

... **Coleção UAB–UFSCar**

..... **Pedagogia**

· **Claudia Raimundo Reyes**
· **Dulce Masiero Piccolli**
· **(Organizadoras)**

· **O ensino da língua**
· **um processo discursivo**





O ensino da língua

um processo discursivo



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária Geral de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação SEaD-UFSCar

Daniel Mill

Glauber Lúcio Alves Santiago

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenação UAB-UFSCar

Daniel Mill

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Aline Sommerhalder

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

**EdUFSCar****Conselho Editorial**

Ana Claudia Lessinger

José Eduardo dos Santos

Marco Giulietti

Nivaldo Nale

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Roseli Rodrigues de Mello

Rubismar Stolf

Sergio Pripas

Vanice Maria Oliveira Sargentini

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Claudia Raimundo Reyes
Dulce Masiero Piccolli

(Organizadoras)

O ensino da língua

um processo discursivo

São Carlos



EdUFSCar

2015

© 2011, das autoras

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Kamilla Vinha Carlos

Paula Sayuri Yanagiwara

Rebeca Aparecida Mega

Diagramação

Izis Cavalcanti

Juan Toro

Vagner Serikawa

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

E59e	O ensino da língua : um processo discursivo / organizadoras: Claudia Raimundo Reyes, Dulce Masiero Piccolli. — São Carlos : EdUFSCar, 2011. 141 p. — (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN: 978-85-7600-236-9
	1. Língua e linguagem. 2. Letramento. I. Título.
	CDD: 400 (20 ^a) CDU: 801

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	---

UNIDADE 1: Língua e linguagem

Douglas Henrique Perez Pino

Fabiana Giovani

1.1 Primeiras palavras	13
1.2 Problematizando o tema	13
1.3 Saussure, Chomsky e Bakhtin	13
1.3.1 As ideias de Saussure	13
1.3.2 As ideias de Chomsky	17
1.3.3 Bakhtin	23
1.4 Considerações finais	30

UNIDADE 2: Linguagem e diálogo

Claudia Raimundo Reyes

Stella de Lourdes Garcia

Camila Torricelli de Campos

Poliana Bruno Zuin

2.1 Primeiras palavras	33
2.2 Problematizando o tema	33
2.3 Vygotsky e Freire	33
2.3.1 O pensamento e a linguagem em Vygotsky	34
2.3.2 O diálogo, a linguagem e a dimensão conscientizadora em Freire	54

2.4 Considerações finais	62
------------------------------------	----

UNIDADE 3: A sequência didática como estratégia para o ensino da produção textual

Stella de Lourdes Garcia

Alessandra Marques da Cunha

3.1 Primeiras palavras	65
3.2 Problematizando o tema	66
3.3 Os gêneros do discurso	67
3.4 As sequências didáticas	71
3.5 Considerações finais	82

UNIDADE 4: Avaliando as produções textuais do/as alunos/as

Ester Almeida Helmer

Ana Lucia Masson Lopes

4.1 Primeiras palavras	87
4.2 Problematizando o tema	87
4.3 Avaliação: concepções e implicações	88
4.3.1 Como avaliar as produções textuais dos alunos	94
4.4 Considerações finais	98

UNIDADE 5: Produções escritas

Dulce Masiero Picolli

Danitza Dianderas da Silva

5.1 Primeiras palavras	103
5.2 Problematizando o tema	104

5.3 As produções escritas na sala de aula	104
5.4 Coesão e coerência	109
5.4.1 Coesão	109
5.4.2 Coerência	113
5.5 Análise de textos de crianças a partir dos conceitos de coesão e coerência.....	118
5.6 Sugestões de intervenções – a revisão	120
5.7 Ortografia	126
5.8 Considerações finais	131
REFERÊNCIAS	133

APRESENTAÇÃO

Este livro é uma pequena parte da sistematização de pesquisas que temos realizado desde meados da década de 1980. Naquela ocasião a pergunta de um garoto de quatro anos sobre como ele poderia escrever a palavra cachorro motivou uma jovem professora a buscar respostas sobre como as crianças aprendem a escrever e como nós professores podemos ensinar-lhes com melhor qualidade. Ao longo desses 25 anos muitas outras jovens professoras que se tornaram pesquisadoras foram traçando comigo parte desse percurso que agora colocamos a público. Com a certeza de que ensinar a língua é uma escolha política, construímos coletivamente esta obra com a finalidade de que outros professores também possam usá-la como instrumento de transformação, não só de sua prática em sala de aula, mas principalmente do processo de apropriação dos conhecimentos histórico-culturais de muitas crianças que ainda não sabem ler ou escrever.

Douglas Henrique Perez Pino
Fabiana Giovani

UNIDADE 1

Língua e linguagem

1.1 Primeiras palavras

Conhecer e compreender os conceitos de língua e linguagem no decorrer da história é fundamental para o professor que trabalha com a língua materna.

É importante destacar ainda que, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos que a praticam no meio social em que vivem. É indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a uma mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada e que esses dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido, pois é apenas sobre esse terreno preciso ou nesse contexto que a troca linguística se torna possível, permitindo a compreensão.

Não é possível compreender o fenômeno da linguagem sem fazer referências aos principais estudos sobre ela. Nossa escolha pauta-se nos estudos de Saussure, Chomsky e Bakhtin por entendermos que essas teorias são a chave de entrada para compreendermos os mistérios da linguagem. Não é por acaso que esses autores influenciam até hoje todo e qualquer trabalho com o ensino da língua nas escolas brasileiras.

1.2 Problematizando o tema

Trabalhar com o ensino da língua exige que o profissional compreenda uma complexa terminologia que indiretamente influencia as práticas de sala de aula e os processos de aprendizagem de seus alunos. Fazem parte dessa terminologia, entre outras: língua, linguagem, estrutura, signo, enunciado, texto...

Alguns desses termos podem ter diferentes conotações de acordo com a teoria estudada. Assim problematizamos: o que é trabalhar com a língua materna de acordo com cada um desses autores?

1.3 Saussure, Chomsky e Bakhtin

1.3.1 As ideias de Saussure

Nos estudos da linguagem, é imprescindível que se faça menção à teoria saussuriana,¹ pois esta é responsável por um corte epistemológico que produziu um efeito de desconstrução do sujeito psicológico livre e consciente que

1 Neste texto, iremos tratar dos pressupostos teóricos que se encontram no Curso de Linguística Geral.

reinava na reflexão da Filosofia e das Ciências Humanas no final do século XIX (GADET, 1996). Ou seja, por meio do *Curso de Linguística Geral* (CLG), obra fundadora da Linguística Moderna e “base unificadora do Estruturalismo” (DOSSE, 1993, p. 64), instaura-se uma maneira diferente de se considerar os fatos da linguagem.

Para Saussure, o estudo da linguagem consiste em mostrar que a língua é um *sistema*, objeto homogêneo para a Linguística, diferentemente da linguagem, que se apresenta muito mais vasta e menos específica que a língua, como podemos averiguar nas palavras do mestre genebrino:

Mas o que é a Língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo, física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação (SAUSSURE, 2002, p. 17).

Por meio desse pensamento, Saussure opõe-se a todas as teorias sobre linguagem propostas anteriormente. Para ele, “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2002, p. 271). Ou seja, “a língua é para nós a linguagem menos a fala” (p. 92).

Para Borges (2004), essa ruptura epistemológica se deu pela conjugação de dois princípios: o princípio da estrutura e o princípio da autonomia. O primeiro afirma que as línguas são estruturas, e seus elementos só podem ser caracterizados a partir de uma organização global:

Seria interessante começar pelas unidades, determiná-las e dar-se conta de sua diversidade classificando-as. Cumpriria buscar em que se funda a divisão em palavras – pois a palavra, malgrado a dificuldade que se tem para defini-la, é uma unidade que se impõe ao espírito, algo central no mecanismo da língua [...]. A seguir ter-se-iam de classificar as subunidades, depois as unidades maiores etc. (SAUSSURE, 2002, p. 128).

O princípio da autonomia, por sua vez, está assentado sobre a premissa de que a estrutura se define por suas relações internas, portanto é um dado original, autônomo (BORGES, 2004). Isso fica evidente no seguinte fragmento:

Nossa definição de língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo “Linguística externa”. Essa Linguística se ocupa, todavia, de coisas importantes, e é sobretudo nelas que se pensa quando se aborda o estudo da Linguagem (SAUSSURE, 2002, p. 29).

Resumindo, um dos pontos mais importantes na teoria saussuriana é a busca por um *objeto homogêneo* para a Linguística. Por isso, a *langue* (língua) é o objeto de estudo por excelência, já que permite descobrir regularidades necessárias para o trabalho científico da linguagem (BORGES, 2004, p. 52).

É importante frisar, ainda, que essa teoria serviu de base, no âmbito do Estruturalismo, para o desenvolvimento de outras teorias nas mais diferentes áreas: na Antropologia, com Lévi-Strauss, na Filosofia, com Althusser, na Psicanálise, com Lacan, na Semiótica, com Barthes, na Psicologia, com Piaget, entre outras.

Na sequência, apresentaremos dois temas centrais nos estudos saussurianos: o sistema e o signo.

O sistema saussuriano

A noção de *sistema* figura como um dos pontos nodais na teoria saussuriana. É por meio dessa noção que Saussure torna a Linguística “científica”, uma vez que prioriza o *formal* em busca das regularidades da língua. Para se ter uma ideia clara de *sistema*, é imprescindível uma rápida explanação sobre Linguística sincrônica e Linguística diacrônica:

A Linguística sincrônica se ocupará das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistemas, tais como são percebidos pela consciência coletiva;

A Linguística diacrônica estudará, ao contrário, as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência coletiva e que se substituem uns aos outros sem formar sistema entre si (SAUSSURE, 2002, p. 116).

Em outras palavras, “é sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático de nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções” (SAUSSURE, 2002, p. 96). Para explicar essa divisão entre estado de língua (sincronia) e uma fase da evolução (diacronia), Saussure apresenta a metáfora do jogo de xadrez:

Numa partida de xadrez, qualquer posição dada tem como característica singular estar libertada de seus antecedentes; é totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho ou por outro; o que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico; para descrever a posição, é perfeitamente inútil recordar o que ocorreu dez segundos antes. Tudo isso se aplica igualmente à língua e consagra a distinção radical do diacrônico e do sincrônico. A fala só opera sobre um estado da língua, e as mudanças que ocorrem entre os estados não têm nestes nenhum lugar (SAUSSURE, 2002, p. 105).

A opção de Saussure é pelo enfoque sincrônico, uma vez que acredita ser possível um estudo relativo a cada estado da língua, sem a intervenção da História. Dessa forma, analisar a língua como *sistema*, tendo como abordagem uma perspectiva sincrônica, significa considerar as unidades da língua somente nas relações que elas mantêm entre si.

É importante salientar que a noção de língua como *sistema* é antiga, concebida primeiramente pelos estoicos. O que a teoria saussuriana traz de novo é a ideia de que o valor de cada unidade linguística se dá nas relações no interior do sistema, diferentemente dos métodos anteriores, que realizavam descrições isoladas e diacrônicas.

Signo linguístico em Saussure

Para Saussure (2002, p. 80), signo linguístico pode ser definido como uma entidade psíquica de duas faces: o conceito (ou significado) e a imagem acústica (ou significante). Sobre essa concepção, Barthes (1969, p. 43) vai dizer que o plano dos significantes constitui o *plano de expressão* e o plano dos significados o *plano do conteúdo*. Entre as características atribuídas ao signo linguístico, duas merecem destaque: a *Arbitrariedade* e a *Imutabilidade/Mutabilidade* do signo linguístico. Tomemos como explicação para a primeira característica o seguinte exemplo: a ideia de “mar” não se relaciona à sequência de sons “m-a-r” que representa o significante; poderia ser representada bem por outra sequência. Essa explicação se confirma na própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa “boeuf” (boi) tem por significante b-ö-f de um lado da fronteira franco-germânica, e o-k-s (ochs) do outro (SAUSSURE, 2002, p. 82).

Ainda sobre essa característica, Saussure assinala:

A palavra arbitrário requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (ver-se-á mais adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos

dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (SAUSSURE, 2002, p. 83).

Com relação à segunda característica, *Imutabilidade/Mutabilidade*, Saussure (2002, p. 85-86) afirma que o signo “escapa a nossa vontade”, querendo dizer que não podemos escolher os signos, nós os herdamos, pois uma “língua aparece sempre como uma herança da época precedente”. Complementa essa ideia afirmando que o estado de uma língua é o produto de fatores históricos e são estes que explicam por que o signo linguístico é imutável.

No entanto, os signos evoluem com o tempo:

O tempo, que assegura a continuidade da língua, tem um outro efeito, em aparência contraditório com o primeiro: o de alterar mais ou menos rapidamente os signos linguísticos e, em certo sentido, pode-se falar, ao mesmo tempo, da imutabilidade e mutabilidade do signo (SAUSSURE, 2002, p. 89).

Essas qualidades contraditórias atribuídas ao signo (segundo os editores do CLG, Bally e Sechehaye) destacam a verdade de que a língua se transforma sem que os indivíduos possam transformá-la, ou seja, ela é intangível, mas não inalterável.

De forma geral, para Saussure não são as coisas, mas os signos, que circulam entre os falantes, representando a realidade extralinguística e, em princípio, é por meio deles que podemos conhecê-la (BLIKSTEIN, 2003, p. 21).

Na próxima seção, vamos tratar de forma sucinta das ideias de Chomsky. Tal como Saussure, ele insiste na homogeneidade do objeto da Linguística, no entanto, diferentemente da teoria saussuriana, Chomsky vai entender a estrutura não como um *sistema*, mas como um *conjunto de regras* (BORGES, 2004).

1.3.2 As ideias de Chomsky

As ideias de Chomsky sobre linguagem foram responsáveis pela “revolução cognitiva” das décadas de 1950 e 1960, tendo grandes implicações nas áreas da Linguística, Psicologia e Filosofia. É importante frisar que seu construto teórico está assentado no racionalismo cartesiano do século XVII que, segundo o linguista, oferece a seguinte contribuição aos estudos de linguagem:

Em resumo, uma das contribuições fundamentais daquilo que chamamos “linguística cartesiana” foi a observação de que a linguagem humana, em seu uso normal, está livre do controle de estímulos externos ou de estados

internos identificáveis independentemente, e não se restringe a nenhuma função comunicativa prática, em contraste, por exemplo, com a pseudolingagem dos animais. Está livre pois para servir como instrumento do pensamento livre e da auto-expressão. As possibilidades ilimitadas do pensamento e da imaginação refletem-se no aspecto criador do uso da linguagem. A linguagem oferece meios finitos mais possibilidades infinitas de expressão, coagidas unicamente pelas regras de formação do conceito e de formação das frases, sendo estas parcialmente particulares e idiossincráticas, mas também parcialmente universais, um dote humano comum (CHOMSKY, 1972, p. 39-40).

Apoiado nesse racionalismo clássico, Chomsky retoma o conceito de inatismo e lhe dá uma base científica, graças à genética. Ou seja, o indivíduo é dotado de uma competência linguística que lhe é inata, independentemente do meio em que vive. Para a teoria chomskyana, portanto, as línguas são regidas por leis universais, os chamados *universais linguísticos* (DOSSE, 1993, p. 24).

Segundo Smith (2005), essa visão internalista da linguagem insere a obra de Chomsky no domínio da Biologia, devido ao fato de este propor que

a faculdade da linguagem pode perfeitamente ser considerada um “órgão da linguagem”, no sentido que os cientistas falam do sistema visual, do sistema imunológico ou do sistema circulatório como órgãos do corpo (CHOMSKY, 2005, p. 31).

É dessa forma que Chomsky busca explicar, por exemplo, a questão da aquisição da linguagem, na medida em que afirma: “a aquisição da linguagem em geral se parece muito com o crescimento dos órgãos – é algo que acontece a uma criança, e não o que a criança efetivamente faz” (CHOMSKY, 2005, p. 35). Acrescenta, ainda: “um olhar cuidadoso sobre a interpretação das expressões revela muito rapidamente que, desde os estágios mais iniciais, a criança sabe muito mais do que a experiência ofereceu a ela” (CHOMSKY, 2005, p. 34).

Essa posição teórica vai de encontro ao behaviorismo, escola de pensamento divulgada na década de 1950 por John Watson e B. F. Skinner, o qual, de acordo com Pinker (2004), propunha que

o comportamento era explicado por algumas poucas leis de aprendizagem por estímulo-resposta que podiam ser estudadas por meio de ratos que apertavam barras e cães que salivavam ao som de campainhas (PINKER, 2004, p. 14).

Para Chomsky, dois fatos fundamentais da linguagem são responsáveis por ele negar a referida teoria:

1. Cada frase que uma pessoa enuncia ou compreende é virtualmente uma nova combinação de palavras, que aparece pela primeira vez na história do universo. Por isso, uma língua não pode ser um repertório de respostas; o cérebro deve conter uma receita ou programa que consegue construir um conjunto ilimitado de frases a partir de uma lista finita de palavras. Esse programa pode ser denominado gramática mental;
2. As crianças desenvolvem essas gramáticas complexas rapidamente sem qualquer instrução formal e, à medida que crescem, dão interpretações coerentes a novas construções de frases que elas nunca escutaram antes. Portanto, as crianças têm de estar equiparadas de modo inato com um plano comum às gramáticas de todas as línguas, uma Gramática Universal, que lhes diz como extrair os padrões sintáticos da fala de seus pais (PINKER, 2004, p. 14-15).

É importante destacar que apesar da teoria chomskyana ter influenciado diferentes áreas do conhecimento, o espaço investigativo de Chomsky permanece estritamente linguístico, e a inspiração advinda das ciências biológicas desempenha somente um papel metodológico, na medida em que visa à formação de um dispositivo que constitua a Gramática Universal (DOSSE, 1993).

Esse trabalho linguístico passou a ser denominado de Gerativismo, que, entre outras questões, “estabelece a exigência de uma teoria explícita, precisa, que funcione à maneira de um algoritmo cujas operações podem aplicar-se mecanicamente” (DOSSE, 1993, p. 20-21). É em oposição à escola estruturalista que o Gerativismo pretende ultrapassar o estágio descritivo da língua e atingir o nível da explicação, tal como podemos averiguar pelas palavras de Nique:

As gramáticas estruturais tradicionais e estruturais eram [...] modelos taxionômicos da língua, ao passo que a gerativa pretende ser um modelo explicativo, que deseja não só elaborar um inventário dos elementos linguísticos, mas, também, explicar seu funcionamento, a regularidade de cada língua, os universais da linguagem, e explicar o fenômeno da criatividade. Nesse sentido, as gramáticas taxionômicas são ao mesmo tempo anteriores à gramática gerativa e necessárias para ela: as primeiras descrevem os fatos que a segunda explica (NIQUE, 1977, p. 25).

Para podermos entender melhor como Chomsky concebeu seu objeto teórico, iremos apresentar a seguir um esquema proposto por Borges (2004, p. 57) que sintetiza o arcabouço teórico chomskyano:

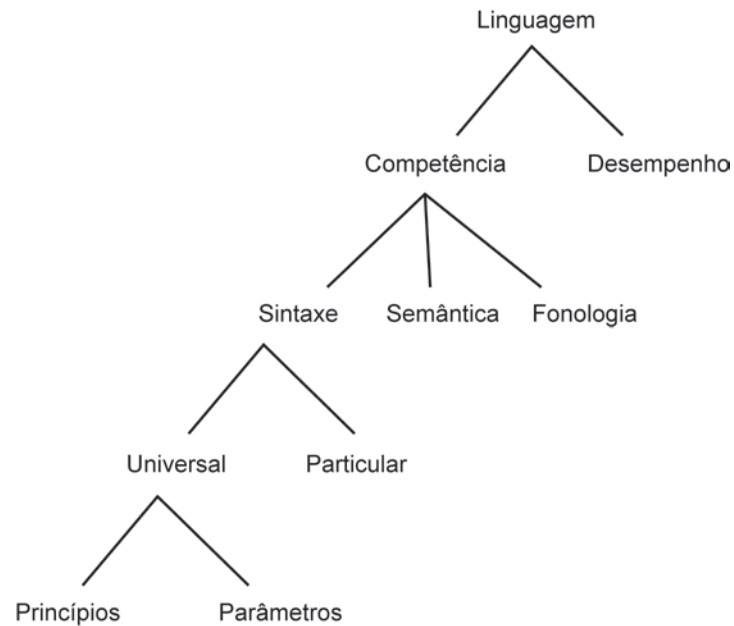


Figura 1 Esquema da teoria chomskyana.

Chomsky elege como objeto da Linguística a *competência*, em detrimento dos fatos relacionados ao *desempenho*, sendo o primeiro definido como “nossa capacidade de utilizar a língua, considerada em abstrato”, e o segundo como “enunciados reais produzidos por pessoas reais” (TRASK, 2004).

Diferentemente de Saussure, Chomsky não se ocupa da competência de forma homogênea, já que no interior dela a sintaxe é considerada nuclear. Na sintaxe, o foco se volta para os universais, deixando de lado tudo o que diz respeito às características particulares de uma ou de outra língua. Os universais são divididos em princípios e parâmetros. Princípios são as propriedades universais, inatas, responsáveis por regular a forma das gramáticas humanas; parâmetros, por sua vez, são os diferentes modos de manifestação de um princípio nas línguas naturais (BORGES, 2004, p. 56-57).

Baseando-se nesses preceitos, o gramático gerativista deve fazer abstração de tudo aquilo que se refere à história. Isso porque a competência só pode se situar no momento determinado do tempo e da evolução da língua – abordagem sincrônica. Segundo Nique (1977, p. 25), a Gramática Gerativa tem a seguinte forma:

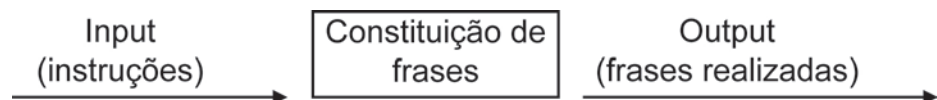


Figura 2 Estrutura da Gramática Gerativa.

Esse esquema demonstra em que sentido uma gramática pode ser “gerativa”, visto que ela permite “gerar” um conjunto infinito de frases da língua. É importante frisar que uma Gramática Gerativa, uma vez construída, dispensa intervenções humanas, pois define de maneira automática o conjunto completo de sentenças gramaticais, sem produzir frases agramaticais (TRASK, 2004).

Dada a necessidade de não escrever um número infinito de regras para os fatos da linguagem, uma Gramática Gerativa bem sucedida busca incorporar as características de *recursividade*, ou seja, é necessário que uma mesma regra possa aplicar-se sucessivas vezes na construção de uma mesma sentença (TRASK, 2004).

Ainda resta dizer que o próprio Chomsky definiu vários tipos de gramáticas gerativas, e muitos outros tipos foram definidos por outros autores, sendo os mais importantes a Gramática Sintagmática e a Gramática Transformacional.

Na sequência, apresentaremos como é o ensino de gramática seguindo os preceitos estruturalistas e gerativistas, a fim de elucidar como é na prática a aplicação dessas duas teorias.

A Gramática Estrutural e a Gramática Gerativa

A Gramática Estrutural preocupa-se em descrever a estrutura de uma língua, mais especificamente o estudo da estrutura da palavra, deixando de lado o estudo do significado. Em termos práticos, isso funciona da seguinte maneira: por exemplo, no enunciado:

O desenvolvimento do país é um fato que não pode ser negado,

a lexia *desenvolvimento* pode ser identificada como um substantivo, porque vem depois do determinante *o*, porque precede o verbo *ser* e porque tem o sufixo *mento*. Como podemos perceber, a preocupação é com a estrutura, com a forma e não com o significado.

Nesse tipo de gramática, existem duas classes de palavras: as palavras formais e as palavras funcionais. Segundo os estruturalistas, as primeiras constituem uma classe aberta, já que a cada momento pode-se acrescentar uma nova palavra à língua, por exemplo, no caso dos substantivos; em contrapartida, a segunda classe é fechada, porque qualquer acréscimo alteraria todo o sistema da língua. Nesse sentido, imagine o que aconteceria se acrescentássemos mais um gênero na língua portuguesa, além dos dois que já existem, o feminino e o masculino – teríamos outra língua. A título de exemplificação, segue o enunciado:

Sendo,

- O – funcional
- filme – formal
- foi – formal
- um – funcional
- sucesso – formal

É dessa forma que esse tipo de gramática procura trabalhar com a língua, descrevendo os fatos linguísticos, mas mantendo o sentido em segundo plano.

Com relação à Gramática Gerativa, mais especificamente a Gerativa Transformacional, temos uma maneira diferente de estudar a língua, já que para os gerativistas o que importa é o estudo da sintaxe, e não o estudo da palavra, tal como faziam os estruturalistas. Dessa forma, Chomsky propôs representar a estrutura da frase sob a forma de um diagrama (ou mais comumente conhecido como árvore), que se lê de cima para baixo, conforme representação a seguir:

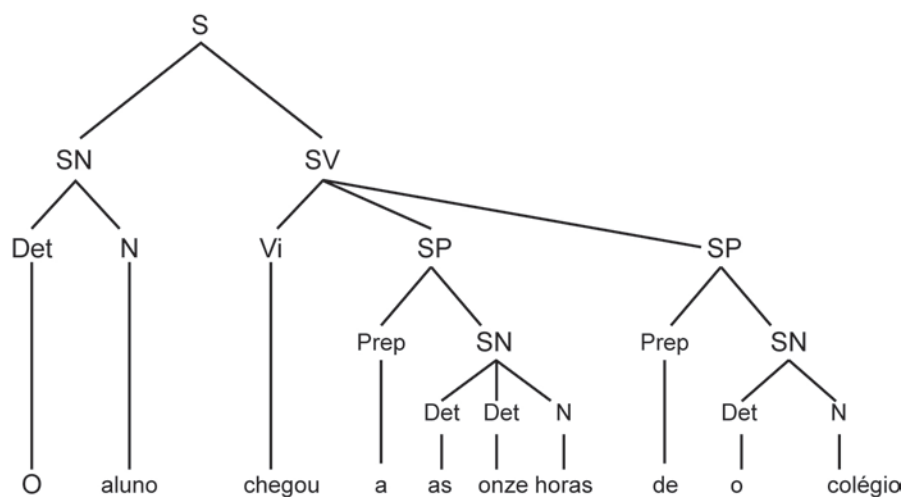


Figura 3 Estrutura da frase segundo Chomsky.

Nesse esquema, temos a descrição arbórea da frase *O aluno chegou às onze horas do colégio*. As siglas utilizadas significam o seguinte:

- S – sintagma
- SN – sintagma nominal
- SV – sintagma verbal
- Det – determinante

N – nome

Vi – verbo intransitivo

SP – sintagma preposicional

Como podemos perceber, os gerativistas tomam emprestada a nomenclatura da Gramática Tradicional, acrescentando apenas a noção de sintagma e de determinante. Dessa forma, o gerativista descreve a frase como um todo, explicitando as relações que as palavras mantêm entre si e o lugar que ocupa no espaço frasal.

É importante salientar que, em se tratando de Gramática Gerativa, temos outras representações, mas optamos apresentar apenas esse exemplo de esquema arbóreo, já que é o mais utilizado no Brasil para o ensino de gramática e descrição da língua.

1.3.3 Bakhtin

Hoje, podemos dizer que Bakhtin e seu círculo já têm um lugar consolidado na história do pensamento linguístico. Esse autor deixou uma notável e rica herança de natureza filosófica que veio contribuir com muitas outras que tentam, ao longo do tempo, apreender os mistérios da linguagem.

Nosso intuito, aqui, é dialogar com algumas ideias do autor e oferecer ao leitor uma visão dos principais pontos da reflexão bakhtiniana.

Signo

O signo é um dos principais temas abordados nos trabalhos de Mikhail Bakhtin, principalmente na obra publicada sob a autoria de Volochinov, um dos integrantes de seu círculo de estudos.

Para tentar delimitar esse conceito, começamos do princípio de que vivemos em um mundo sógnico, onde tudo o que é passível de uma leitura é um signo. Em outras palavras, todo e qualquer objeto material do mundo que recebe uma ou mais funções no conjunto da vida social, advindo de um grupo socialmente organizado, e que passa a significar além de suas próprias particularidades materiais, é um signo.

Dessa forma, um signo, ademais de fazer parte de uma dada realidade, refilete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior, ou seja, todo signo comporta uma dupla materialidade:² como corpo o signo é material no sentido físico e

2 Essa materialidade refere-se ao sentido físico-material e ao sentido sócio-histórico.

como signo é material no sentido que é um produto histórico-social, sendo que esses dois sentidos de materialidade do signo estão unidos dialeticamente. Segundo Ponzio:

Todo signo não é um simples reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade [...]. A realidade do signo é plenamente objetiva [...]. O signo é um fenômeno do mundo exterior (PONZIO, 1998, p. 113).

Além disso, o signo também representa a realidade a partir de um lugar, comportando um ponto de vista valorativo (verdadeiro/falso, bom/mau, etc.) que o faz pertencer ao plano ou domínio do ideológico. Esse ponto de vista valorativo faz com que o signo ideológico não seja simplesmente expressão de uma ideia, mas expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta, que não está, como já foi dito anteriormente, apenas sendo refletida, mas também refratada. A refração se dá com a inserção de interesses sociais orientados diferentemente em uma mesma comunidade sónica, ou seja, se dá em meio a uma luta de classes.

É importante reforçar que o signo e a situação social em que se insere estão, segundo Bakhtin, indissoluvelmente ligados. Assim, o signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica. Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, a compreensão torna-se uma resposta a um signo por meio de outros signos. Nas palavras do autor (2004), o signo deve ser esclarecido por outros signos.

Segundo o que vimos até aqui, é possível compreender o signo apontando duas de suas características que o diferenciam de itens postos em nossa realidade como um objeto, um fenômeno natural ou um instrumento, seja de produção ou de bem de consumo: a primeira é que o signo faz parte de um processo de interação social e a segunda é que o signo torna-se o reflexo da realidade a partir de um ponto de vista ideológico. Dessa forma, a existência de um signo ideológico, bem como sua recepção e interpretação, pressupõe a existência de vínculos sociais. Em outras palavras, esse processo é socialmente determinado.

Nos estudos bakhtinianos, atribui-se aos signos e às ideologias uma função ativa em relação à práxis, ao material sónico-ideológico, e a função constitutiva da consciência dita real e prática. Assim, constata-se que, para o círculo de Bakhtin, a estrutura e a superestrutura relacionam-se de forma dialética, e que os signos são o elemento mediador entre ambas.

Bakhtin entende o signo como toda a “mensagem” transmitida por ele, e não somente por seus elementos morfológicos que podem ser divididos em

uma palavra, por exemplo. Considerando-o verbalmente, o signo é uma enunciação completa que não pode ser isolada de seu contexto social e do terreno ideológico ao qual pertence desde o princípio. É também uma enunciação que responde a um diálogo, é parte constitutiva de uma relação de interação social, é um texto vivo e não uma expressão monológica isolada que pode ser interpretada simplesmente com base na pura relação entre as unidades linguísticas que a compõem e na língua entendida como um sistema fechado, como um código definido. Em resumo, o signo compreende como partes integrantes o eu-produtor, o outro-interpretante³ e o contexto situacional em que se realiza e que já está colocado em uma cadeia ininterrupta de signos.

Assim, o processo de compreensão de um signo não é um mero processo de identificação que consiste em reconhecer apenas elementos constantes, que se repetem, que permanecem iguais a si mesmos com relação a um código estabelecido e dado. Tampouco o processo de formulação sígnica reduz-se ao emprego, à expressão de significados estáveis e definidos, pré-constituídos e fixos com relação a dada língua.

Enunciado/enunciação/texto

Próprio do pensamento bakhtiniano, a concepção de enunciado/enunciação/texto não se encontra pronta e acabada numa determinada obra ou num determinado texto. O sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto de suas obras, implicando entender outras noções que também são paulatinamente construídas. Devemos ainda levar em conta que esses termos têm lugar garantido em diferentes teorias linguísticas e, portanto, partem de epistemologias diferentes que precisam ser respeitadas.

Os estudos da linguística clássica⁴ costumam definir enunciação como o ato de dizer, enquanto enunciado seria aquilo que se diz, ou seja, o dito. Essa tentativa de enquadramento torna-se incoerente no interior dos estudos de Bakhtin.

3 Entendido o interpretante não simplesmente como o “outro”, mas sim como as contrapalavras com que o outro constrói sua compreensão, o que envolve mais do que uma relação “eu/tu”, já que “eu” e “tu” têm consciências significativamente constituídas, o que traz para o jogo uma relação plural.

4 Especificamente a linguística estruturalista, representada principalmente pelo teórico Saussure, reconhece apenas o dito, o que pode ser reconhecido nas seguintes palavras: “entre todos os indivíduos assim unidos pela linguagem, estabelecer-se-á uma espécie de meio-termo; todos reproduzirão – não exatamente, sem dúvida, mas aproximadamente – os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos” (SAUSSURE, 2004, p. 21). Essa citação evidencia o reconhecimento apenas do enunciado, o produto, e desconsidera a situação de enunciação, ou seja, o contexto social mais amplo. Benveniste (1995), por sua vez, avança os estudos e já apresenta em sua obra a relação entre enunciado e enunciação. Além disso, chama a atenção para as marcas da enunciação presentes no enunciado. No entanto, o diferencial nos estudos de Bakhtin está em não só dicotomizar enunciação e enunciado, mas chamar a atenção também para as macroestruturas sociais.

Na perspectiva dos estudos bakhtinianos, não é possível estabelecer uma separação ou uma dicotomia entre a enunciação e o enunciado. Para explicar esse fato, utilizamos um exemplo concreto: “Estou numa sala de aula. Num determinado momento, olho para meu interlocutor e digo ‘Está frio!’. Imediatamente ele levanta-se e fecha a porta”. Nessa situação não podemos dicotomizar esses conceitos porque o que está dito, do ponto de vista formal da linguagem, é “Está frio!”. Assim, ninguém, olhando para esse enunciado, diria que significa “Feche a porta!”. No entanto, implicitamente, aquilo que eu disse foi “Feche a porta!” e, portanto, está dentro do dito. Por meio desse exemplo, notamos que fazer uma separação entre a enunciação e o enunciado é supor uma separação entre o ato de dizer e o dito como se eles fossem simplesmente dois eixos paralelos quando, na verdade, não são: os dois conceitos estão todo o tempo deslizando um sobre o outro.

A definição de enunciado, nas palavras do autor:

[...] é a unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades de comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (BAKHTIN, 1993, p. 293).

Essa citação demonstra claramente que as fronteiras do enunciado – unidade da comunicação verbal – são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, na interação do “eu” com o “outro”. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou mesmo para dar espaço à compreensão responsiva deste. Dessa forma, o enunciado não é uma unidade convencional, mas sim uma unidade real, exclusivamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes.

Além da alternância dos sujeitos falantes, o enunciado apresenta uma outra particularidade, que é o seu acabamento ou conclusibilidade. Trata-se do fato de que o locutor escreve ou diz tudo o que quer dizer num determinado momento e em condições precisas. Ao ler ou ao ouvir, é possível sentir claramente o fim de um enunciado, fato que abre a possibilidade de responder.

A última particularidade, vale ressaltar, são as formas estáveis de gênero do enunciado. O querer-dizer do locutor se realiza, segundo Bakhtin (2003), acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Escolha esta determinada, entre outras coisas, em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do “outro com quem se fala”, etc.

Palavra

De acordo com a teoria bakhtiniana, a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social, é nela que se revelam as formas básicas e ideológicas da comunicação humana. Assim, sendo um produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando, fato de muita relevância, a uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas.

Bakhtin aponta que há uma outra característica da palavra que é interessante conhecermos: ela é um signo neutro. Nas palavras do autor:

Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2004, p. 37).

A neutralidade da palavra se estabelece no sentido de que esta pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece em uma situação de comunicação concreta. Dessa forma, a palavra pode ser entendida como um signo neutro, não no sentido de que não tenha carga ideológica, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso.

Para ficar mais didático, podemos afirmar que a palavra apresenta vitalidade apenas no interior de um dado contexto. Como diz o autor:

Se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação (BAKHTIN, 2004, p. 49).

Assim, enquanto signo, a palavra é plurissignificativa e o seu contexto é o responsável por fechar os seus sentidos possíveis. Dessa forma, quando o contexto fecha um sentido da palavra, esta não deixa de possuir os seus vários outros sentidos, pois estes estarão presentes como uma aura da palavra que não cabe em dada situação, mas que não deixa de existir. Em outras palavras, imaginemos que, de acordo com a situação, um sentido aparece enquanto os

outros ficam dormindo, esperando a sua vez de aparecer em outra ou outras situações. Segundo o autor, *a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra* (BAKHTIN, 2004, p. 130).

Uma palavra, virtualmente “preenchível” (opta a significar no contexto) do ponto de vista semântico, como aponta Bakhtin (1976, p. 7), não pode em nenhuma hipótese predeterminar a significação por meio de seu próprio conteúdo e, assim, de sua utilização até a sua compreensão, tudo dependerá do contexto no qual ela ocorra. Dessa maneira, para realizarmos uma comunicação inteligível, selecionamos palavras não do dicionário, lugar em que elas significam tudo abstratamente e nada concretamente, mas do contexto da vida em que foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. Em outras palavras, o que está sendo dito aqui é que são julgamentos de valor, antes de tudo, que determinam a seleção de palavras de um autor e a recepção dessa seleção por um ouvinte.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2004, p. 66).

É evidente que as palavras que usamos não são retiradas simplesmente de um dado vocabulário, como já foi dito anteriormente. Elas provêm de um discurso alheio (já dito) e, ao contrário de serem palavras isoladas, são peças que formam parte de dizeres completos, de textos, ou seja, não são neutras, vazias de valores, uma vez que já apontam para uma direção ideológica determinada. Dito de outra forma, as palavras não são retiradas de uma língua entendida de uma forma abstrata, mas de determinadas linguagens, registros, que circulam a todo instante em nossa sociedade, com os quais estabelecemos interação a todo o momento.

Atenta-se para o fato de que a compreensão da palavra não pode ser entendida como um ato passivo que exclui, de antemão e por princípio, qualquer réplica ativa. As palavras escolhidas pelo sujeito falante, além de considerar o contexto e os seus interlocutores, trazem, de sua história de usos, traços que permitem sua utilização de acordo com determinado gênero, em determinada situação. É importante notar que a escolha das palavras possíveis em um contexto de utilização só é possível porque elas já foram experimentadas por outros falantes em situações semelhantes. Isso significa que as palavras mostram-se extremamente dinâmicas, uma vez que podem funcionar imediatamente ou possuir uma historicidade que evolui e se adapta às novas condições de utilização.

As condições ou o contexto de produção

Todo e qualquer dizer concreto é passível de considerações e avaliações imbricadas de juízo de valor, como verdadeiro/falso, bonito/feio, pobre/rico, entre outras. Tais valores advêm de vários lugares e são formulados com vários critérios, como ético, político, econômico, etc., e os julgamentos e avaliações referem-se a um determinado todo, dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento da vida e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel. Esse todo nada mais é que o contexto de produção do dizer de qualquer discurso, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido.

Assim, é possível perceber que o reconhecimento do contexto de onde é produzido qualquer discurso fornece ao interpretante uma série de elementos interpretativos para a sua compreensão que não necessitam ser articulados ou especificados verbalmente. Em outras palavras, estamos afirmando que conhecer as condições de produção é uma forma de relacionar o dito e o não dito presentes em um dizer.

Nesse sentido, devemos tomar o cuidado para a generalização de que o discurso reflete a situação extraverbal do mesmo modo como um espelho reflete um objeto. De forma alguma isso ocorre, mesmo porque nunca podemos deixar de reconhecer o outro para quem o discurso está sendo produzido. Este tem fundamental importância no processo de produção do dizer e, como afirma Bakhtin:

Qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. O enunciado, conseqüentemente, depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comuns (BAKHTIN, 2004, p. 5).

Podemos dizer que o contexto de produção está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ele não age sobre o enunciado de fora como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Exemplificando, podemos falar que o que eu conheço, vejo, quero, gosto, etc. não pode ser presumido de um discurso. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado.

Cada enunciado, nas atividades da vida, funciona como uma “senha” conhecida e abre as portas da compreensão apenas para aqueles que pertencem ao mesmo campo social, e a característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma rede de conexões com o contexto da vida e, uma vez separados deste, perdem quase toda a sua significação e, assim, uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderia seus enunciados, por exemplo.

1.4 Considerações finais

Os autores estudados até o momento evidenciam que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, pois é esta que permite aos sujeitos a compreensão do mundo, além de revelar como estes devem nele agir.

Para abordar um tema complexo como é o ensino de língua materna, é preciso optar por uma concepção de linguagem, como aponta Geraldi (2004a), em que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, segundo esse autor, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a esses conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, corresponderão, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho pelo qual optamos.

Essas questões serão desdobradas nas próximas unidades.

Claudia Raimundo Reyes
Stella de Lourdes Garcia
Camila Torricelli de Campos
Poliana Bruno Zuin

UNIDADE 2

Linguagem e diálogo

2.1 Primeiras palavras

Na Unidade anterior, tratamos sobre linguagem e seus principais conceitos – língua e signo –, segundo a perspectiva dos três grandes expoentes da Linguística do século XX – Saussure, Chomsky e Bakhtin. A proposta foi apresentar um panorama geral sobre os estudos linguísticos.

Nesta Unidade, apresentaremos as principais ideias de Vygotsky e Freire, relacionadas ao campo da linguagem, por entendermos que compreender os conceitos fundamentais de suas teorias pode trazer novas perspectivas de ação em sala de aula.

2.2 Problematizando o tema

Vygotsky (1993), ao analisar seus estudos experimentais, percebeu que seria inevitável confrontar os conhecimentos da psicologia da linguagem com as produções na área da linguística e os estudos dos conceitos com os da psicologia da educação. Sua meta era provar experimentalmente que os significados das palavras evoluem na infância e descrever as principais fases desse processo. O texto a seguir é uma tentativa de esclarecer os principais conceitos dessa teoria e sua relação com o desenvolvimento da linguagem escrita.

Também no mesmo tópico estão presentes alguns conceitos de Paulo Freire, que se unem aos de Vygotsky oferecendo valiosas contribuições à compreensão de indivíduo constituído socialmente. Paulo Freire também soube, a partir de reflexões sobre a existência, verificar que se somos constituídos socialmente, também podemos, por meio do diálogo e por sua vez do exame crítico da linguagem – a forma como expressamos como pensamos e como somos –, transformar os condicionantes da opressão.

2.3 Vygotsky e Freire

Conhecer os conceitos teóricos desenvolvidos por Vygotsky e Freire permite a compreensão de sujeito constituído nas interações sociais de que participa. No núcleo do pensamento dos autores, está o conceito de diálogo, viabilizado pela linguagem, e este permite o encontro, o desenvolvimento de novas aprendizagens e a própria transformação.

2.3.1 O pensamento e a linguagem em Vygotsky⁵

Homem

Nos estudos da teoria de Vygotsky, o homem⁶ constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais. Isso significa que o homem deve ser compreendido em dimensões tanto sociais quanto individuais, porque é a partir das interações que mantém com o meio e com outros sujeitos que vai se transformar e elevar sua forma individual de reflexão.

A capacidade de resgatar as experiências vividas, por meio da memória, trabalhar com o passado no presente e planejar as ações futuras, utilizando a linguagem de maneira intencional, marca fundamentalmente a diferença entre os homens e os animais. Para explicar essas diferenças, Vygotsky apresenta dois tipos de atividades no homem: as *elementares* e as *superiores*. Enquanto as funções elementares são de origem biológica e determinadas por uma ligação direta entre estímulo e resposta, as funções psicológicas superiores têm suas origens no social e são mediadas pelo uso de signos, que são estímulos artificiais.⁷

Instrumentos e signos

Para a teoria histórico-cultural, a atividade mediada que ocorre entre os sujeitos de uma mesma cultura está vinculada ao conceito de instrumentos e signos. Por um lado, os homens produzem *instrumentos* para o uso futuro, preservam sua função como conquista a ser transmitida a outros membros de seu grupo social, transformam o ambiente e desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-cultural.

Por outro lado, convivendo socialmente, os homens constroem os sistemas simbólicos que representam o real (*signos*) e que medeiam sua relação com o mundo. Vygotsky busca a origem das funções psicológicas superiores nas relações sociais, porque é no interior delas que os indivíduos criam suas formas de organizar e representar o real. O funcionamento interno, superior, portanto, é resultante do desenvolvimento biológico atrelado às apropriações desse sujeito, no contexto de interação com outros homens e com o meio. Dessa maneira, é o grupo cultural em que o indivíduo vive que vai lhe fornecer uma forma particular de interpretar e recriar os significados culturalmente transmitidos.

5 O presente texto é uma adaptação parcial do original: Reyes (2000).

6 Na teoria histórico-cultural, a palavra homem é utilizada como categoria humano genérica (homens, mulheres, etc.) sem conotação sexista.

7 O signo é uma criação humana e por isso mesmo é considerado um estímulo artificial que representa a realidade.

Vygotsky entende que a elaboração da consciência se dá por meio da apropriação das formas culturais de comportamento. Essa apropriação ocorre por intermédio do contato social, pela *internalização*⁸ das formas culturais que, ao longo do processo, se transforma em ação individual.

Essa transformação, ocorrida ao longo do desenvolvimento de um processo interpessoal num processo intrapessoal, não é algo estático, mas um processo de mudança contínuo. Ao longo do desenvolvimento cultural humano, todas as funções aparecem duas vezes – primeiramente no nível social (interpsicológica) e, em seguida, no nível individual (intrapicológica).

Isso quer dizer que, ao tomar posse do que é conhecimento de uma cultura, o indivíduo o transforma em instrumento pessoal de pensamento e ação. Esse processo de internalização é também um processo de constituição de subjetividade, que deve ser compreendido como um processo de *individualização*, no sentido de formação da própria consciência, a partir da intersubjetividade.

Para explicar como ocorre a intersubjetividade, Wertsch (1988), estudioso de Vygotsky, caracterizou e analisou as propriedades dos processos que ocorriam socialmente e que permitiam a transição para o plano individual ou intrapsicológico. Para isso, o autor recorreu à noção de *definição de uma situação*, que é a maneira como as pessoas representam ou definem os objetos e os eventos em um contexto. Ao definir uma situação, é possível perceber que os interlocutores podem diferir em suas representações de um mesmo conjunto de objetos e eventos.

Para ver a ocorrência do tipo de funcionamento interpsicológico, Wertsch (1988) apresenta uma situação de interação adulto-criança. A princípio, a criança não compreende a definição de um objeto ou seu significado funcional, que para o adulto pode parecer bastante simples. Se, por um lado, o adulto e a criança compartilham de uma mesma situação, porque ambos têm acesso aos mesmos objetos ou acontecimentos, por outro não, porque definem esses objetos e eventos de maneira distinta. Para que os interlocutores se comuniquem efetivamente, é necessário que compartilhem algum aspecto na definição de uma situação. Para explicar essa ocorrência, o autor utiliza a noção de intersubjetividade. E, para que haja a intersubjetividade, é necessário que haja alguma coincidência na definição da situação.

Observando as propostas de Rommetveit (1979 apud WERTSCH, 1988), o autor afirma que quando os interlocutores iniciam uma *situação de diálogo*, compartilham uma quantidade de conhecimentos que proporciona fundamentos

8 Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar representações mentais que substituem os objetos da realidade objetiva, ou seja, as funções psicológicas tornam-se internalizadas. Para Vygotsky, portanto, a *internalização é a reconstrução interna de uma operação externa*.

para a comunicação. Cada situação, evento ou objeto possui múltiplas interpretações possíveis e a fala serve para propiciar uma determinada interpretação e criar uma realidade temporalmente compartilhada – um estado de intersubjetividade. Com isso, o autor quer dizer que, como o funcionamento intrapsicológico das crianças está relacionado à conduta do adulto e como não compartilham as mesmas definições, é necessário identificar alguns pontos de intersubjetividade para que a comunicação ocorra de maneira eficiente. Um professor em sala de aula deve estar atento a esse fato, pois, ao explicar um conteúdo específico, ele pode achar que seus alunos estão compreendendo a matéria. No entanto, se professores e alunos não compartilharem de uma mesma situação social, ou semiótica, a compreensão pode existir apenas parcialmente, ou até mesmo não existir, o que significa dizer que não haverá *aprendizagem*. Para haver aprendizagem, é necessário que professores e alunos compartilhem da mesma realidade e, para isso, o professor deve ensinar os conteúdos acumulados historicamente.⁹

Aprendizagem e desenvolvimento

Estudando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky critica os estudos sobre o desenvolvimento mental de crianças que consideram apenas aquilo que elas são capazes de fazer por si mesmas, sem observar os resultados obtidos quando desenvolvem atividades com a ajuda de outros. Sua meta era compreender como a interferência de uma pessoa pode alterar o desempenho de outra, provocando seu desenvolvimento.

Em seus estudos, o autor observou que a interferência de uma pessoa sobre a outra só alterará o seu desempenho se ela estiver num determinado nível de desenvolvimento. Ou seja, nem todo aprendizado altera o desenvolvimento, essa alteração só irá ocorrer se essa função a ser desenvolvida existir em potência no indivíduo. Por exemplo: uma criança de três anos é capaz de contar uma história oralmente, mas será impossível esperar que ela produza por escrito um artigo científico, mesmo com a ajuda de um adulto. Por volta dos dois ou três anos, as crianças são capazes de desenhar formas geométricas. Aos quatro ou cinco anos seus desenhos já são narrativos, ou seja, seus desenhos já contam histórias, por isso há a necessidade de se perguntar para elas o que desenharam e sinalizar onde podem melhorar seus desenhos para que sejam compreensíveis para outras pessoas.

9 Por conhecimento acumulado historicamente, entende-se todas as atividades desenvolvidas ao longo da humanidade que estão relacionadas tanto ao uso de instrumentos quanto ao de signos. Pensando em uma sala de aula das séries iniciais, é tarefa do professor ensinar uma criança a utilizar os instrumentos adequadamente (lápis, caderno, borracha, etc.), bem como os conteúdos relacionados aos signos de uma dada cultura, mostrando o sentido e a direção da escrita, o alfabeto, os diferentes tipos de letras, a norma padrão e a correta grafia das palavras, como se comportar em lugares públicos, etc.

Vieira (2007) estudou a evolução do desenho para a escrita, interferindo nos desenhos das crianças.¹⁰ Apenas para mostrar como a intervenção de um adulto pode modificar o desempenho de uma criança, relataremos parte da pesquisa.

Na primeira intervenção, a pesquisadora pediu para o sujeito desenhar a mãe ou o pai. O sujeito, que na ocasião tinha quatro anos e 11 meses, pediu para desenhar a mãe careca, pois não sabia fazer cabelos. Diante desse pedido, a pesquisadora demonstrou um modelo e a criança desenhou sua mãe com cabelos.



Figura 4 Desenho da Criança 1 (10/05/2007 – quatro anos e 11 meses).

Fonte: Vieira (2007, p. 42).

Na segunda intervenção, uma semana após a primeira, a pesquisadora pediu que ele desenhasse novamente a mãe. Quando o sujeito terminou o desenho, a pesquisadora perguntou para ele se não estava faltando nada. Mesmo sem a interferência direta da pesquisadora indicando o que estava faltando, o sujeito acrescentou dedos nas mãos, contando a quantidade, nariz e sobrancelhas.

10

A utilização dos desenhos das crianças foi autorizada pelos pais por meio de termo de consentimento livre e esclarecido, para uso em pesquisa e divulgação pública de resultados.



Figura 5 Desenho da Criança 1 (17/05/2007 – quatro anos e 11 meses).

Fonte: Vieira (2007, p. 44).

As duas atividades foram desenvolvidas no mês de maio, a primeira no dia 10 e a segunda no dia 17, ou seja, com uma semana de diferença. É possível notar pelos resultados como a interferência de um adulto pode alterar o desenvolvimento de uma criança.

Com base na teoria de Vygotsky (1993), podemos dizer que o *nível de desenvolvimento real*, ou seja, aquilo que uma pessoa é capaz de desempenhar de maneira independente, no exemplo citado seria a criança desenhar a mãe sem os cabelos, sobrancelha, etc. A interferência da pesquisadora, que mostrou um modelo e sugeriu ao sujeito que seu desenho ainda não estava concluído, provocou seu desenvolvimento, como podemos ver na riqueza de detalhes que o sujeito coloca no segundo desenho. Em outras palavras, a criança foi capaz de mostrar aquilo que ainda não tinha emergido, mas que já existia em potência, o nível de *desenvolvimento potencial*.¹¹ No exemplo dado, o nível de desenvolvimento potencial (a mãe desenhada com maior riqueza de detalhes) passa a ser o novo *conhecimento real* da criança, que diante de novas interferências chegará a novos níveis de desenvolvimento potencial, em um processo contínuo, em que o aprendizado provoca o desenvolvimento do pensamento superior. Apenas para confirmar, oferecemos mais um exemplo, em que a mesma criança (com cinco anos e três meses), ou seja, depois de quatro meses, passou a desenhar a figura humana com roupa, pescoço e orelhas, como pode ser observado na Figura 6.

11 Postulando os dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, Vygotsky vai caracterizar o desenvolvimento próximo como sendo a distância entre o “nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991a, p. 97). O processo de internalização consolida o desenvolvimento e abre novas possibilidades para as funções que estão em potência, mas ainda não emergiram, ou seja, o que existe em potência no indivíduo hoje será seu desenvolvimento real amanhã e abrirá caminho para outras funções que estarão em estado embrionário no indivíduo, em um processo contínuo de novas aprendizagens que provocam novos desenvolvimentos.

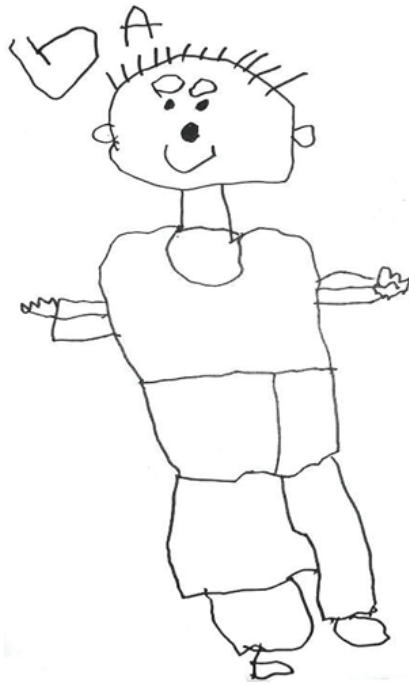


Figura 6 Desenho da Criança 1 (10/09/2007 – cinco anos e três meses).

Fonte: Vieira (2007, p. 46).

Com isso, podemos perceber o importante papel que desempenha um professor em sala de aula quando interfere nas produções de seus alunos.¹²

A partir dessas considerações, notamos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado às formas de mediação social – a interferência de adultos ou de crianças maiores, bem como da mediação pelos signos, assunto que trataremos com maior profundidade em seguida.

A importância da linguagem

Para aprofundar a questão da importância da linguagem como a mediadora das funções sociais, Vygotsky (1993) apresenta seus estudos sobre pensamento e linguagem. Segundo o autor, seria um erro considerar o pensamento e a linguagem como processos independentes, que se encontram em determinado momento apenas influenciando mecanicamente um ao outro, pois “A ausência de um elo primário não significa que uma conexão entre eles só possa estabelecer-se de uma forma mecânica” (VYGOTSKY, 1993, p. 103). É necessário considerar que existe uma unidade do pensamento verbal que intervém diretamente no todo, que reflete a união do pensamento e da linguagem. Para ele, essa unidade é encontrada no significado das palavras.

12

Nas próximas unidades, trataremos mais detalhadamente de como interferir nas produções textuais dos alunos.

Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio. Por conseguinte, o significado é a própria palavra vista desde seu aspecto interno. Portanto, parece como se tivéssemos direito a considerá-la com suficiente fundamento como um fenômeno da linguagem. Mas no aspecto psicológico, o significado da palavra não é mais que uma generalização ou um conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato de pensamento. Por conseguinte, temos direito a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1993, p. 288).

Dessa forma, a união da palavra e do pensamento ocorre por meio do significado das palavras porque o “significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento está ligado à palavra e é encarnado nela e vice-versa, e é um fenômeno da linguagem na medida em que está ligada ao pensamento e é iluminada por ele” (VYGOTSKY, 1993, p. 289). Em outras palavras, o significado da palavra é ao mesmo tempo um fenômeno verbal e intelectual.

Sua principal conclusão baseada nessa hipótese foi que o significado das palavras como unidade do pensamento verbal se modifica. Assim como uma língua sofre transformações ao longo da história, nos significados ocorre o mesmo, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto no que diz respeito ao objeto referido, ou seja, historicamente o significado das palavras não é constante e invariável. Por exemplo: na época de nossos avôs, dentro de determinado contexto a palavra *cara* significava rosto, enquanto nos dias atuais a mesma palavra pode significar também uma pessoa jovem.

Vygotsky propõe para o estudo da unidade do pensamento verbal uma análise da união entre o significado da palavra e da fala – uma vez que esta seria uma possibilidade efetiva de estudar concretamente o seu desenvolvimento.¹³ Essa posição é assumida porque uma palavra por si não se refere a um objeto isolado, mas a uma classe de objetos, por isso ele considera cada palavra uma generalização.

No pensamento existe a presença de um reflexo generalizado da realidade que também é a essência do significado da palavra e é nesse sentido que o significado é um ato do pensamento, pois “o significado é uma parte inalienável da

13 No que concerne às relações entre a consciência e suas partes, o autor faz uma breve referência entre o intelecto e o afeto dizendo que o pensamento não pensa por si próprio, ele “não está dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1993, p. 6). Afetivo e intelectual se unem em um sistema dinâmico de significados. Sua proposta de análise em unidades indica que é possível seguir uma trajetória das necessidades de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, bem como partir dos pensamentos até o comportamento e sua atividade.

palavra como tal, e desta forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento” (VYGOTSKY, 1993, p. 298).

O autor direciona suas investigações sobre o pensamento verbal utilizando o significado das palavras, a inter-relação entre pensamento e fala. Para ele, a fala, além de suas funções de comunicação e intercâmbio social, é a mediadora da transmissão racional e intencional das experiências e do pensamento a outros e, por isso, tem uma função intelectual; o significado da palavra é uma unidade de ambas as funções da fala, comunicação social e desenvolvimento intelectual.

Para ele, o curso do desenvolvimento do pensamento caminha sempre do social para o individual, assim a fala é primeiro social, depois egocêntrica e finalmente interior (VYGOTSKY, 1993, p. 293).

O autor critica os estudos que consideravam a hipótese de que o meio de comunicação era o signo¹⁴ e que um som poderia associar-se ao conteúdo de uma experiência para ser transmitido aos demais seres humanos, porque desconsideravam o significado. Para que haja uma verdadeira comunicação, o significado é tão necessário (a generalização de um conceito) quanto os signos. A experiência de cada indivíduo encontra-se em sua própria consciência e para esta ser comunicável deve ser incluída numa determinada categoria que a sociedade humana considera como uma unidade, pois, de acordo com o autor, “As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (VYGOTSKY, 1993, p. 338).

Analisando a interação do pensamento com a palavra, Vygotsky (1993) apresenta a necessidade de distinguirmos os diferentes planos da linguagem para compreendermos os caminhos que um pensamento percorre, antes de ser expresso em palavras. Ele diferencia dois planos de desenvolvimento:

- 1º) o aspecto interior – semântico e significativo;
- 2º) o aspecto exterior – fonético.

O autor esclarece que, apesar de esses planos formarem uma verdadeira unidade, ambos possuem suas próprias leis de movimento. No nível fonético, o desenvolvimento da fala na criança vai da parte para o todo, ou seja, quando a criança passa a dominar a fala exterior, ela começa por uma palavra e, em seguida, aumenta esse repertório, relacionando-o com outras palavras, criando frases simples e depois mais complexas. Ele argumenta que, no nível semântico, o mesmo ocorre, mas em sentido oposto:

14 Especificamente a crítica recai sobre Saussure, visto na Unidade 1.

[...] quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades (VYGOTSKY, 1993, p. 332).

Por exemplo, a criança pequena diz “água”, usa uma só palavra para dizer “eu quero água, estou com sede”. Muito depois é que vai saber o significado de cada uma das palavras, como “quero”, “ter”, “sede”.

Para o autor, a linguagem interna não é uma linguagem para a comunicação externa e sim para o próprio indivíduo. Por essas características, Vygotsky a considera como um plano interior próprio do pensamento verbal que medeia a relação entre o pensamento e a palavra. A linguagem interna segue sendo linguagem – pensamento relacionado com palavras. Com isso, ele conclui que a transição da linguagem interna à externa não é uma tradução direta de uma para outra, mas sim uma reestruturação dessa linguagem. Essa transição é uma complicada e dinâmica transformação de uma linguagem predicativa em uma linguagem sintaticamente articulada e inteligível para outras pessoas.

Na linguagem interna ocorre a “predicação”.¹⁵ Como sempre, conhecemos a situação e os sujeitos nos quais estamos pensando, e a comunicação interna ocorre quase sem palavras; a fala é cada vez mais condensada. Nos discursos interiores passam a predominar os predicados, ficando cada vez mais em primeiro plano o significado. A tendência à predicação também é revelada em seus experimentos por meio da linguagem externa. Suas observações mostram que a predicação pura aparece em duas situações: na resposta a uma pergunta, ou quando o sujeito do enunciado já é conhecido pelos interlocutores. O autor aponta os estudos sobre abreviações em linguagem dialogada, desenvolvidos por Yakubinski, demonstrando como a compreensão e o compartilhamento entre os interlocutores é fundamental para o intercâmbio verbal. A compreensão da linguagem exige saber de que se fala. Nesse sentido, para que um enunciado seja compreendido, é necessário um ouvinte capaz de compreendê-lo:

Se tudo o que desejamos expressar estivesse contido nos significados formais das palavras empregadas, para expressar cada pensamento distinto necessitaríamos utilizar mais palavras do que em realidade empregamos. Falamos apenas com as alusões necessárias. Yakubinski tem toda razão ao supor que em tais abreviações a questão é a peculiaridade da estrutura sintática da linguagem, de sua simplicidade objetiva em comparação com a fala mais discursiva (VYGOTSKY, 1993, p. 323).

15 Vygotsky (1993, p. 329) afirma que na linguagem interna a predicação manifesta-se sempre. A linguagem interna é constituída exclusivamente por predicados, porque sempre conhecemos o tema de nosso diálogo interior, o que estamos pensando, nosso estado psicológico e os sujeitos de nosso diálogo; tudo está subentendido.

Com isso, Vygotsky conclui que a linguagem interna não é a fala exterior internalizada, pois na linguagem interna as palavras morrem à medida que geram o pensamento, à medida que se tornam, cada vez mais, significados puros. Nesse sentido, o autor afirma que “É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal” (VYGOTSKY, 1993, p. 341).

Depois de discutir a questão da linguagem interna, Vygotsky (1993) desenvolve uma análise contrastando a linguagem interna com a externa. Enquanto a linguagem interna caminha do meio externo para o interior do indivíduo, transformando-se em pensamento, na linguagem externa o pensamento se realiza na palavra, por meio de um processo de materialização e objetivação do pensamento.

Embora o pensamento e a linguagem estejam ligados entre si por complexas transições e transformações, eles não se confundem, pois não há uma correspondência rígida entre o plano do pensamento e o da fala, e a transição de um para o outro não é algo simples.

Na fala, todos os enunciados têm um subtexto, um pensamento oculto por trás. Da mesma forma que um enunciado pode expressar diversos pensamentos, um mesmo pensamento pode ser expresso por distintos enunciados. Assim, o pensamento não coincide diretamente com a expressão verbal, ele não está composto por unidades separadas (palavras), como ocorre com a fala, e, ao contrário desta, quando pensamos em alguma situação, ela aparece de uma só vez, em um só pensamento, numa totalidade. Quando queremos falar sobre essa situação, temos que expressá-la em palavras separadas, desenvolvidas em uma sequência organizada. Disso resulta a principal diferenciação entre a palavra e o pensamento.

Precisamente porque um pensamento não coincide com palavras, mas sim com os significados que as expressam, o caminho do pensamento para a palavra passa pelo significado. [...] O pensamento não só está mediado externamente pelos signos, internamente está mediado pelos significados (VYGOTSKY, 1993, p. 341-342).

Com isso, a comunicação entre as consciências – a intersubjetividade – só é possível por meio de um caminho indireto, mediado. Essa mediação interna do pensamento ocorre por meio dos significados e depois pelas palavras. De fato, o pensamento não possui um equivalente em palavras. É o significado que medeia o pensamento até que ele possa ser expresso em palavras.

Vygotsky (1993) ainda ressalta que o pensamento não nasce de si mesmo, mas sim de uma esfera motivacional¹⁶ de nossa consciência. Dessa forma,

16 Esfera motivacional para o autor significa tudo aquilo que abarca nossas inclinações, necessidades, interesses e impulsos, afetos e emoções.

para compreender o pensamento alheio, é necessário descobrir a trama afetivo-volitiva que está oculta por trás dele.

Para compreender a linguagem alheia nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Mas inclusive a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta. Da mesma forma, a análise psicológica de qualquer expressão só está completa quando descobrimos o plano interno mais profundo e mais oculto do pensamento verbal, sua motivação (VYGOTSKY, 1993, p. 343).

Depois de apresentar a relação existente entre pensamento e palavra por meio da transição do plano mais externo para o mais interno, vamos mostrar como Vygotsky (1993) apresenta suas reflexões sobre a análise feita a partir das unidades.

Em sua investigação sobre o pensamento e a linguagem ele procura demonstrar os processos internos que estavam ocultos nessa relação. Sua principal conclusão se concretiza com a tese de que os processos internos são dinâmicos, inconstantes e mutáveis, resultado de uma complexa estrutura que transita em distintos planos do pensamento verbal.¹⁷

Com isso, ele conclui dizendo que os resultados das investigações conduziram a reflexões mais profundas sobre o pensamento. O estudo do pensamento e da linguagem é fundamental para a compreensão da natureza da consciência humana.

Se a linguagem é a consciência que existe na prática para os demais e, por conseguinte, para si mesmo, é evidente que a palavra tem um papel destacado, não só no desenvolvimento do pensamento, como também no desenvolvimento da consciência em seu conjunto. [...] É a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. [...] A palavra é para a consciência o que o microcosmo é para o macrocosmo, o que a célula é para o organismo, o que é o átomo para o universo. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1993, p. 346).

17 O pensamento verbal pode partir da causa que o motiva em direção a sua formalização, passar primeiro por sua formação e sua mediação em palavra interna, em seguida pela mediação do significado das palavras externas para, finalmente, ser expresso em palavras. O caminho descrito anteriormente não é o único possível porque pode haver as mais diversas transições de um plano para outro. Pode, ainda, caminhar do motivo do pensamento até a linguagem interna, da linguagem interna até a linguagem externa, etc.

Fala e escrita

Vygotsky (1993) diferencia a atividade escrita da atividade oral, pois enquanto a atividade oral tem a possibilidade de expressão imediata, a outra necessita do uso de normas do significado estrito da palavra, exigindo daquele que escreve um esforço intencional e consciente, a fim de que se possa fazer compreensível pelo leitor, que não participa do contexto ao qual o escritor se refere.

O autor salienta que a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que identifica os sons e as palavras da linguagem oral, que são signos de objetos e das relações sociais. A linguagem oral (como os dialetos, gírias e formas de expressão) pode extinguir-se gradualmente, por isso a escrita historiciza esse sistema de signos que simboliza os objetos designados, assim como as suas relações recíprocas. A linguagem escrita permite a comunicação além do tempo, daí a sua função como mediadora da cultura para a apropriação pelos sujeitos. Por tal razão, a escrita é um signo construído historicamente para mediar e registrar as produções da humanidade além do tempo presente.

Nesse sentido, a palavra escrita é um dos aspectos do desenvolvimento individual e cultural dos sujeitos e está relacionada com o domínio de signos externos. Algumas correntes da psicologia consideravam a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora, dando pouca atenção a ela como um sistema particular de signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. A esse respeito discorre Vygotsky que

a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designa sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VYGOTSKY, 2001, p. 120).

O autor afirma que a linha do desenvolvimento da escrita é uma linha descontínua, contrapondo a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo. Portanto, as questões propostas por ele e que norteiam sua investigação científica – que é revelar a pré-história da linguagem escrita – são: mostrar o que leva a criança a escrever, revelando os pontos importantes

pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico, assim como a sua relação com o aprendizado escolar. Essa história inicia-se com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança. Os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são simples gestos que foram fixados. De acordo com Vygotsky, existem dois domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças. A segunda esfera que liga os gestos à linguagem escrita é a dos jogos das crianças.

Os objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre as coisas com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. [...] O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau [...] (VYGOTSKY, 2001, p. 112-123).

Assim, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” por meio de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se em signo independente. O objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Vygotsky et al. (2001) consideram a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita. Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como resultado de gestos manuais; o gesto constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que a representação gráfica começa a designar algum objeto.

Os autores citam Buhler e concordam com ele na concepção de que o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. A fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis. Isso inclui o desenho. Ou seja:

[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos (VYGOTSKY et al., 2001, p. 127).

Do grupo de Vygotsky et al. (2001), Luria foi quem realizou experimentos sobre os traços que constituem sinais indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico. De acordo com Luria (1988), quando as crianças entram na escola, já dominam técnicas que preparam para a escrita, o que ele chama de pré-história individual. Entender essa pré-história significa um instrumento importante para os professores, ou seja, conhecer o que as crianças já sabem e assim possibilitar diferentes meios para que se desenvolva o que elas ainda não sabem, conforme demonstramos ao discutir os níveis de desenvolvimento real e potencial.

O autor enfatiza também que a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente e por mediação. A escrita não se desenvolve em linha reta. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende das técnicas de escrita usadas e equivale à substituição de uma técnica por outra.

Os métodos primitivos, isto é, a pré-história da escrita, portanto, não se desenvolvem de imediato, as crianças buscam por várias tentativas, invenções, e assim acabam constituindo alguns estágios. Luria (1988) realizou experimentos para descrever tais estágios de desenvolvimento da escrita, e apresenta uma maneira que se traduz em uma diferenciação dos símbolos. Os estágios da aquisição da escrita que o autor descreve são apresentados em quatro etapas: fase pré-instrumental, fase-topográfica, fase pictográfica e a fase simbólica.

No primeiro estágio, a fase pré-instrumental, o autor descreve que a escrita ainda não é um meio de registrar algo, mas envolve a imitação de uma atividade do adulto, não possuindo um significado funcional. Nessa fase, as crianças ainda não são capazes de conceber a escrita como instrumento ou meio, utilizam-na muitas vezes como uma simples brincadeira e assim não mantêm qualquer relação funcional com ela.

O desenho a seguir demonstra uma atividade gráfica feita por uma das crianças de uma pesquisa anterior¹⁸ (sujeito 2). Nesta figura, a criança produziu a imagem de uma amiga de sua mãe que estava nos últimos meses de gestação. Tal imagem demonstra o primeiro estágio, a fase pré-instrumental. Há uma tentativa de imitação da escrita do adulto.

18 Vieira (2007).



Figura 7 Fase pré-instrumental.

Fonte: Vieira (2007, p. 32).

Na segunda fase, a topográfica, a criança ainda não possui uma escrita diferenciada, e, por isso, esta é variável. Embora essa produção gráfica não apresente diferenciações em sua aparência externa, já pode ser um signo que auxilia a memória, tendo uma relação semelhante com a escrita.

Esse estágio é caracterizado por Luria (1988) de “precursor da escrita”, de modo que se veem os elementos psicológicos de onde a escrita tirará forma. A criança lembra-se do que “escreveu” associando seu registro à disposição de uma marca/traço posto no papel, que a permite lembrar o que lhe foi pedido, em seu núcleo de significado (Figura 8).¹⁹

19 Nesse experimento, a pesquisadora pediu para a criança registrar cinco frases que seriam ditadas: 1) Os macacos têm rabos compridos; 2) A noite está escura; 3) Há uma árvore no parque; 4) Mamãe tem dois olhos; 5) O elefante é grande. Frases semelhantes foram ditadas em outro experimento realizado por Campos (2007).

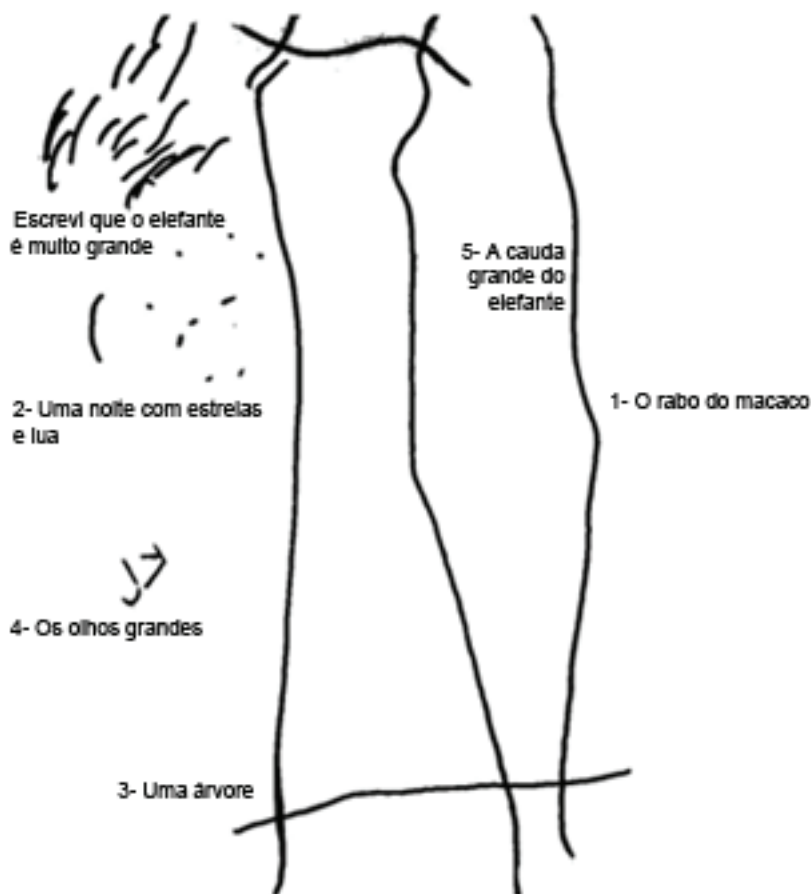


Figura 8 Fase topográfica (três anos e seis meses).

Fonte: Reyes (2010).

Posterior a essa fase é que se inicia a diferenciação da escrita, a fase pictográfica. A produção gráfica passa, então, a adquirir um significado funcional, tendo os grafismos como um mediador da memória. As linhas e rabiscos feitos até então são substituídos por imagens e figuras, dando lugar a signos. É visto, portanto, nessa etapa, a presença dos desenhos, que são agora usados como um meio para o registro, assumindo a função de signos auxiliares da memória. No início, o desenho pode ser visto como uma brincadeira, em seguida a ação pode ser empregada como uma forma de registro. Luria (1988) coloca que duas tendências são características da escrita pictográfica de uma criança, em um estágio relativamente avançado: o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Nesse momento, a criança já ultrapassou a tendência de detalhar os objetos e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, as quais desenvolverá na última fase do desenvolvimento da escrita, a etapa da escrita simbólica.

De acordo com Campos (2007, p. 24), a figura a seguir representa a fase pictográfica. A produção dessa atividade foi baseada nos experimentos de Luria (1988), no entanto modificaram-se as frases ditadas, que foram as seguintes:

- 1) Os macacos têm rabos compridos.
- 2) A noite está escura.
- 3) Há uma árvore no parque.
- 4) Camila tem dois olhos.
- 5) O elefante é grande.



Figura 9 Fase pictográfica.

Fonte: Campos (2007, p. 26).

Segundo Luria (1988), a última fase do desenvolvimento gráfico é a escrita simbólica, que se inicia quando a criança começa a dominar os traçados convencionais das letras, não significando que domine o uso simbólico da escrita. Nessa fase, a criança entende que pode usar letras para escrever, mas ainda não compreende como isso funciona. Isso pode ser visto na figura a seguir.



Figura 10 Fase simbólica.

Fonte: Campos (2007, p. 23).

Como vimos anteriormente, o primeiro descobrimento do grafismo infantil deve ser pela função simbólica, ou seja, quando reconhece seu desenho como um objeto, a criança entende que este é algo parecido e não sua representação. Por vários motivos, a criança compreende que seu desenho pode representar algum objeto, assim ela percebe que a partir de um simples rabiscar pode surgir alguma coisa que ela realmente queira representar.

É importante quando a criança descobre no traçado certa semelhança com algum objeto, dessa forma, para ela, o desenho passa a ter a função de signo, o desenho figurativo. É assim que se inicia a escrita, seu processo, partindo de referenciais que lhes são dados, não surgindo “do nada”. A partir disso,

a criança já terá condições de compreender que não só consegue desenhar os objetos como também a linguagem, o que a leva, posteriormente, a escrever as letras e a escrita propriamente.

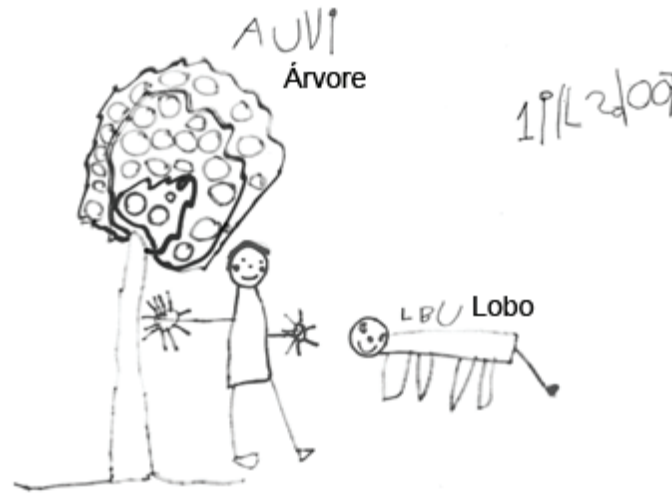


Figura 11 Escrita simbólica.

Fonte: Campos (2007, p. 16).

Esse é o momento psicológico que equivale à passagem do desenho de objetos ao desenho de palavras. Com o tempo, a escrita liberta-se do desenho, tornando-se um objeto simbólico próprio; o desenho passa a ser apenas um complemento. Ainda que seja complexo definir como se dá tal transição, uma vez que ainda não se tem nenhum resultado de investigações, e os métodos que existem ainda não permitem observar tal passagem, Campos (2007) exemplifica como ocorre tal transição.

A criança domina o uso simbólico da escrita usando traçados convencionais das letras, mas, em dado momento, recorre ao desenho para “escrever” as palavras, tal como na Figura 12:

Percebemos que ao escrever a primeira frase a produção realizada pelo sujeito tem bastante relação com o conteúdo ditado, ficando próxima à escrita convencional. Ele representa todas as frases por meio de letras, as quais em alguns momentos, como já citado, aproximam da escrita convencional, como na frase “Há um árvore no parque”; para “árvore” coloca APVRI e para “parque” escreve PI. Quando se referia a uma palavra dessa frase ele disse que sabia desenhá-la e assim remete-se ao desenho da palavra, a árvore, uma vez que “diante da menor dificuldade em representar algo o sujeito regredia para o uso indiferenciado de signos” (LURIA, 1988, p. 186), uma representação mais fácil para ele executar, embora saiba significá-la na forma de escrita. A criança já conhece o uso social da escrita, mas desenha porque também tem conhecimento sobre a representação do desenho (CAMPOS, 2007, p. 35).

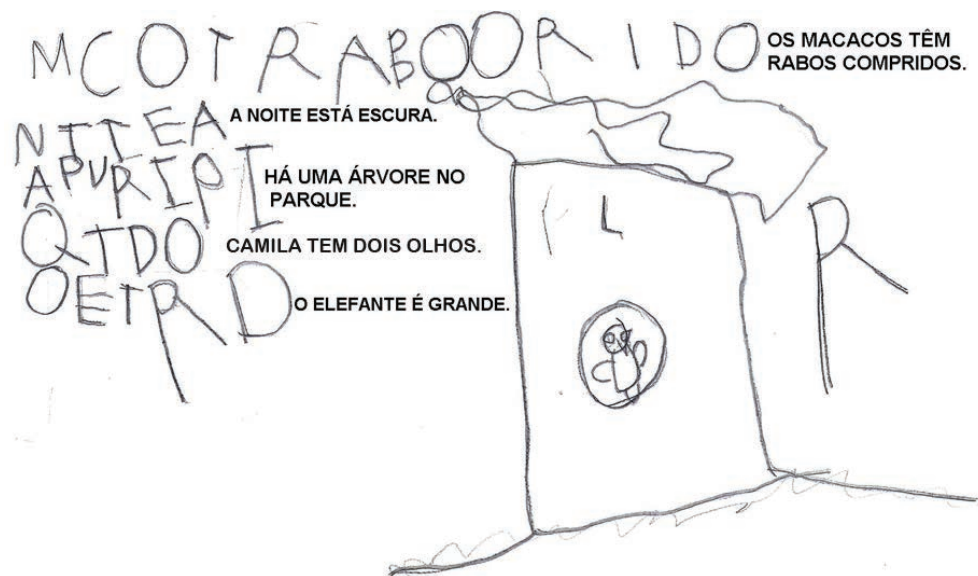


Figura 12 Uso simbólico da escrita.

Fonte: Campos (2007, p. 25).

Esse processo de transição indica a passagem da representação pelo uso do desenho para a representação pelo uso de palavras. Aos poucos, a escrita das palavras prevalece sobre o desenho, muitas vezes sendo este abandonado como instrumento de aprendizagem em sala de aula.

No processo de invenção da escrita, a criança coloca sua percepção externa e interna, gerando a base para sua criação e, assim, acumula materiais também para construir suas fantasias.

Como colocamos anteriormente, o ambiente em que a criança convive, as relações sociais das quais participa – a família, as instituições de educação infantil, etc. – têm grande importância em seu desenvolvimento.

A apropriação da linguagem modifica a percepção, a mentalidade, a memória e, de maneira geral, todos os processos psíquicos da criança. Nesse sentido, Mukhina (1996, p. 235) afirma que “à medida que desenvolve o sentido da linguagem, relacionado com isso, um trabalho intelectual em torno dela, a criança tenta tomar consciência dessa linguagem”. É por volta dos quatro anos de idade que ela faz tentativas de buscar o significado das palavras, comparando entre si as palavras que escuta e são parecidas, associando-as; entretanto a criança apenas adquire e aprofunda a consciência da linguagem por meio de um ensino planejado.

Vygotsky (1987) coloca como evidente a influência que o desenvolvimento da linguagem exerce sobre a constituição do grafismo infantil. As crianças devem sentir necessidade de ler e escrever, pois “A escrita deve ter sentido para a criança, provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhes é

imprescindível” (VYGOTSKY, 1987, p. 201). Destacamos aqui que essa “necessidade” não pode surgir por si só, sem estímulos, portanto deve haver condições prévias para que isso aconteça. Dessa forma, o professor deve saber organizar a atividade infantil para passar de uma linguagem a outra, bem como instigar o descobrimento de que não se pode apenas desenhar objetos como também as palavras de uma língua.

Um dos grandes problemas do ensino na escola é que ele se dá de maneira diferente ao ensino da linguagem oral, ocupando um lugar muito pequeno em relação ao seu papel no desenvolvimento cultural e social dos seres humanos (VYGOTSKY, 2001). É imprescindível que a atividade de escrita leve o aluno a fazer seu uso efetivo, isto é, utilizá-la da mesma maneira que ela se apresenta no mundo social, tal como a língua falada. Desse modo, é necessário que a escrita passe a ocupar um lugar de destaque na escola, assim como a fala, isto é, a criança precisa adquirir o significado social da escrita como forma de interagir e comunicar-se.

É importante destacar que a intervenção do professor, da escola e de todo o contexto social das crianças favorece e cria condições para o desenvolvimento do processo de apropriação da escrita. Por isso que o papel do educador é de essencial importância para o desenvolvimento das crianças, porque é na escola que se pode dar condições para que todos tenham o acesso necessário ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Apresentamos até aqui alguns conceitos desenvolvidos por Vygotsky e refletimos sobre a importância e as implicações de seus desdobramentos, principalmente para a atuação em sala de aula. A seguir, discutiremos sobre algumas contribuições de Paulo Freire à prática educativa.

2.3.2 O diálogo, a linguagem e a dimensão conscientizadora do processo educativo em Freire

Segundo Fiori (1987), Freire é um educador comprometido com a vida, tendo refletido sobre a existência em uma sociedade marcada, sobretudo, pela dominação das consciências.

De acordo com Freire (1987), há duas possibilidades para a humanidade: a humanização, considerada vocação ontológica de homens e mulheres, e a desumanização, fruto de uma inversão na história.

No interior dessa perspectiva, a educação, que só se viabiliza pelo diálogo, tem como tarefa o desvelamento da realidade opressora, gerada pela situação de desumanização. É no diálogo que as situações de opressão são tomadas como objetos de reflexão, permitindo sua apreensão mais crítica e o planejamento para a transformação.

O ser humano em seu cotidiano faz uma aproximação espontânea da realidade, não alcançando, portanto, uma posição crítica. Para chegar ao nível da consciência crítica, os homens e as mulheres precisam tomar um distanciamento da realidade, percebendo-a objetivamente. A conscientização vai muito além da percepção da realidade opressora, não basta estar frente a ela, mas sim transformá-la, é isso que consiste a práxis: ação-reflexão-ação sobre a realidade.

Dessa forma, a conscientização permite que o ser humano transcenda os limites da realidade opressora, uma vez que a compreendendo como fruto de sua própria ação se sente potencialmente capaz de transformá-la.

Não obstante, a dimensão conscientizadora só se viabiliza por meio da experiência dialógica, que no interior dessa concepção não é percebida como instrumento a ser utilizado pelo educador, mas sim como uma exigência da própria natureza humana, pois é condição para a comunicação. É nesse sentido que a educação não consiste em um ato de depositar nos educandos os conhecimentos como se fossem vazios. A inexistência do diálogo pressupõe a falta de confiança nos oprimidos e na sua capacidade de transformação.

É no diálogo que educador-educando aprendem e descobrem que podem oferecer novas interpretações aos conhecimentos produzidos e tidos como verdadeiros. Nesse sentido, Freire (1981, p. 116) afirma que “a relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico”.

Consideramos importante transcrever o excerto a seguir de Freire (1992), no qual ele define o verdadeiro sentido do diálogo:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem com o outro. O diálogo por isso mesmo não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE, 1992, p. 118, grifo do autor).

É assim, por meio do diálogo, que a prática pedagógica passa a ser caracterizada pela horizontalidade, que permite a palavra do educando e com ela a valorização da história de cada sujeito envolvido no processo educativo, assegurando que, aos poucos, os muros antidialógicos passam a ser percebidos e desconstruídos, já que é pela análise de nossa própria linguagem, pela análise da forma como apreendemos e expressamos o mundo, que o processo educativo e, portanto, o processo de conscientização têm início.

Tendo colocado alguns dos pressupostos presentes nas obras de Freire e enfatizando aqui que o trabalho educativo tem como objetivo central a conscientização, que só se viabiliza pelo diálogo, apresentaremos no próximo tópico a concepção de linguagem.

A concepção de linguagem presente em Paulo Freire (1987, 1990, 1992, 1996 e 1997) é compreendida como o meio pelo qual nos constituímos e constituímos os significados que comunicamos.

Segundo Geraldi (2005), Freire, Vygotsky e Bakhtin compartilham o mesmo ponto de partida: a linguagem possui função constitutiva dos sujeitos. A dialogia ocupa lugar central no processo de constituição do ser humano, pois é no diálogo que há construção dos recursos expressivos sobre os quais os pensamentos são por nós organizados e expostos, compreendidos e também modificados.

No núcleo da perspectiva freireana está o diálogo como ponto de encontro entre os sujeitos, única via capaz de chegar à humanização. É por meio do diálogo que crescemos com o outro, isso implica dizer que nos constituímos com o outro. Assim como em Bakhtin (2003; 2004), temos que a linguagem é constitutiva do sujeito e de toda a atividade mental, uma vez que os sujeitos constituem-se nas interações de que participam.

Vejamos o excerto a seguir presente em *Marxismo e filosofia da linguagem*:

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última palavra em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Em Freire (1987), o sentido de *palavra* se une e se completa ao proposto por Bakhtin (2004), pois além de permitir o encontro, propriamente dito, entre os sujeitos, permite um novo pronunciar:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: a ação e a reflexão, de tal forma solitárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1987, p. 77).

Assim, é por meio da linguagem que é possível o encontro entre os sujeitos, porque é no diálogo verdadeiro que os sujeitos se transformam e transformam o mundo.

Nesse processo, é que há a constituição da consciência, pois homens e mulheres se sabem inacabados, têm, portanto, consciência de sua inconclusão.

Na verdade não há um *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu-constituído*. Dessa forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*. Daí a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (FREIRE, 1987, p. 71).

Assim, o sujeito se constitui nas interlocuções de que participa, mas estas sempre trazem marcas da realidade a qual se referem:

Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas (FREIRE, 1987, p. 70).

Dessa forma, os sujeitos se fazem historicamente humanos porque pronunciam o mundo, o objetivam, e esse pronunciar problematizado exige deles um novo pronunciar, pois são capazes de pensar sobre sua própria situacionalidade, possuem consciência de sua atividade no mundo, com o mundo e com os outros.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunhão e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isso os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FIORI, 1987, p. 20).

Berthoff afirma que a Pedagogia de Freire funda-se na compreensão filosófica do poder gerador de linguagem, ou seja, no poder discursivo: dizemos e significamos simultaneamente.

A linguagem nos dá poder de recordar significados, e desse modo, podemos, não só interpretar – uma aptidão animal – como interpretar nossas interpretações. Saber que garante que há uma dimensão crítica da consciência e nos desloca do comportamento instintivo, não mediado, do tipo estímulo – resposta, dos outros animais, para a construção de significados para a atividade mediada, para a construção de cultura (BERTHOFF, 1990, p. 16).

Assim, é por meio da linguagem que podemos nomear o mundo, nomeando-o podemos trazê-lo na mente e refletindo-o imaginar um mundo mudado, em constante transformação.

Giroux (1990) também ressalta, a partir da concepção freireana de educação, a importância da linguagem no processo mesmo de transformação social:

Para Freire, a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o 'verdadeiro recheio' da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade (GIROUX, 1990, p. 8).

Em Paulo Freire, a linguagem deve ser compreendida como algo envolto em ideologia, ela jamais deve ser compreendida unicamente como ferramenta de comunicação. Dessa forma, uma educação que se propõe à emancipação deve considerar essa premissa, uma vez que:

A língua dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor. Como afirma Giroux admiravelmente, a voz dos alunos "é o meio discursivo para que se façam ouvir e para que se definam como autores ativos do próprio mundo". A autoria do próprio mundo, que também implicaria a própria língua, significa o que Mikhail Bakhtin define como "re-contar uma história em suas próprias palavras" (MACEDO, 1990, p. 99).

Na pedagogia freireana, há uma relação dialética entre os seres humanos com o mundo e entre a linguagem e a ação transformadora. Há práticas que legitimam a cultura dominante, servindo-se de uma linguagem que atesta as relações de poder e, portanto, de opressão. A concepção adotada, então, compreende que não usamos a língua somente para falar e expressar ideias ou experiências, mas sim, por ela e por meio dela, anunciamos o mundo, tal como o concebemos, e confrontamos diferentes maneiras de percebê-lo:

[...] é um instrumento disponível de maneira equitativa e neutra, a todas as partes envolvidas em intercâmbios culturais, podemos, então, começar a examinar a língua tanto como uma prática de significação como também como um *sítio* para a luta cultural e como um *mecanismo* que produz relações antagônicas entre grupos sociais diferentes (MACEDO, 1990, p. 101, grifos do autor).

Paulo Freire elaborou um outro conceito para cultura, que não serve unicamente à reprodução cultural, e também para a alfabetização, que passa a ser compreendida como uma *linguagem da possibilidade*. Nas palavras de Giroux (1993):

Freire considera a cultura em termos dialéticos. Em outras palavras, no núcleo de seu conceito de alfabetização, está a concepção de que a cultura contém, não somente um momento de dominação, *mas também a possibilidade de que os oprimidos produzam, reinventem e criem os dispositivos materiais e ideológicos de que necessitam para romper os mitos e estruturas que os impedem de transformar uma realidade social opressiva*. Em essência, Freire definiu e usou sua teoria da alfabetização para criticar o processo de reprodução cultural enquanto, simultaneamente, une a noção de reprodução cultural ao processo de reflexão crítica e ação cultural (GIROUX, 1993, p. 81, grifo nosso).

As formas tradicionais de educação ignoram as expressões culturais e as habilidades das classes oprimidas. A pedagogia crítica, por sua vez, promove a emancipação social, cultural e pessoal, já que possibilita que os oprimidos se reconheçam como protagonistas de suas histórias, oferecendo instrumentos necessários para o intercâmbio e a transformação da sociedade.

Freire sempre considerou em sua proposta a concepção de que a linguagem do educando deva ser o ponto de partida do processo educativo, pois nessa linguagem estão presentes os seus conhecimentos e a sua visão de mundo, seja ele criança ou adulto. Sua proposta de alfabetização consiste em um exame crítico dessa linguagem em que podem ser desveladas as inculcações da ideologia dominante, conforme entrevista realizada com Freire em 1993, por Pelandré (2005):

A alfabetização é um ato criador. Eu estava convencido de que ninguém ensina língua a ninguém. Ensina a gramática. Linguagem não se ensina. Linguagem é uma produção social e é socialmente adquirida, portanto, não pode ser objeto de ensino de “a” a “z”. Quando a criança vem para a escola alfabetizar-se [assim como o adulto], já tem uma competência linguística. Ela tem comando da oralidade. Então, o que ela vai aprender são as técnicas de ler e escrever, simultaneamente à oralidade. Isso é o que a gente ensina, a gente não ensina a linguagem. A linguagem a gente apreende e aprende socialmente (PELANDRÉ, 2005, p. 58).

O processo de alfabetização não se realiza em dicotomia com a linguagem, com o discurso, com a oralidade do educando, ele resulta, ainda segundo Freire na entrevista realizada por Pelandré, “da leitura do mundo que precede a leitura da palavra” (PELANDRÉ, 2005, p. 59). Assim, a voz dos educandos é o

meio de examinarem a experiência com o mundo, passando a refletir sobre ela de forma crítica.

Segundo Giroux (1990), a alfabetização, na perspectiva da pedagogia crítica, parte de uma análise completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior das relações sociais. Quando os sujeitos dialogam, possibilitam a construção de novos conhecimentos e subjetividades, já que por meio do diálogo e do exame crítico há a produção de novos significados, de novas maneiras de interpretação do mundo e, portanto, de novas maneiras de anunciá-lo. Resultam desse processo novos sujeitos, prontos para dialogarem, transformarem-se e transformarem o mundo, em um processo contínuo.

É na linguagem dos educandos que está presente o ponto de partida do processo educativo. Educandos e educadores expressam suas concepções e, em diálogo, traçam novos sentidos para o mundo que leem.

De acordo com Freire & Macedo (1990), a reprodução da ideologia dominante implica na ocultação de verdades muitas vezes presentes em nossa própria linguagem, ou seja, na maneira como apreendemos e interpretamos o mundo. O desvelamento dessas verdades está dentro do espaço das mudanças possíveis posto na pedagogia crítica.

O educador que assume o desenvolvimento de um trabalho no interior dessa perspectiva deve inventar e criar métodos que utilizem o universo cultural dos educandos como ponto de partida, “fazendo com que sejam capazes de se reconhecerem como possuidores de uma identidade cultural específica e importante” (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 75).

Um trabalho educativo nessa ótica exige o respeito e a legitimação dos discursos dos educandos, considerando-se que “ninguém desvela o mundo do outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço do desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar” (FREIRE, 1987, p. 167).

Embora se deva sempre considerar como ponto de partida a linguagem do educando, esta, por sua vez, não constitui o ponto de chegada. Não se trata simplesmente de confirmar o pensamento do educando, e, nesse sentido, Freire propõe que se parta dele, para assim chegar à síntese cultural. A passagem do senso comum popular para o conhecimento científico é um direito das classes populares:

Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o-mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites (FREIRE, 1992, p. 84).

Como afirma Freire (2000), não basta ao educando acreditar que o domínio dos elementos linguísticos assegure por si só a transformação das estruturas que condicionam a opressão. Embora a noção de superioridade linguística seja uma imposição infundada, os grupos que não dominam esses códigos necessitam dominá-los, já que são sobre eles que alguns eixos de exclusão estão configurados, sem esquecer, no entanto, que a língua padrão dominante não oferece os instrumentos críticos para a desmistificação da imagem distorcida que temos de nós mesmos e do mundo.

A apropriação da cultura dominante é ressignificada na perspectiva crítica, pois ela se transforma em instrumento que pode potencializar a luta pela libertação. Sobre esse ponto, consideramos interessante transcrever a fala de Paulo Freire extraída de um dos diálogos com Donald Macedo em que o educador comenta como a cultura dominante passa a ser lida pelo dominado que se descobre também criador e detentor de cultura:

Quando era meramente cultura dominada, estava sujeita à doutrinação e estava domesticada. Agora, porém, embora ainda dominada, ela quer libertar-se. E, nesse processo de querer libertar-se, descobre também que a cultura dominante, exatamente por ser dominante, foi obrigada a desenvolver uma série de estratégias analíticas e científicas para alcançar seus propósitos. A cultura dominante desenvolve essas estratégias para analisar e explicar o mundo com vistas a dominá-lo. Quando a cultura dominada percebe a necessidade de libertar-se, descobre que tem que tomar a iniciativa e desenvolve suas próprias estratégias como utiliza as da cultura dominante. A cultura dominada faz isso, não simplesmente para ajustar-se, mas para lutar melhor contra a opressão (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 131).

Assim, a perspectiva freireana não desconsidera a importância dos saberes técnicos, principalmente devido à configuração da sociedade atual, porém não os toma como um fim em si mesmos:

Para nós progressistas, não há como pensar numa preparação técnica em si mesma, que não se pergunte *a favor de que, de quem e contra que se trabalha*. Do ponto de vista pragmatista, desde que já não há direita nem esquerda, interessa tornar as pessoas mais competentes para enfrentar as dificuldades com que se defrontam (FREIRE, 2004, p. 42, grifo nosso).

Depositar conteúdos nos educandos como se eles fossem capazes de despertar a consciência crítica é cair em uma compreensão mágica do conteúdo no qual a leitura de mundo deixa de ter importância. Daí a importância das práticas discursivas desenvolvidas no contexto escolar, como capazes de ampliar as possibilidades de diálogo em diferentes esferas sociais, por meio da oralidade e da escrita, desenvolvendo e tornando reais a leitura e a reescrita do mundo.

2.4 Considerações finais

Nesta Unidade, apresentamos alguns conceitos presentes nos estudos de Vygotsky e Paulo Freire, uma vez que esses pensadores oferecem profundas contribuições às concepções de sujeito, aprendizagem e linguagem. Ambos consideram os sujeitos constituídos nos processos interacionais de que participam. Nesse processo, o diálogo é tomado como elemento central na aprendizagem, pois permite o encontro entre os sujeitos e o desenvolvimento das consciências.

Se para Vygotsky é no interior das relações sociais que os indivíduos criam suas formas de organizar e representar o real, para Freire é a consciência dessa forma de representação que permitirá a alteração das relações sociais opressoras, isso porque são frutos das próprias ações humanas.

Na próxima Unidade, iremos discutir a importância das práticas discursivas desenvolvidas no contexto escolar, pois elas serão capazes de ampliar as possibilidades de diálogo em diferentes esferas sociais, por meio das práticas orais e escritas, tornando possível a leitura e a reescrita do mundo.

Stella de Lourdes Garcia
Alessandra Marques da Cunha

UNIDADE 3

A sequência didática como estratégia para
o ensino da produção textual

3.1 Primeiras palavras

Estudamos nas unidades anteriores algumas contribuições teóricas e metodológicas de autores como Vygotsky e Paulo Freire. Além de conceberem a linguagem como constitutiva dos sujeitos, ambos pensadores sinalizam em suas concepções a importância das práticas/intervenções educativas para a ampliação e desenvolvimento das potencialidades humanas.

Nesse sentido, acreditamos que o ingresso no universo escolar significa a inserção ou a presença em um novo espaço de interlocução, espaço este diferente dos que o sujeito já participava, como em sua casa, família ou grupo de amigos. De acordo com Geraldi (1996), não se trata, no processo pedagógico, de substituir uma forma de expressão por outra, mas sim de possibilitar novas interações entre os alunos, com os professores e com novos conteúdos da herança cultural. Serão nessas interações que os educandos se apropriarão de novos recursos expressivos e, portanto, novas categorias de compreensão do mundo, “num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las” (GERALDI, 1996, p. 69). Assim, a escola deverá ser vista como um local que privilegie o maior número de interlocuções possíveis.

Diante disso, ao considerarmos o ensino da língua materna, compartilhamos da concepção de que a unidade básica para o ensino da língua é o texto, tomado em sua materialidade social. No entanto, como nossa sociedade é complexa, há diversas formas de texto disponíveis, pois cada um é produzido no interior de um processo interlocutivo, sendo por isso marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram constituídas ao longo do tempo no interior de cada instituição social.

Embora nossa cultura seja predominantemente oral, por meio da escrita há a possibilidade de interlocução a distância no tempo e no espaço.

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 1996, p. 71).

Compartilhamos do pressuposto de que a tarefa primordial da escola seja a de proporcionar educação de qualidade, garantindo a participação mais justa e igualitária de todos. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita ganha considerável importância, principalmente no contexto da sociedade informacional, cujas práticas de leitura e escrita se relacionam com o processo de participação social.

Como vimos, a língua é concebida como um objeto histórico, construído socialmente, manejado e constantemente modificado pelos sujeitos que a utilizam em suas interações sociais por meio da realização de ações: para informar e se informar, fazer solicitações, convencer, fazer rir e emocionar, entre outras.

Nesse sentido, entendemos que ensinar a língua materna significa fornecer instrumentos para que os educandos possam interagir adequadamente nas diferentes situações sociais de que tomam parte.

A língua não é usada sempre do mesmo jeito. Há modos diferentes de falar e de escrever para se alcançar determinados objetivos, o que implica uma reflexão sobre o seu uso em diferentes situações.

Assim, os alunos, em qualquer nível de escolaridade, precisam ter a oportunidade de ouvir e falar, ler e escrever muitos e variados textos, o que lhes possibilitará a inserção e a participação ativa na produção e compreensão de diferentes gêneros textuais.

Uma característica da atualidade que não pode ser desconsiderada na prática pedagógica é que vivemos na era da informação. A cada momento multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita na nova cultura da tela em decorrência do conhecimento mobilizado pelos meios eletrônicos, o que implica a necessidade de se ampliar as vivências de situações que envolvam essas práticas.

Acreditamos que, quando o educador trabalha a aquisição da leitura e da escrita assumindo o objetivo de alfabetizar letrando, a escrita cumpre a sua função social, como possibilidade de interferência e transformação. Assim, nos processos de ensino e aprendizagem relacionados à aquisição da escrita, os textos necessitam de uma nova dimensão de produção e de abordagens, consequentemente de um professor/mediador que tenha se apropriado de saberes docentes específicos ao trabalho com a língua materna. Um desses saberes se refere aos gêneros do discurso.

3.2 Problematizando o tema

Por que nós, professores, precisamos estudar os gêneros do discurso? Se estudamos questões de linguagem, falamos em discurso e em enunciados, precisamos mesmo estudar os gêneros?

Como as manifestações linguísticas, seja na fala ou na escrita, são materializadas pelos sujeitos de uma cultura e como convertemos isso em aprendizagem para os nossos alunos em sala de aula?

3.3 Os gêneros do discurso

Os gêneros que se manifestam em discursos são determinados sócio-historicamente. Isso quer dizer que eles estão intrinsecamente relacionados às situações sociais de comunicação:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no ato da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Para a compreensão do conceito de gêneros do discurso, faz-se necessária a compreensão do conceito de enunciação, entendida como a unidade da comunicação discursiva. Nesse sentido, o autor traça uma distinção entre enunciado, palavra e oração.

A palavra não comporta o ato de interação com o interlocutor, quando é retirada do contexto a palavra isolada possui uma conclusibilidade abstrata e, por isso, pode não ser precisa. Quando a palavra está localizada em uma oração, ela só terá autoria a partir do momento em que se tornar um enunciado, em uma dada situação discursiva, permitindo assim a interação entre os interlocutores.

Assim, por exemplo, a palavra “água” isolada do contexto possui vários sentidos para o ouvinte ou leitor. Entretanto, quando se apresenta um contexto em que o interlocutor acaba de chegar a um local em um dia quente de verão, o receptor, de posse do pronunciamento da palavra em questão, é levado a tomar uma atitude responsiva. É nesse sentido que a palavra torna-se um enunciado concreto, que pressupõe um ato comunicativo entre o falante e o ouvinte, implicando uma reação do ouvinte, que vai buscar um copo de água para o falante.

Utilizamo-nos das escolhas das palavras de acordo com as especificidades do gênero, podendo interpretá-las pelo contexto discursivo, ou seja, a palavra pode refletir o seu sentido por meio do gênero selecionado para o ato enunciativo. O mesmo podemos dizer da frase, que descolada do contexto em que é pronunciada não permite uma atitude responsiva do interlocutor, portanto não pode ser considerada enunciado.

No enunciado,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Dessa forma, toda a enunciação deseja a compreensão do ouvinte e espera que este reaja ao discurso de alguma maneira.

Sendo o enunciado a “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 274), ele sempre ocorre orientado pelos gêneros discursivos, orais e/ou escritos:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais e escritos. Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Bakhtin afirma que os enunciados refletem as finalidades de cada campo de utilização da língua por meio do conteúdo temático (assunto), do plano composicional (estrutura formal) e do estilo (forma individual da escrita, vocabulário, composição das frases e emprego da gramática):

Esses três elementos estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Para Bakhtin (2003), os gêneros sofrem alterações em consequência do momento histórico em que estão inseridos. Dada a diversidade de gêneros existentes, o autor os classificou em primários e secundários.

Os gêneros primários se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Já os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado – não-espontâneo. Usando as próprias palavras de Bakhtin: os *gêneros primários* “se constituem em circunstâncias de uma troca verbal espontânea”, e os *gêneros secundários* “aparecem em circunstâncias de uma troca cultural (principalmente escrita) – artística, científica, sócio-política – mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 2003, p. 261-269). No entanto, no processo de formação, os gêneros secundários se incorporam e reelaboram diversos gêneros primários que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263):

Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manter a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou da carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença dele é um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2003, p. 263-264).

Assim, os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários e, ao mesmo tempo, o nível real com o qual o educando é confrontado nas múltiplas práticas de linguagem, passando de um processo inconsciente e voluntário para um processo científico e elaborado (VYGOTSKY, 2001). Isto é, na integração entre os gêneros primários e secundários, os educandos adquirem a capacidade fortemente crescente de controlar seu próprio processo de produção de linguagem (oral e escrita), por meio dos “gêneros”, e pressupõem a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez (SCHNEUWLY & DOLZ, 1994).

Segundo Schneuwly & Dolz, os gêneros secundários introduzem uma ruptura importante em dois níveis, pois

não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato; isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação de comunicação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais (SCHNEUWLY & DOLZ, 1994, p. 33).

Os gêneros primários se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea; os gêneros secundários não são controlados pela situação, não possuem um contexto imediato, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente sob a forma escrita.

O domínio das relações espontâneas, cotidianas, imediatas está relacionado ao domínio dos gêneros primários. As crianças não precisam aprender a falar, a se comunicar formalmente em uma escola. Qualquer indivíduo, mesmo que analfabeto, produz os gêneros primários. Eles o fazem em qualquer situação de comunicação, em múltiplas práticas espontâneas de linguagem. Já o domínio das relações formais, mediadas pela leitura/escrita, está relacionado aos gêneros secundários. Estes introduzem uma ruptura importante, pois não estão ligados a uma situação de comunicação, sendo tratados relativamente independentes do contexto imediato. A sua apropriação não ocorre em situações de comunicação, a motivação que leva o aprendiz a se confrontar com eles são mais complexas: é preciso saber ler e escrever para ter acesso aos gêneros secundários.

A habilidade no uso dos gêneros do discurso em situações comunicativas está diretamente relacionada ao domínio que temos em relação a eles, ou seja, quanto maior for esse domínio, mais facilidade teremos em empregá-los de forma adequada às situações comunicativas, orais ou escritas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), há um resumo das questões até aqui discutidas:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizado por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1997, p. 26).

Há também, na sequência, comentários-síntese sobre os usos sociais dos discursos:

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois, sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocadamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, podem-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (BRASIL, 1997, p. 26-27).

Assim, devemos considerar como fundamental o trabalho com gêneros discursivos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo os PCNs (1997, p. 111-112), são adequados para o trabalho com a linguagem oral: contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (rádio e TV); seminários, palestras. Para o trabalho com a linguagem escrita, as sugestões são: receitas, instruções de uso, listas; textos impressos em embalagens, rótulo, calendários; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos; textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, resenhas, etc.; anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.); textos expositivos de outras áreas, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

3.4 As sequências didáticas

Os estudos do Grupo de Genebra²⁰ pautam-se no seguinte postulado: o de que é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Assim, a escola deveria desenvolver um conjunto de atividades que de fato pudessem garantir que os educandos se apropriassem dos gêneros do discurso, orais e escritos. A esse conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero discursivo dá-se o nome de sequência didática.

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), uma sequência didática constitui um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que fa-

20 O grupo compreende o gênero como um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Para eles, o uso de uma ferramenta (instrumento) resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. A analogia usual para entender essa ideia é a utilização de um instrumento como o machado. Ao manipular esse instrumento, aprende-se não apenas como usá-lo cada vez melhor, mas também se passa a saber mais sobre a dureza da madeira e dos troncos. Assim, para o grupo, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem.

cilitam essa apropriação, que buscam confrontar os educandos com práticas de linguagem historicamente construídas. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem do aprendiz; e as estratégias de ensino propostas pelas sequências didáticas (SCHNEUWLY & DOLZ, 1994, p. 15).

As práticas de linguagem são aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história, que para os interacionistas seriam o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas que se cristalizam as formas dos gêneros, já que as significações sociais são progressivamente reconstruídas.

A noção de capacidades de linguagem constitui-se sempre parcialmente num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem que estão disponíveis no ambiente social e os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles (SCHNEUWLY & DOLZ, 1994, p. 52).

A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas.

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favorecem a mudança e a promoção dos educandos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Com o objetivo de facilitar o trabalho com os diferentes gêneros discursivos na escola, os pesquisadores integrantes do Grupo de Genebra os organizaram no seguinte quadro, de acordo com os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem:

Quadro 1 Domínios sociais da comunicação e capacidade de linguagem dominante.

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominante	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação por meio da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentário e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly & Dolz et al. (2004).

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções do educador.

A definição dos objetivos de uma sequência didática devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos educandos nela engajados. Trata-se de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem. Nesse sentido:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso o que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situação de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar os educandos a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhes, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

As sequências didáticas podem ser estruturadas por meio: da apresentação da situação, da produção inicial, do módulo e do produto final.

A apresentação da situação constitui-se por meio de projeto de comunicação. O projeto é concebido dentro do seguinte contexto, conforme Camps (2006, p. 52):

1. O projeto permite que os alunos se situem no âmbito de um contexto comunitário real, definido por um texto que deve ser produzido com uma finalidade explícita, localizado em um ambiente social definido, com um emissor ou enunciador que deve decidir que papel adotará (segundo quem escreve) e com destinatários ou receptores que podem ser descritos ou imaginados. Dessa maneira, o texto que os alunos devem produzir apresenta as mesmas exigências que um texto “de verdade”, já que deverá funcionar na vida real.
2. O projeto tem objetivos de aprendizagem: não se pode esquecer que se trata de uma tarefa apresentada dentro da instituição escolar. Além disso, os objetivos de aprendizagem são explícitos em todos os momentos, conhecidos e compartilhados pelos alunos.
3. O envolvimento dos alunos acontece desde o princípio do projeto. Deve-se destacar a necessidade de dedicar tempo à primeira fase de motivação pelo projeto e envolvimento com ele. Mediante um processo de

negociação entre professor e alunos, se obtém um compromisso de trabalho, reformulado ao longo do projeto sempre que necessário. O fato de que tenha como objetivo um produto real contribui decisivamente para o estabelecimento desse compromisso.

4. O tratamento que se faz da linguagem é global, potencializa-se a expressão linguística em sua totalidade, mas dentro desse marco global os projetos de escrita permitem realizar um trabalho de reflexão sistemática e de exercício sobre alguns conteúdos específicos. A característica fundamental é que a aprendizagem desses conteúdos não acontece antes da tarefa global de escrita, mas os dois tipos de atividades ocorrem simultaneamente e se garante assim a transferência do domínio do código à expressão global.
5. O trabalho pode desenvolver-se de forma individual, em duplas, pequenos grupos ou grande grupo. Em qualquer caso, é permitido e estimulado o intercâmbio entre os alunos e entre eles e o professor. Essa interação serve de ajuda e aprendizagem para o controle consciente da gestão da escrita.
6. A proposta das tarefas permite que se trabalhe fundamentalmente nas horas de aula e que se considere e se favoreça o processo de escrita como um longo desenvolvimento, que necessita de tempo e é recursivo. Também se possibilita a intervenção do professor durante o processo de produção do texto, fator decisivo para produzir uma aprendizagem significativa.
7. Os projetos de trabalho são um instrumento excepcional de observação e pesquisa didática pelo professor, e, portanto, oferecem muitas possibilidades para a renovação do ensino e para a inovação. Os alunos escrevem em aula e falam sobre o que estão escrevendo. O professor pode conhecer o processo de aprendizagem e ajustar melhor sua intervenção. Isso lhe permite formular hipóteses sobre o ensino e a aprendizagem, que comprovará ou refutará durante sua atividade profissional, levando-o a formular novas hipóteses e novas formulações para a aula.

Nesse sentido, os projetos se constituem em um forte instrumento para o ensino da língua materna, à medida que todos os participantes são protagonistas de seu processo de aprendizagem e das finalidades pretendidas com ele, garantindo que não se perca de vista sua função social, que perpassa a reflexão sobre o que escrever, como escrever, para quem..., bem como os conteúdos, no sentido de se saber sua importância e quais serão trabalhados.

Diante disso, percebemos a importância das sequências didáticas serem realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

Outro aspecto que perpassa a sequência didática e que tem um papel central na regulação de todas as suas etapas, tanto para educandos quanto para educadores, é a produção inicial (oral ou escrita), pois permite a visualização do ponto em que a turma se situa, revelando as dificuldades e o direcionamento das próximas atividades.

A produção inicial é compreendida como o primeiro lugar da aprendizagem da sequência, porque é uma atividade direcionada e realizada conscientemente tanto pelo educador como pelo educando, delimitando os problemas que serão objetos de trabalho nos módulos. Nos módulos, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção, visando instrumentalizar os educandos para superar as lacunas iniciais.

Dentro desse contexto, o movimento geral da sequência didática vai do complexo para o simples – da produção inicial aos módulos –, trabalhando capacidades necessárias para apropriação do gênero para que nesse movimento se chegue à produção final. Nesse sentido, percebemos que produzir textos é um processo complexo, pois em sua constituição os educandos se depararam com níveis diferentes de dificuldades relacionados a (conforme DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 104):

1. Representação da situação de comunicação – o educando deve aprender a fazer uma imagem mais próxima possível do destinatário do texto, visualizando a finalidade do mesmo.
2. Elaboração dos conteúdos – o educando deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas se diferem de acordo com o gênero.
3. Planejamento do texto – o educando deve estruturar seu texto de acordo com a finalidade que se deseja.
4. Realização do texto – o educando deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: vocabulário apropriado; variar os tempos verbais em função do tipo de plano, etc.

Diante disso, a variedade de atividade nos módulos é fundamental para proporcionar aos educandos experiências diversificadas que os instrumentalizem para atuar em diferentes contextos.

Os autores (2004, p. 105) ainda distinguem três grandes categorias de atividades:

1. Observação e análises de textos – que se constituem como ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão.
2. Tarefas simplificadas de produção de textos – são atividades que impõem limites bastante rígidos que facilitam a concentração dos educandos em um único aspecto da elaboração de um texto, como, por exemplo, as atividades de revisão textual.
3. Elaboração de uma linguagem comum – ocorre em longo prazo, dentro de uma sequência didática que visa aprofundar critérios explícitos para produção de um texto oral ou escrito.

Os módulos possibilitam aos educandos construir, progressivamente, conhecimentos sobre os gêneros, que lhes proporcionam uma linguagem comunicável a outros, favorecendo uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. Esses conhecimentos podem ser listados como um momento de síntese. Antes da produção final, cada sequência é finalizada com um registro, chamado pelos autores de capitalização das aquisições.

A sequência é finalizada com uma produção final, em que o educando tem a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Essa produção permite também uma avaliação somativa na medida em que possibilita a observação das aprendizagens efetuadas e planeja a continuidade do trabalho.

Além disso, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 108-109) explicitam alguns princípios teóricos pedagógicos, psicológicos e linguísticos que orientam a adoção das sequências didáticas por meio de palavras-chave que definem suas principais finalidades:

1. Aspecto pedagógico – o uso das sequências didáticas possibilita a avaliação formativa, regulando o processo de ensino e aprendizagem; verifica-se uma motivação do educando para escrever ou tomar a palavra, uma vez que desde o início, parte-se do pressuposto de que as atividades realizam-se em um contexto de interação entre quem escreve e quem lê; há também a diversificação de atividades, contribuindo para a maximização das aprendizagens, respondendo as exigências atuais da diferenciação do ensino.
2. Aspectos psicológicos – o texto é tomado em sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o procedimento visa transformar o modo de falar e escrever dos educandos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis e essa transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos educandos.

3. Aspectos linguísticos – utilizam instrumentos que permitem compreender as unidades de linguagem; ajuda o educando a adaptar-se em diferentes situações de comunicação e os gêneros constituem-se como objeto do procedimento.

Como podemos observar, as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, estando principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Elas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas. O procedimento é comparável ao que é utilizado nas atividades de estruturação, mas referente a objetos particulares que assumem seu significado pleno no nível textual. Nesse sentido, Dolz, Noverraz & Schneuwly afirmam que

o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos diretos (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Diante desse quadro, o tratamento dos outros elementos da língua materna, como a sintaxe da frase, a morfologia verbal ou a ortografia, deve ser ministrado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Isso não quer dizer que não se deve ter preocupação com a aprendizagem desses elementos, mas sim que se deve ter a consciência de que cada elemento da língua deve ser refletido em momentos diferentes para que sua apropriação seja efetiva.

Consideramos que o processo de ensino e aprendizagem desses elementos (sintaxe da frase, ortografia e outros) deve ser trabalhado dentro do texto, mas em momentos planejados para tal. Além disso, durante todo o processo, deve-se tomar como foco principal o desenvolvimento de capacidades de análise com os educandos que lhes permitam melhorar esses conhecimentos.

Assim, acreditamos que o trabalho com a sequência didática para o ensino de um gênero do discurso oral e escrito pode contribuir para atividades mais contextualizadas no interior das escolas, que passem a considerar a importância das dinâmicas interlocutivas no ensino da língua materna.

A seguir, verificamos um exemplo de uma sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito desenvolvido e apresentado por Cunha (2010):

Quadro 2 Descrição das atividades que constituíram a sequência didática.

<p>1º Encontro</p> <p>Objetivo</p> <p>Apresentar aos educandos a proposta de desenvolver um projeto sobre o gênero fábulas por meio de sequências didáticas, sinalizando a organização de uma coletânea para ser apresentada aos pais e colegas da escola.</p>
<p>2º Encontro</p> <p>Objetivo</p> <p>Identificar quais conhecimentos os educandos expressam oralmente sobre produção textual e sobre o gênero fábula.</p> <p>Plano do encontro</p> <ul style="list-style-type: none">• Estabelecer uma conversa informal sobre o assunto.
<p>3º Encontro</p> <p>Objetivo</p> <p>Verificar quais conhecimentos os educandos possuem sobre o gênero fábula por meio da escrita.</p> <p>Plano do encontro</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura de várias versões da fábula “A tartaruga e a lebre”.• Reescrita da fábula. <p>Organização da sala: individual</p> <p>Duração da atividade: 2 horas</p>
<p>4º Encontro</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar aos educandos familiaridade com o gênero, bem como com as etapas de produção textual, enfatizando as características do gênero fábula.</p> <p>Plano do encontro</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura de três versões da fábula “A cigarra e a formiga” (autores: Roberto Belli, Monteiro Lobato, La Fontaine).• Reconto de cada uma das fábulas pelos educandos.• Reescrita coletiva de uma nova versão da fábula. <p>Organização da sala: sentados em duplas</p> <p>Duração da atividade: 3 horas</p>

5º Encontro

Objetivo

Proporcionar aos alunos o contato com portadores textuais do gênero fábula, observando suas características: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Plano do encontro

- Análise de livros do gênero fábula focando os aspectos: temático, estrutura composicional e estilo.
- Distribuição de fábulas impressas para cada educando.
- Leitura.
- Comparação entre as fábulas dos livros e as impressas entregues a eles.
- Diálogo sobre conceitos: o que é uma fábula? Quais são suas características?
- Sistematização em um quadro referente às características de duas fábulas estudadas.

Organização da sala: quatro grupos de quatro alunos e um grupo com três alunos

Duração da atividade: 3 horas

Número de educandos presentes: 23

6º Encontro

Objetivo

Reescrever uma fábula em dupla contemplando algumas características do gênero.

Plano do encontro

- Sistematização das principais características da fábula “O leão e o ratinho” – de Roberto Belli – em um quadro.
- Leitura realizada pela professora da mesma fábula.
- Reescrita da fábula em dupla.

Organização da sala: duplas

Duração da atividade: 3 horas

7º Encontro

Objetivo

Estimular os educandos a perceberem que para ser um bom escritor também é necessário ser um bom revisor.

Plano do encontro

- Revisão²¹ coletiva da fábula de um aluno: “A menina do leite”.
- Resgate oral das características das fábulas.
- Reescrever a fábula.

Organização da sala: duplas

Duração da atividade: 2 horas

21 A revisão constitui-se nos momentos de verificação do que foi escrito, contemplando aspectos de: conteúdo temático, estilo, estrutura composicional, permitindo também modificações referentes à: coesão, coerência, ortografia e gramática, até que, para o contexto apresentado, propicie a interlocução com os leitores.

8º Encontro

Objetivo

Sensibilizar os educandos para um novo olhar sobre a reescrita, com o intuito de perceberem que não basta somente escrever, é preciso ler e revisar, considerando o interlocutor.

Plano do encontro

- Revisão em duplas da fábula escrita pelos alunos também em duplas – “Assembleia dos ratos”.

Organização da sala: duplas

Duração da Atividade: 2 horas

9º Encontro

Objetivo

Proporcionar aos educandos uma experiência de escrita coletiva sem apoio de uma fábula.

Plano do encontro

- Resgate oral de algumas características das fábulas.
- Produção escrita coletiva sem apoio²² de uma fábula.

Organização da sala: educandos sentados separados, atividade coletiva

Duração da atividade: 3 horas

10º Encontro

Objetivo

Verificar o quanto os educandos já haviam se apropriado do gênero estudado.

Plano do encontro

- Resgatar algumas características das fábulas oralmente.
- Produção em dupla sem apoio de uma fábula.

Organização da sala: duplas

Duração da atividade: 2 horas

11º Encontro

Objetivo

Constatar os conhecimentos que os educandos já haviam internalizado sobre o gênero trabalhado.

Plano do encontro

- Produção individual de uma fábula sem apoio.

Organização da sala: individual

Duração da atividade: 2 horas

22

Escrita com autoria, ou escrita sem apoio, denominamos como a escrita dentro de um gênero, mas de criação do próprio autor.

12º Encontro

Objetivo

Constatar os conhecimentos que os educandos já haviam internalizado sobre o gênero trabalhado.

Plano do encontro

- Reescrita individual de uma fábula escolhida pelo educando.

Organização da sala: individual

Duração da atividade: 2 horas

13º Encontro

Objetivo: Organização da coletânea de fábulas.

Plano do encontro

- Socialização, discussão e revisão da coletânea.

Organização da sala: coletiva

Duração da atividade: 2 horas

O desenvolvimento da sequência didática para o ensino de um gênero escrito pode configurar-se enquanto instrumental tanto para educadores quanto para educandos. Para os educadores, porque proporciona orientações metodológicas para o ensino sistematizado de um gênero do discurso escrito. E para os educandos porque permite a segurança na escrita, uma vez que podem apreender e vivenciar os conhecimentos e os procedimentos que envolvem a prática da produção textual, considerando as características do gênero e a situação interlocutiva em que esse texto se insere.

Embora o estudo apresentado tenha se fundamentado em sequências didáticas, nas quais o foco incidiu sobre produção escrita de um gênero, concordamos com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) que as sequências didáticas não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Cabe ao educador efetuar escolhas em diferentes níveis considerando sempre as dificuldades dos educandos na realização das tarefas propostas.

Nesse sentido, ressaltamos mais uma vez a importância da análise das produções iniciais dos educandos, pois somente com esse mapeamento do desempenho da turma, o educador terá condições de selecionar, entre as atividades propostas, aquelas que convêm a todos os educandos, aquelas que se reservam a apenas alguns e aquelas que devem ser descartadas.

3.5 Considerações finais

Buscamos apresentar neste tópico alguns aportes teóricos e metodológicos que auxiliem na compreensão da importância dos gêneros do discurso enquanto objeto de ensino.

Conforme sinalizamos, os gêneros discursivos são compreendidos como instrumentais que auxiliam os sujeitos nas diversas situações interlocutivas de que participam. Dessa maneira, acreditamos que proporcionar aos educandos, por meio do ensino, o domínio de um gênero discursivo permite a ampliação das possibilidades de intercâmbio com a sociedade, pois quanto maior for o domínio no uso dos gêneros, mais facilidades terão em empregá-los de forma adequada às situações comunicativas.

Ester Almeida Helmer
Ana Lucia Masson Lopes

UNIDADE 4

Avaliando as produções textuais dos
alunos

4.1 Primeiras palavras

Na Unidade anterior, foi discutida a importância de os gêneros discursivos serem utilizados como instrumentos capazes de auxiliar as crianças em diferentes situações, bem como a utilização de sequências didáticas entendida como uma prática possibilitadora de grandes aprendizagens. Ao considerarmos a relevância da análise das produções das crianças, é fundamental que destaquemos o processo avaliativo, pois a partir dele o professor poderá traçar os caminhos para a aprendizagem de seus alunos.

Nesta Unidade, trataremos sobre o processo avaliativo, destacando diferentes concepções e como ele é compreendido pelas políticas públicas e por alguns autores que estudam a temática. Traremos também alguns textos escritos por alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, sinalizando uma possível avaliação deles e indicando um caminho para (re)pensar o processo avaliativo.

Acreditamos que a discussão sobre avaliação nos auxilia na reflexão a respeito do processo de ensino e aprendizagem, neste caso da língua materna, pois, ao avaliar os alunos, também estamos avaliando nosso trabalho como professores.

4.2 Problematicando o tema

A avaliação ainda provoca sentimentos de inquietude em professores, alunos, pesquisadores e demais agentes educativos ao pensar em suas implicações para o processo pedagógico, exigindo deles esforços para responder a algumas indagações, por exemplo: como interpretar a prática avaliativa como um processo contínuo e não nos contentarmos em apenas registrar os resultados? Ou ainda, como tornar a avaliação cada vez mais compromissada com os processos de aprendizagem?

Ao pensarmos no processo avaliativo, é necessário ainda que superemos o conceito de que este se restrinja a instrumentos para a coleta de informações sobre o que os alunos aprenderam ou não. Assim, é imprescindível que façamos uma diferenciação entre avaliação e instrumentos avaliativos.

Na prática educativa, além da necessidade do professor refletir sobre o processo avaliativo desenvolvido com seus alunos, é fundamental que ele elabore instrumentos avaliativos que possam realmente demonstrar quais conhecimentos foram consolidados pelos alunos e, a partir desses dados, caminhar para um cotidiano em sala de aula em que os conhecimentos que não foram consolidados sejam novamente ensinados. Não basta termos apenas dados

sobre os conteúdos aprendidos ou não. O que fazer com eles é o foco de um processo avaliativo sério.

Como vimos nas unidades anteriores, a linguagem ocupa um espaço único no processo de alfabetização e, com isso, a maneira como ela é avaliada também é importante. Portanto, como os textos escritos pelos alunos deverão ser avaliados? As produções textuais dos alunos são objetos muito importantes para o professor elaborar suas aulas, assim, como avaliá-las deve ser uma reflexão constante.

4.3 Avaliação: concepções e implicações

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
Não fugirei para as ilhas e nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
os homens presentes, a vida presente
(Carlos Drummond de Andrade)

Nos documentos oficiais do Governo Federal há a preocupação de enfatizar que a escola deve assegurar uma aprendizagem de qualidade para todos e que a avaliação não deve se limitar a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Segundo documentos oficiais, a escola deve elaborar

outros procedimentos e instrumentos além da prova exercício de verificação, porque ela entende que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na “quantidade” do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes. É nessa perspectiva de avaliação que reafirmamos um movimento que procura romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes, que busca constituir nos tempos e espaços da escola e da sala de aula uma prática de avaliação ética e democrática (BRASIL, 2006, p. 11).

Conforme Sousa (2005), as concepções de avaliação presentes no campo educacional brasileiro até 1970 estão marcadas pela ideia de *procedimento* mensurável, de atribuição de notas e classificação do desempenho do sujeito. Julgava-se o desenvolvimento do aluno a partir da contagem de seus acertos e erros presentes principalmente nas questões de provas.

Em contrapartida, a ideia de avaliação como um *processo* surge nos documentos oficiais da educação brasileira a partir de 1980 com a finalidade de verificar se os objetivos educacionais foram atingidos para então obter dados de reformulação do planejamento curricular da escola e fundamentar uma decisão quanto à promoção do aluno. Nessa década, iniciava-se discretamente no Brasil a presença da dimensão política na avaliação, embora não se tivesse rompido com os paradigmas de um “viés tecnicista”.

Na década de 1990, a prática avaliativa foi quase que plenamente direcionada para o âmbito de políticas governamentais com o objetivo de analisar os eventuais resultados e impactos do ensino. Desse modo, ocorreu uma mudança de foco no campo: passou-se da avaliação do currículo ou do conteúdo para a avaliação de programas e projetos implementados no âmbito de políticas educacionais. Entre essas mudanças de foco, encontra-se a implantação do Ciclo Básico no sistema educacional brasileiro, bem como os documentos publicados pelos órgãos governamentais dessa década (PCN e LDB).

Com esse novo modelo de avaliação, surge a ideia de que, em lugar dos conceitos, fosse registrado o rendimento do aluno, bem como o preenchimento de uma ficha descritiva de seu desempenho. Assim, a avaliação não se resumiria em classificação ou reprovação, mas passaria a ser um instrumento documentado pelo professor que esclarecesse as condições de aprendizagem do aluno e também do seu trabalho. Essa mudança no sistema previa que o professor mudasse sua prática avaliativa, portanto que também transformasse as concepções que orientavam a sua ação (GUILHERME & REALI, 2002).

Essa mudança da prática avaliativa se deu porque houve a preocupação, no campo educacional, em superar a concepção de avaliação como classificação, medida e provas, passando, assim, a ser concebida como parte do processo de apropriação do conhecimento, reconhecendo os aprendizes como construtores de saberes em processos dinâmicos e constantes.

Embora as concepções sobre avaliação apresentem certas mudanças em relação a concepções anteriores, a escola do século XXI, em seu sentido real, revela uma prática ainda amparada na classificação, no controle, na adaptação de condutas sociais, na subordinação do aluno frente aos outros sujeitos educativos (os professores, diretores, inspetores), estabelecendo nessas relações uma manifestação de poder. Paulo Freire (1996, p. 116) denuncia

que “os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos” e anuncia uma atitude transformadora:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é *lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 1996, p. 116, grifo nosso).

Ao pensarmos que avaliar é o ato em que os sujeitos envolvidos no processo educativo avaliam juntos as ações, as aprendizagens efetivadas, as conquistas, o desenvolvimento adquirido, os obstáculos e desafios encontrados, os equívocos e inadequações cometidas, identificamos a existência de aspectos da mediação e diálogo subjacentes a essa prática que promove a interação entre alunos e professores, dando a eles informações significativas sobre sua atuação. Compactuando do pensamento freireano: “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 64).

Para tanto, a prática avaliativa deve resultar na reorganização do trabalho docente para uma intervenção efetiva que assegure que todos aprendam o máximo possível e que todos evoluam e alcancem níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, conforme o pensamento de Zabala (1998), ao realizar qualquer prática avaliativa não se pode esquecer que a função da escola, bem como de seus profissionais, respalda-se na garantia de que todos os alunos atinjam o maior grau de competência em todas as suas capacidades, a partir do investimento de todos os esforços para que sejam superadas as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais.

Desse ponto de vista, os encaminhamentos ou instrumentos avaliativos que compõem a prática da avaliação da aprendizagem ocupam um lugar de suma importância na prática pedagógica, uma vez que servem de base para tomadas de decisões no sentido de o professor construir com os educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da apropriação ativa da cultura produzida ao longo dos acontecimentos históricos. Assim, compartilhamos do pensamento de Bonesi (2006, p. 151) de que “todo e qualquer instrumento de avaliação serve apenas como agente para a coleta de informações necessárias à compreensão dos meandros pelos quais evolui a aprendizagem dos alunos”.

Com base nesse pressuposto, outro desafio a ser superado na prática é o fato de o processo avaliativo por vezes ser confundido com os instrumentos que se utilizam para coletar informações relevantes e significativas acerca dos processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos. Procedendo assim, adota-se a ideia de que a avaliação se restringe a um momento estanque: a aplicação e correção de testes.

Ao se tratar do tema avaliação, é impossível não se perguntar qual a diferença entre avaliação e instrumento avaliativo.

Luckesi (2009), em uma entrevista, ao ser perguntado sobre provas e novas formas de avaliação, foi categórico em responder que é necessário distinguir o que significa prova e o que significa avaliação. Para ele, as provas “são recursos técnicos vinculados aos exames e não à avaliação”. Continuando, “os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, anti-democráticos e autoritários; a avaliação, por outro lado, é não pontual, é diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica”. Assim,

avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os exames, através das provas, engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente (LUCKESI, 2009, p. 1).

Com isso, o autor nos chama atenção quando sinaliza que não podemos confundir exames e avaliação com instrumentos de exames e/ou de avaliação. Exames ou avaliação compõem modos de ser, ao passo que os instrumentos são recursos. O que muda é o “para quê” ele é utilizado: para examinar ou para avaliar? Se for utilizado para examinar, ele terá um uso classificatório e seletivo; porém, se for utilizado para avaliar, terá um uso diagnóstico e inclusivo. Então, a questão não é o instrumento em si, mas sim a filosofia com a qual esse instrumento é utilizado, pois

a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas (LUCKESI, 1995, p. 92).

Ao entrar em contato com o tema, é possível observar diferentes maneiras de se pensar sobre ele, e, fazendo referência a Barretto (2001), a autora diz que Luckesi é muito citado por vários professores e, basicamente, contribui com o tema fazendo uso de pressupostos filosóficos e educacionais, demonstrando a necessidade de

qualificar a avaliação não em função dela mesma, mas do fim a que se destina, e mostrando que esta, ao conquistar ao longo dos tempos espaço tão amplo nos processos de ensino, condicionou a prática pedagógica ao que ele chama *pedagogia do exame*. Discute ainda a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola, ressaltando a dimensão política que possuem essas atividades e preconizando um trabalho de equipe em que todos decidem o que e como fazer para elaborar uma proposta coerente com as necessidades da clientela (BARRETO, 2001, p. 50).

Para Luckesi, o ato de avaliar implica em acompanhar e reorientar permanentemente a aprendizagem. A avaliação

se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnóstica e inclui (LUCKESI, 2009, p. 1).

Ao falar sobre oportunidades sociais, vale lembrar que Franco (1990) destaca a importância de refletirmos sobre a avaliação vendo-a como uma ação que se dá na unidade do indivíduo-sociedade numa dimensão histórica.

Demo (2009), apoiando-se nos referenciais de Habermas, também propõe uma avaliação direcionada ao social e sinaliza que ela deve ser emancipatória num paradigma dialético, admitindo que aspectos políticos da educação estejam relacionados com o exercício da cidadania, a construção de sua emancipação política e econômica, assim como o desenvolvimento social.

Uma avaliação emancipatória também é proposta por Saul (1992) e esta se realiza por meio de três eixos: avaliação democrática, crítica institucional e construção coletiva.

A avaliação democrática visa o direito à informação e à utilização dos resultados para melhorar ou redirecionar atividades. Já a crítica institucional e a coletiva concretizam-se pela expressão e descrição da realidade, crítica do material expressa pela análise do projeto pedagógico da instituição e delimitação das novas ações da equipe de trabalho. O novo paradigma permitiria ao avaliador assumir o papel de coordenador dos trabalhos de avaliação, de um

orientador dessas ações, favorecendo o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento de um programa (SAUL, 1992).

Para André (1996), a avaliação deve adotar uma pedagogia que possibilite que o estudante seja reconhecido pelo grupo não pelos seus conhecimentos escolares e culturais, e sim pelo seu processo de aprendizagem. Assim, o papel desse tipo de avaliação é o de contribuir para esboçar um plano de atuação.

Abordando mudanças necessárias nas concepções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e nas relações de poder nas ações presentes no ato de avaliar, Ludke (1995) parte da discussão crítica dos modelos de avaliação que se dizem comprometidos com a descoberta de instrumentos relacionados com uma concepção de avaliação integrada ao processo de ensino aprendizagem vinculada às necessidades dos estudantes e professores.

A avaliação deve estar integrada ao próprio processo de ensino e de aprendizagem, a fim de que propostas surjam para a melhoria do ensino, indo este ao encontro das necessidades de estudantes e de professores. O autor faz referência ainda à maior confiança que deve ser atribuída à avaliação feita pelos professores e pelos próprios estudantes. Ao admitir a maior carga de trabalho envolvida nesse tipo de avaliação, Ludke (1995) reconhece que ela constitui um fator de crescimento que, contudo, não substitui a avaliação baseada em testes, que permite a comparação de estudantes e de instituições, possibilitando, assim, a visualização de problemas não apreendidos no nível da sala de aula.

A transformação da avaliação em um instrumento de mudança da realidade educacional de um país está diretamente ligada ao pensamento de Nagel quando diz que

a avaliação só tem função social quando está intimamente vinculada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais. A avaliação em si mesma, tomada como operação técnica, não tem sentido, nem significado. A avaliação tem – enquanto técnica – a função de prover informações úteis aos homens. E é nos limites dessa possibilidade técnica de prover informações úteis, importantes, necessárias aos homens, que a questão básica se impõe: o que é útil, importante e necessário para os homens? (NAGEL apud ZANARDINI, 2009, p. 14).

Assim, avaliação é

um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar a tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 1994, p. 43).

Portanto, partimos do pressuposto de que avaliação não é sinônimo de instrumentos avaliativos, tampouco de que os únicos instrumentos sejam provas e testes. A avaliação consiste na observação direta de atividades diárias dentro da sala de aula, quando os alunos e professores escutam, tomam a palavra, analisam o trabalho de seus pares, desenvolvem uma atividade ou sequência didática, organizam as produções por meio de portfólios, consultam a biblioteca, participam de projetos, enfim, quando constroem a avaliação na medida em que estabelecem inúmeras interações sociais e produzem conhecimento no ambiente escolar. Desse modo, os instrumentos não precisam ser compreendidos como sinônimos de prova, mas como mecanismos de pesquisa que fornecem dados relevantes ao processo de avaliação.

Ao iniciarmos um trabalho de discussão sobre avaliação, também estamos refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois o processo avaliativo é o grande norteador dos processos de ensino e de aprendizagem. A avaliação é realizada para sabermos o que os alunos sabem ou não. O trabalho do professor também é avaliado e o que faremos com esses dados é um caminho que deverá ser traçado.

4.3.1 Como avaliar as produções textuais dos alunos?

Em pesquisa realizada por Helmer (2009), perguntou-se a professoras do 1º ano do Ensino Fundamental como elas elaboravam suas avaliações ao longo de seus anos de magistério. Em suas respostas, constatou-se que elas atribuíam à sua prática avaliativa uma característica pouco formal e sistemática. Elas demonstravam certa resistência em afirmar que avaliavam os seus alunos com medo de que se reduzisse tal prática à ideia de classificação e atribuição de notas.

Assim, segundo as professoras, o foco da avaliação estava na aprendizagem do aluno e não apenas no diagnóstico daquilo que ele sabe ou não. Para elas, a avaliação do rendimento escolar centrava-se no processo de apropriação do conhecimento em que a atribuição de juízo de valores ou classificação era pouco relevante diante da totalidade desse processo, por isso ocorreu a relutância por parte delas em utilizar o termo “avaliação”.

Por outro lado, a ausência de sistematização podia tornar a avaliação dessas professoras um tanto superficial ao deterem-se em constatações semelhantes a “houve um desempenho favorável do aluno”, “ele aprendeu de forma significativa”, “a criança assimilou o conteúdo”. Quando se propôs a elaborar junto com as professoras um conjunto de ações pedagógicas que previa a busca de respostas para, *o que, como e para que avaliar*, com base em critérios avaliativos e atividades previamente definidas, com ênfase nas produções textuais, ficou claro para elas a importância da sistematização dessa prática.

Nessa mesma pesquisa, esperava-se superar a ideia de que avaliar é algo técnico, procedimental e objetivo, que culmina sempre na classificação do sujeito, uma postura muito criticada no campo educacional contemporâneo. Constatou-se, portanto, que avaliar significa buscar ferramentas para compreender o processo de aquisição do conhecimento pelo sujeito, intervindo para que ele avance e desenvolva as suas máximas potencialidades.

Sob tal pressuposto e partindo das reflexões sinalizadas sobre a avaliação, é possível traçarmos caminhos para refletir sobre as produções textuais dos alunos, com a finalidade de avançar nos conhecimentos da língua pelo aluno.

Inicialmente, é importante destacar que consideramos a produção de texto (oral e escrito) como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino e de aprendizagem da língua (GERALDI, 1997, p. 135). Assim, as produções textuais são atividades importantes para serem realizadas nas séries iniciais com alunos alfabetizados ou não.

A partir da perspectiva de Geraldi (1997, p. 136), há nas atividades escolares uma distinção entre produções de textos (textos produzidos na escola) e redações (textos produzidos para a escola). Para o autor e para nós que compartilhamos de seus pensamentos, é preciso, para se produzir um texto, que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem para dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem para dizer;
- d) o locutor se constitua como tal;
- e) se escolha as estratégias para realizar o que está estabelecido anteriormente.

O convívio dos alunos com textos deve acontecer frequentemente e, supondo que as crianças não possuam livros, revistas, jornais, gibis e outros suportes textuais em suas casas, é indispensável que sejam apresentados na escola.

Textos de diferentes gêneros devem ser apresentados às crianças para que os itens destacados anteriormente possam ser consolidados nas elaborações textuais, pois, infelizmente, ainda é possível dizer que muitas crianças estão limitadas ao convívio de escritas de cartilhas.

Ao relacionarmos a leitura com a produção textual, estamos dizendo que há uma integração entre produção de textos e leitura de textos, em que há uma busca de um ensino que seja de conhecimento e de produção (GERALDI, 1997, p. 183).

Analisando o texto a seguir de um aluno alfabetizado em contato com textos de cartilha, vemos como suas ideias estão fragmentadas em frases curtas e sem sentido. Neste exemplo, o texto foi produzido a partir de uma figura de cartilha (GERALDI, 1997, p. 138):

O MACACO E VOVÔ
VOVÔ É O MACACO DE BONECA.
A BONECA MENINA:
- VOVÔ, MENINA A BONECA.
O MACACO VOVÔ A BONECA.
MENINA DÁ BONECA A VOVÔ.

Segundo Schlickmann, quando se fala sobre as cartilhas em cursos é comum ouvir que elas são só um meio e que os professores não se detêm somente nelas:

Pelos estudos empíricos que venho realizando, posso dizer que por mais boa intenção que o professor tenha, seguindo as cartilhas é muito complicado desenvolver um trabalho que valorize o processo (a cartilha tem uma sequência lógica que lhe é própria), que desafie as crianças a pensarem, que respeite as suas ideias e estimule a sua capacidade de expressão, criando e recriando suas próprias produções. Se as crianças não forem estimuladas a hipotetizar sua escrita, fica mais difícil o processo de reflexão e compreensão da mesma. Mas esse é um processo que só se concretiza diante de uma nova postura pedagógica do professor, rompendo com o paradigma da escola tradicional (SCHLICKMANN, 2009, p. 7).

Muitos professores acreditam que seja difícil incentivar crianças de uma sala de alfabetização a escreverem seus próprios textos por acharem que elas não estão preparadas para lidar com detalhes, coesão e coerência. Contrariando esses professores, apresentamos o texto a seguir, conforme Helmer (2009, p. 123):

VÃAMOS COMEÇAR A NOSA ESTÓRIA
UMA BRUCHA. TODOS OS DIAS ELA DAVA UMA VÓUTA ENVÓUTA
NO CASTÉLO MAS UMDIA NACEU UMA FADA ESA FADA FICAVA
VIGI ANDO O CASTELO
ESA BRUCHA QUE CEN PREDAVA UMA VÓUTINTA NO CASTELO A
FADA NÃO GOSTAVA DESA BRUCHA REZOU VEU PLANTAR PLAN-
TAR A ARVÓRE DO FRUTO DO BEM E DO MAL A BRUCHA CAIO
DO LADO DO BEN E A FADA A PROVEITOUQUE A BRUCHA ESTAVA
PENDO RADA NO GALHO. E DEU UM RAIO BEN NAVASOU URA E A
BRUCHA CAIO NA ÁGUÁ. FIM ²³

O aluno apresentou dificuldades em relação à segmentação e alguns equívocos ortográficos (troca de U pelo L). Mas, por outro lado, a história foi desenvolvida com bastante criatividade e os problemas de ortografia e segmentação podem ser mais fáceis de serem resolvidos com a intervenção do professor, uma vez que os erros estão centrados em alguns conteúdos da língua que serão estudados ao longo de sua trajetória escolar.

No processo de ensino-aprendizagem, o erro está ligado ao fracasso, pois se o aluno ainda não aprendeu a ler e a escrever o resultado não é bom para o professor e, com isso, errar acaba conduzindo a criança ao fracasso no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Veríssimo & Andrade (2001, p. 75), alguns professores pensam mesmo que o erro não deva ser permitido, pois se fixaria no comportamento da criança.

Quando damos importância ao erro como produto e não como meio para compreendermos o pensamento sobre a língua que a criança está construindo, não estamos nos atentando ao processo do erro/dificuldade apresentado. Nesse sentido, o erro deve ser visto como a continuação de um trabalho pelo professor em busca de novos caminhos que assegurem a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor precisa ter clareza de sua intencionalidade ao propor uma produção textual. Por exemplo, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, a professora quer saber quais os conhecimentos sobre o gênero textual *Convite* que seus alunos já possuem. Para isso, elenca algumas características do gênero que gostaria de ver nos textos de seus alunos: possui um receptor? Traz uma mensagem convidativa? Apresenta data, local e horário do evento? É possível identificar um emissor? Quanto aos conhecimentos ortográficos: O aluno realiza a segmentação das palavras corretamente? Emprega diferentes estruturas silábicas que já lhe foram ensinadas?

Ao elencar tais itens, o professor consegue responder o que pretende avaliar em seus alunos. Vejamos se a produção a seguir contempla tais critérios:

PARO A VITORIA
OI VITORIA EU QUERIA COMVIDAR VOCÊ
PARA IR NA MINHA FESTA DA MINHA CASA
VAI SER MUNTO LEGAU RUA PAPAÍ NOEL DIA 30
DE NOVEMBRO.

Vemos que o convite possui um receptor (Vitória), que é convidado para ir a uma festa (de quem?). Sabemos o local, o dia (qual é o horário?) e que será muito legal. A produção dessa criança aponta os conhecimentos sobre o gênero já adquiridos, bem como aqueles em que ela precisa avançar. Para uma criança do primeiro ano, vemos que o texto oferece mais informações sobre o que ela já sabe e poucas pistas de quais conteúdos ortográficos precisam ser trabalhados. Percebemos alguns: utilização do M antes de P e B (COMVIDAR), nasalização (MUNTO, COMVIDAR) e uso de L e U ao final das palavras. Vemos, portanto, que só é possível a intervenção do professor na reconstrução do texto do aluno por meio dos “erros” ou equívocos presentes em sua escrita, que representam um sinal de alerta para verificar onde há necessidade de ajuda.

Como já vimos, a avaliação desses textos deve orientar-se por três critérios básicos: se o texto promove efetivamente um processo de interação e de interlocução, comunicando as ideias do autor; se o texto apresenta coerência e coesão; se foram utilizadas regras ortográficas e uma linguagem adequada ao gênero textual.

Acreditamos, portanto, que um olhar atento do professor à produção textual do aluno torna possível (re)pensar suas atividades de ensino, ou seja, (re) pensar em sua forma de intervir e nos encaminhamentos adequados ao desenvolvimento do aluno. Assim, é preciso criar condições para que eles escrevam a partir de propostas bem definidas (para que, para quem e o que deverá escrever), mesmo que sejam pequenos textos como bilhetes, convites, listas, avisos...

4.4 Considerações finais

Buscamos nesta Unidade apresentar diferentes concepções de avaliação que estiveram e permanecem presentes no contexto educacional brasileiro. Acreditamos ser possível ao professor desempenhar uma prática avaliativa capaz de auxiliá-lo nas tomadas de decisões e em elaborações de propostas didáticas que

levam o aluno a aprender. Acreditamos também que a aquisição da leitura e da escrita das crianças está diretamente relacionada com a expectativa de aprendizagem que o professor tem em relação aos seus alunos. Quanto maior a expectativa docente, melhor ele encaminha o processo avaliativo de seus alunos, planejando e organizando suas atividades de ensino com o objetivo de formar o maior número de alunos leitores e produtores de texto.

Esperamos que este texto possibilite maiores reflexões sobre uma prática avaliativa intencional e comprometida com o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Na próxima Unidade, será possível verificar como todo o processo avaliativo de um texto se configura com o direcionamento de um trabalho baseado em aspectos de coesão e coerência textual, possibilitando assim um aprendizado significativo e reconhecido socialmente.

Dulce Masiero Picolli
Danitza Dianderas da Silva

UNIDADE 5

Produções escritas

5.1 Primeiras palavras

Na Unidade anterior, reconhecemos que a prática avaliativa intencional do professor no cotidiano escolar é fundamental para o sucesso do aprendizado do educando. Será, pois, por meio da avaliação que o docente diagnosticará o que falta ao educando aprender, o que ele já conhece sobre determinado conteúdo e em que seu conhecimento deverá avançar.

Como são muitos os aspectos que compõem um texto escrito, conhecê-los é indispensável. Veremos nesta Unidade quais são esses aspectos e o que é preciso para produzir esse tipo de texto.

A produção de texto não é um caminho que se principia tão logo as crianças e os adultos aprendem as primeiras letras. Para se chegar a um texto que produza sentido ao leitor, é preciso que o autor desse texto possua uma série de conhecimentos. Segurar o lápis, posicionar e folhear o caderno, usar as linhas e respeitar as margens, saber a direção da escrita, associar letras, números, símbolos, desenhos, sons, compreender que a velocidade do pensamento e da fala não é a mesma ao escrever são requisitos básicos. Enfim, são tantos aspectos novos que é absolutamente normal que o processo de aquisição da escrita não ocorra de uma hora para outra.

É importante considerar que antes mesmo da aquisição da escrita as crianças realizam uma série de registros por meio do desenho. Esses traçados já denotam uma característica de produção de texto, inicialmente um registro realizado em forma de rabiscos que aos poucos se tornam desenhos cada vez mais elaborados.

Outro fator que contribui para a chegada ao texto escrito é a oralidade. Desde os primeiros balbúrcios, o bebê compreende que há comunicação com as pessoas que estão envolvidas em seu meio cultural. A cada etapa do desenvolvimento humano, amplia-se a qualidade comunicativa e conseqüentemente seus textos produzidos oralmente. A leitura é outro aspecto de fundamental importância para o processo de aquisição da escrita, será ela que fará o leitor compreender o que o texto enuncia.

Na Unidade 2, pudemos estudar sobre o desenho, a oralidade e a leitura, elementos que se relacionam com a produção escrita. Nesta Unidade, estudaremos conteúdos, como coesão, coerência e ortografia, problemas frequentes nos textos de crianças e adultos que merecem atenção especial do professor para que esses textos contemplem o sentido que desejam expressar.

5.2 Problematizando o tema

Ao questionarmos professores sobre o que é importante nas produções textuais de seus educandos, as respostas podem parecer muito simples: que escrevam ortograficamente, que o texto tenha sentido, que sejam coesos e coerentes!

Mas como tratar a ortografia? O que é exatamente coesão? E coerência? Como saber se o educando domina esses conteúdos? Como trabalhá-los em sala de aula?

Acreditamos que o primeiro passo para responder a essas questões é compreender bem esses conteúdos, para então considerá-los na prática docente paulatinamente, utilizando estratégias adequadas para que os alunos aperfeiçoem suas produções.

5.3 As produções escritas na sala de aula

A língua tem várias unidades constitutivas: o fonema, o morfema e a frase (a oração). Via de regra, na escola, são as frases (as orações) as unidades mais exploradas, com atividades que envolvem exercícios de grifar pronomes, passar para o plural, mudar o tempo verbal, etc., frases geralmente extraídas de um texto-base que compõe uma determinada unidade do livro didático. A ênfase se dá geralmente na dimensão gramatical.

Ficamos essencialmente presos à forma, dentro dos limites da frase. Basta observar também os procedimentos de correção de textos produzidos pelas crianças – as marcas acusam erros de ortografia, de concordância, mais que inadequação vocabular, inadequação de registro e de elos sintáticos, lacunas de sentido, pontuação, etc., fenômenos que só podem ser explicados considerando o texto, o contexto e o conceito de linguagem como veículo de comunicação. Existe uma relação entre quem produz o texto, o receptor desse texto e a situação.

Não são os elementos estruturais – a forma – que motivam a linguagem. É em função de um interlocutor (receptor), numa determinada situação, que aquele que produz o texto (oral ou escrito) tem necessidade de produzi-lo. Na verdade, a escolha entre os elementos estruturais/formais é forçada por escolhas semânticas e funcionais (RUTHERFORD, 1980). Daí a necessidade de refletirmos muito sobre todos esses aspectos se queremos trabalhar adequadamente com a produção de textos escritos em sala de aula.

Não se pode pensar em linguagem apenas como a incorporação de um sistema formal. Hoje há metodologias e conteúdos objetivando as funções comunicativas a que a linguagem deve servir, e que colocam em segundo plano uma ênfase sistemática nas propriedades formais da língua – a gramática escolar.

A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social. Para Lerner (2002, p. 21), há um abismo que separa a prática escolar da prática da escrita: “A língua escrita, criada para comunicar e representar significados, aparece, em geral, na escola, fragmentada em pedacinhos não significativos”.

As crianças, quando chegam à escola, já produzem textos, assim como os adultos sem escolaridade. Sabem conversar, formular perguntas, responder, contar um fato, reproduzir uma notícia que ouviram, descrever objetos, expor ideias, argumentar, explicar. Todos produzem textos orais com competência, claro que com as características próprias da oralidade ou da variante linguística que dominam.

Na escola, passam a ouvir contos, fábulas, poesias, textos informativos, pois se supõe que todo professor promova diariamente a hora da leitura. Elas não leem convencionalmente ainda, mas continuam a se familiarizar com vários tipos de textos.²⁴

A produção pode ser oral, eles relatam/ditam para o professor (o escriba da turma), que registra o texto produzido oralmente pelos alunos (na lousa, no *flip chart*,²⁵ numa folha de papel, no computador) e mostra como, para quem e para que se faz esses registros escritos. Mas são eles os autores.

A sistematização do processo de alfabetização e o processo de aquisição da escrita pelos alunos vão seguindo, com estratégias focadas preferencialmente em textos. Não podemos nos esquecer de que se ensina o aluno a escrever textos de qualidade e de que produzir bons textos é fruto de um processo de aprendizagem. Subsidiado pelo professor, o aluno vai se ver escrevendo um texto com suas próprias mãos, inicialmente uma lista, uma legenda para uma figura, um bilhete, ou o reconto de uma pequena história para compor o livro de histórias da classe, por exemplo.

E assim vai se desenvolver a competência do aluno para escrever textos, com o professor abordando bons modelos, suas estruturas e características.

24 Assim, acreditamos que não é preciso que as crianças e os adultos estejam alfabetizados de fato para produzir textos e compreender as diferentes estruturas dos textos escritos: adivinhas, agenda (texto narrativo), anúncios, bilhetes, biografias, calendários, cantigas/músicas, cartas, cartazes, cartões, causos, chavões, conferências/seminários, contos (de fadas, de assombração, etc.), convites, dedicatórias, diário (texto narrativo), ditados populares, entrevistas, fábulas, ficção, folhetos, histórias em quadrinhos, imagens/fotos, instruções de uso, lendas, listas, mitos, parlendas, palestras, piadas, placas, poemas, poesias, propagandas, provérbios, quadrinhas, recados, receitas, regras de jogos, relatos de experiências, relatos históricos, rótulos, saudações, símbolos, *slogans*, tabelas/gráficos, textos informativos, textos teatrais, tirinhas, trava-línguas, trovas e verbete de dicionários. Esses gêneros estão presentes nos mais variados portadores textuais, como: folders, álbuns, embalagens, livros, gibis, computador, televisão, rádio, CD, DVD, revistas, dicionários, catálogos de livros, lista telefônica, etc. Sobre os gêneros textuais, ver Unidade 3.

25 *Flip chart*: bloco de folhas grandes de papel em cavalete de madeira.

O modelo cumpre um papel fundamental no processo de aprendizagem. Toda liberdade de criação é fruto do domínio da estruturação básica de um objeto, que será transformado (o modelo). [...] Para ser um grande poeta, que brinca com as palavras, é preciso conhecê-las na sua essência. Para fazer uma carta criativa, também é preciso conhecer a estrutura que lhe corresponde (SÃO PAULO, 1993, p. 83).

Por isso é tão importante que o contato das crianças com diferentes gêneros e suportes de texto seja contínuo. Ou seja, a aprendizagem da linguagem escrita só se torna significativa para a criança quando em contato com textos de uso social, modelos reais, bons modelos que revelem todas as características dessa linguagem. Segundo Maruny, Murillo & Teixidó (2000, p. 47), “não se aprende espontaneamente a ler nem a escrever. Ninguém o faz sem que lhe seja ensinado intencional e explicitamente [...]. A criança [...] requer um ensino dos procedimentos de leitura e de escrita”.

Para Carvalho (2010), só disponibilizarmos aos alunos modelos de textos não é suficiente. Precisamos também levar até eles uma reflexão maior sobre o uso de cada um, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores/leitores.

Não podemos esperar que a criança produza um texto do nada. Vejamos um exemplo comum. Às vezes pedimos-lhes que escrevam poemas. Se não promovermos contato com dezenas deles, para fruição, exploração do ritmo e rimas, escolha de palavras, exploração de recursos como repetições, análise de metáforas e comparações, sem deixar claros às crianças os objetivos desse gênero,²⁶ o resultado pode decepcionar o leitor.

Precisamos formar bons produtores de textos, que dominem a escrita para informar, narrar, solicitar, avisar, argumentar, registrar, compartilhar emoções, sentimentos, desenvolver a sensibilidade artística, lembrar, convencer, filosofar, etc.

O desafio é conseguir que as crianças manejem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária ou enriquecedora para a vida (pessoal, profissional, acadêmica), em vez de se tornarem especialistas nesse gênero exclusivamente escolar que se denomina “composição” ou “redação”.

O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática, sabendo – por experiência, não por transmissão verbal – que é um longo e complexo processo constituído por operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão (LERNER, 2002, p. 21).

Em 1988, a Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa do Estado de São Paulo já apresentava uma série de questionamentos muito interessantes que destacamos aqui. Perguntava-se: as pessoas, quando saem da escola (e por causa da escola), apresentam um desempenho linguístico esperado? Assumem a palavra e produzem textos adequados às situações de suas vidas? Ainda hoje a resposta certamente é não. Nem as pessoas socialmente favorecidas, haja vista o desempenho de alunos nos vestibulares, de candidatos em concursos públicos, de mestrandos, advogados, etc. E, claro, muito menos as pessoas socialmente desfavorecidas. Ainda se espera que o professor dê menos redação e mais produção de texto.

Assim, como já alertamos, merecem atenção redobrada do professor estudos sobre a linguagem e sobre a interlocução, pois não é possível separar aquele que escreve daquele que lê o que foi escrito. Como professores, sempre que propusermos uma produção escrita às crianças temos que pensar nessa interação. Temos que pensar: o que nossos alunos vão escrever? Como vão escrever? Para que vão escrever? Para quem? É preciso que tenham o que dizer, um conteúdo a expressar; conheçam formas de dizer (recursos linguísticos); tenham para quem dizer (um interlocutor/um leitor que não seja exclusivamente o professor); tenham razões para dizer (divertir, comentar, informar, etc.); conheçam a estrutura e a finalidade do texto que vão escrever e também que pessoas vão ler seus textos, ou seja, que pessoas vão ser seus leitores.

Veja um texto escrito por um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental (antiga 2ª série):

A festa de Daniele

Chega o dia tão esperado! Daniele está feliz, pronta para sua festa Os amigos de Daniele começam a chegar. A música alegre o ambiente.

De repente “*entra um cachorro e derrubou a Daniele na piscina.*”

Daí Daniele entra dentro do seu quarto e se troca e volta para a festa sorrindo e alegre.

Daí a festa continua alegre e legal. A festa foi tão bonita. Comemos bastante bolo”.²⁷

A professora coloca na lousa o início da narração até a expressão “de repente” e pede para o aluno continuar a história. Ela usa o presente na introdução para dar mais vivacidade ao fato passado, ou deixar o passado mais próximo, o que o aluno em parte segue intuitivamente. A impressão que se tem é a

27 Texto transcrito sem problemas de ortografia, com o uso correto de maiúsculas, segmentação de palavras e pontuação, para evidenciar nossas observações.

de uma proposta extremamente escolarizada, tradicional, sem a perspectiva de um leitor, sem uma finalidade específica. As perguntas essenciais certamente não foram propostas: o que vou escrever? Como vou escrever? Para que e por que vou escrever? Para quem vou escrever?

As propostas muitas vezes ficam limitadas às do livro didático, ou são pretextos para as comemorações: Minha mãe, Minha pátria, Minhas férias, etc. e deixam de trazer para a sala práticas de escrita do mundo real.

Para que as crianças aprendam a escrever e passem a ser boas produtoras de textos, reiteramos a necessidade de o professor conhecer e fazê-las conhecer as exigências e os fundamentos do texto escrito.

Se for um conto de fadas, deverão saber: a) que o tempo e o espaço são imprecisos, podendo utilizar recursos ou fórmulas iniciais como “Era uma vez...”, “Num reino distante...”, “Há muitos e muitos anos...”; b) que advérbios ou expressões de tempo usar; c) que os personagens podem ser princesas, rainhas, fadas, bruxas, príncipes, duendes, monstros, heróis; d) quem vai contar a história (narrador em 1ª ou 3ª pessoa); e) que o final geralmente é feliz; f) que a história deve ter um título; g) que no discurso direto são empregados os verbos dicendi²⁸ e uma pontuação própria (dois pontos, travessão, pontos de exclamação, de interrogação, etc.); h) que deve haver uma apresentação inicial, uma descrição situando o espaço, o tempo e os personagens; i) que há uma situação inicial estável que vai ser interrompida por algum acontecimento inusitado; j) que a história deve ter um momento culminante (clímax) que se encaminha para um desfecho (um final feliz ou infeliz); k) que será montado um livro de histórias da classe; etc.

Se for um bilhete, deverão conhecer a estrutura de um bilhete: a) vocativo, emissor, receptor, data, despedida; b) a formalidade ou a informalidade do texto e do tratamento, dependendo do receptor; c) a objetividade e clareza da linguagem.

Se for uma notícia, vão ter que aprender: a) que seu início não pode ser do tipo “Era uma vez...”; b) que o título deve ser objetivo (manchete); c) que há elementos próprios (o *lead* jornalístico) que devem responder a questões como: o que aconteceu? Como foi? Onde foi? Quem esteve lá? Por que aconteceu?; d) que os dados devem ser precisos.

E assim, sucessivamente: se for uma carta, um texto científico, um anúncio, um relatório, uma história pessoal, já que cada gênero tem suas particularidades. Lembramos que os projetos didáticos²⁹ consistem em um grande trunfo para dar significado à leitura e à escrita na escola.

28 São os *verbos* introdutores de fala no discurso direto, tais como: falar, dizer, responder, retrucar, indagar, declarar, exclamar, etc.

29 Ver “As sequências didáticas” – Unidade 3.

5.4 Coesão e coerência

São muitos os elementos que devem ser contemplados para que um texto seja realmente considerado como texto. Reconhecer que a fala e a escrita são coisas diferentes é o primeiro passo. A criança e o adulto precisam ser levados a fazer essa diferenciação para então compreender os elementos próprios de um texto escrito.

Além de conhecer o gênero, considerar a perspectiva do leitor, ter ideias a serem expressas, há dois aspectos fundamentais presentes em todo texto escrito que nós, professores, precisamos estudar para compreender os problemas mais frequentes nas produções dos alunos, fazer as devidas intervenções e preparar sequências de atividades significativas que possibilitem o avanço deles nesta aprendizagem: a coesão e a coerência.

A coerência está mais ligada ao todo do texto, à sua inteligibilidade, à sua lógica, à sua harmonia, à progressão das ideias. A coesão se refere à ligação das partes do texto (das frases, das palavras) por meio de recursos linguísticos que vão amarrando os sentidos que queremos expressar. Esses recursos são os chamados continuadores do discurso, como, por exemplo, pronomes, advérbios, conjunções.

Vamos estudar esses dois aspectos separadamente apenas para fins didáticos. Na verdade, eles podem ser entendidos como as duas faces de uma mesma moeda. Para haver coerência, é preciso que os elementos coesivos estejam presentes e que sejam bem empregados.

5.4.1 Coesão

Na construção de um texto, assim como na fala, usamos mecanismos/recursos linguísticos para estabelecer a ligação e a retomada do que foi escrito ou falado e garantir, assim, a coerência, não só entre os elementos que compõem a frase, como também entre as frases dentro do texto.

O termo coesão possui diferentes definições de acordo com a corrente teórica à qual está associado. Escolhemos Fávero (1997), pois a autora analisa esses conceitos na perspectiva de alguns autores. Para Halliday & Hasan (1979), a coesão é um conceito semântico relacionado ao sentido que se forma entre os enunciados que compõem o texto. Para os autores Beaugrande & Dressler (1981), a coesão é manifestada no nível microtextual, ou seja, as palavras faladas e escritas estão ligadas dentro de uma sequência.

Fávero apresenta uma classificação com base na função que certos mecanismos exercem na construção do texto. Considera três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial.

- a) Coesão referencial – “a referência constitui um primeiro grau de abstração: o leitor/alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive” (FÁVERO, 1997, p. 18). Esse tipo de coesão pode se dar de duas maneiras:
 - a.1) Coesão por substituição – quando um determinado componente é retomado ou precedido por um substituto textual, como, por exemplo: “Tenho um *carro*. *Ele* é prata”. Assim, o objeto/o termo referente “carro” é retomado pelo pronome “ele”.
 - a.2) Coesão por reiteração – consiste nas repetições das expressões de um texto, na repetição de uma informação já conhecida no texto. Por exemplo: “O *cavalo* saltitava pelo campo. O *cavalo* alegre. O *cavalo* liberto”. Não se trata de redundância, resultado da pobreza de vocabulário, mas sim de um recurso estilístico.

Também podem ser usadas substituições por sinônimos (“A *menina* sorria. A *criança* era só felicidade”), por hiperônimos (“Gosto muito de *viajar*. *Paris* tem o melhor roteiro”) e por hipônimos (“*Bananeiras* balançavam no barranco. As *árvores* frutíferas agradavam a todos”), por expressões nominais definidas (“*Michael Jackson* faleceu recentemente. O *rei da música pop americana* foi um sucesso mundial”) e por nomes genéricos (“Há *sapatos* por todo o lado, coloque cada *coisa* em seu lugar”).³⁰

Há ainda as nominalizações, ou seja, quando retomamos o verbo da oração anterior, transformando-o em nome/substantivo. Por exemplo: “Empresários paulistas *protestaram* contra o governo. O *protesto* reuniu cerca de duzentos”.

- b) Coesão recorrencial – consiste em acrescentar uma informação nova a uma velha. Pode se dar de quatro maneiras:
 - b.1) Coesão por recorrência de termos – possui a função de intensificar algo, deixando o texto fluir, por exemplo: “Pedro pedreiro, pedreiro esperando o trem que já vem, que já vem, que já vem, que já vem...” (BUARQUE apud FÁVERO, 1997, p. 27).

³⁰ Por hipônimos entende-se a relação que se estabelece com base na maior especificidade do significado de um dos termos. Por exemplo, mesa é mais específico que móvel, que é mais genérico; bananeiras é hipônimo de árvores. Hiperônimos são termos que se relacionam, tendo um deles o sentido mais amplo e o outro o sentido mais específico. Por exemplo, felino está numa relação de hiperonímia com gato. Viajar é hiperônimo de Paris.

- b.2) Coesão por paralelismo – quando as estruturas são repetidas, mas com distintos conteúdos, por exemplo:
- “Ó pa fila da PM
Ó pos meninos sem casa
Ó pos rapazes sem rua
Ó pa a modéstia da lua”
(VELOSO & JAUPERI, 2007).
- b.3) Coesão por paráfrase – consiste em reescrever um texto já existente, ou seja, escrever um texto que derivará de outros. Por exemplo: “Democracia é quando eu mando em você, ditadura é quando você manda em mim” (FERNANDES, 2010). Nesse caso o autor reinventa os conceitos de democracia e ditadura.
- b.4) Coesão por recursos fonológicos, segmentais e suprasegmentais (que não aparecem formalmente na frase) – o ritmo, o silêncio, a entoação, a pausa, o uso de reticências, por exemplo, são recursos da recorrência.
- c) Coesão sequencial – os recursos ajudam o texto a progredir, sem haver retomada de itens, sentenças ou estruturas. De acordo com Fávero (1997), pode ser de dois tipos:
- c.1) Sequenciação temporal – indica o tempo, por exemplo: “Ontem arroz com feijão, hoje macarrão”.
- c.2) Sequenciação por conexão – os recursos estabelecem relações de um texto ao seu todo e podem ser:
- c.2.1) Operadores do tipo lógico – podem estabelecer relações de disjunção (“Há brinquedos para bebês *e/ou* crianças”); condicionalidade (“Se fosse sadio, correria um quarteirão”); causalidade (“A pedra caiu, *pois* Pedro a chutou”); mediação (“Fugiu *para que* não o vissem.³¹”); complementação (“Comi um pedaço *de uma* maçã”); restrição ou delimitação (“Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão.³²”) – duas proposições com restrição em uma: Apenas ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão – nesse caso, *que* refere-se a ladrão).

31 Exemplo retirado de Fávero (1997, p. 37).

32 Exemplo retirado de Fávero (1997, p. 38).

- c.2.2) Operadores do discurso podem ser do tipo – conjunção (“Pedro come e dorme”); disjunção (“Estude bastante para os exames. *Ou* você já se esqueceu do que lhe aconteceu no ano passado?³³”); contrajunção (“Faço de tudo, *porém* limpar o chão, não”); explicação ou justificação (“Deve ter ocorrido uma falha, *pois* o processo não deveria sair sem o parecer”).
- c.2.3) Pausas – na escrita são indicadas usando-se dois pontos, vírgula, ponto final, etc., por exemplo: “Ontem não fui ao trabalho. Estava gripado”. A pontuação é fator de coesão e, conseqüentemente, de coerência.

Ainda precisamos mencionar os substitutos universais, como os verbos vicários, por exemplo o verbo “fazer”: “Um manifestante *ateou fogo numa barraca*. Outros vieram e *fizeram o mesmo* com as barracas restantes”.

Há ainda a elipse, que se justifica quando, ao nos remetermos a um enunciado anterior, a palavra elidida/oculta é facilmente identificável. Por exemplo: “A professora preparou muito bem a aula. (ela) Sabia que ia encontrar uma turma bem adiantada”. O termo *professora* não precisa ser repetido, nem retomado pelo pronome, pois a relação entre as duas frases se estabelece sem causar ambigüidade.

Precisamos lembrar também que os pronomes pessoais e as desinências verbais indicam os participantes do ato do discurso. Na frase “Estamos esperando os resultados”, a desinência verbal *-mos* indica a primeira pessoa do plural, que tem como correspondente o pronome sujeito *nós*. É importante sabermos também que os demonstrativos, algumas locuções prepositivas e adverbiais e os advérbios pronominais de tempo remetem ao momento da produção do texto (momento da enunciação), podendo indicar simultaneidade, anterioridade ou posterioridade. *Este, agora, hoje, neste momento, nesta semana* indicam o presente; *ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, faz duas semanas, antes de* indicam o pretérito; *de agora em diante, no próximo ano, depois de,* o futuro. Esses recursos devem ser familiares aos alunos.

Coesão em sala de aula

Muitas vezes a coesão é deixada de lado nas atividades de intervenção para a aquisição da linguagem escrita por possuir diferentes tipos e subtipos, mas trabalhar esse conteúdo é fundamental para que um texto escrito enuncie de fato o que se deseja enunciar.

Ramos sinaliza uma série de questões que pode facilitar o trabalho em sala de aula para que crianças e adultos aprendam a realizar textos coesos:

1. Ler textos curtos, buscando avaliar se há, ou não, períodos incompletos.
2. Trabalhar com transcrições de textos falados, buscando identificar os casos de mudança de plano.
3. Reescrever os enunciados em que houve mudança de plano, de modo a torná-los compreensíveis.
4. Fazer transcrições de pequenas entrevistas, colocando na margem esquerda os relatores discursivos. Depois discutir sua adequação.
5. Treinar a tarefa de reescrita de textos, de modo a tornar o aluno exigente quanto à objetividade das informações. [...]
6. Reescrever narrativas do aluno ou de terceiros de acordo com os padrões da escrita, acompanhando o seguinte roteiro: (a) divida o texto em margem direita, núcleo e margem esquerda; (b) suprima as redundâncias; (c) complete, se necessário, os enunciados em que houve mudança de plano; (d) reordene os enunciados, se necessário; (e) pontue corretamente; e (f) passe para a ortografia usual (RAMOS, 1997, p. 73-74).

Trabalhar com a produção de textos orais e depois passar para o texto escrito também contribui para a aprendizagem dos elementos que garantem a coesão. A leitura diária em sala de aula auxilia a criança e o adulto a ter contato com diferentes fatores coesivos, o que lhe facilitará expressar as ideias ao construir um texto. No final desta Unidade, exemplificaremos melhor algumas ações.

5.4.2 Coerência

Inicialmente precisamos responder às questões: o que é um texto? O que faz com que um texto seja realmente um texto? Essas questões são fundamentais para a resolução de problemas pedagógicos.

Para Halliday & Hasan (1979), o texto é uma unidade da língua em uso. Não pode ser visto como uma unidade gramatical, como uma frase ou uma sentença, nem mesmo como um conjunto, uma sequência de frases. O texto é uma unidade semântica, uma unidade de sentido.³⁴

Vejamos um exemplo (conforme FOLHA DE S. PAULO, 2011):

Acuado pelas ruas, ditador egípcio quer prazo para sair. Diadema, exemplo em 2009, tem alto de violência. SP considera obeso inapto para dar aula, diz professora. Sarney é tetra presidente do Senado. Falhas em UBS levam pacientes para distritais. Faixa verde na nova camisa da seleção brasileira desperta polêmica.³⁵

34 Ver concepções em Bakhtin (Unidade 2).

35 Frases retiradas de notícias de jornal. *Folha de S. Paulo*. p. 1, fev. 2011.

Isso que se lê é uma sequência de frases, justapostas sem qualquer ligação entre elas. Esse conjunto não é um texto, não faz sentido, embora as frases por si expressem ideias compreensíveis.

Lendo uma nova sequência:

Acuado pelas ruas, ditador egípcio quer prazo para sair. Diadema, exemplo em 2009, tem alto de violência. SP considera obeso inapto para dar aula, diz professora. Sarney é tetra presidente do Senado. Falhas em UBS levam pacientes para distritais. Faixa verde na nova camisa da seleção brasileira desperta polêmica. Estas foram algumas das manchetes dos principais jornais de São Paulo hoje.

Esse conjunto, sim, é um texto. É uma unidade semântica, uma unidade de sentido. As quatro frases iniciais se articulam quando acrescentamos uma quinta. O texto, assim, se realiza nas sentenças, que, unidas pelo sentido, vão constituir o que se chama de textura, tessitura, textualidade, o mesmo que unidade/continuidade de sentido.

Segundo Marcuschi (1983), a coerência tem a ver com a *boa formação do texto*, não no que diz respeito à gramaticalidade da frase, pois, como se pode ver, todas as quatro frases iniciais estão bem construídas do ponto de vista formal, mas no conjunto não constituem um texto. A *boa formação* do texto tem a ver com a interlocução comunicativa, ou seja, deve permitir que o interlocutor/leitor o compreenda.

Reiterando esse conceito: a coerência se estabelece na interlocução, ou seja, numa situação comunicativa entre dois usuários da língua. É preciso que o que escrevemos seja compreendido por quem lê. A coerência é aquilo que faz com que um texto tenha sentido para o leitor. Liga-se à inteligibilidade/compreensão do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para “calcular” o sentido do texto, à sua capacidade para atribuir a ele um sentido (MARCUSCHI, 1983).

Fatores de coerência

Há vários fatores fundamentais para garantir a coerência de um texto. É importante que nós, professores, os conheçamos e os reconheçamos nos textos das crianças, para que possamos fazer intervenções adequadas. Inicialmente vamos falar de quatro deles: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. Vamos explicar cada um deles separadamente por questões didáticas, com base em estudos de Marcuschi (1983).

- a) Entendendo a repetição: o texto deve conter, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita. Ou seja, quando escrevemos, vamos colocando uma frase seguindo outra, linha após linha. As frases vão formando um conjunto significativo porque há formas em uma que têm a ver com formas que estão em outra. Para essa amarração, os elementos coesivos têm um papel muito importante. Um exemplo de repetição ancorada em elementos formais (coesivos) que tornam a sequência coerente: “O *coordenador* esteve ontem na *Secretaria*. Lá, ele disse que a escola continua a favor da avaliação externa”.

Vejam como a segunda frase se liga à primeira: “lá” retoma/repete exatamente a expressão de lugar “na Secretaria” e o pronome “ele” repete o sintagma “coordenador”. Assim é que as frases vão se amarrando para formar o que chamamos de tecido do texto.

- b) Entendendo a progressão: deve haver no desenvolvimento do texto uma contribuição de sentido constantemente renovada, ou seja, uma progressão de significado. Ao “dado” (ao que já foi escrito, ao sentido que já foi expresso), que também podemos chamar de “velho”, vamos acrescentar o “novo”, ou seja, vamos acrescentar novos dados, novas informações, novos significados.

Vamos pensar no mesmo exemplo acima. Temos inicialmente uma informação: “O *coordenador* esteve ontem na *Secretaria*”. Na sequência, vamos retomar algo já dado ou já velho, que já foi dito, que já apareceu antes (“O *coordenador* esteve ontem na *Secretaria*”) e acrescentar uma nova informação: “Lá ele disse que a escola continua a favor da avaliação externa”. Houve, portanto, uma progressão de sentido. Esta progressão de sentido pode continuar se acrescentarmos “*Esta avaliação tem causado muita polêmica entre os professores*”. E assim vamos tecendo o texto: “O *coordenador* esteve ontem na *Secretaria*. Lá ele disse que a escola continua a favor da avaliação externa. Esta avaliação tem causado muita polêmica entre os professores”.

- c) Entendendo a não contradição: não se pode introduzir na sequência de frases um elemento semântico que contradiga o conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior. Segue um exemplo bem esclarecedor: “Paulo não tem carro. O carro dele é flex”.

Embora façamos as retomadas e tentemos fazer o sentido progredir, o conteúdo da segunda frase contradiz o conteúdo posto na primeira. Isso é comum

nos textos das crianças. Pode não acontecer assim tão claramente e numa sequência tão estreita de frases. Mas precisamos ficar atentos/as.

- d) Entendendo o fator relação: o texto será coerente se os fatos que se denotam no mundo representado estiverem relacionados.

Vamos supor um texto cujo contexto seja a vida na roça. Nos diálogos entre os personagens do sítio (discurso direto), em vez de usarmos a variante caipira, usamos a variante padrão. Nesse ponto vai ocorrer um caso de incoerência:

— “Nós nos divertimos muito” em lugar de — “Nóis si advertiu muito”.

Não se constitui a coerência, pois a língua falada pelo personagem não está de acordo com o mundo que está sendo representado no texto.

Vamos analisar a seguir o texto de um aluno do 2º ano (antiga 1ª série), considerando os fatores de coerência:

Era uma vez uma loja que vendia animais são muitos bichos bonitos o nome dos bichos são araras cachorros coelhos galinhas e pintinho gatinhos pexes todos esses bichos não são bonitos

eu fui na loja e comprei todos esses bichos os mais bonitos são os gatinhos, e os coelhos mas os gatinhos e os coelhos esses são os meus melhor amigos.³⁶

Vejamos como há contradição: os bichos são bonitos e não são bonitos. O uso do “mas” está inadequado. A expressão “era uma vez” é inadequada também, pois é própria de contos de fada. E a ausência de pontuação também compromete a compreensão do leitor.

Essa parece ser uma típica redação escolar, uma simples tarefa que a criança foi chamada a cumprir. Parece não ter um objetivo claro e não tem a perspectiva de um leitor. Para que e para quem esse aluno escreveu? O que ele quis comunicar ao seu interlocutor? A condução que damos ao aluno para a produção de texto é fundamental.

Outros fatores de coerência

Os estudos a respeito da coerência são realizados por diferentes autores e correntes teóricas. Ampliando nossos conhecimentos com base em Kock & Travaglia (2005), compreendemos que a coerência se baseia em uma boa forma-

36 Foram eliminados desse texto alguns problemas de ortografia, para que o foco da análise não se perdesse.

ção quanto à interlocução comunicativa, por meio da interação entre dois usuários dessa comunicação, que buscam o sentido do texto, como já aprendemos, aquele que o produz e aquele que o recebe.

De acordo com esses autores, para se obter a coerência textual, alguns fatores devem estar contidos nos textos. Eles revelam onze diferentes tipos:

Conhecimento linguístico: refere-se aos conhecimentos a respeito do significado das palavras quanto à estrutura fonológica, sintática, semântica e pragmática. Então, saber o que significa, por exemplo, a palavra *companheiro* e saber aplicá-la num contexto específico são habilidades que se referem ao conhecimento linguístico. Quanto mais dominamos as palavras e os recursos da língua, mais hábeis seremos ao produzir e compreender textos.

Conhecimento de mundo: é o conhecimento do sujeito sobre o tema tratado por ele. Segundo Massini-Cagliari (2001), é preciso haver correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos ativados a partir do texto e o conhecimento de mundo do receptor armazenado na sua memória. Se um texto apresentar conceitos de física e nós, leitores, não tivermos pré-requisitos dessa ciência, ficará difícil construirmos/compreendermos o sentido desse texto.

Conhecimento partilhado: de acordo com Koch & Travaglia (2005, p. 67), é quando “emissor e receptor têm de ter conhecimentos de mundo com um certo grau de similaridade”. Podemos considerar o mesmo exemplo: se o nosso conhecimento de física estiver no nível das ideias veiculadas no texto, vamos compreendê-lo com mais facilidade.

Inferência:

a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p. 65-66).

Por exemplo: “Carlos não foi à escola hoje”. Uma inferência para essa questão pode ser: “Não foi, pois estava doente”.

Fatores pragmáticos: referem-se ao fato de o emissor fornecer elementos contextualizadores. Temos uma situação hipotética em que um amigo escreve para o outro: “Querido Maicon, não sei mais o que fazer, Clarice perdeu o rumo e todos ficaram tristes”. Sem a resposta de Maicon não saberíamos quem é Clarice: “Caro amigo, ela era uma cadelinha querida por todos. É uma pena que isso tenha acontecido”.

Situacionalidade: fatores relevantes de determinada situação, por exemplo, o local, as imagens, objetivos e propósitos da comunicação. Vamos pensar numa

determinada situação: pessoas da família almoçando. Um primeiro interlocutor/o pai diz ao outro/a mãe: “Que carne insossa!” Imediatamente o segundo pega o saleiro e passa-o para o primeiro, sem que este explicitamente lhe tenha pedido: “Me passe o sal!”

Intencionalidade e aceitabilidade:

a intencionalidade abrange todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, enquanto aceitabilidade inclui a aceitação como disposição ativa de participar de um discurso e compartilhar um propósito comunicativo (KOCH & TRAVAGLIA, 2005, p. 80).

Informatividade: relacionada ao grau de informação contido no texto, quanto menos informativo for um texto mais imprevisível ele será e vice-versa.

Focalização: visto como um filtro de determinado assunto dependendo do produtor e do receptor do texto, um conto pode ser interpretado de diferentes maneiras dependendo do foco que é dado à sua interpretação.

Intertextualidade: referências utilizadas por meio de outros textos, uma espécie de diálogo entre textos. No trecho do poema “Para uma menina com uma flor”, de Vinícius de Moraes (1999, p. 162, grifo nosso): “E porque você é a única menina com uma flor que eu conheço, eu escrevi uma canção tão bonita para você, *minha namorada*, a fim de que, quando eu morrer, você, se por acaso não morrer também [...]”, o poeta se refere à música que compôs com o mesmo nome do trecho destacado (Minha Namorada).³⁷

Relevância:

um texto é coerente quando o conjunto de enunciados que o compõem pode ser interpretado como tratando de um mesmo tópico discursivo. Um conjunto de enunciados será relevante (para um tópico discursivo subjacente) se eles forem interpretáveis como predicando algo sobre um mesmo tema (KOCH & TRAVAGLIA, 2005, p. 95).

37 Muito comuns em nosso repertório são as diferentes versões do poema de Gonçalves Dias, “Canção do Exílio”. Lurdes B. Bispo escreveu: *Minha Terra tem palmeiras / Onde canta o sabiá / Aqui tudo se planta / Aqui tudo se dá / No entanto, tem tanta gente / Que vive fome a passar*. É de Murilo Mendes (poeta do século XX) a estrofe: *Minha terra tem macieiras da Califórnia / onde cantam gaturamos de Veneza. / Os poetas da minha terra / são pretos que vivem em torres de ametista, / os sargentos do exército são monistas, cubistas, / os filósofos são polacos vendendo a prestações. / A gente não pode dormir com os oradores e os pernilongos. / Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda*.

5.5 Análise de textos de crianças a partir dos conceitos de coesão e coerência

Vamos analisar um texto de crianças de escola pública de Ensino Fundamental.

A baleia assassina³⁸

Um dia três homens foram viajar de barco.

Eles levaram uma violinha e cantaram.

Eu vou viajar de barco cantando e brincando e eu vou marchando.

E a baleia assassina apareceu perto do barco e eles viram a baleia.

E lutaram com a baleia e depois mataram a baleia.

Nesse texto, não dá para definir qual foi exatamente a proposta do professor. Trata-se de uma narração em que se contemplam quatro momentos clássicos desse tipo de texto: uma situação de normalidade (dois pescadores felizes viajam de barco); um complicador (aparece a baleia); a luta (o clímax); e o desfecho (morte da baleia, superação do problema pelos personagens).

Considerando os fatores de coerência, podemos observar que há certa unidade semântica: as frases se seguem, o sentido progride e o que temos é um pequeno conjunto significativo em que não há contradições, nem ambiguidades.

O leitor não tem dificuldades na compreensão, pois as frases estão parcialmente corretas do ponto de vista linguístico (podemos falar em impropriedade vocabular quando o aluno usa o verbo “marchar” em relação à água).

Mas há um aspecto da coerência que o aluno deixou de lado (a intencionalidade). Ele deve ter tido a intenção de fazer suspense, mas não utilizou recursos linguísticos para realizar sua intenção. Também faltou outro elemento muito importante – a informatividade. Na narração, sempre esperamos detalhes sobre os personagens, as circunstâncias, os fatos, o desfecho. E finalmente podemos dizer que o texto é tão pobre que passa a não ter qualquer relevância para o leitor. O título chega a criar expectativas, “A baleia assassina”, portanto não é um bom texto. Conforme dissemos anteriormente, a boa formação do texto tem a ver com a interlocução comunicativa.

Do ponto de vista da coesão, há alguns fatores para analisarmos. As palavras escritas estão ligadas dentro de uma sequência, mas os mecanismos usados pelo aluno não promovem adequadamente a coesão do seu texto, como

38 Texto de aluno do 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série).

exige a língua escrita. Chamamos a atenção para a *coesão referencial*: ele usa o pronome “eles” para se referir a “três homens”, o que está adequado: “*Eles* levaram uma violinha (...) *eles* viram a baleia”. Utiliza também a *elipse*: “E () lutaram com a baleia e depois () mataram a baleia”. O pronome *eu* tem como referente um dos *homens*, ou seja, um dos viajantes.

Vamos observar quantas vezes o aluno usou o termo “baleia”. Aqui não se trata de um caso de coesão recorrencial. A repetição não promove nenhum efeito estilístico ou poético como no trecho da música de Chico Buarque citado anteriormente “*Pedro pedreiro, pedreiro esperando o trem que já vem, que já vem, que já vem, que já vem...*”. A repetição se dá porque o aluno não domina o uso de alguns recursos que precisamos lhe ensinar: o uso de sinônimos (o grande cetáceo, a orca), adjetivos (a assassina, a predadora, o monstro, a grande caçadora, o bicho ameaçador), pronomes objetivos (“... e eles a viram”), hiperônimos (o animal /a baleia), hipônimos (a baleia/o cetáceo), outras expressões nominais (a grande fera do mar); e nomes genéricos (o bicho). Um trabalho focado nos elementos coesivos pode fazer nossos alunos compreender melhor a escrita, enriquecer a sua expressão, favorecendo a informatividade e a interlocução.

A revisão desse texto no coletivo, focado nos elementos coesivos e nos fatores de coerência, pode fazer nossos alunos compreenderem melhor a escrita e avançarem em suas produções. A oportunidade de discutir com eles os textos vai lhes dar autonomia em suas produções. É o que veremos a seguir.

5.6 Sugestões de intervenções – a revisão

Este item tem como fonte bibliográfica os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*, de 1ª a 4ª série (p. 82) e a Coletânea de Textos do Módulo II do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001).³⁹

Weisz, em seu texto *Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos*, discute:

Vamos analisar aqui uma questão que tem preocupado os professores: o que fazer diante de um texto mal escrito? Como ajudar o aluno a escrever melhor? Em primeiro lugar, é preciso que o professor defina com clareza seus objetivos. Uma prática que já conhecemos, e que estamos habituados a encontrar na escola, é a de marcar no texto do aluno o que o professor acha que está errado. A idéia é que, vendo seus erros corrigidos, o aluno não os repita. Essa prática traz embutidas duas hipóteses: a) a primeira é a de que um texto pode ser trabalhado apenas do ponto de vista de estar certo ou errado

39 No subitem 5.4.1.1, citamos Ramos (1997), autor que sinaliza algumas ações que podem facilitar o trabalho em sala de aula para que crianças e adultos aprendam a realizar textos coesos.

(o que pode valer para a ortografia, por exemplo, mas não funciona do ponto de vista discursivo); b) a segunda tem a ver com a concepção de aprendizagem e o modelo de ensino. Segundo uma ótica empirista, bastaria ao professor apontar os erros e mostrar a forma certa: caberia ao aluno memorizar, isto é, fixar o certo, para não repetir o erro (BRASIL, 2001, p. 231).

Como proceder, então, para dar conta da revisão de textos com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental? Que procedimentos didáticos utilizar?

Até aqui, estudamos aspectos relacionados à organização dos textos. Agora, precisamos aprender que abordar um texto de aluno vai muito além da correção de ortografia, concordância e pontuação. Por meio da revisão, podemos utilizar situações de análise e reflexão sobre a língua para melhorar a qualidade da produção dos alunos. A intervenção do professor pode tornar os alunos capazes de identificar aspectos do texto que precisam ser melhorados. Na revisão, o aluno se desloca da posição de produtor do texto para a de leitor. Vejamos:

Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler (BRASIL, 2001, p. 231).

Primeiramente os alunos devem aprender os objetivos principais de uma revisão: identificar aspectos que prejudicam a compreensão do texto e explorar os recursos da linguagem para torná-lo mais claro, mais compreensível, mais bonito e agradável de ler. A partir daí, é preciso que coloquemos à vista dos alunos (em duplas, ou no coletivo da classe) um texto a ser revisado. Pode ser de um dos alunos da turma desde que seja autorizada a sua exposição.⁴⁰ Para iniciar a atividade, precisamos preparar o suporte em que a revisão será feita: podemos transcrever o texto do aluno em parte da lousa, usando a outra parte dela para a reescrita à medida que os alunos o forem revisando; ou transcrevê-lo num *flip chart*, numa folha de papel cenário, de modo que seja visível para todos. Essa

40 Geralmente o aluno compreende e aceita a revisão do seu texto, desde que o professor deixe claro que os textos de outros colegas também serão revistos em outras oportunidades.

preparação deve ser feita de preferência com os alunos fora da sala (antes do início das aulas, depois do intervalo, depois da aula de Educação Física, por exemplo).

Cabe a nós, professores, conduzir a atividade,⁴¹ ou seja, a análise do texto: primeiro fazendo uma leitura geral com a turma, depois, aos poucos, pedindo aos alunos para apontarem os aspectos que consideram necessário alterar: o que acrescentar, retirar, deslocar ou transformar, o que está ambíguo, confuso, sem sentido, as repetições desnecessárias, as informações incompletas, substituições a fazer e outros aspectos relacionados com a coesão e a coerência do texto, sempre deixando claro que o objetivo é que a leitura se torne mais fácil e agradável. Devemos tomar cuidado para não descaracterizar o texto do aluno.

Em outras palavras: depois de uma leitura geral, passamos a ler para os alunos a parte do texto a ser revisada, explicando, por exemplo: “Vou ler esse trecho e vocês vão dizer se está bom, se acham que precisa melhorar, e o que podemos fazer para ficar bem escrito”. E assim por diante. Após a revisão, devemos ler o texto para os alunos, para avaliarem: se acham que ficou bom ou se desejam acrescentar ou retirar mais alguma coisa. Se o texto for extenso (aconselhamos começar com textos curtos), propor a revisão em partes, em diferentes aulas.

É importante, a cada revisão, selecionar os aspectos em que queremos que os alunos se concentrem de cada vez. É difícil para eles e para nós tratar de todos ao mesmo tempo. Inicialmente devemos apresentar o texto a ser revisto sem qualquer erro de ortografia, para focarmos a atenção deles em questões de coerência/coesão e pontuação. Feita a revisão, podemos “devolver” ao texto revisado todos os erros de ortografia e apresentar-lhes essa nova versão, para conduzi-los, então, à revisão ortográfica.

Sabemos que “os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada [...] e quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe [...]” (BRASIL, 1997, p. 81). Quando desenvolvemos um projeto (como, por exemplo, montar um mural com fábulas ou um livrinho de fábulas da turma), a revisão deixa de ser uma prática isolada, sem qualquer significado. Assim, os alunos passam a ser mais ativos e motivados no desenvolvimento dos procedimentos de revisão.

41 Antes de qualquer atividade de revisão, é preciso que nós estudemos o texto do aluno, para sabermos conduzir as intervenções. Também precisamos organizar a sala e o grupo ou grupos de alunos, pois se trata de um trabalho coletivo, e orientá-los quanto à participação: cada um terá sua vez de falar e propor suas contribuições.

Apresentamos a seguir um texto para análise:

*A bruxa do bosque*⁴²

Era lindo dia de sol.

E uma família saiu para passear no bosque então tinha uma linda mocinha muito bonita ai ela se distanciou de sua família ai ela estava com medo da quele lugar sozinha Ai apareceu uma pombinha e disse pega está chave de ouro e abre uma árvore que fica nabeira do riozinho que lá tem comida e cama e muitas roupa chegando la na árvore ela encontra a arvore que a pombinha falou ela atrais da avore tem uma portinha que tem um monte de aneis e pega o anel mais cimpre mais toma cuidado que la vive uma buxa chega lá na árvore a menina encontra a buxa dormindo aí ela pega e volta a dormir então o príncipe disse para menina vamos ir embora e fazeno uma linda festa.

Precisamos transcrevê-lo no suporte que vamos usar sem os erros de ortografia:

A bruxa do bosque

Era lindo dia de sol.

E uma família saiu para passear no bosque então tinha uma linda mocinha muito bonita aí ela se distanciou de sua família ai ela estava com medo daquele lugar sozinha Aí apareceu uma pombinha e disse pega esta chave de ouro e abre uma árvore que fica na beira do riozinho que lá tem comida e cama e muitas roupas chegando lá na árvore ela encontra a árvore que a pombinha falou e lá atrás da árvore tem uma portinha que tem um monte de anéis e pega o anel mais simples mas toma cuidado que lá vive uma bruxa chega lá na árvore a menina encontra a bruxa dormindo aí ela pega e volta a dormir então o príncipe disse para a menina vamos ir embora e fazemos uma linda festa.

Antes de iniciar qualquer trabalho com os alunos, devemos fazer uma análise minuciosa dos problemas presentes no texto: elementos coesivos inadequados, uso de pronomes, repetições, uso de marcadores, conjunções, paragrafação, incoerência, ambiguidade, lacunas, pouca informatividade, etc. Comentamos alguns deles a seguir.

Nesse texto está mais clara a proposta do professor: é um reconto de uma his-

tória de fadas, gênero muito explorado nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa é uma atividade que, se não for bem conduzida, pode não reverter em aprendizagem. Por isso, relembremos as questões iniciais: o que escrever? (no caso é a história “A bruxa no bosque” que o aluno conhece); para quem escrever? (será que ele tem uma perspectiva de interlocutor para o seu texto?); como escrever? (ele tem conhecimento da estrutura de um conto de fadas?); para que e por que escrever? (qual a sequência didática planejada pelo professor; qual o projeto didático?).

Considerando os *fatores de coerência*, podemos observar que há certa unidade semântica, até a parte do anel: as frases se seguem, o sentido até progride: a mocinha se perde no bosque e uma pombinha a ajuda a encontrar abrigo, comida e roupas em uma árvore. E temos os elementos de um conto de fadas: o cenário e o tempo são vagos (um dia de sol, num bosque; e também a impessoalidade dos personagens: uma mocinha, uma família); há magia (a chave de ouro, os anéis); a heroína está num lugar diferente; há criaturas estranhas (a bruxa, a pombinha).

Mas o leitor tem dificuldade na compreensão. Por quê? O texto não tem uma boa formação, não tem uma interlocução comunicativa, ou seja, não possibilita que o leitor o compreenda plenamente. Vemos que as frases formam um conjunto significativo até uma parte do texto, mas depois não progride. Como nós, enquanto leitores desse texto, desconhecemos a história original, não há um conhecimento compartilhado que nos permita inferir aquilo que não está escrito: “chega lá na árvore a menina encontra a bruxa dormindo aí ela pega e volta a dormir então o príncipe disse para a menina vamos ir embora e fazemos uma linda festa”. De onde vem o príncipe? Como ele a salva? Que festa é essa? Nossa inferência mais segura é que a festa é de casamento e prepara para o final: “viveram felizes para sempre”.

É possível notar que faltou um elemento muito importante – a informatividade. O sentido a ser construído pelo leitor fica comprometido à medida que há lacunas que nossa inferência não consegue preencher. Isso é muito comum nos recontos de histórias pelas crianças. A condução dada à atividade pelo professor deve ser revista.

No mesmo sentido, os elementos de coesão, também responsáveis pela coerência do texto, foram um pouco sacrificados. Vejamos: que elementos formais comprometeram a produção escrita desse aluno?

Considerando a *coesão sequencial*, a ausência da *pontuação* é um dificultador na construção do sentido. A criança usou ponto na primeira e na última frase do texto e não pontuou o discurso direto. Há uma falsa ideia de que os sinais de pontuação representam as pausas da fala. Foi assim que aprendemos e é assim o entendimento que muitos de nós ainda temos. Hoje, já se sabe que tais sinais não só indicam fatos entoacionais (a entoação) como estabelecem relações sintático-semânticas. Os sinais de pontuação vinculam-se aos parágrafos, na medida em que neles serão realizados o processo de organização e a coerência

textual. Assim, a não organização do texto em parágrafos pode comprometer a construção do sentido pelo leitor. Esse é um bom momento para ensinarmos paragrafação.

Quanto ao uso de marcadores e operadores do discurso, a criança faz uso de marcador temporal indeterminado (“Era um lindo dia de sol”) adequado para um conto de fadas. Na *sequenciação temporal*, porém, usa elementos/marcadores próprios da linguagem oral/coloquial (*aí... e aí... aí...*).⁴³ Há aqueles próprios da língua escrita que precisamos explorar: “então”, “neste momento”, “quando”, “a seguir”, “antes que”, “depois que”, etc. Mas a criança usa com adequação os operadores lógicos, como em “abre uma árvore *que* lá tem comida e cama” ou em “toma cuidado *que* lá vive uma bruxa...”, em que o *que* estabelece uma relação de explicação.

Há problemas de *coesão referencial*. O autor do texto usa o pronome “ela” para se referir à “linda mocinha”. Isso acontece em: “aí *ela* se distanciou de sua família ai *ela* estava com medo daquele lugar sozinha, *ela* encontra a árvore que a pombinha falou”, o que está adequado. Usa também, uma vez, um sinônimo para “linda mocinha” em “a *menina* encontra a bruxa dormindo, e em o príncipe disse para a *menina*”.

As repetições são próprias dos textos das crianças: em lugar de usar três vezes o pronome “ela”, a criança poderia ter enriquecido o texto com sinônimos de mocinha, como “a donzela”, “a jovem”, com adjetivos, como “a formosa menina”, “a jovem corajosa”. No caso do nome “bruxa”, poderia usar um sinônimo, como “feiticeira” por exemplo, um hipônimo (a criatura) ou uma expressão nominal definida (a rainha do mal), ou ainda adjetivos substantivados (a malvada, a malévola, a velha). Há também uma redundância que precisa ser desfeita: “então tinha uma *linda* mocinha muito *bonita*”. Precisamos levar os alunos a perceberem essas repetições, conduzindo-os a fazerem as substituições.

Depois de toda análise feita, estaremos preparados para conduzir a revisão com os alunos, pedindo-lhes para apontar os problemas, conduzindo seus olhares, pedindo-lhes sugestões, problematizando, levantando com eles as possibilidades no uso de elementos formais, substituições, acréscimos e supressões.

Esses procedimentos são aprendidos aos poucos. Se começarmos a desenvolvê-los logo no início do processo de alfabetização, até o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os alunos terão desenvolvido uma grande autonomia para revisar seus próprios textos. Saberão o valor do rascunho e da releitura

43 Segundo a gramática tradicional, “aí” é um advérbio que indica lugar (como “aqui”, “ali” e “acolá”); mas não é essa a função dos “aí” nesse texto. Só se pode compreender a função desses “aí” recorrendo à análise da conversação (ver MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais. In: _____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. p. 61-74), pois essa palavra faz parte do português falado, e não do escrito (BRASIL, 2001).

para fazer as mudanças necessárias em busca da qualidade da escrita e da compreensão do(s) seu(s) leitor(es). Isso significa então que nós, professores, não precisaremos mais corrigir textos de alunos? Toda vez que um texto de aluno vai se tornar público (uma carta para um vereador, textos para o jornalzinho da escola, uma entrevista escrita destinada a alguma autoridade, etc.), deve ser corrigido pelo professor nos aspectos que ainda não são dominados por eles.

5.7 Ortografia

O grifo correto das palavras num texto é o desejo de todos nós, professores. É comum ver nas produções textuais a correção com tinta vermelha das palavras escritas de forma não convencional. Quando o aluno observa seu texto dessa forma logo imagina: nossa, quanta coisa eu errei! Muitas vezes essa impressão não é apenas dele, mas nossa também. Isso é uma constatação que na maioria das vezes é errônea, já que boa parte dos erros ortográficos das crianças e dos adultos concentra-se num tipo específico de ortografia.

Morais (2002) afirma que a ortografia é importante de ser considerada na aprendizagem escolar, uma vez que ela garante a comunicação escrita entre as diferentes regiões do país. A região Sul do Brasil possui uma variante linguística diferenciada das demais regiões, como a Norte, por exemplo. Caso um portoalegrense queira escrever uma carta a um manauense da forma como fala, muitas das palavras seriam grafadas de acordo com sua variante linguística. Então, para que a comunicação seja garantida nesse sentido, é necessária uma convenção das palavras, realizada pelo uso da ortografia. O autor faz distinção dos grupos presentes na ortografia. No quadro seguinte podemos ver esses grupos:

Quadro 3 Grupos ortográficos.

REGULARES DIRETAS
P e B
T e D
F e V
REGULARES CONTEXTUAIS
R ou RR
G ou GU
C ou QU
J (com A, O e U)
Z (inicial)
S (com A, O e U inicial)

Quadro 3 *Continuação...*

O ou U (final com som de U) E ou I (final com I) M, N, NH ou ~ (nasalização)
REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAI
Substantivos e adjetivos
ESA EZA ÊS L (coletivos) S (adjetivos) C (sufixo ICE) C ou Ç (sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA)
Flexões verbais
U (3ª pessoa do singular do passado) ÃO (3ª pessoa plural futuro) M (outras formas verbais) SS (flexões do imperfeito do subjuntivo)
R (infinitivos)
IRREGULARIDADES
Som do S Som do G Som do Z Som do X H inicial E, I, O, U (sílabas átonas que não estão no final de palavras) L com LH Ditongo com pronúncia reduzida

Fonte: adaptado de Morais (2002).

As regularidades ortográficas, de acordo com Morais (2002), correspondem a determinadas regras que permitem definir a forma correta da escrita. O autor diferencia três tipos de regularidades ortográficas:

1) Regularidades diretas (P e B, T e D, F e V): referem-se às correspondências letra-som. Essas letras só podem ser grafadas de acordo com um único som. Exemplos: *faca* é diferente de *vaca*.

2) As regularidades contextuais (dependentes de uma determinada situação para a letra ou dígrafo ser empregada): R ou RR (caro e carro); G ou GU (gelo e guaraná); C ou QU (cuidado e quitanda); J com A, O e U (jacaré, jogo e cajuína); Z inicial (zinco), S com A, O e U inicial (sabão, sortudo, sucata); O ou U no final de palavras com som de U (bambo e bambu); E ou I no final de palavras com I (vence, venci); M, N, NH ou ~ que grafem a nasalização (mamãe, pranto, ninho, cão e romã).

3) Regularidades morfológico-gramaticais: a) Substantivos e adjetivos: ESA (holandesa, japonesa); EZA (franqueza, riqueza); ÊS (dinamarquês, português); coletivos terminados em L (enxoval, cafezal); S em adjetivos (formoso, gracioso); substantivo terminado no sufixo ICE escreve sempre com C (maluquice, idiotice); sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA escrevem com C ou Ç (paciência, criança, concordância); b) Flexões verbais: U para 3ª pessoa do singular no passado – perfeito do indicativo (casou, correu, traiu); ÃO para 3ª pessoa do plural no futuro (casarão, correrão, trairão); uso do M para as outras formas verbais (casaram, correram, traíram); uso de SS nas flexões do imperfeito do subjuntivo (casasse, corresse, traísse); e infinitivo terminado em R (casar, correr, trair).

Moraes (2002, p. 35) define as irregularidades como aquelas que não possuem regras específicas, cabendo ao escritor lembrar-se da maneira correta da escrita ou usar o dicionário. Vejamos quais são elas: som do S (sacola, cimento, próximo, sossegar, crescer, desça, giz, excelente); som do G (girassol, jiboia); som de Z (zebra, caso, exercício); som do X (xarope, chaminé); H inicial (homem, habitante); “a disputa entre E, I, O, U, sílabas átonas que não estão no final de palavras (por exemplo, ‘cigarro’/‘seguro’; ‘bonito’/‘tamborim’)” (MORAES, 2002, p. 35); disputa entre L e LH (filho, família); certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia ‘reduzida’ (por exemplo, ‘caixa’, ‘madeira’, ‘vassoura’, etc.).

Sugerimos que sejam desenvolvidas atividades de acordo com os grupos e subgrupos que nossos alunos aprenderam ou não. Uma forma simples de avaliar essa aprendizagem é observar em seus textos em que nível ela está, anotando num quadro os conhecimentos adquiridos ou não, que pode ser adaptado de acordo com o contexto de cada classe, como podemos observar a seguir, em que simulamos os conhecimentos de algumas crianças como forma de exemplificação:

Quadro 4 Alunos e desempenho ortográfico.

ORTOGRAFIA	EDUCANDO/A						
	Ana Clara	Carlos	Danilo	Fernanda	Gilson	Marcelo	Vanda
P e B	x	x	x	x	x	x	x
T e D	x	x	x	x	x	x	x
F e V	x		x		x	x	
R ou RR				x			
G ou GU	x	x	x				
C ou QU	x	x	x				
J (com A, O e U)				x			
Z (inicial)	x	x				x	x
S (com A, O e U inicial)	x					x	x
O ou U (final com som de U)	x						
E ou I (final com I)							
M, N, NH ou ~ (nasalização)					x	x	

Fonte: adaptado de Morais (2002).

Podemos observar no quadro anterior que o X representa o conhecimento do grupo ortográfico que a criança já apreendeu. Notamos que em relação às regularidades diretas apenas Carlos, Fernanda e Vanda ainda trocam a escrita de palavras com F e V. Em relação às regularidades contextuais, precisamos de uma atenção maior com esses conhecimentos, pois boa parte dos alunos ainda não os possui. Morais (2002) sugere uma série de atividades que podem ser realizadas com o objetivo de ensinar a norma ortográfica. Elas podem ser realizadas com texto, fora do texto e também com o uso de dicionário. A seguir, exemplificamos uma atividade de cada tipo:

a) Atividade com texto

- Ditado interativo: após apresentar um texto aos alunos, deixando-os familiarizados com o sentido e com os significados das palavras, propomos o ditado interativo, no qual, durante a leitura das frases, indagamos a respeito de palavras consideradas difíceis e, então, pedimos

que eles escrevam ou falem de que forma consideram que essas palavras devem ser escritas. Ao mesmo tempo, devemos focalizar o tipo de grupo da ortografia que pretendemos trabalhar:

Se ele, por exemplo, está querendo focalizar o emprego do O ou do U no final de palavras, após ditar uma frase onde aparece a palavra “cavalo”, pode lançar questões do tipo: uma pessoa que não sabe escrever a palavra “cavalo”, como poderia se enganar? Por quê? E uma pessoa que sabe escrever, como colocaria? Temos como saber por que só se pode escrever com O no final? (MORAIS, 2002, p. 78).

b) Atividades de reflexão sobre as palavras fora do texto

- Classificação das palavras reais: após selecionarmos uma quantidade de palavras com R de um texto anteriormente estudado pelos alunos e dispô-las num quadro, pedimos a eles que agrupem palavras com R (de recorte de revistas e jornais) nesse quadro, de acordo com as palavras ali presentes, como podemos observar a seguir:⁴⁴

RISADA	TRABALHO	FORMIGA	VERÃO	CIGARRA	HONRA
roseira	prato	forma	meridional	guerra	homem
rato	preto	formaram		torrente	honra
rosa	trabalhador			segurança	
roupa	metro				
radar	entrada				
Raquel					
Rafaela					

Percebemos que o aluno faz a correspondência correta em boa parte das categorias. Na primeira coluna dispõe palavras com o R inicial; na segunda coluna, palavras com consoante seguida de R (R intercalado); na terceira, R no final da sílaba e seguido de consoante e R fraco no meio da palavra; na quarta coluna, RR entre vogais; e por último R forte antes de consoante. Nesse tipo de atividade, é possível juntamente com a turma debater sobre o que os levaram a fazer as correspondências e a partir daí criar regras e registrá-las, conforme fez uma classe de crianças da 3ª série, segundo Moraes (2002, p. 83):

- “No começo das palavras não se escreve com RR. Só usa RR no meio ou no fim”.
- “Quando o som é forte, como o R de ‘rato’, e aparece no meio das palavras, entre vogais, tem que ser RR”.

- “O R quando está no começo das palavras é forte”.
- “Usa um R só quando tem o som fraco no meio da palavra e no fim”.

c) Atividade com uso de dicionário: antes de iniciarmos uma atividade com o uso de dicionário, é imprescindível que o aluno esteja familiarizado com ele, sabendo que: as palavras são ordenadas segundo o alfabeto; ao chegar à escrita de uma palavra é necessário ler o verbete que a corresponde para saber se o que se deseja escrever está de acordo com o significado; que as flexões de número, gênero, grau, pessoa ou tempo relativas aos verbos não estão no dicionário. Sabendo a respeito dessas questões e considerando o dicionário aliado no processo do aprendizado dos alunos, podemos propor algumas atividades

- Fazer agendas com telefones e endereços de colegas, de parentes, etc.
- Pedir às crianças para listar em ordem alfabética as palavras que dizem respeito a um campo semântico (nomes de animais, listas de alimentos de diferentes origens, etc.) que estão estudando em um “projeto” ou na unidade de determinada área do currículo.
- Criar jogos de sequenciação de palavras (também ligadas a temas significativos) conforme a ordem interna das letras que a compõem;
- Criar com os alunos pequenos “dicionários da turma”, onde eles poderão ir ordenando palavras “novas”, cujo significado foi pesquisado, ou palavras já conhecidas, mas que foram definidas pelos alunos “tal como se faz num dicionário” (MORAIS, 2002, p. 115).

Acreditamos que por meio do conhecimento dos diferentes grupos e sub-grupos da ortografia, podemos compreender que os erros dos alunos muitas vezes se situam num único tipo. Ao analisarmos com cuidado sua escrita, observamos que o erro se repete. Daí a importância de avaliar e agrupar os conteúdos que os alunos já apreenderam ou não, facilitando, assim, a organização de atividades direcionadas ao conteúdo que pretendemos ensinar.

5.8 Considerações finais

Nesta Unidade, fizemos a tentativa de mostrar que há novos olhares para a produção de texto na sala de aula. Os aspectos que envolvem essa produção são muitos e tratamos a respeito de alguns deles. À medida que formos trabalhando esses conteúdos, planejando atividades direcionadas às dificuldades

dos alunos, checando os conhecimentos que já têm e os que precisam saber, eles poderão chegar ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental capazes de escrever com mais qualidade.

O que fazer diante de um texto mal escrito? Como ajudar o aluno a escrever melhor? Esperamos ter respondido ao menos em parte a essas questões.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 16-20, nov. 1996.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Discourse in life and discourse in art*. concerning sociological poetics. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. New York: Academic Press, 1976.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- BARRETTO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 48-66, 2001.
- BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. 4. ed. Tradução de Maria da Glória Novak. Campinas: Pontes, 1995. v. 1.
- _____. *Problemas de linguística geral*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1995. v. 2.
- BERTHOFF, A. E. Prefácio. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. XIII-XXV.
- BEAUGRAND, R; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.
- BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade*. São Paulo: Cultrix, 2003.
- BONESI, P. G. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na Escola. Fundação Carlos Chagas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.
- BORGES, J. *Ensaio sobre Filosofia da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Programa de formação de professores alfabetizadores*. Brasília: MEC/SEF, 2001. (Coletânea de textos do módulo II).
- _____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 135.
- CAMPOS, C. T. *O processo de desenvolvimento da representação escrita na criança: do desenho para a escrita*. São Carlos: Departamento de Metodologia de Ensino, 2007. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora: Claudia Raimundo Reyes.
- CAMPS, A. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARVALHO, M. A. F. *Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula: uma contribuição ao ensino*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/os%20generos.html>>. Acesso em: 17 maio 2010.

- CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- _____. *Linguística cartesiana*. São Paulo: Vozes, 1972.
- CUNHA, A. M. D. *Produção textual: o que dizem e escrevem educandos do 3º ano do Ensino Fundamental sobre o gênero fábulas*. 2010. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- DEMO, P. Qualidade da educação: Tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 1990. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1187/1187.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).
- DOSSE, F. *História do Estruturalismo: o canto do cisne, de 1967 a nossos dias*. São Paulo: Ensaio, 1993.
- DRUMMOND, C. A. Mãos Dadas. In: TUFANO, D. *Estudos de língua e literatura*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.
- FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: _____. *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. São Carlos: Contexto, 2004. p. 161-178.
- FRANCO, M. L. B. P. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. v. 10.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Política e Educação: ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de nossa Época, v. 21).
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. *À sombra desta mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olho D'água, 2004.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GADET, F. *Saussure, une science de la Langue*. Paris: Minuit, 1996.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *A aula como acontecimento*. Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

_____. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Cultura*, v. 23, p. 7-20, 2005.

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

GUILHERME, C. F.; REALI, A. M. M. R. O Processo de Avaliação no Ciclo Básico: concepções, práticas e dificuldades. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). *Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar/Comped, 2002. p. 91-115.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in spoken and written English*. London: Longman, 1979.

HELMER, E. A. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º ano de ensino fundamental*. 2008. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/entrevista_folha_dirigida_outubro2006.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2009.

KOCK, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Texto e coerência*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995. 180 p.

_____. *Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar*, 2004. 4 p. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 10 maio 2009.

LUDKE, M. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 51-57, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1122/1122.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2009.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

MACEDO, D. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 89-107.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates).

MARUNY, C. L.; MURILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MORAES, V. *Para uma menina com uma flor*. 19. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 162.
- MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2002.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NIQUE, C. *Iniciação metódica à Gramática Gerativa*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- PELANDRÉ, N. L. *Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 2.
- PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PONZIO, A. *La revolución bajtiniana*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.
- RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- REYES, C. R. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: leituras e práticas cotidianas*. 2000. 241 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.
- RUTHERFORD, W. E. Aspects of pedagogical grammar. *Applied Linguistics*, London, n. 1, p. 61-73, 1980.
- SÃO PAULO. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa de 1º grau*. São Paulo: SE/Cenp, 1988.
- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ler e escrever, um grande prazer!* São Paulo: SE/Cenp, 1993.
- SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p. 24-31, jan./fev. 1992.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SCHLICKMANN, M. S. As cartilhas no processo de alfabetização. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0201/09.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2009.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 5-26, 1994.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 240 p.
- SMITH, N. Prefácio. In: CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- SOUSA, S. M. Z. L. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.
- TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

- VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. *Cadernos Pedagógicos do Libertad 2*, São Paulo, 1994. 141 p.
- VERÍSSIMO, D. S.; ANDRADE, A. S. Estudo das representações sociais de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 21, p. 73-83, 2001.
- VIEIRA, L. F. *O processo de significação do desenho*. São Carlos. Departamento de Metodologia de Ensino, 2007. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora: Claudia Raimundo Reyes.
- VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispánicas, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Pensamiento y Lenguaje: conferencias sobre psicología. In: _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1993. tomo II.
- _____. Psicologia Infantil. In: _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1996. tomo IV.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social da mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- ZABALA, A. A avaliação. In: _____. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: ArtMed, 1998.
- ZANARDINI, J. B. *Reflexão acerca dos instrumentos avaliativos da educação básica nacional materializados no Saeb e no Enem: avaliação ou verificação?* 2008. 15 p. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/jo%E3oZanardini.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2009.

SOBRE OS AUTORES

Claudia Raimundo Reyes (Organizadora)

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). É graduada em Pedagogia pela UFSCar e atua nas disciplinas “Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização”, “Metodologia e Prática de Ensino do Português”, “Seminários de Dissertação em Metodologia de Ensino e Teorias e Práticas em Ensino Superior”. Pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente os relacionados aos processos de apropriação da língua e aprendizagem da docência em salas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar e é coautora de diversos livros e capítulos, entre eles: *Escola e Aprendizagem da Docência – processos de investigação e formação* (EdUFSCar, 2003), *Reflexões sobre o fazer docente*, da Coleção UAB-UFSCar (EdUFSCar, 2009) e *Ensino da Língua Materna – dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire*, publicado pela Editora Idéias & Letras (2010).

Dulce Masiero Piccolli (Organizadora)

Formada em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professora de Língua Portuguesa e Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. Mestre em Metodologia de Ensino pela UFSCar (Produção de texto). Tem experiência com formação continuada de professores em várias redes municipais e participação em projetos do MEC (Alfabetização); e do DME, como o Portal dos Professores e o Programa de Mentoria (Formação a Distância). É tutora virtual do Curso de Pedagogia (UAB-UFSCar).

Douglas Henrique Perez Pino

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar. Formado em Letras pela mesma universidade. Atualmente é Supervisor da equipe de Material Impresso da SEaD-UFSCar.

Fabiana Giovani

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Araraquara. Graduada em Letras (Espanhol) e mestre em Educação pela UFSCar. É professora I - efetivo da Prefeitura Municipal de São Carlos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, letramento, linguagem, gêneros discursivos e produção textual.

Stella de Lourdes Garcia

Doutora e Mestre em Educação e licenciada em Pedagogia pela UFSCar. Professora do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de São Carlos. Atua principalmente nas temáticas da alfabetização e participação social. Trabalhou como alfabetizadora de jovens e adultos.

Alessandra Marques da Cunha

Doutora e Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagoga e Professora do Ensino Fundamental na rede Municipal da cidade de São Carlos. Atualmente é Chefe de Divisão do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação. Assessora na área de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e Tutora Virtual do Curso de Pedagogia da UAB-UFSCar. Atua na área de pesquisa em Processos de Ensino e de Aprendizagem da língua materna e nos temas de linguagem, alfabetização, leitura e escrita.

Camila Torricelli

Graduada em Pedagogia pela UFSCar. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. É professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos e tutora do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar. Atua na área de pesquisa com ênfase em desenvolvimento da escrita infantil, processos de ensino e aprendizagem na alfabetização, leitura, escrita e letramento.

Poliana Bruno Zuin

Doutora e Mestre em Educação pela UFSCar (PPGE/UFSCar) e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atualmente é professora substituta da Unesp, *campus* de Rio Claro. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Processos de Ensino-Aprendizagem, Metodologia do Ensino e Psicologia da

Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento. É autora de *Produção de Alimentos Tradicionais – extensão rural, Tradição e Alimentação* e co-autora de *Ensino da Língua Materna – dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire*.

Ester de Almeida Helmer

Graduada em Pedagogia pela Unesp, *campus* de Marília. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e doutoranda do mesmo Programa. Trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, nas linhas de Metodologia de Ensino e Processos de Ensino e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Docente, Processos de Ensino e Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem, Leitura e Escrita.

Ana Lúcia Masson Lopes

Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela UFSCar. Atuou na Educação Infantil, Educação Fundamental e integrou por um ano uma equipe municipal que colaborava com professores alfabetizadores. Atua na área de pesquisa de processo de ensino e de aprendizagem da língua materna de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, avaliação, formação de professores e comunidades de aprendizagem.

Danitza Dianderas da Silva

Mestre e doutoranda em Educação pelo PPGE-UFSCar. Licenciada em Pedagogia na mesma universidade. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Carlos. Tutora Virtual do Curso de Pedagogia da UAB-UFSCar. Atua na área de pesquisa em Processos de Ensino e de Aprendizagem da língua materna e nos temas de linguagem, alfabetização, leitura e escrita.

