto no mural do CA, outro sobre o Filme “Os Batutinhos”, que foi enviado para o autor/professor/jornalista Sérgio Rizzo e o último sobre violência (texto argumentativo) que será enviado para o Jornal Diário Catarinense. Por final, trabalhamos a reescrita dos três textos, a fim de que os textos pudessem ser “reconstruídos”.

Você achou interessante a realização das atividades e das produções de textos? Quais foram mais interessantes para você? Justifique suas opiniões.

2. O que é escrever bem para você?

3. O que acontece quando você lê um texto confuso, que não está bem escrito?

4. Por que é necessário saber escrever um texto?

5. O que você aprendeu com o trabalho de reescrita dos textos?

6. Os textos expostos no mural sobre “A história do(a)...” foram e estão sendo lidos por muitas pessoas do CA. A resenha crítica sobre o filme “Os Batutinhos” está sendo lida por Sérgio Rizzo e o texto argumentativo, sobre violência, será enviado para o DC, para que os responsáveis pelas publicações no jornal, tenham consciência de que os alunos da 4ª A do CA também estão emitindo posicionamentos críticos sobre um tema tão polêmico nos dias de hoje.

Para quem você costuma dar seus textos para ler?

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo 23 – Transparências: trechos da primeira versão do texto “A história do (a)...”

AVALIANDO E CORRIGINDO OS TEXTOS

4ª série A – “A história do(a)...”



1) Conseguiram depois inventar a máquina de escrever elétrica, que facilitou muito a rapidez para as pessoas. / Agora já existe o computador que vai bem mais rápido que a máquina de escrever, Facilitando as pessoas porque elas apresentam varias funções que podemos realizar sem perder muito tempo.

2) Agora os aviões estão muito evoluídos e seguros.

Hoje em dia os aviões transportam muitas pessoas e até mesmo algumas cargas e isso ajuda na nossa vida.

3) A cadeia americana de pizzarias foi feita por Dan e Frank Carney e 1958, ~~No~~ estado de Kanças. A primeira loja parecia uma cabana-inglês HUT – Grande parte dos restaurantes tem telhado vermelho.

4) *rever / cópia*
Em 1874, 1934 o italiano Guglielmo Marconi foi registrado em julho de 1896 em Londres, que foi a primeira patente de um sistema de radiocomunicação, e no mês seguinte com seu aparelho de telegrafia sem fio, mandou sinais e captou-os a uma centena de metros.

5) O primeiro foguete foi inventado pelos chineses no século XIII.

Usavam para assustar os cavalos dos adversários, movidos a pólvora.

Os primeiros missis de longo alcance *foram* foi projetados pelo engenheiro alemão Werner von Braun, durante a segunda Guerra Mundial em 1939 – 1945.

deles Que foram lançados contra cidades inglesas.

6) Os fenícios fizeram descoberta excelente e por isso os gregos ~~e os~~ aperfeiçoados esse alfabeto e o deixaram muito bom Até hoje as letras são usadas em vários países.

7) Há mais de 200 milhões de anos atrás havia imensas árvores nos pântanos úmidos e quentes.

As árvores cresciam com a luz do sol.

Quando as árvores morreram, seus troncos ficaram enterrados e formaram em carvão.

O carvão é chamado de combustível fóssil, por causa de sua origem.

8) A primeira cama a ser inventada foi composta por um estrado amarrado com correias e de uma cabeceira, é conhecida desde o Egito faraônico e da Grécia antiga. Ulisses, o herói de Odisséia construiu sua própria cama com as próprias mãos. A Etrúria e Roma utilizavam a cama para descansar, para fazer as suas refeições. Os romanos franceses do século XII somente para deitar. 3?

9) A história da civilização começou praticamente com a História do Egito e da Mesopotâmia, as mais antigas civilizações que a humanidade conhece.

A história egípcia começou com o aparecimento da escrita no mundo. Assim, pode-se dividir a história do Egito em duas fases: na pré-literária e na literária.

10) Com o tempo, o homem deixou de ser apenas caçador e começou a ter seu rebanho. Para contar sua produção (para contar o que tinha) ele guardava num saquinho várias pedras pra cada ovelha. Ele botava uma pedrinha no final do dia ele via se sobrou ou falta alguma ovelha (ou se sobrou).

Assim foi um dos primeiros meios dos números.

Cada país fez um jeito de demonstrar os números.

11) Há muito tempo existia três dinossauros mais conhecidos no mundo. Eles viviam na Argentina e de repente (dois deles vieram na Argentina e de repente dois deles) vieram parar no Brasil. Uma pesquisa científica constatou que os dinossauros botavam seus ovos e saíam para outros lugares sem voltar. E assim cresciam dinossauros diferentes da mãe. A medida que botavam ovos surgiam várias espécies diferentes e apareciam mais dinossauros na terra.

falta explicar!

Anexo 24 – Transparência: trechos da primeira versão da resenha crítica

AVALIANDO E CORRIGINDO OS TEXTOS RESENHA CRÍTICA – 4ª SÉRIE



O filme começa com a convocação de uma reunião para a escolha do motorista para a corrida. ^o entre o Alfalfa e Darla, o Batatinha tinha impedido o namoro. ^o Alfalfa dá um anel a Darla e eles provocam um incêndio na sede. ^o Os outros componentes da sede tentam chamar os bombeiros. ^A acontece o show de talentos e arrecadam dinheiro. ^D dois meninos rouba ^o o carro deles. ^T Todos da sede montam um carro novo. ^N Na corrida de carrinhos a Darla salva eles, os batatinhas vencem a corrida. ^M Montam outra sede

... o sorteado foi o Alfalfa, mas ^o Alfalfa não estava neste momento e os garotos foram atrás dele...

... mas ^(na sobremesa) Darla encontrou o anel que Alfalfa botou na sobremesa...

... o sorteado foi o Alfalfa, e ele não estava lá, eles foram procurá-lo e viram ele com Darla ^(Darla) combinou com Alfalfa para fazer ^{um} piquenique...



[Titulo???]

Assistindo o filme Batatinhas, que é um filme infantil, ^(que) estreiou em 1994. Percebi que o filme fala sobre um grupo de meninos.

Eles querem escolher um ^{piloto} motorista e o sorteado foi Alfalfa ^{mas} mais não estava lá. ^{eu} O Alfalfa escreveu uma carta de amor para Darla. ^{Mas} como as duas crianças não sabiam ler.



Alfalfa tem um pesadelo com seus amigos e Darla. ^{come de} Je manhá vão comprar madeira ^{mas} com o dinheiro que tem só deu para comprar um toquinho.

O filme é legal, engraçado e interessante porque mostrou que os meninos (os batatinhas) têm capacidade de fazer muitas coisas sem os pais.



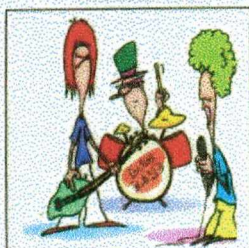
Este filme representa muita união entre os amigos, em muitas partes do filme mostra um amigo precisando de ajuda e seu companheiro vai ajudá-lo. Em uma dessas partes mostra Alfalfa querendo falar com Darla e Batatinha não gosta () Passam muitas dificuldades juntos. Na minha opinião, o filme além de ser muito bom, é um ótimo exemplo.

Em minha opinião o filme é bom, bem elaborado, interessante, engraçado e tem uma moral muito importante para os dias de hoje, só se unindo eles conseguiram o seu ideal.

Anexo 25 – Transparência: trechos da primeira versão do texto sobre “violência”

TEXTOS ARGUMENTATIVOS – 4ª SÉRIE A

TEMA: VIOLÊNCIA

**Diferentes títulos:**

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------|
| 1) Gosto a gosto, time a time | 6) Violência nos presídios |
| 2) Bater ou não bater em seus filhos? | 7) Exploração de menores |
| 3) Realidade: criança na violência | 8) Violência com crianças |
| 4) Violência contra os animais | |
| 5) Agressão ao filho | |

Muitas pessoas maltratam crianças batendo. Eu acho que não deviam bater e sim conversar.

É verdade que às vezes passa do limite.

▶ Mas é melhor conversar.

Então é muito importante que os pais conversem, pois se os pais batessem, a criança dia se revoltar com ele e ia se tornar agressiva, se conversassem não ia acontecer isso.

→ Deixando os filhos de castigo, eu acho que não precisa ter uma forma agressiva.

→ Conversar com os filhos, assim eles obedecem e conseguem ficar cientes de tudo.

1) Para que acabe a violência aos menores no mundo inteiro, os pais devem conversar em vez de bater.

2) Desta forma, os presídios melhorariam se levassem em conta as pessoas que vivem lá. Quando os presos saírem terão condições de ser cidadãos decentes.

3) Então, é muito mais importante que os pais conversem com os seus filhos do que batam neles. Se a conversa com os filhos acontecer, as gangues e brigas das sociedades irão diminuir.

Anexo 26 – Textos produzidos pelos alunos na proposta “A história do(a)...”

1. Textos que revelam a dedicação do aluno à pesquisa e leitura de materiais escritos

A evolução da bola

As bolas antigamente eram bem diferentes das que conhecemos hoje.

As primeiras eram feitas de couro curtido.

Elas evoluíram para o material sintético em 1970, a fim de evitar alterações no peso, medida e o formato durante a partida.

A bola é o brinquedo mais antigo da história.

As primeiras referências dela surgiram em pinturas nas paredes das tumbas egípcias, há 2000 a.C.

Elas mudaram muito no seu design e deram origem a diversas modalidades do esporte.

(aluna AV)

Evolução dos números

Com o tempo, o homem deixou de ser apenas caçador e começou a ter seu rebanho para contar sua produção para contar o que num saquinho varias pedras, pra cada ovelha ele botava uma pedrinha no final do dia ele via se sobro ou falto alguma ovelha ou se sobra.

Assim foi um dos primeiros meios do numeros.

Cada paises fez um geito de demonstra os numeros.

Os sumérios

Esse povo viveu na Mesopotâmia, Ásia, No ano 4000 a.C, ele se ficou às margens dos rios tigre e Eufrates, onde estão hoje o Iraque e o Kuwait. Os primeiros registros feitos pela homem foram encontrados nessa região.

Os egipcios

Eles viveram no vale do Nilo, hoje lá é o Egito. Criaram uma civilização muito rica governado por faraós.

Talvez você já tenho ouvido falar das pirâmides do Egito. Para fazer essas piramidis tão grandes eles tiferam que calcular assim e fizeram um sistema de contagem de pedrinhas.

Romanos

De todos os povos antigos, a civilização romana foi uma das mais importantes. Já no século VII a.C., ocupava Roma hoje a capital da Itália.

Os romanos criaram o poderoso Império Romano conquistado território da Europa, Ásia e da África. Na Antiguidade o sistema de numeração deles usava 7 letras maiúsculas para representar as numerais e cada um tinha um valor definido.

E hoje

Esse sistema numeração atual. Ele é muito antigo e surgiu há séculos na Ásia no vale do rio Indo, onde se encontra agora o Paquistão.

Conta-se que, no ano de 909, no então reinado Al-Mamun, criou-se um centro de ensino que contratou médicos, astrólogos e vários outros sábios.

(aluna DI)

O sonho de voar virou realidade

No ano de 1891 Santos Dumont e sua família desembarcaram de um grande navio, para passarem a temporada de férias em Paris.

Lá estavam acontecendo novas descobertas. A que mais interessou Dumont, foi a do motor a gasolina. Alberto Santos Dumont sempre se interessa por mecanismo.

Quando terminou a temporada de férias, os Dumont voltaram ao Brasil, mais Alberto Santos Dumont não pretendia ficar muito tempo no Brasil. Com as novas invenções Dumont começou a ter novas e interessantes ideias e concluiu que Paris seria o lugar ideal para por-las em prática.

So no ano de 1892, o rapaz segue novamente para a Europa, disposto a aprender tudo sobre motores e explosão.

Depois de muitos e muitos anos Dumont realizou seu sonho construiu um avião depois de várias tentativas Dumont conseguiu construir o "14-Bis". "O primeiro avião que conseguiu alçar-se do solo com seus próprios meios.

Agora os aviões estão muito evoluídos e seguros.

Hoje em dia os aviões transportam muitas pessoas e até mesmo algumas cargas e isso ajuda muito a nossa vida.

(aluna M)

História do cálculo

A palavra cálculo vem do latim calculus, que significa pedrinhas ou pedras pequenas.

Acredita-se que há muitos milhares de anos, os pastores para controlarem as ovelhas de seus rebanhos utilizavam pequenas pedras.

Pela manhã, os pastores faziam o seguinte: cada ovelha que saía do cercado o pastor botava uma pedrinha num saquinho. No fim de cada dia, cada pedrinha colocada pela manhã no saquinho era retirada assim que cada ovelha retornasse ao cercado. Dessa forma eles podiam saber se todas as ovelhas tinham retornado.

Essa prática desenvolvida pelos pastores para fazer contas utilizando pedras, deu origem a palavra calcular, que é tanto utilizada na matemática e que significa contar com pedras.

Nos dias de hoje continuamos a realizar cálculos para resolvermos diferentes situações mas graças a evolução utilizamos números que foram criados por sábios muçulmanos e aperfeiçoado pelo matemático árabe Al-Khovarizme.

(aluno V)

2. Textos que apresentam carência de informações e idéias truncadas

A invenção que esteve na moda: “Topo Gigio

Topo Gigio era um ratinho que fez sucesso aqui no Brasil com o comediante Agildo Ribeiro.

A truque de animação foi segredo por muito tempo. Hoje é banal.

A voz era feita pelo italiano Pepina Mazzelo e ele sempre viajava com ele.

Ele também ganhou uma namorada que se chama Rose e era representada por Regina Duarte.

Acabou em 1971 e voltou em 1986 sem força.

(aluno F)

Os dinossauros

Há muito tempo existia três dinossauros mais conhecidos no mundo. Eles viviam na Argentina e de repente dois deles vieram parar no Brasil. Uma pesquisa científica constatou que os dinossauros botavam seus ovos e saíam para outros lugares sem voltar. E assim cresciam dinossauros diferentes da mãe. A medida que botavam ovos surgiam várias espécies diferentes e apareciam mais dinossauros na terra.

Pais fiéis são aqueles que protegem seus ovos e filhos dos seu predadores. Porque era um bando de dinossauros carnívoros que sempre atacaram em maioria.

Vários dinossauros morreram protegendo seus filhos e ovos.

Em 1. ___ chocou um meteoro na Europa no Golfo e morreram vários dinossauros. Alguns sobreviveram mais logo após morreram por falta de comida e água.

(aluno LG)

História dos computadores

Entre o século XVII e XIX, foram surgindo as primeiras máquinas de calcular mecânicas, que eram a forma mais rudimentar de computador. Em 1946, os engenheiros J. Presper Eckert Jr. E John Mauchly construíram o primeiro computador eletrônico. Esses computadores eram enormes e cheios de válvulas no início, depois os computadores foram diminuindo de tamanho e apareceu o microchips.

Charles Babbage foi o primeiro computador mecânico programável foi idealizado em 1834 pelo inglês Charles Babbage. A máquina nunca foi construída, pois era complexa demais para essa época.

(aluna PM)

História da Pizza Hut

A cadeia americana de pizzarias foi feita por Dan e Frank Carney e 1958. No estado de Kanças. A primeira loja parecia uma cabana-inglês HUT-Grande parte dos restaurantes tem telhado vermelho. A pepsi comprou o negócio em 1978. No Brasil.

A primeira filial inaugurada na cidade de Santo André na grande São Paulo, novembro de 1990.

(aluno W)

3. Textos reescritos

História dos números

Com o tempo, o homem deixou de ser apenas caçador e começou a ter seu rebanho. Para contar sua produção ele guardava num saquinho uma pedra para cada ovelha no final do dia ele via se sobrou ou faltou alguma ovelha. Assim foi um dos cálculos com números. Cada país fez um jeito de mostrar seus números.

Os sumérios

Esse povo viveu na Mesopotâmia, Ásia. No ano de 1000 a.C., ele se fixou às margens dos rios Tigre e Eufrates, onde estão hoje o Iraque e o Kuwait. Os primeiros registros feitos pelo homem foram encontrados nessa região.

Os egípcios

Eles viveram no vale do Nilo. Hoje lá é o Egito. Criaram uma civilização muito rica e governada por faraós.

Para fazer as pirâmides do Egito, eles tiveram que fazer cálculos.

De todos os povos antigos os romanos foram os mais importantes. Já no século VII a.C., ocupava Roma que hoje é a capital da Itália.

Na Antigüidade o sistema de numeração deles usava letras maiúsculas para representar os numerais e cada um tinha um valor definido.

Hoje o sistema de numeração atual é muito antigo e surgiu há séculos na Ásia, no vale dos Rio Indo, onde se encontra agora o Paquistão.

Conta-se que no ano de 909, no então Reinaldo Al-Manrumr, foi criado centro de ensino que controlou médicos, astrólogos e várias outras sábios.

(aluna DI)

A invenção que esteve na moda: "Topo Gigio"

Topo Gigio é um ratinho que fez sucesso aqui no Brasil com o comediante Agildo Ribeiro.

O truque de animação foi segredo por muito tempo. Hoje é banal.

A voz era feita pelo italiano Pepina Mazzelo e ele sempre viajava com Topo Gigio.

Ele também ganhou uma namorada que chamou-se Rose e era representada por Regina Duarte.

Acabou em 1971 e voltou sem força em 1989.

Não temos mais Topo Gigio aqui no Brasil e ele aparecia na globo.

(aluno F)

O sonho de voar virou realidade

No ano de 1891 Santos Dumont e sua família desembarcaram de um grande navio, para passarem a temporada de férias em Paris.

Lá estavam, acontecendo novas descobertas. A que mais interessou Dumont, foi a do motor a gasolina. Alberto Santos Dumont sempre se interessou por mecanismo.

Quando terminou a temporada de férias, os Dumont voltaram ao Brasil, mas Alberto Santos Dumont não pretendia ficar muito tempo no Brasil. Com as novas invenções, Dumont começou a ter novas e interessantes ideias e concluiu que Paris seria o lugar ideal para colocá-las em prática.

Só no ano de 1892, o rapaz seguiu novamente para a Europa, disposto a aprender tudo sobre motores e explosão.

Depois de muitos e muitos anos Dumont realizou seu sonho, construiu um avião. Depois de várias tentativas Dumont conseguiu construir o “14-Bis”. “O primeiro avião que conseguiu alçar-se do solo com seus próprios meios.”

Agora os aviões estão muito evoluídos e seguros. Hoje em dia os aviões transportam muitas pessoas e até mesmo algumas cargas e isso ajuda muito na nossa vida.

(aluna M)

Pizza Hut

A cadeia de pizzarias foi feita por Dan e Frak Carney em 1958 no estado de Kansas. A primeira loja parecia uma cabana-inglês HUT – grande parte dos restaurantes tem telhado vermelho. A Pepsi comprou o negócio em 1978. No Brasil.

A primeira filial, inaugurada na cidade de Santo André na grande São Paulo, novembro de 1990.

(aluno W)

Anexo 27 – Textos produzidos pelos alunos na proposta da resenha crítica

1. Textos elaborados de acordo com a proposta

O clube dos machos

O filme os Batutinhas com a direção de Penelope Spheeris, no ano de 1994, é um filme infantil com a duração de 81 minutos. A música é de Willian Ross e a produção de Universal Studios. O filme começa numa reunião para ver quem vai pilotar o carro para corrida, depois os integrantes do clube sentem a falta de Alfalfa e vão procuralo quando acham o Alfalfa eles vêem que ele não esta sozinho, mas sim acompanhado de Darla, Batatinha não gosta e tenta impedir todas as vezes que eles se encontram, isso tudo acaba numa grande confusão.

Eu achei o texto muito interessante e legal, porque fala da união dos amigos.

(aluna AC)

Amigos são para sempre

O filme “Batutinhas” é direcionado por Penelope Spheeris, música de Willian Ross, feito em 1994 é um filme infantil, dura 81 minutos e é produzido pela “Universal Studios”. Esta emocionante história começa... Quando querem participar de uma corrida. Mas encontram o motorista sorteado (Alfafa), com Darla. No próximo dia, foram fazer um piquenique na sede do clube (machista contra mulheres), que causou um grande incêndio e destruiu tudo. Batatinha e a turma querem comprar madeira para refazer o clube. Quando chega um menino novo e rico de 12 anos no bairro, Darla acaba o namoro com Alfafa e começa com o menino rico. No dia da corrida, Batatinha e Alfafa pilotam juntos e vencem. Mas só no final o clube (machista) permite a entrada de meninas.

Este filme representa muita união entre os amigos; em muitas partes do filme mostra um amigo precisando de ajuda e seu companheiro vai ajudá-lo. Em uma dessas partes mostra Alfafa querendo falar com Darla e Batatinha não gosta que Alfafa fique perto de Darla porque acha que pode roubar seu melhor amigo. Passam muitas dificuldades juntos. Na minha opinião, o filme além de ser muito bom, é um ótimo exemplo.

(aluna C)

Crianças aventureiras

O filme “os batutinhas” dirigido pela diretora Penelopi Spheeris foi feito no ano de 1994 e é um filme infantil e dura 81 minutos e a música é do Willian Ross Produção da Universal Studios e a história do filme é sobre algumas crianças que fazem um clube que não entra meninas.

Eu achei o filme legau porque é engraçado.

(aluno D)

Sede encerrada

O filme Os Batutinhas tem como diretora: Penelope Spheeris que é do ano de 1994, ele tem 81 m de duração e é da Universal Studios. O filme começa com o convocamento de uma reunião para a escolha do motorista para a corrida, o entre o Alfalfa e Darla, o Batatinha tinha impediu o namoro, o Alfalfa da um anel a Darla e eles provocam um incêndio na sede, os outros componentes da sede tentam chamar os bombeiros, acontece o show de talentos e arrecadam dinheiro e dois meninos roubão o carro deles, todos da sede montam um carro novo, na corrida de carrinhos a Darla salva eles, os batutinhas vencem a corrida, montam outra sede e permitem a entrada de meninas.

Eu achei o filme legal porque foi engraçado e fala de algo da vida. A parte que eu destaco é a união dos amigos para fazer um carro novo, porque eles procuraram e tiveram o carro roubado e ainda conseguiram montar a tempo.

(aluno GM)

2. Textos que revelam formas distintas em expor e sustentar o ponto de vista

Meninas Há

O filme “Os batutinhas” foi dirigido pela Penelope Spheeris no ano de 1994. É um filme infantil que durou 81 minutos, quem produziu foi a Universal Studios. A trilha sonora foi dirigida por Willian Ross. O filme começou quando o Batutinha deu uma folha para o cachorro levar até os meninos da sede, na folha estava escrito que ia ter uma reunião na sede. Na sede eles sortearam para ver quem iria ser o motorista do carro da sede, o motorista sorteado foi o Alfalfa, mas o Alfalfa não estava lá (na sede), ele estava com a Darla namorando, aí os batutinhas foram atrapalhar o namoro deles. A Darla e o Alfalfa se encontraram na sede dos batutinhas e os meninos colocaram no suco de unva chulé, no

sanduche brita e o Alfalfa deu um anel de brilhantes para a Darla, depois de um tempo os meninos chamaram o Alfalfa, aí (o Alfalfa) apagou as velas, mas ele tinha esquecido de apagar uma vela, então começou a pegar fogo na sede e 2 meninos foram ligar para os bombeiros mas eles tinham esquecido o número, então, eles pegaram um mangueirão de um apartamento para apagar o fogo o Alfalfa teve que cuidar do carro a noite toda. Depois os batutinhas resolveram fazer um show de talentos para ganhar dinheiro e construir uma sede nova. Logo eles fizeram um carro e fizeram uma corrida com todo mundo do bairro e os batutinhas ficaram em 1º lugar e depois da corrida todo mundo viraram amigos.

O filme é legal, engraçado e interessante porque mostrou que os meninos (os batutinhas) têm capacidade de fazer muitas coisas sem os pais.

(aluna AL)

A corrida de carrinhos

O filme batutinha é da direção de Penelope Speneris, feito no ano de 1994, o filme é infantil e dura 81 minutos as músicas do filme são do cantor Willian Ross. O filme fala sobre uma reunião para escolher o motorista da corrida de carrinhos. Darla e Alfalfa provocam um incêndio tentam comprar madeira para construir uma nova sede eles ganham a corrida graças a um fio de cabelo do alfalfa.

Eu achei o filme muito legal, porque os personagens são crianças. Eu achei importante a união entre meninos e meninas.

(aluno LO)

(sem título)

Assistindo o filme Batutinhas, que é um filme infantil, que estreou em 1994. O filme fala sobre um grupo de meninos que não aceitam as meninas em seu clube. Mas no final do filme um romance entre Alfalfa e Darla muda completamente a vida do grupo.

Achei o assunto do filme muito interessante porque fala sobre comportamentos diferentes de meninos e meninas.

(aluno P)

União entre meninos e meninas

O filme Os Batutinhas foi feito pela direção: Penelope Spheeris, ano de 1994, a duração é de 81 minutos, o filme é indicado para crianças infantis. O filme fala sobre um

clube de meninos, que detestam meninas. O presidente do clube é o Batatinha. Eles fizeram uma reunião para decidir quem seria o piloto do ano, o sorteado foi o Alfalfa, mas Alfalfa não estava neste momento e os garotos foram atrás dele e quando chegaram na ponte ele estava lá com Darla. Os garotos tentaram impedir o namoro. Alfalfa marcou com Darla, fazer um piquenique no clube neste encontro os meninos chegam na hora e alfalfa esquece de apagar uma vela e causa um terrível incêndio. Os garotos punam alfalfa, eles mandam alfalfa cuidar dia e noite do carro. Chegando no final do filme eles conseguem construir uma nova sede e as meninas são bem recebidas.

Eu achei o filme muito legal esse filme nos mostra que viver em união as coisas se acertam. Eu achei legal porque o filme é indicado para crianças da minha idade e é muito criativo.

(aluna J)

3. Textos reescritos

O clube dos machos

O filme os Batatinhas com a direção de Penelope Spheeris, no ano de 1994, é um filme infantil com a duração de 81 minutos. A música é de Willian Ross e a produção Universal Studios. O filme começa numa reunião para ver quem vai pilotar o carro para corrida, depois os integrantes do clube sentem a falta de Alfalfa e vão procurá-lo. Quando acham o Alfalfa e eles vêem que ele não está sozinho, mas sim acompanhado de Darla. Batatinha não gosta e tenta impedir todas as vezes que eles se encontram. Isso tudo acaba numa grande confusão.

Eu achei o filme muito interessante e legal, porque fala da união dos amigos.

(aluna AC)

Amigos são para sempre

O filme “Batatinhas” é direcionado por Penelope Spheeris, música de Willian Ross, feito em 1994 é um filme infantil, dura 81 minutos e é produzido pela “Universal Studios”. Esta emocionante história começa... Quando querem participar de uma corrida. Mas encontram o garoto sorteado (Alfafa), que seria o piloto, com Darla. No próximo dia Alfalfa e Darla fazem um piquenique na sede do clube (machista contra mulheres), o encontro levou a um grande incêndio, que destruiu tudo. Batatinha e a turma querem comprar madeira, mas

com o dinheiro que tem só conseguem comprar um toquinho; então não dá para refazer o clube. Quando chega um menino novo e rico, com 12 anos, no bairro, Darla acaba o namoro com Alfafa e começa com esse menino. No dia da corrida, Batatinha e Alfalfa vencem juntos. Batatinha não gostava que Alfalfa ficasse com Darla, pois pensava que ela poderia roubar seu melhor amigo. Mas no final o clube machista permite mulheres.

Este filme representa muita união entre os amigos; em muitas partes do filme mostra um amigo precisando de ajuda e seu companheiro vai ajudá-lo. Em uma dessas partes mostra Alfalfa querendo falar com Darla e Batatinha vai com ele. Passam muitas dificuldades juntos. Na minha opinião o filme além de ser muito bom é um ótimo exemplo.

(aluna C)

Sede encerrada

O filme os Batutinhas tem como diretora Penelope Spheeris que é do ano de 1994, ele tem 81 minutos de duração e é da Universal Studios. O filme começa com a convocação de uma reunião para a escolha do motorista para a corrida. No namoro entre Alfalfa e Darla, Batatinha tenta impedir. O Alfalfa põe um anel na Darla e acabam provocando um incêndio por causa das velas. Os outros componentes da sede tentam chamar os bombeiros. Acontece o show de talentos e arrecadam dinheiro. Dois meninos roubam o carro deles. Todos da sede montam um carro novo. Na corrida de carrinhos a Darla salva eles, os batutinhas vencem a corrida. Eles montam outra sede e permitem a entrada de meninas.

Eu achei o filme legal, porque foi engraçado e fala de algo da vida. A parte que eu destaco é a união dos amigos para fazer um carro novo, porque eles lutaram e tiveram o carro roubado e ainda conseguiram montar a tempo.

(aluno GM)

Os Batutinhas

O filme Batutinhas é um filme infantil, estreou em 1994 percebi que o filme fala sobre um grupo de meninos que não aceitam as meninas em seu clube. Mas no final do filme um romance entre Alfalfa e Darla muda completamente a vida do grupo.

Achei o assunto do filme muito interessante, porque fala sobre comportamentos diferentes de meninos e meninas.

(aluno P)

Anexo 28 – Cartas-respostas de alunos ao autor Sérgio Rizzo

Florianópolis, 10 de abril de 2001

Amigo Sérgio

Nós recebemos a correspondência em sala de aula. A Adriana leu para nós a carta e a partir dela a professora de português fez uma atividade que era para fazermos uma resposta.

Quando ouvi sua carta até me emocionei, quase chorei. Só fico chateada com uma coisa: que nós não possamos nos encontrar. Gostaria tanto de te encontrar e bater muito papo. Mesmo se eu não te conhecer pessoalmente te acho fantástico. E fico muitíssimo feliz de te conhecer através das cartas.

Acho que muitas pessoas principalmente as crianças deveriam ler e entender mais o que os autores escrevem. Porque só lendo e compreendendo que vamos poder escrever melhor.

Se houver outra promoção do dia das crianças eu espero que meu texto seja escolhido, mas eu irei escrever outros textos para ter mais chance. Bom eu quero me comunicar com você outras vezes então eu irei te escrever, mais tarde eu te darei meu endereço da internet, porque eu quero receber o teu também e assim podemos comunicar melhor.

Nos falamos em breve, um abraço.

(aluna C)

Querido Sérgio Rizzo

Foi muito bom ter recebido esta carta.

Não nos conhecemos mas percebi que você se interessou pelo nosso trabalho e também me interessei pelo seu.

Gostei de ter aprendido com esta carta e acho que o senhor também deve ter aprendido com o nosso texto.

Parabéns por ser um bom jornalista e acho que é também um bom professor.

Gostei de saber que você já veio a Florianópolis, nunca fui em São Paulo, mas acho que é uma cidade cheia de jornalista (como o senhor), e leitores.

P.S: Gostei muito do filme “Os Batutinhas”.

Abraços e beijos

(aluna AM)

Sérgio Rizzo

Foi muito bom saber que você se enteressou pelos nossos textos, porque quando escrevemos o texto sobre o filme que vimos “Os Batutinhas”, achamos que não íamos ser respondidos pelo fato de sermos crianças e não saber muito bem escrever textos. Achamos que nossos textos nem lidos seriam, que iam ser recebidos e deixados para trás.

E é por causa disso que ficamos gratos por sermos entendidos, pelo seu interesse, dedicação, por esse fato ter chegado até a uma carta resposta, é muita dedicação de sua parte.

Parabéns pela sua resenha, e muitíssimo obrigado pela sua dedicação, não temos como agradecer, e essa parece ser a única forma.

Um abraço

(aluna AV)

Carta do escritor Sérgio Rizzo

Sérgio Rizzo, achei muito legal você escrever para nós, pois parece que você é bem ocupado, mais escreveu para nós.

Fiquei muito feliz, que você tenha gostado dos nossos textos. Quando a professora Adriana entrou na nossa sala e disse que como tínhamos mandado 2 textos (diferentes) um para o DC (um jornal daqui de Floripa) e um para você, mais que só você nos deu uma resposta, enquanto estava escrevendo fiquei pensando, pois se o DC é um jornal tão grande cheio de pessoas porque eles não mandaram uma resposta? E você sozinho fez uma carta tão legal! Adorei sua carta.

Sérgio Rizzo eu tenho um tio que mora em Curitiba, que também se chama Sérgio.

Obrigado.

(aluna GS)

Anexo 29 – Textos argumentativos produzidos pelos alunos a partir do tema “violência”

1. Textos elaborados de acordo com a configuração textual proposta e que revelam a seleção e a discussão de argumentos convincentes ao tema escolhido

Violência na Escola

A violência não acontece só nas ruas acontece também nas escolas, e aí a maioria agride verbalmente, num jogo de futebol, ou até mesmo numa brincadeira quando um contraria o outro. Nesse caso quem agride não percebe, pois o que quer é falar por último.

Sabemos que quando alguém lhe provoca temos que se defender, então, nesse ponto quem chinga está certo, sê ele provoca primeiro o outro.

Porém existem muitas outras maneiras de se defender. Como por exemplo conversando e dizendo que não gostou saindo de perto ou avisar a um adulto.

Então compreendemos que não vale a pena discutir ou começar a provocar.

(aluna AV)

Os pais agredindo os filhos

Os pais muitas vezes batem nos filhos para educa-los; mas isso só os fais menos educados, ficam agredindo os amigos, deixam os filhos com muitas feridas e algumas vezes levam até a morte. Muitos pais obrigam os filhos até a trabalharem para ganhar dinheiro, em vez da escola.

O certo é os pais chamarem a atenção dos filhos, mas não agredindo. O melhor é os pais conversarem com os filhos, sem agredir.

Portanto, os pais poderiam mudar esta atitude agressiva e conversar com os filhos, os pais trabalharem para pode coloca-los na escola e ter mais amor por quem eles fiseram. Porque também eles têm muita vida pela frente.

Os pais não podem fazer isso com os filhos, pois eles tem um grande futuro na frente. Se eles tiveram um filho, então, tem que cuida-lo muito bem; não é verdade?

(aluna C)

Violência contra crianças

Os pais batem nos filhos porque acham que os filhos sentem medo e obedecem os pais e os ajudam até nos trabalhos diários.

Os pais fazem isso para que os filhos tenham medo para obedecer os pais.

Essa atitude dos pais é um absurdo porque eles conseguem com isso muita coisa e até as vezes tocam fogo nos filhos por motivo financeiro e por isso tem que melhorar essa atitude, os pais fazem isso também porque são donos dos filhos e tem direito de mandar obedecer mas não bater nos filhos porque isso pode até levar a crianças a morte e os pais a cadeia.

Podemos concluir que os pais não podem ser rebeldes com os filhos porque eles não tem culpa de vir no mundo, e por isso até algumas crianças são massacradas e podem morrer.

(aluna G)

Violência contra os animais

Muitas pessoas matam ou machucam os animais por dinheiro, para fazer calçados, roupas, bousas e outros, ou por matar.

As pessoas poderiam pegar os animais, mais para cuidar deles, dar amor, alimentos a pessoas e etc...

Achamos que os animais tem o direito de ser livre se mastratarem não vai ter mais animais estarem ou não em extinção ou acabará esta animal.

Achamos que temos que concentizar as pessoas que mastratam os animais, pois é mais bonito ver eles pulando na natureza ou em casa e etc do que estampado numa blusa numa roupa e também ele fica mais feliz.

(aluna GS)

2. Textos que denotam, através do último parágrafo, a preocupação dos alunos em expor soluções de mudança para o problema da violência

Violência entre pais e filhos

Muitos pais acham que batendo nos filhos, os filhos ficam obedientes. Mas não eles ficam é com medo dos pais. Também tem pais que botam os filhos para trabalharem só para ganharem dinheiro.

Às vezes temos que concordar um pouco com os pais senão os filhos nunca teram limites.

É bem melhor se os pais conversarem com os filhos, não ficar batendo quando os filhos fazem alguma coisa de errado. Os pais também não devem ficar botando os filhos para trabalharem, se não os filhos ficam chateados de não estudarem.

Portanto a melhor coisa que os pais devem fazer é conversarem com os filhos, passearem, brincarem e tudo mais aí o filho vai sentir que seus pais gostam dele.

(aluna E)

Realidade: criança na violência

Muitas pessoas maltratam seus filhos pensando que isso ajuda. Também tem gente que explora as crianças para conseguir renda para a família.

Na verdade às vezes os pais precisam bater nos filhos pois eles passam dos limites e nem conversando adianta daí o único jeito é bater pois assim a maioria das vezes eles voltam pros limites.

Porém, é melhor que os pais conversem com os filhos e ao invés de explora-los botem-as na escola afinal é o lugar de toda a criança.

Então, assim, com os pais conversando com os filhos não explorando-os, pois assim vai ser muito melhor sim ficar vendo na televisão um monte de crianças sendo espancadas, mortas, enfim, que ao invés de bater nos filhos conversando com eles.

(aluno GM)

Gosto a gosto time a time

Compreendemos que nos estádios de esportes os torcedores defendem seus times e agridem os times diferentes até mesmo os jogadores(as).

Eles tem o direito de chingar os outros torcedores mas não de uma forma muito agressiva.

É claro que eles podem torcer para times diferentes mas respeitando um ao outro.

Portanto, os jogos melhorariam muito se um time respeitace o outro. Se cada um fizer a sua parte teremos um mundo e competições mais agradaveis.

(aluna M)

Exploração de menores

Muitas pessoas batem nos seus filhos porque pensam que eles vão ficar com medo e começarão a obedece-los.

Os pais batem nos filhos porque estão muito estressados de tanto trabalhar e acabam descarregando todo o seu estresse nos seus filhos.

Porém, os pais que batem em seus filhos poderiam conversar com os seus filhos em vez de bater neles. Se os pais conversarem com os seus filhos evitariam que os filhos ficassem agressivos e façam o mesmo com os filhos que eles irão ter.

Então, é muito mais importante que os pais conversem com os seus filhos do que batam neles. Se a conversa com os filhos acontecer as gangues e brigas das sociedades irão diminuir.

(aluno V)

3. Textos reescritos

Violência contra crianças

Os pais batem nos filhos porque acham que eles sentem medo e obedecem os pais e os ajudam até nos trabalhos diários.

Os pais fazem isso para que os filhos tenham medo e para que estudem mais e prestem bem atenção na aula.

Essa atitude dos pais é um absurdo porque eles conseguem com isso muita coisa e até às vezes tocam fogo nos filhos por motivo financeiro e por isso tem que melhorar essa atitude. Os pais fazem isso também porque são donos dos filhos e têm direito de mandar obedecer, mas não bater nos filhos, porque isso pode até levar a criança à morte e os pais à cadeia.

Podemos concluir que os pais não podem ser rebeldes com os filhos porque eles não têm culpa de vir ao mundo, e por isso até algumas crianças são massacradas e podem morrer.

(aluna G)

Realidade: criança na violência

Muitas pessoas maltratam seus filhos pensando que isso ajuda. Também tem gente que explora as crianças para conseguir renda familiar.

Na verdade, às vezes os pais precisam bater nos filhos pois eles passam dos limites e nem conversando adianta daí o único jeito é bater pois assim a maioria das vezes eles voltam pros limites.

Porém, é melhor que os pais conversem com os filhos e ao invés de explorá-los botem-nos na escola, afinal é o lugar de toda a criança.

Então, assim, sem os pais batendo nos filhos o mundo ficaria melhor afinal se bater adiantasse era só bater nos bandidos.

(aluno GM)

Anexo 30 – Textos que revelam o desempenho argumentativo dos alunos

Proposta: “Olimpíadas do Colégio de Aplicação”

Uma olimpíada diferente

Na semana das Olimpíadas, alguns professores perceberam que estavam acontecendo muitos conflitos entre alunos de turmas diferentes. Então como já estava chegando o dia das crianças, eles resolveram fazer uma “Olimpíada Diferente” em homenagem a elas. Em vez de cada série jogar contra a outra, as equipes foram misturadas com alunos de séries diferentes e achei muito legal essa idéia porque assim podemos conhecer os outros colegas e podemos mostrar que nós não somos inimigos de nenhuma outra série.

(aluna M)

Olimpíadas do CA...

As Olimpíadas do CA aconteceram no CENTRO DE DESPORTES. No dia 29 de outubro, aconteceu a abertura e nos dias 3, 4 e 5 de outubro teve jogos.

A abertura foi no ginásio. Lá cantamos o Hino Nacional e o Hino das Olimpíadas, antes de cantarmos os hinos cada turma desfilou apresentando sua equipe. Depois desfilou também a Bandeira Olímpica. Por último dois alunos acenderam a Tocha Olímpica.

No primeiro dia de jogo, as 4^ª séries jogaram troca-turma, no segundo dia, jogaram voleibol com revezamento. No terceiro dia, as 4^ª séries jogaram bandeira-salva, quando chegou a hora do segundo grupo jogar, começou a chover, então tivemos que ir para o colégio. Não conseguimos terminar porque as 3^ª séries teriam que jogar. Depois de 14 dias, as 4^ª séries jogaram. Aí a 4^ª C ficou em primeiro lugar, a 4^ª B em segundo lugar e a 4^ª A em terceiro lugar. Durante os jogos houve muita briga e discussão entre alunos e professores. Faltou controle e disciplina entre as equipes. Temos que usar o momento olímpico para competir, participar e não para brigar.

(aluna E)