

SUZANNE DE LARA DOS SANTOS

**ATITUDES DE ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM
INTERACIONISTA SÓCIO-DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras-Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Kuhn Junkes

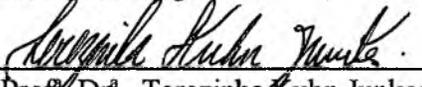
**FLORIANÓPOLIS
2001**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de:

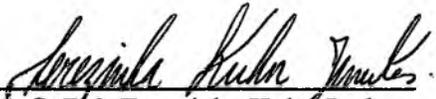
MESTRE EM LETRAS

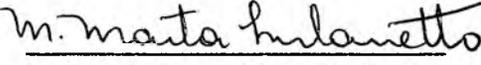
Área de Lingüística – Lingüística Aplicada ao Texto e ao Ensino – e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Lingüística.

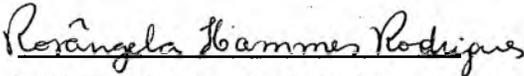
Prof. Dr. Heronides de Melo Moura
Coordenador do Curso de Pós-Graduação
em Letras/Lingüística


Prof.^a. Dr.^a. Terezinha Kuhn Junkes
Orientadora

BANCA EXAMINADORA:


Prof.^a. Dr.^a. Terezinha Kuhn Junkes
Presidente


Prof.^a. Dr.^a. Maria Marta Furlanetto
Membro


Prof.^a. Dr.^a. Rosângela H. Rodrigues
Membro

Prof. Dr. Fábio Luiz Lopes da Silva
Suplente

AGRADECIMENTOS

A DEUS,
À Profa. Dra. Terezinha Kuhn Junkes,
Orientadora desta pesquisa.
À Secretaria de Estado de Educação,
À Simone Schramm, Secretária-adjunta de Educação
À Sueli Pulceno (GECAP)
A J-P Bronckart (Universidade de Genebra),
Ao Prof. Dr. Marcos Rocha,
À Profa. Dra. Nilcéa Pelandré,
À Adriana, à Otilia, à Marli, ao Waldemar
e aos meus pais pelo incentivo e apoio dispensados.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	01
1 REFERENCIAL TEÓRICO	06
1.1 O conceito de “atitudes”	06
1.2 A ação de linguagem	07
1.3 Texto e Produção na Perspectiva do Interacionismo Sócio-discursivo	09
1.3.1 O contexto de produção	10
1.3.2 O conteúdo temático	12
1.4 Gênero e Tipo	15
1.5 A Noção de Discurso, Arquétipos e Tipos Discursivos	17
1.6 Gênero, Texto e Ensino	20
1.6.1 Produção de texto: quando “escrever é reescrever”	27
2 METODOLOGIA	29
2.1 Caracterização da Pesquisa.....	29
2.2 A Pesquisa e a Escola	30
2.2.1 Os procedimentos de coleta de dados.....	35
3 A ESCOLA E A ESCRITA: ENCONTRO E DESENCONTRO	43
3.1 Preliminares	43
3.2 A aula de Português e a Professora.....	43
3.3 Histórias de Escrita	49
4 ATITUDES DE ESCRITA: O TRABALHO COM O TEXTO	58
4.1 Preliminares	58
4.2 O Contexto de Produção e a Primeira Escrita	60
4.3 A Primeira Escrita e sua Característica Discursiva	91
4.4 Um Segundo Momento no Processo de Produção: A Reescrita.....	99
4.4.1 Preliminares	99
4.4.2 A reescrita	100
4.5 Diálogos Finais	117
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	124
ANEXO 1	127
ANEXO 2	128
ANEXO 3	130
ANEXO 4	131
ANEXO 5	132
ANEXO 6	133
ANEXO 7	134
ANEXO 8	135
ANEXO 9	136
ANEXO 10	137
ANEXO 11	138

RESUMO

A presente pesquisa analisa o desenvolvimento de atitudes de escrita em uma quinta série do ensino fundamental, da rede pública de ensino. Este estudo verifica, primeiramente, a presença de gêneros textuais em sala de aula e na vida dos alunos, bem como os valores que eles atribuem ao ato de escrever. Em um segundo momento, a pesquisa assume as características de uma pesquisa-ação e propõe um trabalho cooperativo, conjunto, envolvendo a pesquisadora e a professora. Nesse segundo momento, o objetivo é inserir a produção de textos em sala de aula a fim de promover o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos em um movimento de escrita e reescrita. O estudo visa também a focar o contexto de produção e a partir dos textos produzidos, analisar as suas características discursivas. O referencial teórico que fundamenta a análise é o interacionismo sócio-discursivo postulado pela equipe de Genebra: Bronckart (1999); Bronckart (2000); Bronckart & Stroumza (2000); Schneuwly (1994); Dolz & Schneuwly (1996); Dolz & Schneuwly (1997). Este estudo, ao assumir uma concepção (sócio) interacionista de linguagem e de desenvolvimento, dialoga com os postulados de Vygotsky (1996) e de Bakhtin (1995; 1997). O trabalho desenvolvido, em sala de aula, em uma quinta série leva a escola a refletir sobre a importância de um trabalho de mediação do professor em classe e da intervenção nos processos de desenvolvimento dos alunos.

ABSTRACT

This research analyses the development of the writing attitudes by fifth grade children of the elementary public school. During the first stage, this research verifies the presence of the textual genres in the classroom; the presences of the textual genres in students' life and their thought about writing. Secondly, this research assumes the characteristic of the action-research and it proposes a cooperative and a joint work involving researcher and teacher. In this stage, it aims to introduce the text production in the classroom. The main goal of this research is to help improving writing ability into writing – rewriting movement. It also analyses the production context, texts and its discursive characteristic. As a theoretical support to the analyses, this research is based on socio-discursive interactionism postulate by Geneva's group: Bronckart (1999); Bronckart (2000); Bronckart & Stroumza (2000); Schneuwly (1994); Dolz & Schneuwly (1996) e Dolz & Schneuwly (1997). Assuming language and human development in a socio-interactive perspective, this research introduces Vygotsky's and Bakhtin's conceptions. The work, developed with fifth grade, leads the school to the reflection about importance of the teacher's mediation and it leads to the reflection about the intervention in students' development processes.

INTRODUÇÃO

Inserido em uma civilização grafocêntrica, o homem depara-se, diariamente, com uma vasta gama de materiais escritos. Emergem, pois, os textos e sua multiplicidade de gêneros como uma necessidade humana, uma prática cultural e historicamente construída. Ao longo de sua jornada, os homens sentiram que deviam registrar, de alguma forma, os seus feitos heróicos, sua arte, sua religião, sua ciência e seu comércio. Assim fizeram os sumérios, egípcios e tantos outros povos na Antigüidade.

Isso significa que em outras épocas existiu um escritor: um agente em um lugar social, que sempre teve sobre o que escrever (um conteúdo), um objetivo para escrever e para quem dirigir essa escrita (um destinatário). Logo, produziu textos com propósitos sociais firmes: escreveu listas, cartas, leis, tratados científicos e outros. Serviu-se, então, de uma ferramenta precisa: o gênero.

Nesse sentido, o homem inscrito em uma dimensão espaço-temporal acabou por elaborar um conjunto de gêneros textuais cujo uso é refinado, transformado a cada época pelas formações sócio-discursivas. Os gêneros constituem, assim, uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual cada agente de uma ação de linguagem deverá recorrer (Cf. Bronckart, 1999). Pode-se afirmar também que são, na realidade, verdadeiros instrumentos que fundamentam a possibilidade de comunicação, de acordo com Schneuwly (1994).

Dada a grande importância que os gêneros assumem em cada esfera das atividades humanas, convém abordá-los sob a perspectiva do ensino.

Por esse prisma, faz-se necessário repensar que trabalho a escola está promovendo no que se refere à produção de textos. Se esse trabalho contempla uma didática que conduza os alunos à

mestria (domínio) de gêneros diversos. E se, de fato, está se considerando a possibilidade de desenvolvimento de ações lingüísticas essenciais a essa mestria, quais sejam: refutar, reclamar, relatar, opinar, entre outras.

De acordo com Rodrigues (2000), a escola constrói e ensina modelos de gêneros sem nenhuma referência nas práticas de linguagem escrita vivenciadas além da sala de aula. Postura essa que sempre prestigiou uma tipologia tradicional: narração, descrição e dissertação, deixando de lado toda uma didática voltada para a heterogeneidade discursiva, considerando aqui essa crítica feita por Roulet (1991) a respeito da questão.

Atitudes de informar alguém sobre um assunto; relatar algo que viu, sentiu; persuadir uma pessoa, etc., são situações de comunicação com as quais um agente-produtor (autor/enunciador/escritor) se defronta no seu dia-a-dia. Por essa ótica, ele deve dominá-las a fim de se tornar competente, a fim de poder revelar atitudes de escrita, pois como enfatiza Schneuwly (1997: 06): *aprender uma língua é aprender a se comunicar.*

Por esse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) bem como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) enfatizam que é imprescindível proporcionar aos educandos oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita para além do espaço escolar.

É de se esperar, na realidade, que essa seja a prática pedagógica que se fará presente no cotidiano de sala de aula e que considere, parafraseando Geraldí (1993), a produção de textos, sejam orais ou escritos, como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem. Por esta via, compactuo com de Pietro & Dolz (2000), ao dizerem que:

o papel da escola não consiste apenas em desenvolver conhecimentos nos alunos, mas igualmente em lhes dar as ferramentas para melhor compreender as práticas sociais – linguageiras que ocorrem – próprias do meio. (p. 05)

Penso que os alunos quando ingressam na vida escolar já trazem de seu meio um domínio de um gênero espontâneo, em um nível ainda primário. É a escola, principal agência promotora do Alfabetismo em nossa sociedade (Ribeiro, 1999), que deverá operar nos educandos, a passagem para um nível secundário, ou seja, trabalhar a mestria de gêneros mais elaborados.

Essas colocações vão se reportar, por conseguinte, à problemática: como se desenvolvem atitudes de escrita em sala de aula?

Problematização essa que surge da ansiedade: à procura de respostas a questões vivenciadas na prática de professora do ensino fundamental. Da mesma forma, trata-se de uma busca por novas concepções de ensino de língua materna mais adequadas à realidade da criança e do adolescente. Busca que me faz concordar com Brandão (2000) ao dizer que só há transformações na relação ensino-aprendizagem, quando há um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem. No entanto, na atualidade, muito comumente se ouve inúmeras denúncias de que os alunos “não sabem escrever” ou “não querem escrever”.

É de se pensar realmente nesses fatos: talvez contraditórios. Sabe-se que as crianças entram para a escola querendo escrever. Como se dá, então, essa relação entre sala de aula e a escrita?

Antevendo, assim, algumas respostas no que se refere à prática de ensino, optei por uma intervenção cooperativa em sala de aula.

Este estudo fundamenta-se na abordagem interacionista sócio-discursiva postulada pelo grupo de lingüistas e psicólogos da linguagem da Universidade de Genebra (Bronckart, Schneuwly e outros).

Os objetivos para a realização deste trabalho são:

Objetivo Geral:

Através de uma perspectiva interacionista sócio-discursiva, analisar como se desenvolvem atitudes de escrita em sala de aula.

Objetivos específicos:

- Verificar que gêneros textuais os alunos desenvolvem e como os desenvolvem;
- Verificar como os alunos podem chegar à mestria dos gêneros textuais;
- Observar que valores os alunos atribuem à escrita;
- Organizar com a professora-regente uma seqüência didática para a produção de textos;
- Investigar como são os textos que os alunos produzem em sala de aula

Tinha como pressuposto, inicialmente, que nessa quinta série, a professora estivesse trabalhando apenas a produção de textos narrativos escritos. Um outra suposição é que os alunos só demonstram atitudes de escrita quando envolvidos em uma ação mediada pelo “outro” e pela criação de uma zona de desenvolvimento proximal. A partir desse ponto, podem chegar à mestria de textos outros, além dos narrativos.

Neste sentido, pode-se afirmar ao lado de Vygotsky (1996: 99) que:

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.

Convém dizer que a história de escrita dos alunos pode revelar que estão tendo contato com gêneros diversos na vida e na escola.

Além desses pressupostos, algumas indagações se fazem necessárias:

- 1- Com quais gêneros textuais os alunos têm mais contatos?
- 2- O que revela a análise dos textos produzidos pelo alunos?
- 3- Como os alunos passam dos gêneros espontâneos aos mais elaborados?

Para responder a essas questões, essa dissertação é dividida em quatro capítulos com os seguintes propósitos:

O **primeiro capítulo** apresenta o quadro teórico na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo abrangendo as noções de texto, gênero, discurso, bem como a questão do desenvolvimento da linguagem. A metodologia escolhida para a realização dos trabalhos em sala de aula é detalhada no **segundo capítulo**. No **terceiro capítulo**, as primeiras observações de sala de aula, bem como os depoimentos do professor e dos alunos são discutidos. No **quarto capítulo**, abarca o trabalho de intervenção cooperativa. As análises referentes às características discursivas dos textos produzidos são abordadas neste capítulo também. Na conclusão, saliento não só a importância da presença de gêneros diversos em sala de aula, mas sobretudo um trabalho de mediação que favoreça o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito ao domínio dos gêneros textuais.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O conceito de “atitude”

Por intermédio de intervenção cooperativa, pretendo com esta pesquisa analisar como se desenvolvem atitudes de escrita. Ressalto que esse enfoque da escrita como dimensão atitudinal reporta-se a um trabalho com a produção de gêneros textuais no meio escolar. O termo atitude é entendido, neste contexto, como uma organização de experiências referente a um objeto (Cf. Asch, 1971). As atitudes expressam sempre uma avaliação sobre o objeto. Ribeiro (1999), citando Sarábia (1992), informa que as atitudes vão refletir um estado de consciência que pode ser expresso verbalmente. Pode-se, portanto, estudá-las ouvindo as opiniões e relatos dos próprios indivíduos. Asch (1971) ressalta que o termo atitude é impreciso, amplo. O saber popular concebe atitude como uma forma de agir em relação a certas situações. Para a Psicologia Social, no entanto, as atitudes têm implicações sociais que vão influenciar o funcionamento cognitivo e emocional. A dimensão atitudinal está relacionada ao conhecimento. Assim sendo, não pode haver uma mudança de atitude sem uma transformação correspondente no conhecimento ou nas crenças sociais (Cf. Asch, 1971). Por essa perspectiva, um trabalho efetivo com gêneros diversificados em sala de aula, pode apontar para uma transformação das crenças e das concepções de escrita presentes no cotidiano escolar.

Para Asch (1971), o conceito de atitude remete-se a uma influência dinâmica sobre as respostas de um indivíduo diante de determinados objetos ou situações. Portanto, um indivíduo pode demonstrar conhecimento acerca de um objeto – no caso a escrita; expressar uma avaliação sobre o quão importante é o objeto; ou pode ainda reagir frente a diversas situações de escrita. Na

escola, por exemplo, o aluno habituado a demonstrar atitudes de narrar, pode também revelar atitudes de persuadir, reivindicar e outras. Assim sendo, Ribeiro (op. Cit.), citando Triandis (1971), afirma que as atitudes envolvem um componente cognitivo, afetivo e comportamental.

O pressuposto teórico que fundamenta esta proposta é o interacionismo sócio-discursivo, quadro desenvolvido pela equipe de Genebra (Bronckart, Schneuwly, Dolz e outros). Essa vertente apóia-se em relação à teoria do desenvolvimento, em Vygotsky, e em relação à teoria de linguagem, em Bakhtin. A abordagem, além disso, baseia-se também na teoria do agir comunicativo de Habermas que reconhece a importância das dimensões sócio-discursiva da linguagem (Cf. Bronckart, 1999; Machado, 1999).

Para o interacionismo sócio-discursivo, conforme Bronckart et al. (1996), o papel dos textos é central porque estes constituem a única realidade empírica da atividade lingüística. Através dos textos, fatos sociais são organizados, quer diretamente (mitos, leis, etc.) ou indiretamente (produtos sociais como arte, religião, etc., que só têm sentido por meio de textos). É através deles que todas as intervenções de aprendizagem são organizadas. Os textos, por intermédio do aspecto sócio-histórico cultural dos diversos gêneros textuais, constituem, segundo Schneuwly (1994), *as macroferramentas do desenvolvimento humano*.

Como o processo de produção de textos implica uma ação de linguagem, é preciso, então, que se defina o que é ação.

1.2 A Ação de Linguagem

As ações de linguagem se constituem e tomam corpo no seio de uma formação social e das atividades sociais. Assim, as ações encontram-se relacionadas à utilização das formas comunicativas que estão em uso em uma certa formação social, ou seja, à utilização dos gêneros de texto. De acordo com Bronckart (1999) que:

A ação de linguagem é uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões. (p. 92)

Tais decisões, segundo Schneuwly (1988), constituem em escolher os gêneros que mais se adaptam à situação de ação particular.

Sabe-se que os seres humanos constituem-se em grupos. Suas condutas se desenvolvem no quadro de diversas interações que, conforme Bronckart (1987), citando Leontiev, podem ser definidas como redes de atividade. O que vai entrar em jogo, portanto, é um modo de cooperação social entre sujeitos pertencentes a um determinado grupo, estabelecendo as suas metas para efetuar a atividade em vista. De maneira mais precisa, os modos de cooperação incluem o lugar social (instituições, espaço de práticas quotidianas), o destinatário (público visado pela ação no quadro social), assim como o enunciador (papel social atribuído a um agente). No que se refere às metas, essas constituem projeções do efeito da ação sobre os destinatários (convencer alguém a agir de um modo e não de outro). Bronckart dá um exemplo, dizendo que uma ação de linguagem pode ser empreendida no quadro de uma universidade (lugar social), por um agente (investido do papel de professor/enunciador) visando a convencer os estudantes (público – destinatário) a ler o Curso de Lingüística Geral (meta).

Nota-se, portanto, que as ações de linguagem sendo socialmente orientadas vão se constituir em comportamentos observáveis que se encontram ancorados em uma realidade material. As ações de linguagem têm sua gênese em um agente concreto, o homem - produtor/locutor- e se remetem a um espaço e a um tempo onde as produções se materializam e isso se dá na presença de outros agentes potenciais. Todos esses fatores definem a situação material de enunciação ou situação de produção (como se verá mais adiante).

Bronckart (1999) e Bronckart & Stroumza (2000) postulam ainda que a ação tem dupla face: de uma lado, uma parte da atividade social atribuída a um ser humano particular e, de outro,

o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade – são representações que o constroem como um agente.

Mas o que constitui a ação?

Na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, a ação constitui o resultado da apropriação, pelo agente, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Bronckart (1999), citando Habermas, diz que o agir comunicativo produz formas que difundem conhecimentos coletivos que se organizam em três mundos representados, a saber: objetivo, social, subjetivo, que definem o contexto próprio do agir humano. Tais mundos representados, além de serem historicamente construídos, são também sistemas de coordenadas formais a partir dos quais se exerce um controle da atividade humana.

É preciso dizer, finalmente, que o agente humano ao se empenhar em uma ação de linguagem dispõe de um conhecimento desses mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao social e ao subjetivo que são visões particulares do agente de determinadas representações sociais desses mundos.

1.3 Texto e produção na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo

Pelo fato de ter como objeto de estudo a análise das atitudes de escrita - a presença do texto no contexto escolar - faz-se necessário explicitar o conceito de texto e os aspectos que envolvem o processo de sua produção.

A abordagem interacionista sócio-discursiva concebe o texto como *toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação* (Bronckart, 1999:75).

Em um contexto sócio-histórico, os textos são produtos da atividade de linguagem que funcionam sempre nas formações sócio-discursivas: em função de seus objetivos e interesses. Essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características

relativamente estáveis e que ficam disponíveis no intertexto como modelos, para as gerações posteriores.

Assim sendo, ao se produzir um texto, o agente já dispõe de um conhecimento acerca dos gêneros em uso, que são modelos sociais adaptados às situações de comunicação.

Bronckart (op.cit.), ao se reportar à produção de texto, constrói uma idéia central, conforme a qual, nesse processo, instaura-se uma dialética entre as restrições sócio-histórico-discursivas e o espaço de decisão de um determinado agente ao produzir um texto. Pensando-se ao lado de Machado (1999), a produção de um texto, portanto, é vista como sendo o resultado desse processo dialético entre os conhecimentos do agente-produtor sobre os gêneros em uso na sociedade, que se constituem como restrições sociais, históricas e discursivas e as representações que esse agente congrega em relação a uma situação de ação de linguagem específica em que está situado.

Convém enfatizar mais uma vez que, a situação de ação de linguagem é vista como uma base que orienta o ato de produzir textos. Assim, reúne as representações do agente-produtor acerca dos mundos físico, social e subjetivo e que exercem influência sobre o texto produzido. Vale ressaltar, nesse ponto, que tais representações são mobilizadas não só como contexto de produção, mas também como conteúdos.

1.3.1 O contexto de produção

Bronckart define contexto de produção como o conjunto dos parâmetros que exercem uma influência sobre o modo como um texto se organiza.

Em um primeiro momento, um comportamento verbal concreto viabiliza a produção de textos. Esses textos são desenvolvidos por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo. Afirma-se, desse modo, que todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, definido por quatro parâmetros:

- a-) O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;
- b-) O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- c-) O emissor (produtor ou locutor): a pessoa que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- d-) O receptor: a pessoa que pode perceber/receber concretamente o texto.

Em um segundo momento, a produção de todo texto inscreve-se no quadro de uma forma de interação comunicativa. Isso implica o mundo social (normas, valores) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto social e subjetivo se decompõe em:

- a-) Lugar social: no quadro de qual formação social, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, interação, interação informal;
- c-) Posição social do emissor: qual é o papel que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de aluno, de amigo;
- d-) Posição social de receptor: qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega;
- e-) O objetivo da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito que o texto pode produzir no destinatário?

Faz-se necessário, segundo Bronckart, distinguir o estatuto de emissor e de receptor (organismo que produz ou recebe um texto) do de enunciador e de destinatário (papel social assumido pelo emissor e pelo receptor). Enquanto um mesmo emissor pode produzir um texto, desempenhando seu papel de pai, de professor, ou de aluno, etc., um texto pode ser dirigido a um mesmo receptor, como pai, como vizinho, etc.. Deve-se reconhecer, após feita essa diferenciação, que a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única, sendo definida, ao

mesmo tempo, de um ponto de vista físico, social e subjetivo. Essa entidade, portanto, pode ser chamada de emissor-enunciador, autor ou a que mais se usará neste estudo: agente-produtor.

Assim definida, a noção de enunciador denomina as propriedades sociais e subjetivas do autor.

São essas as observações que dizem respeito à conceitualização do contexto de produção. E o que dizer do conteúdo? Tomando-o também como uma base para a análise proposta na pesquisa em questão, convém explicitá-lo.

1.3.2 O conteúdo temático

Bakhtin (1997) reporta-se ao conteúdo temático como sendo uma das características dos gêneros, além da construção composicional e do estilo. O autor define um conteúdo como algo que é dito ou que pode ser dito através do gênero.

Para Bronckart, o conteúdo (ou referente) de um texto também é o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas. Um texto pode ter como tema objetos referentes ao mundo físico, ao mundo social e ao mundo subjetivo. Podendo ainda combinar temas relacionados aos dois ou aos três mundos.

As informações que constituem o conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. São conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que se encontram armazenados, organizados em sua memória, antes de desencadear uma ação de linguagem.

Quando uma ação de linguagem se desencadeia e um texto é produzido, esses conhecimentos mobilizados no texto organizam-se em mundos discursivos, cujas coordenadas são distintas das coordenadas do mundo ordinário, no qual se realiza a ação do agente.

É importante frisar que a atividade de linguagem baseia-se na criação de mundos virtuais. Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que são “outros” em relação aos sistemas de

coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que devem mostrar o tipo de relação que mantém com esses mundos da atividade humana. Assim, pode-se dizer que os mundos discursivos são os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, enquanto que os mundos representados pelos agentes humanos são chamados de mundos ordinários.

Bronckart postula que os mundos discursivos se constroem fundamentados em dois tipos de operações. Os primeiros clarificam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina. Os segundos reportam-se ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagem, grupos, instituições, etc) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção). Essas duas ordens de operação referem-se, portanto, à construção das coordenadas gerais do mundo discursivo e à especificação das relações existentes entre a situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo discursivo e os parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolve no mundo ordinário.

As operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático mobilizado em um texto resumem-se, de acordo com Bronckart (op. cit.), a uma decisão dual. Ou essas coordenadas são apresentadas como disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, ou esse distanciamento não é efetuado, apresentando-se, então, as coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto, como conjuntas às da ação de linguagem.

No primeiro caso, em que as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados e atestados, a fatos futuros e a fatos plausíveis ou fictícios, sua organização deve ancorar-

se em uma origem espaço-temporal, que especifica o tipo de disjunção operada. Os fatos organizados a partir dessa ancoragem são então narrados como se fossem passados.

No segundo caso, as representações mobilizadas organizam-se em referências mais ou menos direta às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso. Os fatos são apresentados como sendo acessíveis ao mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem: eles não são narrados, mas expostos.

Distinguem-se, a partir desse ponto, mundos da ordem do narrar e os mundos da ordem do expor.

Quando se coloca na ordem do narrar, o mundo discursivo é situado em “um outro lugar”, mas esse outro lugar, no entanto, deve permanecer como um mundo parecido, ou melhor, um mundo que pode ser interpretado pelos indivíduos que irão ler o texto (Cf. Bronckart, 1999).

Pode-se, portanto, distinguir entre um narrar realista e um narrar ficcional.

Quando se situa na ordem do expor, a situação torna-se diferente, sendo o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, a princípio interpretados à luz dos critérios de validade do mundo ordinário.

Esses mundos discursivos podem revelar também uma relação de implicação com os parâmetros de ação de linguagem ou uma relação de autonomia com esses mesmos parâmetros. No primeiro caso, o texto clarifica a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com essa situação de comunicação (agente-produtor, interlocutor e sua inscrição no espaço-tempo). Assim, o texto se caracteriza por apresentar referências dêiticas a esses parâmetros, que são interagradas ao próprio conteúdo temático. No segundo caso, essas instâncias de agentividade do texto mantêm uma relação de indiferença a essa situação material de ação.

Essas são, portanto, as considerações acerca da organização dos conhecimentos (que um agente mobiliza em um texto) em mundos discursivos.

Há, contudo, um outro aspecto da reestruturação dos conhecimentos prévios. Esse aspecto remete-se ao tipo de discurso em que são mobilizados.

Pelo prisma do interacionismo sócio-discursivo, os tipos de discurso são vistos como formas lingüísticas identificáveis nos textos e que vão traduzir a criação desses mundos discursivos (segmentos de narração, segmentos de relato, ...). São, portanto, os segmentos que vão se inscrever nos gêneros textuais.

1.4 Gênero e tipo

Após caracterizar o processo de produção, passo a revisitar a noção de gênero e tipo na perspectiva de alguns autores (Bakhtin, Furlanetto, Bronckart e Schneuwly).

Para Bakhtin (1997), o termo gênero discursivo remete-se ao funcionamento da língua em processo comunicativo real, materializado por agentes que interagem nas esferas das relações humanas. E como observa Silva (1999), acerca do pensamento bakhtiniano, é no interior de tais esferas, correspondentes às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para responderem às necessidades sócio-interlocutivas dos indivíduos que nelas se inter-relacionam.

Na reflexão bakhtiniana, os enunciados de um discurso se definem pela natureza dos gêneros discursivos. Assim, cada esfera do uso da língua potencializa os seus próprios gêneros, determinando as formas genéricas e relativamente estáveis de materialização dos discursos, no tocante ao conteúdo temático, ao estilo, ao aspecto composicional.

Bakhtin, então, caracteriza o gênero como formas relativamente estáveis de manifestação discursiva. E isso vai refratar maneiras de sistematização que foram sócio-historicamente construídas pelos indivíduos em interações. Esses sujeitos a fim de estabelecerem com seus interlocutores relações dialógicas, devem atualizar normas lingüísticas e discursivas que regem as práticas culturais de uma determinada área da atividade social (Cf. Silva, 1999). Por exemplo,

vivendo em uma sociedade complexa, está claro para as pessoas que uma conversação familiar possui regras lingüísticas e textuais de funcionamento que diferem de uma palestra.

Essa idéia de que a natureza do gênero discursivo liga-se e espelha as esferas de uso da língua já se faz presente na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”.

A situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (...) (Bakhtin, 1995; p. 113-114)

A respeito do domínio dos gêneros, Bakhtin observa que se não existissem e se as pessoas não os dominassem; se precisassem criar tais instrumentos pela primeira vez nos processos de fala; se tivessem de construir cada um de seus enunciados, a troca verbal seria impossível.

Os gêneros construídos sócio-historicamente pelo trabalho de linguagem realizado pelos indivíduos submetem-se a um conjunto de condições que cercam o seu funcionamento, definido em seus processos de produção e recepção, bem como a instância social de uso da linguagem; os interlocutores; o lugar e o papel que cada um desses sujeitos representa no processo interlocutivo, os quais, em grau maior ou menor, segundo Silva (1999), sofrem injunções do lugar social que cada um ocupa na sociedade, etc.. Tais fatores orientam o modo como o discurso se manifesta no texto, pertencente este a um gênero, concretizado na comunicação humana.

Quanto à classificação dos gêneros, Bakhtin (1997) distingue-os em primários e secundários.

Para Furlanetto (1995,1998), o termo gênero reporta-se às formas de manifestação dos discursos. Assim, modalidades discursivas como os vários discursos existentes, quais sejam, religioso, político, poético, etc., vão se materializar em carta, crônica, panfleto e outros (gêneros) que circulam nas diversas esferas da atividade humana. Já a noção de tipo textual corresponde aos tradicionais tipos reguladores: narração, descrição e dissertação.

Como o viés interacionista sócio-discursivo, por sua vez, concebe gênero?

Essa abordagem retoma os pressupostos bakhtinianos, para os quais os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, construídos pelas diversas esferas sócio-culturais de utilização de linguagem, de acordo com suas condições específicas e seus objetivos. Bronckart, no entanto, emprega o termo “enunciados” como sinônimo de “textos”, daí a expressão “gênero de textos” e não “gênero de discurso”. O termo “discurso” fica reservado para segmentos que compõem os textos (tipos de discursos: segmentos de relato, de narração, de diálogo, etc.). E uma vez que todo texto se inscreve em um gênero, têm-se a expressão gênero de texto. É preciso notar que a noção “tipo de texto” é abandonada a favor das de gênero de texto e de tipo de discurso.

Schneuwly (1994) e Bronckart (1999, 2000) explicitam que os gêneros, em uma perspectiva marxista, são, de fato, meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem. São instrumentos, ou “*mega-instrumentos*” mediadores da atividade dos seres humanos no mundo.

1.5 A noção de discurso, arquétipos e tipos discursivos

Machado (1998) reporta-se ao discurso como uma unidade teórica, uma entidade ampla apreendida apenas se forem levados em consideração os parâmetros da situação de comunicação.

Os discursos são segmentos que vão traduzir uma relação com a situação de comunicação por intermédio de unidades lingüísticas. São definidos pela combinação de operações que se aplicam ao contexto e ao conteúdo e que se manifestam através de configurações de unidades lingüísticas específicas a cada tipo de discurso.

Bronckart (1999) e Bronckart & Stroumza (2000) postulam a existência de quatro tipos básicos: são os arquétipos discursivos que se definem pelo modo como estão ancorados na situação de produção, ou seja, no tocante ao referente, de um lado, e no tocante à interação social,

de outro. Seguindo esse critério, então, tem-se quatro arquétipos discursivos: os que estão no eixo do expor e os que se inserem no eixo do narrar, tal como mostra o esquema abaixo:

Quadro 1 – ARQUÉTIPOS DISCURSIVOS

Relação ao conteúdo			
Relação à Situação de produção	IMPLICAÇÃO	Conjunção	disjunção
		interativo	Relato interativo
	AUTONOMIA	teórico	narração

(Cf. Bronckart, 1999: 157; Machado, 1998, 69)

Os quatro tipos de discurso se distribuem, então, em duas ordens: os do eixo do expor (conjuntos) e os do eixo do narrar (disjuntos). Dentre os primeiros, o discurso interativo se caracteriza pela constituição de um mundo discursivo conjunto ao da interação social em curso, com referências explícitas aos parâmetros da situação material de produção. O discurso teórico

também constitui um mundo conjunto ao da interação, mas sem integrar tais referências. No eixo do narrar, o relato interativo constitui um mundo discursivo disjunto ao da interação, integrando referências aos parâmetros da situação material de produção, enquanto a narração, constituindo também um mundo disjunto, não integra tais referências. Bronckart postula ainda que existe, no eixo do expor, um tipo de discurso intermediário, o discurso interativo teórico misto, que combina características tanto do discurso interativo quanto do discurso teórico.

Há também uma outra subdivisão desses tipos de discurso de acordo com o número de agentes envolvidos na realização de um dado segmento de texto (Cf. Bronckart, 1999, 2000).

Por essa perspectiva, enquanto os discursos teóricos, os relatos e as narrações apresentam um caráter monológico ou monogerado, os discursos interativos podem apresentar-se tanto como monológicos, dialógicos ou poligerados, dependendo do número de produtores envolvidos. Cada um desses discursos caracteriza-se por apresentar configurações de unidades lingüísticas específicas.

Assim sendo, Bronckart afirma que no francês, a maior parte das unidades características do discurso interativo se referem às coordenadas dêiticas da produção do discurso, que marcam a conjunção e/ou a implicação existentes entre o mundo discursivo construído e o mundo da interação social em curso. Tais são os pronomes de primeira e de segunda pessoas do singular, os pronomes de segunda pessoa do plural, os dêiticos temporais e espaciais.

A narração caracteriza-se pela ausência de unidades dêiticas, pela presença de organizadores temporais que marcam a origem do desenvolvimento do evento, independente do momento da produção. O relato interativo caracteriza-se por apresentar as mesmas unidades dêiticas do discurso interativo, mas apresenta o par passado simples-imperfeito como tempos predominantes, assim como os organizadores temporais que marcam a origem e o desenvolvimento temporal dos fatos evocados (Cf. Bronckart, 1999, 2000).

1.6 Gênero, texto e ensino

Clarificadas, então, as noções de gênero, tipo, discurso e arquétipos, segundo o quadro teórico do interacionismo sócio-discursivo, passo a abarcar o gênero relacionando-o ao ensino.

Como exposto anteriormente, o processo de produção textual envolve uma dimensão dialética: implica sempre os conhecimentos que o agente produtor dispõe acerca dos gêneros em uso na esfera social e as representações que esse agente mobiliza no que se refere a uma dada situação de ação de linguagem. Percebe-se, então, que todo texto é produto de uma ação de linguagem e sempre vai pertencer a um gênero.

Os gêneros, como construções sócio-históricas, têm a finalidade de materializar essa ação de linguagem. E sendo instrumentos mediadores entre os homens no mundo, necessário se faz propor alternativas e também rever a sua problemática para que um melhor trabalho seja efetuado na escola. E que essa tarefa vise ao desenvolvimento da linguagem e ao aperfeiçoamento de atitudes de escrita, respectivamente.

Assim sendo, indagações se fazem proceder em um contexto escolar quando os gêneros textuais entram na sala de aula - esses gêneros passam a ser um instrumento de comunicação ou um objeto de aprendizagem? Como se dá uma progressão das atitudes de escrita? E como se dá a passagem de um gênero espontâneo para um mais elaborado?

No que se refere à primeira indagação, Schneuwly & Dolz (1997) e Dolz & Schneuwly (1997), afirmam que os gêneros quando entram na escola, produz-se um desdobramento: o gênero é ao mesmo tempo um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. Ocorre, então, que na prática cotidiana, o objetivo maior que é o da comunicação se dilui em prol do domínio de forma lingüística pura. Assim, a cultura escolar acaba por cristalizar “seqüências estereotipadas” tais como narração, descrição e dissertação.

Nesse sentido, a forma com que os gêneros são tratados é desprovida de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Narração, descrição, dissertação são produtos culturais da escola designados como instrumentos para que a capacidade de escrita dos alunos possa ser avaliada. Por esse viés, conforme os autores citados, a escrita é considerada como representação do real ou do pensamento, da maneira como se dá a produção. Disso resulta que em relação ao desenvolvimento, os gêneros ordenam-se partindo de uma seqüência que vai daqueles que descrevem algo simples, um objeto, por exemplo, a realidades mais complexas, o pensamento. Portanto, eles não são formas de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas que se modificam, mas modelos de representações do real que foram, pela tradição escolar, particularmente valorizados.

Além disso, o meio escolar também difundiu a crença de que há uma progressão na aprendizagem no tocante à língua escrita entre o narrativo, descritivo e dissertativo, como aponta Leite & Vallim (2000). Assim, a dissertação, vista como complexa, seria trabalhada em níveis avançados.

De qualquer forma, ao se abordar o ensino da produção escrita, o primeiro ponto que convém destacar é o da diversidade textual. Cada gênero possui características próprias ou uma configuração específica e por isso, depende, para sua aprendizagem de procedimentos diferenciados (CF. Pasquier & Dolz, 1996). Conforme os autores, a dificuldade de escrever pode ser específica de um certo gênero. Ademais, não se aprende a escrever de uma maneira geral: “faça uma redação sobre” – aprende-se a narrar, a expor, a explicar, a argumentar, a escrever cartas, bilhetes e outros.

Enfim, trata-se de revelar atitudes de escrita e de se adaptar a diferentes situações de uso de cada gênero.

Neste contexto, a escola precisa conscientizar o aluno a respeito da multiplicidade de textos existentes e ensiná-lo a escrever textos tendo em vista situações específicas de comunicação. Esse processo se dá em consonância com um objetivo a ser atingido: convencer, divertir, explicar, segundo seu destinatário: autoridades, colegas de classe, etc.; segundo o lugar social onde o texto será publicado: revista, jornal da escola, murais e outros. E para tal empreitada, deverá ter como referência outros textos que circulam nas atividades sociais.

Por este viés, o ato de escrever implica a figura do destinatário, o conhecimento de interlocutores e da situação de comunicação. Aquele que escreve deve assumir o papel de locutor, pois irá tomar decisões sobre o quê escreve (o conteúdo), sobre como escreve (o conhecimento do gênero: características lingüístico-discursivas), para que escreve (objetivos), para onde escreve (lugar social) e para quem escreve (o destinatário).

Sob esse mesmo prisma, Geraldi (1993), ao abordar as escolhas das estratégias para escrever (o que se tem a dizer, as razões para dizer a quem se quer dizer), ressalta que tal processo requer a contribuição do professor. Este, não como um destinatário final da produção do seu aluno, mas como um interlocutor que ao questionar sugere novos caminhos para o texto como leitor. Assim, o professor se constrói como “co-autor”. Esse modo de proceder significa a devolução da palavra ao aluno, tornando condutor de seu processo de aprendizagem, conforme a ótica do autor acima citado. Vale dizer que tal postura evoca Bakhtin ao postular que:

(...) Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (Bakhtin. 1995:113)

Uma contribuição para a produção de textos é a proposta de agrupamento de gêneros defendida por Dolz & Schneuwly (1996). Esse agrupamento é uma tentativa de se definir as capacidades de linguagem dominantes (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações). Assim,

por exemplo, relatos de experiência vivida, autobiografia agrupam-se como relatar; textos de opinião, cartas de reclamação agrupam-se como argumentar.

Esses autores afirmam que a capacidade de escrita dos indivíduos não é uniforme. Assim, determinado aluno pode apresentar facilidade para argumentar, um outro para narrar. Do ponto de vista pedagógico, portanto, trata-se de oferecer aos alunos diferentes caminhos para acessar à escrita.

Para um ensino eficaz, Bronckart & Dolz (1999) também contribuem delineando três objetivos a fim de clarificar os conteúdos ensináveis.

O primeiro diz respeito à capacidade de ação de linguagem: saber escolher um gênero adaptado a uma situação de comunicação: saber elaborar uma posição de agente-produtor.

O segundo refere-se às capacidades discursivas: observar tipos discursivos que entram na composição de um gênero.

E o terceiro objetivo remete-se às capacidades lingüístico-textuais que asseguram a coerência e coesão do texto.

Esse procedimento pode contribuir para o aperfeiçoamento das atitudes, mas desde que o professor, como agente mediador, auxilie os educandos ao operar com a zona de desenvolvimento proximal, pois aquela atividade que hoje ele não consegue executar sozinho, amanhã poderá, então, fazê-la.

Esse conceito de zona de desenvolvimento proximal é postulado 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 os companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1996: 97)

Há, portanto, dois níveis: uma atividade que o educando sabe fazer sozinho e uma outra, que ele vai precisar do auxílio de um sujeito mediador para concretizá-la (nível de desenvolvimento potencial). É aqui também que se instaura um novo conceito: o de mediação.

Esse conceito reporta-se aos processos de desenvolvimento mental do indivíduo. Vygotsky, ao estudar a natureza da atividade mental, salienta a importância da mediação do outro e da linguagem nas operações de internalização. Tal processo implica a transformação de uma atividade que antes era externa, social e que vai se reconstruir internamente.

No contexto escolar, o professor, como uma pessoa mais experiente, é aquele que pode promover situações que possam encaminhar os alunos à leitura de vários textos e ao aperfeiçoamento da produção escrita. A mediação, portanto, faz com que o educando tenha acesso ao conhecimento (Cf. Rego, 1994).

Assim, o adulto e a linguagem são os mediadores que contribuem para a formação do educando. É por intermédio desses, que o aluno repensa as relações entre objetos; reavalia a palavra e o comportamento seu e de outrem. Nesse ponto, os Parâmetros Curriculares (1998) já observam que:

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro, assume, concorde-se com ela ou não. (p.47)

Da mesma maneira, é através desse processo de mediação que os alunos elaboram novos conceitos: dos quotidianos aos científicos, ou melhor, conseguem passar dos gêneros espontâneos aos mais complexos. Mas como se dá essa mudança de nível, referindo-se à terceira indagação feita?

De acordo com os pressupostos bakhtinianos, os gêneros primários se constituem em circunstâncias de uma troca espontânea e os gêneros secundários emergem em circunstância de

uma troca cultural, principalmente escrita – artística, científica, sócio-política – mais complexa e mais evoluída.

Bronckart (1999) e Schneuwly (1994) ressaltam que os gêneros textuais primários apresentam uma estrutura que é dependente das ações não verbais às quais se articulam, pois tais discursos comportam dimensões como troca, interação e funcionamento imediato do gênero. Os gêneros textuais secundários, por sua vez, constituem-se verdadeiras ações de linguagem, pois apresentam uma estruturação autônoma, especificamente lingüística. Isso significa que os gêneros primários constituem, na visão de Schneuwly, o nível com o qual a criança se depara nas suas diversas práticas de linguagem. Esses gêneros instrumentalizam as crianças e fazem com que possam agir de modo eficaz em novas situações.

A prática de linguagem da criança (e dos indivíduos em geral) consiste na prática dos diferentes gêneros textuais que circulam nas formações sócio-discursivas nas quais cada um está inserido, assim, a criança também vai se defrontar com os gêneros secundários. Tais gêneros, entretanto, não são apropriados pela criança espontaneamente. A apropriação do gênero secundário requer uma intervenção nos processos de desenvolvimento. Entra, portanto, em cena a aprendizagem escolar, o ensino. Neste sentido, é que para Vygotsky (1996):

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (p. 74)

Não se trata mais de uma experiência pessoal da criança, mas de algo que ela precisa avançar, por meio de intervenções. Pensando-se ao lado de Vygotsky (1996), trata-se da passagem dos conceitos espontâneos para os científicos.

Schneuwly (1994) também aponta para o que ele chama de ruptura que os gêneros secundários proporcionam nos dois níveis. Para o autor, esses gêneros não comportam mais uma

ligação imediata a uma situação de comunicação; a forma que eles assumem é de uma construção complexa de vários gêneros quotidianos que eles próprios estão relacionados a situações provenientes de uma disposição livre de gêneros, sendo tratados como independentes de um contexto imediato. Isso significa que sua apropriação não se faz de maneira direta partindo de uma situação de comunicação; nota-se que o aluno confronta-se com gêneros em uma situação que não está relacionada ao gênero, assim como o gênero não está relacionado a um contexto imediato. Ademais, essa situação não advém diretamente da esfera de suas experiências pessoais, porém de um outro mundo com motivações mais complexas.

Schneuwly ressalta que esse quadro de transição de um nível para outro mais evoluído gera um certo conflito entre os dois sistemas e é justamente o que constitui a fonte verdadeira de desenvolvimento. Essa tensão entre gêneros primários e secundários evoca, portanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Além disso, a emergência dos gêneros secundários não substituem os primários: ocorre que o novo sistema que se encontra respaldado sobre o anterior em sua elaboração, transforma-o completamente. Essa observação já havia sido feita por Bakhtin (1997), quando afirma que o surgimento dos gêneros secundários têm efeitos sobre os primários, ou como Vygotsky (1996) aborda acerca da linguagem escrita: que esta vai reorganizar o sistema anterior da linguagem oral ou espontânea.

Nota-se, então, que há uma construção em cima daquilo que já preexiste e segundo Schneuwly, um “processo de transmutação”. Neste sentido, pode-se dizer que a construção de um gênero secundário envolve a disposição de instrumentos já complexos. Os gêneros primários são, portanto, os instrumentos de produção dos gêneros secundários.

1.6.1 Produção de textos: quando “escrever é reescrever”

Como acima exposto, a passagem de um nível primário para um secundário não se dá de forma espontânea, um indivíduo só se apropria de um gênero textual mais elaborado em um processo formal - de escolarização.

Neste contexto reside a importância da produção de textos em sala de aula, pois os textos serão sempre os primeiros em uma língua, enquanto o seu sistema deve ser visto apenas como um construto secundário, salienta Bronckart (1999). Assim, uma didática ideal é aquela centrada nas atividades de leitura e de produção textual. Didática essa que prevê uma concepção de linguagem centrada na interação verbal, dialógica.

Além disso, essa didática deve adotar uma visão de produção textual como um processo não só de escritura, mas também de reescritura, de ensino dos gêneros textuais. Dolz & Schneuwly (2000) ressaltam que uma das principais metas é a de tornar os alunos aptos a fazer de seu texto um objeto de trabalho a fim de ser analisado, transformado, melhorado. Enfim, escrever é reescrever.

Assim, esses movimentos dialógicos em sala de aula favorecem às transformações, à apropriação e mestria de um gênero mais elaborado. É o que promove atitude de convencer, de narrar, de relatar... enfim, atitude de escrita.

Convém ressaltar, ao finalizar esse capítulo, que a produção de textos é um aspecto fundamental para o ensino de língua materna. Por essa via, torna-se necessário que os alunos desenvolvam atitudes de escrita, para além do enfoque tradicional; narração, descrição e dissertação como um gradiente.

A opção por um ensino centrado nos gêneros deve levar em conta a distinção implicado/autônomo que subjaz a distinção gênero primário e secundário, segundo postulam Schneuwly (1994) e Machado (1998).

Esse enfoque aponta para uma didática que pode dar condições aos alunos, enquanto agentes-produtores, de efetuarem uma escolha ao construir o mundo discursivo (implicado ou autônomo). Convém enfatizar que essa escolha que os agentes devem realizar passa pelo aprendizado. Caminhar em direção às verdadeiras ações de linguagem requer um ensino de qualidade.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho enquadra-se em uma abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen, citados por Lüdke e André (1986), ressaltam que a pesquisa qualitativa envolve o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; preocupa-se mais com o processo do que com o produto e também procura retratar a perspectiva dos participantes. Relacionada a essa abordagem, encontra-se a pesquisa-ação (Cf. André, 1999), a qual caracteriza, a metodologia trabalhada neste estudo.

Essa pesquisa é assim chamada, pois visa a implementar alguma ação – no caso, a produção de textos escritos – que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes (Cf. André, 1999).

A pesquisa-ação envolve um plano fundamentado em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato desse processo. Constitui-se, dessa maneira, a intervenção cooperativa ou colaborativa. Esse plano de ação se realiza através dessa investigação cooperativa que defende um trabalho conjunto e a colaboração progressiva entre pesquisador e grupo pesquisado.

Thiollent (1996) salienta que um dos principais objetivos de propostas alternativas como a pesquisa-ação

Consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. (p. 08)

Assim sendo, a pesquisa não se restringe a diagnosticar uma determinada situação; há também uma preocupação em mostrar como é possível transformar essa realidade tornando-a melhor e eficaz.

2.2 A pesquisa e a escola

A unidade escolar escolhida para a realização deste estudo é a Escola Básica Engenheiro Annes Gualberto, no bairro Paulas, município de São Francisco do Sul. O estabelecimento conta com 378 alunos, uma diretora, uma secretária, uma supervisora, dezoito professores, dos quais dez pertencem ao quadro efetivo. Dos professores, quatro possuem graduação e dois com pós-graduação (especialização).

A atividade econômica do bairro é a pesca e a maricultura.

A escola pertence à rede pública estadual e funciona nos períodos matutino e vespertino com todas as séries do ensino fundamental.

Nesse estabelecimento não há propriamente uma biblioteca, apenas uma sala onde ficam os livros e algumas revistas.

Quanto à opção pela escola Annes Gualberto para a realização dos trabalhos, justifico pelo fato de já haver uma interação, um conhecimento com a diretora e professores desta unidade escolar. No que se refere à professora de língua materna, inicialmente, ficou um tanto receosa, mas acabou aceitando a minha proposta de observação e de participação em suas aulas. No que diz respeito à sua formação, a professora não é licenciada em Letras, mas está cursando Pedagogia (séries iniciais).

Os sujeitos da pesquisa são vinte e cinco, entre dez e quatorze anos de idade, que cursaram a quinta série nessa escola no ano 2000. Convém mencionar que há também repetentes na turma.

Para a elaboração dos trabalhos são realizadas observações e entrevistas gravadas com os alunos.

É feita também entrevista com a professora. As observações são registradas em diário. Para a coleta de dados, além disso, outro instrumento utilizado é a cópia dos trabalhos escritos realizados pelos alunos. Cabe dizer que o trabalho de intervenção cooperativa é organizado com a professora.

Nesta pesquisa, procuro analisar o desenvolvimento de atitudes de escrita em alunos de quinta série por meio de intervenção cooperativa. Proponho um trabalho com gêneros textuais diversificados em sala de aula.

O trabalho anterior à intervenção reporta-se às observações de aulas de língua materna e às entrevistas com a professora e com os alunos. Convém frisar que as entrevistas realizadas com os educandos têm como objetivo verificar os valores que os alunos estão atribuindo à escrita e seu contato com os gêneros na vida e na escola. De acordo com Ribeiro (1999), citando Triandis (1971), as atitudes integram sempre um componente cognitivo, afetivo e um componente comportamental, além de refletirem um estado de consciência que pode ser expresso verbalmente. Por esse viés, torna-se válido estudar as atitudes partindo de opiniões, sentimentos ou relatos de conduta expressos verbalmente pelos próprios sujeitos.

Na fase do trabalho de intervenção são analisados:

1) O contexto de produção: as possíveis representações dos agentes-produtores quanto aos destinatários e quanto aos gêneros propostos para a escrita;

2) A produção escrita. No que se refere à produção textual observo:

a- Se o agente-produtor consegue, em uma primeira produção escrita, caracterizar o seu texto de acordo com o gênero proposto, quais sejam; relato, narração, texto de informação, texto de opinião, carta de reclamação.

Assim sendo, alguns critérios para essa verificação precisam ser expostos.

Na primeira atividade de produção, o aluno relata a sua infância. Nesse primeiro momento, é observado:

- a preocupação dos alunos com o destinatário: a representação que o agente-produtor tem acerca do destinatário;
- se o aluno expõe a sua subjetividade ao escrever o relato da infância.

Na segunda atividade de produção, a proposta é escrever uma outra versão para a história de Chapeuzinho Vermelho. São analisados os seguintes pontos:

- o aluno escreve a sua versão para a história de Chapeuzinho Vermelho;
- o aluno apresenta originalidade na sua produção;
- o aluno preocupa-se em trabalhar na sua história: personagens, tempo, espaço e as ações das personagens.

No terceiro texto – a escrita de uma fábula – os pontos analisados são:

- o aluno escreve o gênero fábula observando o tipo de personagens característico desse gênero textual;
- o aluno escreve o gênero fábula observando a elaboração de um ensinamento para a vida, uma moral.

Na quarta produção, observam-se os seguintes pontos:

- o aluno relata o julgamento do cão acusado de matar o galo como sendo advogado de defesa do animal (cão);
- o aluno demonstra originalidade, sem se apegar ao texto de leitura;
- o aluno fornece detalhes do julgamento imaginado ao escrever o texto.

A quinta atividade de produção envolve a escrita de um ofício de acordo com o modelo proposto.

A sexta atividade diz respeito à escrita de um texto de informação. Nessa produção são analisados se:

- o aluno, ao escrever o seu texto, preocupa-se em passar informações sobre o assunto (a Casa do Mar);
- a leitura feita do texto de jornal e o conteúdo anotado durante a palestra são aproveitados pelo aluno na sua escrita;
- o aluno revela originalidade ao escrever o seu texto sem se apegar ao texto de leitura.

Na sétima produção – texto de opinião – são observados os seguintes pontos:

- o aluno escreve o texto opinando sobre um assunto, posicionando-se criticamente;
- o aluno serve-se de argumentos para convencer o leitor acerca de seu ponto de vista sobre o assunto em questão.

Na carta de reclamação – a oitava atividade de produção – são analisados os seguintes itens:

- o aluno comenta em seu texto um problema da comunidade;
- há uma crítica no texto sobre o problema levantado;
- o aluno preocupa-se em dirigir-se ao destinatário proposto ao escrever a sua carta de reclamação;
- são apresentados argumentos para convencer o destinatário que algo deve ser feito em relação ao problema.

b- Como se caracteriza o conteúdo temático mobilizado nos textos quanto às coordenadas gerais que o organizam. Quais são tipos de discurso que entram na composição dos textos produzidos pelos alunos.

Os critérios dos tipos discursivos elencados por Bronckart são a presença de:

- primeira pessoa e formas verbais correspondentes;
- pronomes de segunda pessoa e formas verbais correspondentes;
- marcações espaço-temporais;
- verbos conjugados no presente, pretérito perfeito e imperfeito do indicativo;

- frases interrogativas, exclamativas e imperativas.

3-) A reescrita dos textos:

Pretendo com esta atividade observar se os textos da segunda versão apresentam melhoria em relação à primeira escrita. Por esse prisma, alguns pontos para essa observação são elencados:

- o texto produzido pelo aluno é caracterizado de acordo com o gênero proposto para a produção (caracterização do texto como relato, narração, texto de informação, texto de opinião ou carta de reclamação);
- o texto reescrito apresenta um progresso no que se refere ao conteúdo;
- o aluno, ao reescrever o texto, observa que a cada parágrafo corresponde uma outra idéia;
- o aluno preocupa-se com a elaboração de um título, pontuação e ortografia.

Convém frisar que não se trata de um estudo aprofundado acerca da reescrita, mas da observação de um movimento de escrita-reescrita de textos em sala de aula para o desenvolvimento de atitudes: atitudes de narrar, de opinar (componente comportamental), o valor que o educando passa a dar à escrita (componente afetivo) e o conhecimento do gênero (componente cognitivo).

Nessa etapa, ressalto também a importância de um trabalho de mediação e de intervenção por parte do professor.

4) No momento de intervenção cooperativa bem como na fase anterior, focalizo as opiniões dos alunos acerca da escrita.

É importante ressaltar que os textos tomados para a análise, nesta pesquisa, são estudados no quadro da teoria interacionista sócio-discursiva. Sendo utilizadas as abordagens de Vygotsky e de Bakhtin, pensadores nos quais a vertente se fundamenta. Além dos pesquisadores do grupo de Genebra, são abarcadas as concepções de outros autores, quais sejam, Machado (1998) e

Machado (1999) – compartilha o mesmo pressuposto teórico e, Geraldi (1993) – compartilha a ótica bakhtiniana – e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.2.1 Os procedimentos de coleta de dados

Nessa etapa, o estudo conta com três momentos: um momento que precede o trabalho de intervenção; um segundo, o trabalho cooperativo e, finalmente, um momento posterior à essa proposta, ou seja, um último diálogo com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

O início da realização de coleta de dados na quinta série concretiza-se no dia 10/05/00. Nessa data, sou apresentada aos alunos e começo a registrar as observações de sala de aula. As aulas têm duração de quarenta e oito minutos e a disciplina língua portuguesa conta com quatro aulas semanais. Nesta fase, realizo entrevistas com a professora e os alunos. Esse é o primeiro momento. (Cabe mencionar o fato de que em decorrência de faltas de alguns professores, há aulas vagas; e, muitas vezes, os alunos vão cedo para suas casas. Diante disso, a professora e eu aproveitamos as aulas para o trabalho com os textos em sala de aula).

O encontro com a professora visando à elaboração de atividades a serem desenvolvidas com os alunos acontece nos dias 14/06/00, 16/06/00 e 26/06/00. É a proposta de trabalho cooperativo.

A preocupação, portanto, é a de elaborar uma seqüência didática para o segundo semestre. Conforme Pasquier & Dolz (1996), essa noção de seqüência didática refere-se a um conjunto de oficinas destinadas a escrever um gênero textual. Pode ser composta por uma série de atividades que procura resolver as dificuldades dos alunos e facilita a tomada de consciência das características dos textos estudados.

Vale frisar que a professora e eu não trabalhamos só um gênero. Ao contrário dos autores de Genebra, não tenho como objetivo elaborar uma seqüência didática para trabalhar apenas um gênero, a fim de mostrar a estrutura própria de cada um ou a sua configuração. Penso que o aluno

chega à mestria (domínio – servindo-me do termo do interacionismo sócio-discursivo) de um gênero (componente cognitivo) não somente ao estudar a sua característica, mas antes de tudo, ao atribuir valor à escrita (componente afetivo). Enfim, trata-se de desenvolver nos indivíduos atitudes de escrita.

As ações de linguagem desenvolvidas em sala de aula materializam-se nos textos, conforme o agrupamento de gêneros proposto por Dolz & Schneuwly (1996) e Dolz & Schneuwly (1997), apresentado no quadro que segue.

Preocupamo-nos em trabalhar com temas compatíveis com a realidade dos alunos. Por esse viés, é possível avaliar a reação dos alunos diante das atividades realizadas.

(Observar quadro dos gêneros, de acordo com Dolz & Schneuwly (1996: 12) e Dolz & Schneuwly (1997: 06))

Quadro 2 - GÊNEROS ESCRITOS

Domínios sociais de comunicação Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros escritos
Cultura literária ficcional NARRAR	História infantil Fábula
Documentação e memorização das ações humanas RELATAR	Relato de experiência vivida Relato de um caso
Discussão de problemas sociais controversos ARGUMENTAR	Texto de opinião Carta de reclamação
Transmissão e construção de saberes EXPOR	Texto de informação ofício

Com a finalidade de preparar os alunos para expressarem atitudes de relatar, de narrar, de argumentar e de expor, são trabalhados e discutidos textos diversificados.

Como início de atividades em 2/8/00, a professora e eu propomos para os alunos o texto “Meus oito anos” de Ruth Rocha (**anexo 3**). O objetivo é fazer uma discussão sobre o tema “infância”.

Outros textos para a leitura são “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu em (**anexo 2**) para discussão do conteúdo e “Autobiografia” de Erasmo Braga (**anexo 1**) em 3/8/00.

Como **primeira produção escrita**, propomos aos alunos que relatem a experiência vivida na infância (7/8/00).

O próximo encontro (8/8/00) fica reservado para a socialização do texto para outros alunos e para a organização do mural para expor as produções.

Nos dias 9/8/00 – 10/8/00, o texto lido pelos alunos é “Chapeuzinho Vermelho de Raiva” de Mário Prata (**anexo 4**).

A **segunda proposta de escrita**, 15/8/00, é a produção pelos alunos de uma versão de “Chapeuzinho Vermelho” – a história infantil.

Em 16/08/00, dando prosseguimento aos trabalhos, os alunos lêem o texto “A formiga e o grão de trigo” de Leonardo Da Vinci (**anexo 5**). Um outro texto para a leitura e debate é “A formiga boa” de Monteiro Lobato (**anexo 6**) em 17/8/00. São discutidas as características de uma fábula com os alunos, após as atividades de leitura.

Assim, escrever uma fábula é a **terceira produção escrita**, em 22/8/00.

Convém destacar que os textos escritos contam com destinatários reais. Os alunos devem perceber que não estão escrevendo para obter um conceito. Assim, o desafio lançado para a quinta série é, além da organização de murais, contar as histórias que escrevem para crianças de uma terceira série da mesma escola.

Uma notícia de jornal “Cão que matou galo pode ser condenado” (**anexo 7**) é o texto proposto para leitura e discussão do dia 24/8/00.

Quanto à **quarta produção escrita**, a sugestão, no dia 30/08/00, é relatar um caso – o julgamento do cão – como sendo o advogado de defesa do cão.

A próxima atividade de leitura envolve um texto do jornal local “Atualidade” (São Francisco do Sul) intitulado “Município sediará a primeira Casa Familiar do Mar” - 31/8/00

(**anexo 8**). Além disso, a professora e eu organizamos uma palestra – 9/9/00 – com intuito de fornecer mais informações aos alunos sobre a “Casa do Mar”.

Como a “Casa do Mar” é uma novidade para os alunos, surge a idéia de visitar tal escola. A professora e eu propomos, então, a escrita de um ofício realizada em 12/9/00. O objetivo é fazer com que os alunos solicitem à diretora uma autorização para visitar aquela escola. É um pedido a ser feito não diretamente à diretora, mas através de uma comunicação escrita, ou melhor, de uma atitude de escrita. O ofício é, portanto, **a quinta produção textual**.

Diante das novas informações acerca da “Casa do Mar” e após as atividades de ouvir palestra e visitar a instituição, chega o momento dos alunos evidenciarem atitudes de informar alguém e não somente receber as informações. Realiza-se **a sexta produção escrita** - o texto de informação - em 19/9/00.

No dia 20/09/00, eu e a professora nos reunimos novamente para organizar as atividades de produção escrita.

Tendo em vista centrar a escrita na prática vivencial dos sujeitos, optamos, para as próximas atividades, por discussão de temas polêmicos referentes à comunidade. Da mesma maneira, nas produções de textos seguintes, os educandos devem emitir pontos de vista, criticar, demonstrando assim, atitudes de convencer, de reclamar, enfim, de argumentar.

Diante desse acordo, levamos para sala de aula em 25/09/00, outro texto de jornal do município de São Francisco do Sul “Atualidade”: “Terras de marinha continuam sendo ocupadas” (**anexo 10**).

Para clarificar mais o assunto que é polêmico no município e, principalmente, no bairro Paulas, uma palestra é realizada sobre meio-ambiente, envolvendo a poluição da baía da Babitonga (São Francisco do Sul), a invasão dos terrenos de marinha, destruição dos manguezais do rio do Monte de Trigo.

Assim, tendo o que dizer, os alunos partem para **a sétima atividade de escrita**: produzir um texto de opinião – 4/10/00.

No dia 9/10/00, outros textos são trabalhados com os alunos: “Animais” (Diário do leitor – jornal Diário Catarinense) (**anexo 11**); “Corrupção e Injustiça” (Cartas - jornal A Notícia) (**anexo 11**) e “Escavações” (A Notícia) (**anexo 11**).

A **última produção** é a escrita de uma carta de reclamação. Os alunos levantam o problema do lixo que começa a se acumular nas praias do bairro. A produção do texto aborda, então, o tema – o lixo. A finalidade é também conscientizar as pessoas sobre o risco do lixo na praia. Os textos chamariam a atenção das pessoas para esse fato, mostrando que algo deve ser feito.

Outra vez, os alunos estão diante de uma situação na qual deveriam mostrar habilidade de argumentar, atitude de convencer alguém acerca de um assunto. Essa tarefa parece, assim, difícil para os educandos, mas todos produzem, no dia 16/10/00, a carta de reclamação.

A professora e eu pensamos que após os alunos escreverem uma primeira versão de seus textos, os educandos podem reescrevê-los. Ressalto que essa proposta de reescrita é feita de forma espontânea.

Assim sendo, ao encerrarmos as atividades das primeiras produções, procuramos incentivar os alunos a escrever uma segunda versão de seus textos. Faz-se necessário mencionar que a reescrita é concebida como um segundo momento do processo de produção. Pensando-se ao lado de Dolz & Schneuwly (2000), trata-se de rever a primeira versão do próprio texto a fim de melhorar, refinar, aprimorar.

Uma atividade proposta de incentivo à reescrita é a troca de textos entre colegas. Dessa maneira, as produções podem ser discutidas entre os alunos. Cabe a cada um, na classe, dar

sugestão ao outro. Os textos produzidos retornam aos alunos com comentários de incentivo e não com o objetivo de simples correção.

Assim, o aluno pode perceber que um texto pode ser sempre refinado, enriquecido pelo olhar do outro.

Pode-se dizer, ao lado de Dolz & Schneuwly (2000), que a reescrita deve ser compreendida como:

o produto interiorizado de uma atividade social onde o olhar do outro sobre o seu próprio texto como olhar o texto de um outro pode ser o ponto de partida para uma abordagem distanciada de seu próprio texto. (p.04)

A reescrita é, portanto, uma atividade na qual o educando deve revelar atitudes de transformar o seu texto em uma segunda versão. No entanto, é de esperar que os jovens não estejam habituados a essa tarefa. Faz-se necessário, portanto, promover tais atitudes em um movimento de escrita-reescrita, concretizando-se, assim, a proposta de intervenção. Já, em um momento posterior a esse trabalho, é também realizada uma entrevista com os alunos e a professora. Dessa forma, os participantes opinam sobre o processo de produção textual.

Convém dizer que durante esse trabalho cooperativo duas versões são realizadas pelos alunos: oito produções escritas na primeira versão e na segunda versão, quatro produções reescritas.

Para os níveis de análise são utilizados os textos escritos e reescritos pelos alunos. São produções de cada quatro sujeitos, aleatoriamente selecionados.

Este capítulo, portanto, reserva-se a questões metodológicas, informa acerca dos sujeitos da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos de análise.

O próximo capítulo destina-se à análise dos três momentos do trabalho, a saber, o primeiro: observações de sala de aula, o segundo: a proposta de intervenção e o terceiro: os

últimos diálogos com os alunos. Ênfase que os comentários feitos durante essas três etapas reportam-se ao quadro teórico e, respectivamente, aos autores abordados no capítulo precedente.

CAPÍTULO III

3. A ESCOLA E A ESCRITA: ENCONTRO E DESENCONTRO

3.1 Preliminares

O objetivo deste capítulo é apresentar as atividades que precedem ao trabalho de intervenção e que se reportam às primeiras observações em sala de aula, à entrevista gravada com a professora e com os alunos e as fitas são transcritas. Focalizo a história de escrita que os educandos apresentam a fim de observar o contato dos indivíduos com os gêneros na escola ou na sua cultura doméstica, bem como o valor que cada aluno atribui à escrita ou as suas opiniões acerca do ato de escrever. Convém observar que os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa são omitidos para evitar qualquer identificação.

3.2 A aula de português e a professora

As observações das aulas de língua materna e entrevistas são atividades que antecedem ao trabalho cooperativo.

Ao me integrar ao cotidiano em sala de aula posso constatar que a escrita, neste contexto, ainda se restringe, em sua maior parte, à realização de exercícios, quer sejam de ordem gramatical, quer sejam de interpretações textuais.

Assim sendo, no dia 10/05/00, assisto a uma aula sobre o substantivo (definição e classificação: próprio, comum, simples, composto, primitivo e derivado). Os próprios trabalhos elaborados pelos alunos têm como tema a nomenclatura gramatical e estão expostos em um mural.

No dia 11/05/00, a professora realiza exercícios sobre o substantivo e a correção dos mesmos.

Essa é a rotina: a professora passa a matéria no quadro e os alunos copiam-na. Os exercícios são feitos em folhas mimeografadas e depois feitas as correções. E assim, em relação aos outros dias, observo:

12/05/00 – aula sobre substantivos coletivos;

17/05/00 - aula sobre o grau do substantivo;

18/05/00 – aula sobre o gênero do substantivo;

19/05/00 – ditado de palavras, treino ortográfico; exercício de fixação sobre o assunto;

24/05/00 – aula sobre o número do substantivo;

25/05/00 – exercícios sobre o número do substantivo;

29/05/00 – ditado e revisão do assunto;

31/05/00 – correção dos exercícios da aula anterior; aula sobre o numeral (definição e classificação);

1/06/00 – ditado de palavra; exercícios sobre o assunto da aula anterior; correção;

2/06/00 – aula sobre preposição; exercícios;

7/06/00 – leitura de um texto (silenciosa e oral);

8/06/00 – exercícios de interpretação e compreensão do texto.

Torna-se nítido que a realidade da escrita no contexto escolar volta-se ainda para as resoluções de exercícios. É o domínio das folhas mimeografadas e do quadro de giz. Enfim, é a escrita que ainda acontece na escola.

Quanto à atividade de leitura, os alunos recebem folhas mimeografadas contendo o texto. A professora pede que todos façam, primeiramente, uma leitura silenciosa, apenas movendo os olhos. Os alunos levam um certo tempo lendo e, então, a professora propõe a leitura oral: cada aluno lê um trecho do texto em questão.

Uma outra atividade que a professora trabalha com os alunos é o ditado de palavras, sendo realizado em forma de jogo ou simplesmente ditando as palavras.

Nesse período inicial de quatorze dias de observações, não presencio nenhuma atividade de produção de textos.

Como eu tenho em mente observar qual era o procedimento com a escrita, ou melhor, com a produção de textos, no dia 12/06/00 realizo uma entrevista com a professora-regente.

Pergunto, primeiramente, se os alunos já haviam escrito algum texto no início do semestre, ao que a professora me diz que não havia trabalhado ainda uma redação. Está passando apenas o conteúdo previsto, mas trabalha a leitura e irá fazer uma redação nos próximos dias.

Diante da resposta, preciso saber mais sobre como procede com a atividade de escrita. Assim, continuo com os questionamentos:

Pesquisadora: Como você auxilia os alunos na produção de textos escritos?

Professora: Eu ajudo corrigindo a ortografia e dando idéias para eles na hora de escrever.

Pesquisadora: Que textos os alunos, geralmente, produzem ?

Professora: Lá na sexta série tô dando já narração, a ... a descrição. Na quinta também vou dá narração e descrição. Agora a dissertação eu faço só na oitava, né. Acho que na quinta os alunos não têm condições de fazer dissertação. Mas como você mesma viu... você viu, né? Eu faço trabalhos com eles mostrando os tipos de textos ... aqueles trabalhos lá no mural , viu? Os alunos mesmos procuraram em revistas e jornais.

Pesquisadora: O que você prioriza na produção de textos?

Professora: Olha ... dou prioridade à criatividade do aluno, que o texto tenha um início, meio e fim e corrijo os erros que eles têm muito. Bem ... é assim... eu vejo pelas outras turmas, a redação não tem concordância, a pontuação tá triste!, não usam parágrafos.

Essa prática pedagógica de trabalho com os textos em sala de aula não me é estranha. É também uma parte da minha experiência materializada nas palavras da professora. Geralmente, é assim: exigimos dos aprendizes uma redação com início, meio, fim, sem erros de ortografia, de pontuação, acentuação e de concordância.

Pesquisadora: Quando você trabalha a produção de textos, você propõe reescrita dos textos? (os alunos costumam reescrever os textos?)

Professora: Olha... olha bem... não dá tempo, de que jeito?.Aqui na escola nunca fiz.

Pesquisadora: No planejamento de ensino, o que mais se prioriza para o trabalho com a língua materna?

Professora: É priorizado a gramática, leitura e redação. Tudo, né! Tudo é importante. Só te digo uma coisa... se o aluno não sabe um pouco de gramática, não sabe escrevê, não sabe...Eu sou da opinião...,viu? que o professor não deve abandonar a gramática, como dizem por aí nesses curso. Não sou da área, mas gosto de pegá aula de português desde que comecei no estado.

Pesquisadora: E há quanto tempo você leciona?

Professora: Já tem uns seis anos já.

Diante desses depoimentos, percebe-se que a fala da professora revela uma escrita centrada em questões gramaticais e ortográficas, embora afirme que valoriza a criatividade dos alunos e se preocupa em mostrar a diversidade textual, entretanto, essa tarefa só se realiza através de trabalhos feitos em casa, uma atividade monológica, pois não há um retorno aos textos pesquisados: o aluno apenas recorta os textos de revistas e jornais e os cola em uma cartolina.

Bronckart (1999) afirma que essa preferência pelo conteúdo gramatical reflete uma concepção mais tradicional de ensino e que relega a comunicação para um segundo plano.

O autor informa que a história das idéias lingüísticas é marcada pelo postulado da primazia de uma dimensão sobre a outra: o sistema da língua é o primeiro e os textos constituem apenas uma forma secundária, de colocar em funcionamento esse sistema.

Não apenas para Aristóteles, mas também para os pensadores de Port-Royal, a linguagem deve servir, em primeiro lugar, para traduzir as operações do pensamento, e só, então, servir para transmitir essas representações verbalizadas aos outros. Essa é a idéia da representação sobre a comunicação. Essa posição torna-se explícita em muitas teorias que postulam a existência de um substrato lingüístico inato, com base no qual são desenvolvidas, de um lado, as línguas naturais e, de outro, os vários gêneros textuais que nelas são encontrados.

Pode-se dizer ao lado de Bronckart (1999) que esse ponto de vista teórico inspira métodos tradicionais de ensino de línguas. Tais métodos apregoam, em um primeiro plano, a realização de uma abordagem gramatical, objetivando dotar os alunos de uma consciência das categorias e estruturas do sistema da língua. Há a crença de que, com essa base, os alunos desenvolvem, mais tarde, um domínio textual (ou usando o termo da equipe de Genebra “mestria” textual), tanto em relação aos aspectos de produção, quanto aos aspectos de compreensão e interpretação.

Bronckart (op. cit) assinala que essa utilização tradicional dos conhecimentos gramaticais com a finalidade de desenvolver a mestria textual ainda não foi cientificamente demonstrada.

Ao contrário, a prática escolar revela que escrever se constitui em um processo monológico cuja meta é marcada pela correção, pela avaliação. E mais especificamente, neste caso, nessa quinta série, trata-se de escrita de exercícios e de trabalhos escolares. Não é dada aos alunos a oportunidade de uma escrita de textos, tal como a considero neste estudo: escrita implica textos, implica a constituição de agentes-produtores, autores.

As atividades desenvolvidas em sala de aula, até este momento, prestigiam apenas aspectos gramaticais e ortográficos, pois de acordo com a fala da professora, pode-se afirmar que se faz necessário dominar o conteúdo gramatical para que os jovens saibam produzir textos.

Além disso, nesse depoimento é nítida uma concepção de gênero escolarizado, ou seja, o cotidiano da escrita reporta-se a formas discursivas que a cultura escolar polarizou: narração, descrição, dissertação. A narração e a descrição de quinta a sétima série, ao passo que a dissertação será produzida apenas na oitava série. Disso resulta que o aprendiz só vai dominar a escrita em uma situação especificamente escolar e não em outras situações de uso da linguagem. Schneuwly & Dolz (1997) ressaltam que o trabalho com os gêneros na escola realiza-se desprovido de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Os autores, ainda, em relação às formas estereotipadas (narração, descrição, dissertação), enfatizam que:

Trata-se de autênticos produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. Eles constituem, então, as formas tomadas pelas concepções do desenvolvimento e da escrita. (p. 08)

Diante desse quadro, é de se pensar, realmente, como os alunos podem chegar à mestria textual. Quais caminhos levam até os gêneros, qual o caminho para as atitudes?

Além dessas, outras indagações se fazem necessárias: é preciso saber, antes de tudo, o que a escrita significa para o aprendiz. É preciso, então, buscar nas palavras dos aprendizes as suas expectativas acerca da escrita.

Por esse viés, inicio a entrevista com os alunos da quinta série. Trata-se de ouvir as suas vozes, de saber um pouco de sua história de escrita que se constrói no lar e na escola. Afinal, o que revela esse histórico?

3.3 Histórias de Escrita

Essa entrevista pretende, antes, ser um primeiro diálogo com os educandos, um primeiro olhar sobre a sua vivência com a escrita, com as suas concepções e atitudes em relação ao ato de escrever, de produzir um texto, de saber acerca do seu contato com o gênero e com quais gêneros. Assim, faz-se necessário um encontro com as idéias do outro. E através de sua palavra poder visualizar o seu mundo, afinal, é a palavra *a ponte lançada entre mim e os outros*, já prevê Bakhtin (1995). É por intermédio das palavras que internalizo modos de ver, modos de agir e de pensar e conhecer essas pequenas histórias significa valorizar o outro, um primeiro passo para a transformação. Revisitar esses processos históricos significa ir em busca de uma nova visão acerca da escrita. Então, como os aprendizes se relacionam com a escrita?

Pesquisadora: Por que é importante aprender a escrever?

A. C.: *Porque daí a gente pode ter um trabalho... pra não ser analfabeto.*

L.: *Pra gente ter um futuro. Porque aí se agente não sabe escrevê, não consegue trabalho em lugar nenhum, não garante nenhum futuro que a gente pode dar pro nossos filhos.*

T.: *Porque... assim... se agente sabe escrevê, a gente acha um bom trabalho numa empresa, né? Dá um futuro pra gente, pros filhos da gente no futuro, e pra gente ganhá dinheiro.*

S.: *É porque a gente tem que aprendê a escrevê no nosso trabalho pra quando a gente preenchê cheque... pra quando precisá escrevê uma coisa no nosso trabalho.*

P.: *A gente não pode arranjá um emprego se não sabe escrevê. Lá, na agência marítima que meu irmão trabalha, não tem jeito, tem que sabê escrevê. Lá ... quem trabalha lá tem que escrevê até em inglês.*

G.: *Porque o analfabeto não tem emprego, não pega um trabalho.*

E.: *É muito importante, né? Mas é porque sem sabê escrevê não dá... a gente vai precisá pra quando cresce fazê o vestibulá que nem a minha irmã vai fazê no final do ano.*

Pesquisadora: Você gosta de escrever? Por quê?

A. C.: *Ah! Eu gosto de escrevê mais é cartas e as receitas pra minha mãe... acho que é legal escrevê.*

L.: *Eu gosto de escrevê porque a gente escrevendo... a gente pode fazê várias coisas, né? A gente pode preenchê cheques, pra mandá um bilhete pra uma amiga ... a gente pode fazê trabalho que a professora pede... aí tem que ser escrito, né? Cada trabalho que a gente faz, a gente tem que escrevê pra professora avaliá a nossa escrita né?*

T.: *Gosto... gosto de escrevê pra sabê mais...pra ter um futuro e não ser chamado de analfabeto depois.*

S.: *Eu gosto de escrevê porque quando a gente escreve, a gente pode fazê tudo o que a gente quisé.*

P.: *Falá sério? Eu não gosto de escrevê muito...já gostei... eu escrevo porque tenho que escrevê... se não escrevê é maus, né? Eu gosto mais... assim... é de ler...*

G.: *Eu gosto pra aprendê mais.*

E.: *Gosto pra aprendê bastante coisas... pra trabalhá... é importante aprendê a escrevê no cheque...um documento...alguma coisa assim, tipo assim...o advogado tem que sabê escrevê, se não não dá. Eu quero ser advogado... daí que eu tenho que sabê escrevê.*

Pesquisadora: O que você escreve na escola?

A. C.: *Eu escrevo trabalhos, resumo e... só!*

L.: *faço as respostas do questionário, faço resumos, copio a matéria.*

T.: *Escrevo os exercícios pra gente aprendê mais.*

S.: *Eu escrevo o resumo da matéria, escrevo os trabalhos e escrevo as respostas dos exercícios.*

P.: *Ah... escrevo esses resumo aí que tem que fazê né? Na escola eu não gosto de escrevê muito... gosto de escrevê coisa de matemática. Eu lembro que a professora na quarta série, ela passou uma redação... só que antes ela passou um vídeo lá... não me lembro do quê...daí a gente tinha que fazê uma redação do vídeo...aí eu mostrei pra ela... ela me mandou apagá e fazê tudo de novo...ela me disse assim: “ ah! Você só fez um resumo ” daí que eu fiquei com vergonha, né?*

G.: *Eu escrevo trabalhos e o questionário.*

E.: *Ah é só trabalhos, exercícios, já fiz um montão de resumo também ...eu acho qué só?*

Pesquisadora: O que você escreve em casa?

A . C.: *é ... eu escrevo receitas, passo elas no caderno pra minha mãe... eu escrevo trabalho das matérias que a professora pede.*

L.: *Eu escrevo poesias, histórias, escrevo meu diário, escrevo a lição de casa, no natal é bom porque daí eu escrevo cartões de natal pra minha tia, pros meus primos...*

T.: *Quando a minha mãe pede eu escrevo pra ela o que tem que comprá na venda... eu escrevo e vou lá e compro.*

S.: *Eu gosto de escrevê histórias em quadrinhos e a lição de casa também.*

P.: *Em casa... é cartas, né... e letra de música.*

G.: *Eu gosto de copiá as letra de música... gosto de escrevê meu diário.*

E.: *Escrevo cartas e faço as lições de casa e os trabalho que tem que fazer.*

Pesquisadora: Seus pais escrevem em casa?

A . C.: *A minha mãe não escreve muito, mas às vezes ela escreve cartas pra minha tia de Joinville.*

L.: *Minha mãe escreve pouco, mas é difícil ela escrevê... meu pai quando precisa , escreve alguma coisa lá no computador dele, mas é tudo do trabalho dele.*

T.: *Minha mãe escreve os salmo da Bíblia num caderno que ela tem... ela faz trabalho pra igreja... quando tem culto aí ela tem que levá ele... ela escreve os salmo no cartaz também... fica muito bonito.*

S.: *A minha mãe escreve receita de bolo e de salgado num caderno de receitas.*

P.: *A minha mãe escreve receitas de comida e carta. Meu pai só assina cheque.*

G.: *Meu avô escreve carta... minha mãe gosta de fazê poesias... ela já tem um caderno cheio só com poesias dela.*

E.: *A minha mãe escreve lista de compras pra pegá na venda e escreve cartas também.*

Pesquisadora: *Vamos lembrar um pouquinho da quarta série? Você escrevia muitas histórias? Você gostava das aulas?*

G.: *Sim... a gente escrevia historinha do Mickey, da Mônica, da Cinderela, do Chapeuzinho... a gente lia e respondia perguntas do texto também... eu só gostava um pouquinho .*

E.: *A minha professora, a S..., ela passava vídeo pra gente e depois quando a gente vinha do vídeo, ela mandava a gente escrevê no papel o que a gente entendeu do que viu lá no vídeo... às vezes era muito chato só fazê isso.*

S.: *A professora E... não dava história pra gente escrevê.*

T.: *Não... não... porque eu estudei com a dona E... aí... a maioria era só matemática... não tinha texto assim pra escrevê... a gente nunca fez assim... uma historinha... a matemática sim era mais forçado.*

P.: *A gente ia pro vídeo na quarta série e depois tinha que escrevê o que a professora mandava... tinha que escrevê o que tinha entendido do que viu... se não tivesse que nem do vídeo... aí ela brigava.*

A . C.: *A dona E... não passava história pra gente fazê.*

L.: *A gente não fazia assim bem uma historinha... a gente lia texto do nosso livro... a professora dava muito a matemática pra gente sabê bem no ginásio.*

Pesquisadora: *Você gosta de ler?*

A . C.: *Sim, eu gosto... eu li um livro sobre as emoções de Lauro de Freitas e a “Mulher só”... também li as histórias em quadrinhos da turma da Mônica.*

T.: *Gosto de lê os salmos da Bíblia e história de aventura.*

L.: *Eu gosto de lê, gosto de lendas, poesias, revistas e histórias em quadrinhos.*

P.: *Gosto... eu li “raio de sol , raio de lua”... agora peguei na biblioteca “as minas de Salomão”.*

G.: *Gosto de revistas, poesias e revistas em quadrinhos e livro que fala de animais.*

E.: *Gosto de lê salmo de Davi que é o 23 e coisas de mistério.*

S.: *Leio livro de aventura que eu consigo pegá na cidade, na biblioteca de lá.*

Pesquisadora: *Que textos você lia quando estava na quarta série?*

A . C.: *Do livro de português que a gente tinha... a gente fazia cópia do texto no nosso caderno também e é... só!*

L.: *Ah! Na quarta série... a gente lia texto lá do livro nosso e aí a gente fazia exercício do livro.*

T.: *A gente lia muito, né? tipo assim as histórias que tinha no livro, daí que às vezes era muito forçado por causa que a professora mandava a gente fazê cópia assim dum texto.*

S.: *Só que a dona E... dava pra lê lá no livro de português.*

P.: *Só do livro que a gente usava, né.*

G.: *Eu lia texto do livro de português...e lia ... deixo vê... ah... tinha aqueles livrinhos que a professora trazia lá da sala da dona Z.*

E.: *Do livro que a professora mandava lê e depois tinha que fazê o exercício.*

Pesquisadora: Lembra de quando você entrou para a escola e aprendeu a escrever? Que atividades de escrita você fazia?

A . C.: *É ... a gente escrevia o nome da gente, eu lembro do versinho do macaco.*

L.: *A gente escrevia assim no caderno as palavras, daí tinha as frases ...*

T.: *A gente escrevia as sílaba, a gente tinha que juntá as letras, né? Assim o j mais com u que dava ju... a gente fazia assim pra escrevê as palavras depois.*

S.: *A gente usava o livro... a gente escrevia palavra, as frase, as vogais, as consoantes, assim, né?*

P.: *Ah... era o a e i o u, o nome da gente, o lá lê li, o ba, be, bi, as palavra, daí a gente aprendeu escrevê frase.*

G.: *A gente escrevia a família do ba, cá, dá até se acabá, né. Daí a gente escrevia as palavras... a gente escrevia pequenas frase.*

E.: *Letras pra gente repeti, frase e os número.*

Pesquisadora: Você vai à biblioteca ? o que você costuma fazer lá?

A . C.: *Lá na cidade eu não vou, porque daí a gente gasta passe. Eu vou na salinha daqui da escola pegá material pra pesquisa.*

L.: *Eu vou no centro pra fazê pesquisa e pra empréstá livro.*

T.: *Eu faço trabalho aqui na salinha mesmo, porque dá de copiá tudo e passá na folha.*

P.: *Eu gosto da biblioteca pra pegá livro e pesquisá.*

G.: *Não dá de ir no centro, daí que eu faço tudo aqui na escola.*

E.: *Ah... eu sempre vou nos dois... se não tem o que a gente precisa aqui daí que tem que ir lá.*

S.: *Eu tenho o almanaque Abril em casa, mas eu venho aqui na escola também.*

Através dos depoimentos, os alunos revelam uma concepção utilitária de escrita (escrever cartas, listas de compras, assinar cheques, copiar receitas, salmos). Além dessa visão pragmática, a escrita também revela-se como uma promessa de ascensão social: *porque... assim... se a gente sabe escrevê... a gente acha um bom trabalho numa empresa, né? Dá um futuro pra gente, pros filhos da gente, e pra gente ganhá dinheiro.*

Da mesma maneira, dominar a escrita significa também ter liberdade: *quando a gente escreve, a gente pode fazê tudo que a gente quisé.*

Nas palavras de L. estampa-se a confirmação de que a escrita, no espaço escolar, visa a uma avaliação, ou seja, tudo o que se escreve é para ser julgado pelo professor: *cada trabalho que a gente faz, a gente tem que escrevê pra professora avaliá a nossa escrita, né?*

Além disso, a história dos alunos revela também que na primeira série, o que se faz não é ensinar às crianças a linguagem escrita, mas o ensino fica reduzido somente à escrita das letras, como diria Vygotsky (1996). Assim, desde os primeiros contatos com o escrever até a quarta série, os alunos fazem um percurso demonstrando poucas atitudes de escrita em sala de aula.

Esse diálogo com os educandos constata o quadro que ainda perdura na escola, apesar de novas orientações para o ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Esse quadro reporta-se aos raros contatos dos aprendizes, no âmbito de sala de aula, com a escrita enquanto produção textual e, sobretudo, com gêneros textuais diferenciados.

Convém notar que a escola e a escrita esbarram-se, entrecruzam-se, porém, nunca se encontram de fato, pois lá onde a escrita deve estar presente como um processo social e dinâmico de aprendizagem, materializando-se em uma atividade vivencial com os gêneros, é justamente lá que a escrita figura como questionários, cópias e resumos. É de se pensar realmente no desencontro entre escola e escrita e de se questionar por que é só na cultura do lar, que o aprendiz entra em contato com salmos, poesias, diários, listas, letras de músicas, lendas, cartas e histórias em quadrinhos?

Torna-se nítido, portanto, que o mundo da escrita permeia o cotidiano dos alunos e suas ações de linguagem materializam-se em diários, cartas, cartões de natal entre outros. Aqui, a escrita revela-se como atitudes e os gêneros presentificam-se. No entanto, este conviver com gêneros textuais diversificados, pode-se dizer que não está sendo valorizado escolarmente. Refletir acerca de sua valorização e aceitação no ambiente formal de ensino implica atribuir uma papel central aos gêneros - é tomá-los como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, segundo enfatizam Schneuwly & Dolz (1997). Atribuir, então, aos gêneros esse papel, significa colocar os educandos em verdadeiras situações de comunicação, favorecendo, conseqüentemente, o desenvolvimento da escrita como dimensão atitudinal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998: 25) asseguram que *para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção.*

Por esse viés, é preciso rever os procedimentos com a escrita tais como estão sendo postos em prática no ambiente formal de ensino, e, então, considerar uma convivência com a pluralidade textual que se faz também uma pluralidade sócio-cultural. É justamente essa diversidade que caracteriza as práticas sociais nas quais o homem está inserido e com a qual a escola deve interagir.

Ao adotar esse ponto de vista, conseqüentemente, um outro empreendimento a ser realizado é o de rever as concepções de desenvolvimento e de linguagem vigentes ainda no contexto escolar, tal como revela o presente quadro. Diante dessa realidade, na qual encontro-me fazendo parte enquanto professora do ensino fundamental, proponho, para a realização do presente estudo, um trabalho de intervenção cooperativa. Atividade essa que passo a abordar no capítulo subsequente.

CAPÍTULO IV

ATITUDES DE ESCRITA: O TRABALHO COM O TEXTO

4.1 Preliminares

Este capítulo tem como finalidade focalizar as atividades desenvolvidas durante o trabalho de intervenção cooperativa.

Nesta etapa, são analisados: o contexto de produção, o movimento de escrita-reescrita dos sujeitos. No que diz respeito aos critérios propostos para realizar esta análise, considero os que são expostos no capítulo referente à Metodologia, conforme páginas 34, 35, 36 e 37. Convém dizer que as atividades que antecedem à produção textual (ou à pré-escrita de textos) constam:

- 1- de leituras de textos;
- 2- de discussão dos textos;
- 3- de palestras (discussão de temas polêmicos);
- 4- de explicação das características de cada texto a ser produzido.

Além disso, as opiniões que os alunos apresentam acerca da escrita que lhes é proposta são também transcritas, pois as atitudes expressam sempre uma avaliação sobre o objeto (no caso, a escrita). Assim, pode-se estudá-las ouvindo as opiniões ou relatos dos próprios indivíduos (Cf. Ribeiro, 1999).

Nos textos escritos pelos alunos (da primeira versão) são enfocados a caracterização do conteúdo temático e os tipos de discursos de acordo com o quadro teórico de Bronckart exposto no capítulo I.

Assim sendo, necessário se faz retomar alguns pontos da teoria: o agente-produtor ao construir um tipo de discurso constitui, primeiramente, um mundo discursivo. Ao realizar essa

operação, ele deve situar as representações dos mundos mobilizados para a produção textual em um mundo disjunto do mundo ordinário ao da ação de linguagem, ou em um mundo conjunto ao da ação de linguagem. Em um segundo lugar, o agente-produtor procede a uma escolha no que se refere ao grau de implicação da situação material de produção. Mesmo sendo os mundos discursivos conjuntos ou disjuntos ao da interação social, o agente ainda toma uma outra decisão: inserir ou não em seu texto referências explícitas aos parâmetros da situação material de produção. Quando o agente decide integrar essas referências ao texto, há implicação de tais parâmetros. Quando o produtor decide não integrá-las, o texto é autônomo no que se reporta a esses parâmetros.

Quanto aos tipos de discursos, Bronckart (1999) postula a existência de quatro tipos discursivos que se distribuem em dois eixos: o eixo do expor e do narrar. No eixo do expor estão o discurso interativo e o discurso teórico. No eixo do narrar, o relato interativo e a narração. São, portanto, esses segmentos que entram na composição de um gênero.

Cabe indagar, então, que tipos de discurso o agente-produtor constrói ao escrever seus textos? Vale ressaltar que os gêneros trabalhados em sala de aula são diversificados e que para os alunos significa uma primeira investida pelos caminhos da escrita enquanto produção textual. Por esse prisma, observo nas produções dos indivíduos se, nesse primeiro momento, conseguem caracterizar seus textos como narração, texto de opinião, por exemplo.

Além disso, atividades de reescritas também são propostas em sala de aula visando a observar melhoria.

Convém esclarecer que a reescrita é um segundo momento da produção no qual o aluno se conscientiza de que o seu texto é um objeto transformável, que pode ser refinado (Cf. Dolz & Schneuwly, 2000).

4.2 O contexto de produção e a primeira escrita

Bronckart (1999) enfatiza que descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores atribuídos pelo agente-produtor aos parâmetros da situação de comunicação e ao conteúdo temático por ele mobilizado. Assim sendo, as ações de linguagem desenvolvidas pelos alunos envolvem a observação de alguns pontos, quais sejam: a questão relativa à instância destinatário-interlocutor e ao gênero proposto para a produção.

Para essa análise, primeiramente, convém observar as situações de comunicação, de interação e de produção com as quais os educandos se deparam a fim de escrever os textos.

Assim, nos primeiros encontros, a proposta é trabalhar com os alunos os textos “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu e de Ruth Rocha (**anexos 2 e 3**). As atividades, são, portanto, de leitura de textos e conversas acerca do assunto: a infância. Essa situação requer, então, que se instaure um clima interlocutivo entre a professora, a pesquisadora e os educandos. Assim, como eu posso conceber a linguagem, senão como uma dimensão dialógica e de atitudes responsivas por parte dos envolvidos? Pois Bakhtin (1995) enfatiza: *a palavra vai à palavra*:

Professora: A infância é uma bela fase da vida da gente, né, pessoal? O que vocês acham? (*todos queriam participar*)

Aluno: *ahã! E a surra que a gente leva? é!*

Aluno: *tem que vim pra escola todo dia!*

Pesquisadora: ah... mas vir pra escola é bom, a gente, tem amigos...pois é... tem gente que não gosta da escola, fica em casa, mas também nem ajuda os pais...

Aluno: *ah é? ... eu descasco camarão em casa .*

Aluno: *eu acordo cedo!*

Aluno: *eu vou pra salga...*

(várias vozes contestam a minha fala, afinal são jovens que contribuem com serviços da família)

Professora: e quem tem mais coisas pra dizer pra nós? Quem nunca subiu num pé de árvore?, hã? E aí?

Aluno: *no pé de ameixa lá atrás da escola ...tá carregadinho.*

(neste momento, uma aluno levanta e apontando para um colega diz:)

Aluno: *O D. lá sabe ... aquele (rindo) gosta de filá a goiabeira do velho de trás da salga...(rindo) aí o cara ontem quasi pegô ele quasi... mas foi quasi ...coitado do negão ...ficou azul.*

(todos riem e a professora intervém)

Professora: Ei pessoal é pra falá sério! Vamos mostrá pra dona Suzanne que aqui tem gente educada.

Pesquisadora: legal! Não deixa de ser uma peraltice que agente faz quando é pequeno. Só que acho assim ...o D. é quem deveria contá pra gente essa façanha, né? (todos riem)

Professora: agora digam ... a gente leu dois textos, a gente viu palavras novas, né? Será que os dois textos falam da infância de um mesmo jeito?

Alunos: *não!*

Pesquisadora: não, por quê? Quem fala?

(muitos “eus” ecoavam pela sala, erguendo o dedo e querendo participar)

Professora: epa! esperem! É um de cada...lá o Emanuel ...vai

Emanuel: *é que um fala na aurora da vida que é muito feliz e outro não, não é assim ...não pode fazê nada se não apanha da mãe*

(a turma se agita e uma voz intervém como que rasgando a fala do outro)

Aluno: *ai seu burro, não é isso... é que um fala diferente da infância.*

(todos querem falar ao mesmo tempo)

Professora: um de cada, ei, um de cada... vai Ana

Ana: *um texto é mais bonito que é o primeiro, o homem tem saudades da infância bonita dele e gostava dos laranjais...no outro texto, tem saudades mas não é tão bom porque muita gente manda na criança.*

Professora: jóia, a gente pode comparar os dois texto com o que vocês falaram aqui... tem gente que ajuda em casa, acorda cedo...quanta coisa pra falá.

Muitas são as opiniões dadas sobre esses dois textos. A “Autobiografia” (**anexo 1**) também é discutida com os aprendizes e mostrado o relato que o pinheiro faz de sua vida: do nascimento até à transformação em livro. A seguir, é sugerido aos alunos um relato dessa fase da vida de cada um: a infância.

Para essa primeira produção, a professora e eu propomos a leitura e um debate. Essa tarefa visa apenas a observar como os educandos reagem a uma primeira escrita, pois não haviam produzido nenhum texto até então.

Esse texto acerca da infância toma como referentes os conteúdos do mundo subjetivo. Assim com intuito de apreender algumas representações acerca desse conteúdo, questiono os alunos, durante o processo de escritura, acerca do conteúdo:

Pesquisadora: Você já tinha escrito sobre sua infância? O que você está tentando escrever nessa redação?

G.: *é a primeira vez. É que tem coisas boas, mas tem coisas ruim pra contá. Eu perdi meu pai, mas acho que vou escrevê das brincadeiras.*

E.: *quando a gente é menor a gente é chamado atenção na escola, não dá pra fala isso na redação, dá?*

L.: *eu nunca escrevi, mas eu não vou escrevê nada daqui da escola, contá coisas daqui... da suspensão...(a aluna ri).*

A. C.: nunca nunca fiz isso mas quando era pequena brincava muito, tipo assim de boneca, de pega, mas nos meus quatro anos perdi meu pai e meu irmão mais velho ficou muito ferido num acidente na Reta e foi muito triste.

D.: é a primeira vez, mas vou escrevê uma coisa legal... o resto vai ficá de fora? Se for contá tudo é maus! Não pode fiasco, né, dona?

Os aprendizes, como se pode notar, tomam consciência do aspecto subjetivo que envolve a escrita e que não querem expor. Assim, a representação que os alunos têm do relato de uma fase vivida é aquela de uma escrita voltada para lembranças ruins e tristes. No entanto, ao conversar com os agentes-produtores acerca do conteúdo, esclareço que podemos relatar somente os bons acontecimentos. O surgimento desse conflito requer, portanto, uma discussão em classe no que diz respeito ao conteúdo. A professora e eu chamamos a atenção dos alunos que assim como eles, nós também estamos escrevendo o nosso texto.

Convém dizer, nesse momento do trabalho de intervenção, que ao caminhar ao lado dos alunos, proporcionando-lhes contato com várias capacidades de linguagens tais como relatar, argumentar e outras, a escola assume o seu papel de preparar esses indivíduos para as mais diversas situações de escrita (Cf. Dolz & Schneuwly, 1998). Assim, a escrita artificial, monológica cede lugar a uma escrita mais contextualizada.

Por esse viés, proponho, juntamente com a professora, destinatários reais para a escrita dos educandos. Como assegura Geraldi (1993), a produção de um texto requer, além de um conteúdo específico (o que dizer), um para quem dizer, para quem dirigir essa escrita.

Como assumimos esse ponto de vista, compartilhamos com os alunos as nossas decisões: a montagem do mural com os textos que seriam lidos por outras pessoas além de nós.

Torna-se nítida a reação dos indivíduos ao tomar uma atitude de discordar da proposta. Diante desse conflito, questiono os alunos acerca de ter um destinatário real.

Pesquisadora: Você acha que deve ter alguém para ler os textos que a gente escreve?

P.: *acho que não tem necessidade, a gente já escreveu, é a gente mesmo que tem que avaliá os erros ou a gente mesmo lê...não precisa de outra pessoa no lugar por causa que tem alguma coisa que é pessoal... o texto da infância ... se a gente escreveu ... a gente mesmo lê.*

L.: *acho porque às vezes eles podem corrigir nossos erros o que a gente faz de errado, eles entendem melhor ... só que por lado é ruim, porque muita gente acha ruim, debocha, acha chato e fica rindo da cara da gente... aí da medo, né?*

G.: *Eu acho que não ... eu não gosto que leiam o meu texto porque a gente faz um texto e tem uma coisa errada já ficam debochando, ficam falando coisa, por isso que eu não gosto...depois cai na boca do mundo, hum! Aqui na escola só falam coisa da gente.*

A. C.: *é...eu acho que deve ter...e também tenho medo assim se um professô passa lá no mural e vê o meu texto ...aí fala que tá errado.*

S.: *eu acho que sim porque , por exemplo, quando a gente escreve um texto, a gente lê e não pode dizê se foi ruim ou bom porque o que a gente fez foi do jeito da gente.*

L.: *a gente tem que dá o texto para não só uma pessoa lê ... mas pra bastante pessoa lê porque cada pessoa tem um gosto diferente ...então a gente pode vê quantas gostam e quantas não gostam.*

G.: *acho que sim, quando a gente escreve um texto a gente não vê...é pelo jeito da gente que a gente escreve e a gente não vê os erros...é o que a gente escreve...e quando uma pessoa vê ... vê a nossa caligrafia, os nossos erros.. é o que a gente escreve... a gente precisa também de ajuda para fazê a escrita certa*

S.: *sim, porque às vezes a gente não vê os erros que a gente faz... aí os outros tem que vê os erros.*

Convém observar nesses depoimentos que a idéia, a representação que se faz do destinatário é de alguém que julga: julga o que é certo e o que é errado (Cf. Machado, 1998). Como aponta a autora, tal situação reflete a tradicional dicotomia escolar: a existência do certo e do errado. Percebe-se que ao lado da imagem que se constrói do destinatário censor da forma gramatical, está presente também a imagem do destinatário que pode ajudar.

Ainda nessa primeira escrita (o relato da infância), há o momento da socialização dos textos para o grupo: *eu e a dona Suzanne vamos ler os nossos textos para vocês e esperamos que vocês também... que alguns de vocês apresentem também o que escreveram.* Assim, os alunos se propõem a ler o seu texto. Apresento os textos produzidos pelos alunos. (Os textos são transcritos conforme produzidos pelos sujeitos).

Texto 1A

Minha Infância Divertida

Eu brincava de várias coisas tipo
 Pega-pega
 Casinha
 De dançar, etc ...
 Eu aprendi a escrevê e a ler com
 A professora Marinês no pré.
 Fiz curso de modelo de dança e
 Outras coisas.
 Minha mãe me contava histórias, lindas e outras coisas.
 E assim foi um período de minha infância.
 G.

Texto 2A

Minha Infância

Lembro como se fosse agora, eu com uma caneta e um papel na mão começando a escrever, bom tempo! Mas logo cresci e tive que ir a escola.

Como é bom brincar na rua, lembrar do pé de acerola o de goiaba.

Na festa junina a espiga de milho, a quadrilha.

Mas eu estou crescendo e para sempre vai ficar guardado em minha memória, como uma linda lembrança.

L.

Texto 3A

Meu mundo infantil

Meu mundo infantil, foi na Escola e na minha casa. Quando eu tinha sete anos comesei a estudar, aprendi muitas coisas como por escemplo, (contar, escrever, e ler). Nos na escola brincávamos muito de sertãs brincadeiras como (pega, pega, esconde, esconde e de outra diversas brincadeiras).

Nos adorávamos cantar as músicas como (criança feliz, adirei o pau no gato etc...

Quando batia o sino a professora acompanhava nos até os portões da escola.

Chegando em casa eu contava e insinava para minha mãe tudo que aprendíamos na escola. No outro dia quando era exatamente uma hora e vinte cinco minutos nos ou seja eu e meus irmãos íamos para escola.

Sempre no começo da aula nos fazíamos uma oração e depois comesamos a brincar.

Tinha na frente da escola alguns pinheiros que nos costumava-mos brincar de se esconder. Mas depois cortaram e foi nesse dia que nos ficamos muito triste. Mas nada no mundo ira fazer com que saia da nossa cabeça o nosso mundo infantil.

E.

Texto 4A

Meus melhores anos da vida

Meus melhores anos da vida foram os primeiros. Era tão bom! Quando eu morava em Joinville, meu melhor amigo era (é ainda), o Felipe. Felipe Gomes. Nós brincávamos muito de esconde-esconde, etc. Gostava muito da Xuxa e da Eliana.

Meus primos e primas Douglas, Rafael que moram em São Paulo capital. E Sabine, Thais, sempre vinham para Joinville e brincávamos de esconde-esconde. Gostávamos de atravessar a avenida e ir para o supermercado, do outro lado, escondidos. Onde eu morava, era uma região de Joinville muito movimentada. Então, gostávamos, de noite, de seguir as pessoas que passavam pela calçada. Era mais ou menos assim: na hora em que algumas passavam nos as seguíamos e as imitávamos. Era muito legal. Às vezes elas ficavam nervosas e nos tocavam do lugar. Mas outras pessoas (maioria) gostavam e sempre passavam por lá.

Como todos aprenderam à escrever com quatro anos, brincávamos de stop no muro da calçada. E que todos morávamos em um tipo de vila. Tinha um corredor que levava as casa, e no final, tinha um portão. E entre ele, haviam 2 muros pequenos. Quando brincávamos de stop, eu sempre sentava no muro da esquerda, e o Felipe, no da direita. Sentados ali, brincávamos também de contar carros. Era fácil, pois a avenida Ministro Calógeras tinha e (tem) um sentido só. Por exemplo: eu apostava no gol, e Felipe, no Monza. Se passassem, num certo tempo, mais gol do que Monza, eu ganhava, e se passassem mais monza que Gol o Felipe ganhava. Tinha um pianinho que sempre tocava. Estudei em 2 jardins de infância: Casinha Feliz e Viva eu, Viva tu. S.

Ao observar os textos escritos pelos alunos, noto que fazem menção ao tempo de escola quando aprenderam a escrever, e seus autores optam por um conteúdo que expressa apenas os bons momentos vivenciados por eles. Assim, o conteúdo do mundo subjetivo é mostrado de uma maneira agradável, remetendo-se às brincadeiras e ao tempo quando cada indivíduo inicia a leitura e a escrita na escola. Pode-se dizer que os aprendizes, nessa primeira etapa, reagem bem ao ato de escrever, sem nenhuma resistência.

A segunda atividade de produção visa a escrever uma versão atual para a história infantil “Chapeuzinho Vermelho”. O texto para motivação é “Chapeuzinho Vermelho de Raiva” de Mário Prata (anexo 4). Antes, contudo, a discussão proposta aos jovens é: ***que histórias vocês mais ouviam quando eram pequenos? Ou será que ninguém contava histórias para vocês? Vocês acham que as crianças de hoje ainda ouvem histórias ?***

Muitos alunos participam da conversa e afirmam que ouviam histórias quando pequenos tais como Os três porquinhos, A Cinderela, O lobo Mau dentre outras. Nesse momento, pergunto se alguém sabe contar essa história do lobo mau (Chapeuzinho Vermelho). Uma aluna se propõe a narrar a sua versão que transcrevo aqui:

A mãe de Chapeuzinho pediu pra ela ir à casa da vovó leva doce ... mas no caminho tinha que passá pela floresta...então o lobo tava assim...com fome...queria comê o que tava dentro da cesta...então ele

se vestiu de vó e então Chapeuzinho...Chapeuzinho começou a fazer perguntas para o lobo pensando que era a vó...e o caçador então matou o lobo e tirou a vó da barriga do lobo.

Muitos alunos se propõem também a contar a sua versão de Chapeuzinho por discordar daquela que é contada pela colega. Assim, alguns alunos contam as versões que sabem. Encerradas as discussões, é feita a leitura de “Chapeuzinho Vermelho de Raiva” (anexo 4). No final desta atividade, os educandos comparam a versão escrita pelo autor – Mário Prata, com as versões de Chapeuzinho que eles já sabem. Assim, ao comparar as histórias, a turma percebe que se trata de uma escrita mais atual de “Chapeuzinho Vermelho”.

A professora e eu, em uma outra aula, discutimos com os alunos as características de uma história: os personagens, as ações, quando e onde acontecem os fatos. Eu comento ao me referir à história de Chapeuzinho Vermelho: *essa é uma narração...tem personagens, as ações, o lugar onde acontece e quando acontece a ação... a ação...a narração tem um conflito também que os personagens têm que resolver...*

Encerrando, assim, essa etapa, é proposta a escrita do texto: *Vamos imaginar a nossa Chapeuzinho (que não precisa ser vermelho) e narrar essa história. Imagine como seria a história de Chapeuzinho nos dias de hoje!*

De acordo com os critérios estabelecidos para análise dos textos, conforme página 34, faço os seguintes comentários:

Os textos produzidos mostram que seus autores procuram caracterizar a sua história infantil como sendo uma versão dos dias de hoje de Chapeuzinho Vermelho.

Os textos 5A e 6A revelam que, tal como no texto para motivação Chapeuzinho Vermelho de Raiva, a presença da personagem do lobo é apenas sugerida. Dependendo do leitor, o lobo pode estar ou não incluído na história (o lobo pode estar disfarçado de tia, de avó). Assim, afirma-se que o texto de Mário Prata influencia a maneira dos alunos trabalharem a personagem na sua história.

Texto 5A

Chapeuzinho Amarelo

- Chapeuzinho amarelo faz tempo que você não vê a titia, senta mais perto.
 - Que pernas cabeludas titia? O que é isso?!!
 - Foi um creme que vi na televisão subrinha!
 - Que vestido legal em tia!
 - Comprei numa liquidação!! No shopin.
 - Que pérola grande tia desse seu colar?
 - Herança da vovó. Mas fale a verdade deiche de me paparicar.
 - Você que pediu hein? Você está muito careta e brega ein.
- L.

No texto 5A, o agente-produtor opta pela escrita de um diálogo entre tia e sobrinha ao invés do encontro entre avó e neta. O conteúdo trabalhado pertence ao mundo objetivo e social, no caso, a questão da aparência. O texto 6A também observa-se esse mesmo conteúdo, mas o seu autor prefere narrar a história introduzindo uma marcação temporal: *Era uma vez*. Da mesma maneira, preocupa-se com o espaço onde se passam as ações das personagens: a casa da vovó. A figura do caçador é abandonada nesses textos e merece atenção no texto 6A, o fato do autor finalizar a história subitamente. No final da narração, Chapeuzinho ao estranhar a aparência de sua avó, reforça a idéia da presença do lobo. A personagem desconfia de que algo muito estranho possa acontecer e a sua reação é iminente: assusta-se e sai correndo, culminando com o fim da história. É interessante notar esse final trabalhado pelo aluno com clima de suspense.

Texto 6A

A Chapeuzinho Vermelho Moderno

- Era uma vez uma adolescente de 15 anos que ia para a casa de sua vó com uma Ferrari vermelha. Ela chegou na casa de sua avó, e se estranhou de sua aparência:
- Meus Deuses! Mas com que olhos grandes a senhora está, vovó!
 - Ah, minha netinha!
 - Netinha não, vovó! Neta! Eu odeio ser chamada de criança! Sou uma adolescente! Tenho 15 anos.
 - Está bem, neta – disse vovo meio brava- Posso continuar o que eu disse?
 - Sim, pode.
 - Bom, como eu ia dizendo os meus olhos estão crescendo, porque ficam vermelhos muitas vezes, é a indústria, a tal de “Ar Frio”. Entra muita fumaça dentro de casa. Não posso deixar a janela fechada porque senão aí sim a fumaça domina a casa. Sou mais fraca que minha mãe e posso morrer sufocada! O meu nariz também está assim! Não notou?

- Claro que sim vovó! E os seus ouvidos? Porque são grandes assim?
 - Ora, por causa do trilho do trem que inauguraram há meses. Ele buzina muito e estou surda!
Correndo, Chapeuzinho Vermelho foi embora. Nem trouxe a cesta para sua vovó!
- S.

No texto 7A, o autor introduz a história com uma marcação espacial *Num certo bosque*. A personagem aqui é Chapeuzinho Rosa, mas a sua versão é a mesma da história de Chapeuzinho Vermelho que todos conhecem, uma paráfrase. Não há uma inovação. O aluno, como na versão antiga, também introduz o caçador como personagem. O autor finaliza a sua história de uma forma bastante conhecida no meio escolar: *e viveram felizes*.

Texto 7A – Chapeuzinho cor-de-rosa

Num certo bosque uma menina chamada Chapeuzinho cor-de-rosa. Ela estava levando doces para vovó. E aí o lobo falou:

- O que tem nessa cesta rosinha? E ela respondeu.
 - doces para vovó. E aí o lobo pegou um atalho para chegar primeiro na casa da vovó, ele amarrou no baú, e se vestiu de vovó e a rosinha chegou.
 - Poq!Poq! quem é?
 - Chapeuzinho cor-de-rosa. Entre a porta ta aberta.
 - Mas que olhos grande você tem?
 - É para te enchergar direito.
 - Mas que nariz grande? E para respirar melhor.
 - E que boca grande?
 - É para comer você melhor.
- O lobo corre atrás dela, aí um casador mata o lobo e viveram felizes.
- G.

Texto 8A

Chapeuzinho Amarelo

Minha mãe estava fazendo para mim docinhos muitos gostosos. Quando foi comer lembrei da minha avó e levei os docinhos para ela, passei pela floresta e vi la flores cortei flores de todas as cores. Rosas, vermelhas, amarelas, azuis, verdes, rochas e fiz um buque bem bonito para levar para minha vózinha chegando lá, a casa estava fechada então pensei que ela não estava. Então bati na porta taqui, taqui, taque ela mandou eu entrar mas antes perguntou quem era.

- Que é que esta batendo na porta?
 - É eu sua netinha posso entrar vovó
 - Sim mas é claro que pode, entre.
- Ela entrou chegando no quarto ela viu sua vovó na cama então falou!
- Vovó a senhora de cama logo hoje, neste dia bonito.
 - Sim neta querida estou muito doente.
 - Vovó como você mudou. Por que essa orelha tão grande?
 - É pra te ouvir melhor queridinha.

- Para que esse olho tão grande?
- É pra te olhar melhor netinha linda.
- Como suas mãos estão peludas!
- Há filha isso é velhice.
- Chapeuzinho por que você faz tantas perguntas?
- Vovó mais uma pergunta posso?
- Pode, pode.
- Por que esta boca e estes dentes tão grandes
- Esta boca é pra te comer e estes dentes são para te mastigar.
- Socorro! Socorro! E o lobo mau, alguém me ajude!
- Rá, rá, rá desta vez você não escapa sua gralha.

Chapeuzinho Amarelo pegou os docinhos e saiu correndo pela porta a fora. Mas antes trancou o lobo. Depois de algumas horas o lobo foi preso numa jaula de ferro.

Chapeuzinho encontrou sua avó dentro de um quarto pequeno que ficava no fundo do porão. Chapeuzinho e sua vovó junto com sua mãe foram morar em outro lugar bem distante de florestas. E lá fizeram um grande muro com vidros nas pontas. Para caso do lobo mau aparecesse para atormentá-los novamente. Lá elas foram muito felizes. Sua vó fez uma vendinha de doces. Por que o que mais tinha na casa era doces. Parecia até uma cozinha feita do próprio docinho.

E.

Já no texto 8A, nota-se que o autor inicia a sua narração na primeira pessoa: *Minha mãe estava fazendo para mim docinhos muito gostosos. Quando foi comer lembrei da minha avó e levei os docinhos para ela.* Nos últimos parágrafos, entretanto, o autor passa a narrar na terceira pessoa: *Chapeuzinho Amarelo pegou os docinhos e saiu correndo pela porta a fora (...). Chapeuzinho encontrou sua avó dentro de um quarto pequeno que ficava no fundo do porão.* Nessa história escrita pelo aluno quem resolve o problema é a própria Chapeuzinho que antes de correr prende o lobo. E não precisaria correr se é ela mesma quem enfrenta o oponente: *Chapeuzinho Amarelo pegou os docinhos e saiu correndo pela porta a fora. Mas antes trancou o lobo.* É interessante notar que o caçador não figura como personagem nesta versão. No final da história, Chapeuzinho Amarelo, a mãe e a avó, temendo a volta do lobo, vão morar bem distante de florestas. Como são tantos os doces feitos, a avó acaba entrando no ramo de vendas de docinhos: *Sua vó fez uma vendinha de doces. Por que o que mais tinha na casa era doces.*

Considerando as observações feitas no capítulo III, acerca da pouca escrita de textos que os indivíduos vêm realizando em sala de aula, é de se notar que há um esforço por parte dos

educandos em caracterizar a sua história como sendo uma versão de Chapeuzinho dos tempos modernos. Apenas alguns alunos escrevem uma história mais próxima da versão tradicional. Não apresentando, portanto, originalidade.

Após encerrarmos essa atividade e para introduzir a terceira produção escrita, trabalhamos os textos “A Formiga e o grão de trigo” de Leonardo Da Vinci e “A Formiga Boa” de Monteiro Lobato com os alunos (**anexos 5 e 6**). O objetivo é o de fazer com que os educandos tenham contato com uma fábula e reconheçam a sua característica. Assim, ao ler o primeiro texto “A formiga e o grão de trigo”, mostramos aos alunos os personagens da fábula – o grão, a formiga – que são diferentes de personagens de outros textos narrativos. Não são trabalhadas pessoas como personagens nesse gênero.

Pesquisadora: Além dessas...há uma outra história mais antiga de formiga e de cigarra...alguém lembra?

Aluno: *eu me lembro...*

Pesquisadora: Emanuel? Então...bem alto...bem alto...Emanuel...como era? Vai lá...

Emanuel: *pelo que eu li era a história de uma cigarra que enquanto as formiga trabalhavam...ela ficava no topo da árvore cantando... aí quando ela cansava....aí tinha chegado o inverno e como ela não tinha abrigo ela foi na porta de uma amiguinha pedi abrigo porque ela tava com muito frio e tinha fome.*

Pesquisadora: aí as formiga não...

Emanuel: *não...aí naquela história, as formiga aceitaram a cigarra...*

Pesquisadora: é como esta história (A FORMIGA BOA) mas na outra ...a história mais antiga...as formiga não aceitaram a cigarra por quê?

Aluno: *porque a cigarra só ficava mexendo com as formiga, ficava debochando das formiga, ficava falando: “ah! Por que vocês trabalham? Trabalhem! Trabalhem!” ela só ficava mexendo cas formiga...*

Pesquisadora: é porque na verdade ...na outra história que os pais da gente contavam pra gente, né...a cigarra lá cantando e debochando das formiga e as formiga trabalhando...aí deu um grande inverno e os bichos tiveram que hiberná, não é assim? Aí como a cigarra não trabalhou, ela não levou...como vocês falam né?

Aluno: é se ferrou dona!

Pesquisadora: é isso aí...se ferrou! Mas nessa história acontece o contrário...o que que acontece?

Aluno: ela ganhou um abrigo das formiga.

Pesquisadora: porque aí as formiga reconhecem algo na cigarra....o que vocês acham?

Aluno: que tinha voz bonita.

Aluno: que ela era cantora.

Pesquisadora: boa! A profissão de cantora.

Aluno: é porque quem cantava antes era vadio, né?

Aluno: era só malandro.

Pesquisadora: então ... a gente está lendo e está falando de fábula... notem aí quem são os personagens?

Alunos(muitos): formiga...cigarra...

Pesquisadora: ei...ei ... calma...é um de cada...

Aluno: na outra tem o grão.

Aluno: o grão também...

Pesquisadora: tem aí pessoa nas histórias?

Alunos: não...

Aluno: tem bicho...

Aluno: tem grão e tem animais...

Pesquisadora: é... não tem pessoas ...tem animais...vejam bem que a gente cria um mundo que não é o da gente aqui....a gente cria uma fantasia...

Aluno: é uma história inventada, dona...

Os alunos participam contando as histórias de formigas e cigarras que conhecem. Pedimos também aos alunos que comparem os textos anteriormente escritos com os da leitura. Eles chegam à conclusão de que há uma diferença. Assim, a professora faz o seguinte comentário *Vejam que a fábula traz pra gente um ensinamento, uma lição de vida, como foi aquela história do grão de trigo, hein?*

Professora: como foi aquela história do grão de trigo ? quem fala?

Aluno: a formiga foi pegá o último grão de trigo e daí ele falou: ei...por que você não me deixa aqui enterrado? Você vai ter milhares iguais a mim ...aí o trigo, né... o grão cumpriu a promessa...daí que a formiguinha conseguiu milhares de grão.

Professora: pois é...então no fim da história tem sempre uma lição pra gente...uma lição de moral... e que lição foi essa na história do grão?

Aluno: é tipo assim... quem promete tem que cumpri o prometido.

Aluno: a pessoa não deve ser tratante porque promessa é dívida...

Mostramos, assim sendo, que a fábula tem uma característica textual própria: um início, o desenvolvimento, um fim e a moral e fazemos com que os alunos observem o tipo de personagem que faz parte do gênero fábula.

Trabalhados, então, leitura e características do gênero, o desafio é o de produzir uma fábula contendo essa característica textual. A orientação é a seguinte: *Agora é a sua vez de criar uma fábula. Imagine quais seriam os seus personagens. Lembre que a fábula traz sempre uma lição de vida para as pessoas.*

Assim, conforme os critérios propostos na página 34, pode-se afirmar que os alunos ao escreverem seus textos procuram caracterizá-los como uma fábula. Observa-se que em todas as produções abaixo, as personagens são animais.

O conteúdo temático dessas fábulas remete-se ao mundo social e objetivo, tais como os valores: o feio e o bonito, o bom e o mau, a inimizade e a amizade.

Texto 9A - A Morcego e o Leão

Era uma vez um leão chamado Darlan. Ele era muito mal. Ele achava que podia mandar em todos porque era o rei da selva.

Darlan xingava muito também. Um certo dia, ele xingou um morcego que claro, era cego e se chamava André, porque ele era feio e assustador.

O morcego disse:

Saiba que sou muito importante para a floresta, porque eu planto milhares de sementes à noite.

Darlan pediu desculpas e os animais falaram:

- Ó ó ó ó ó ó ó ó !!!

- André aceitou então, o pedido de desculpas, mas disse:

Nunca mais faça isso com seus amigos.

- Então, Darlan e André viveram felizes para sempre.

Moral: Antes ser feio e bom que ser bonito e mau.

S. e E.

Texto 10A - A abelha e a borboleta

Num campado com só uma flor viviam uma borboleta e uma abelha.

A abelha nunca deixava a borboleta tirar o néctar da flor, então com fome, a borboleta foi atrás de uma flor.

Passado algum tempo a flor da abelha morreu, então com fome foi atrás da borboleta. Mas teve uma grande surpresa, a borboleta não quis dar nem uma gota de seu alimento a abelha.

NUNCA REJEITE UM PEDIDO DE AJUDA, POIS UM DIA VOCÊ PODE PRECISAR.

L.

È interessante notar que os autores dos textos 9A e 10A incluem uma moral, tal como as fábulas mais tradicionais.

Os textos 11A e 12A embora não apresentem uma moral claramente destacada como vista nos textos acima, os autores de 11A e 12A preocupam-se com um ensinamento, uma lição de vida: vale a pena fazer amizade, é muito bom contar sempre com a ajuda dos amigos.

Texto 11A- Carmelo o caramujo e a abelha

Carmelo um caramujo muito sonhador, sonhava em ter uma amiga.

Pois estava chegando o inverno e o pobre caramujo como era muito lento estava todo machucado e sem abrigo e sem comida.

Um dia ele olhou para cima e viu uma abelhinha e pensou:

Como eu gostaria de ter asas como as da abelhinha vou tenta fala com ela quem sabe ela me ajude.

Querida abelhinha estou muito sozinho aqui nesta floresta e não tenho abrigo e estou com fome você pode me ajudar?

Mas e claro meu pequenino eu te ajudo dando a você um abrigo e comida e ate minha amizade.

Daí em diante os dois passaram a passear pela floresta todo fim de semana Carmelo e a abelhinha tornaram-se muitos amigos a abelhinha pegava o mel e Carmelo carregava em sua carrapassa.

E.

Assim, o texto 11A enfatiza a importância da união, da ajuda mútua: *Daí em diante os dois passaram a passear pela floresta todo fim de semana Carmelo e a abelhinha tornaram-se amigos a abelhinha pegava o mel e Carmelo carregava em sua carrapassa.*

Texto 12 A A Formiga Ruim

Num certo quintal havia um formigueiro enorme com várias formigas pequenas, e também tinha um formigão enorme, com muita raiva para dar as formiguinhas. Lá o lema era formigas pequenas por formigas pequenas.

Mas só tinha uma formiga grande e ela ficava sozinha até que ela decidiu se tornar ruim. Quando as pequenas conseguiam comida não davam para a grande, e a formiga na decidiu se vingar pegando as comidas delas. E as formiguinha líder falou:

- Por que você ta fazendo isso com nós?
- Você ainda pergunta, vocês não brincam comigo, não repartem suas coisas.
- Para!! (gritou a formiga)
- Então vamos ser amigos e repartir tudo.
- Ta legal

E assim eles ficaram felizes no seu grande formigueiro.

G.

O texto 12A enfoca a amizade, a união, o saber partilhar o que cada um tem: *Então vamos ser amigos e repartir tudo.*

Pode-se dizer que a escrita da fábula é uma atividade que motiva os alunos, pois na sala de aula todos querem participar lendo o seu texto. Aproveitando, então, o interesse dos alunos, a professora e eu fazemos uma proposta aos alunos. Para a fábula como para a versão de Chapeuzinho Vermelho, propomos aos alunos que os destinatários são as crianças de uma terceira série, ou seja, a tarefa é contar essas histórias escritas pela quinta série para a turma da terceira.

Nesse momento do processo de produção de texto, é interessante também verificar as opiniões dos indivíduos acerca dessas atividades de escrita. Então, pergunto aos alunos: você já tinha escrito uma história infantil ou uma fábula?

E.: Não... mas gostei da fábula porque tenho muitas idéias.

L.: Não...só que acho que é legal...

G.: Nunca fiz assim...ah..é bom...né?

S: sim... eu já... mas não assim desse tipo...é... gostei muito porque eu usei a minha imaginação.

As opiniões dos alunos acerca da escrita de uma história infantil e de uma fábula revelam que esses educandos gostam de escrever - há uma avaliação positiva sobre o ato de produzir

textos. Quanto à presença de destinatários para a leitura de seus textos, os alunos não se animam muito quando se fala em um destinatário adulto: um professor, por exemplo. No entanto, interessam-se em contar as histórias escritas para um público infantil tal como proposto.

Como exposto na página 41, a quarta atividade para a produção escrita parte de uma notícia de jornal: “Cão que matou galo pode ser condenado à morte nos EUA” (anexo 7).

Essa notícia empolga os alunos que se agitam muito durante as discussões, defendendo o cão. Da mesma maneira, os aprendizes não se conformam com a falta de maiores detalhes no texto acerca do caso. Assim, questionam sobre o caso do cão que matou o galo:

Aluno: *foi feita uma investigação?*

Aluno: *Como sabem que o cão é culpado?*

Aluno: *ele é só suspeito e suspeito não é culpado?*

Aluno: *Pode ter sido outro cachorro que matou o galo porque suspeito não significa ser culpado. Suspeito é um cachorro inocente que pode ser culpado.*

Pesquisadora: *observem que o texto não traz mais detalhes sobre o caso...mas acredito que a vizinha deva ter algumas provas contra o cachorro...*

Aluno: *é.. dona...mas tem que investigá isso aí melhor... não pode condenar assim sem provas...*

Aluno: *galinha tem que tá presa no cercado*

(os alunos riam)

Aluno: *ah! É só dá um galo novo pra essa coisa chata dessa vizinha.*

Professora: é... eu se fosse advogada do cachorro eu também ia defender o bichinho que nem vocês assim.

A escolha desse texto justifica-se pelo fato de os alunos demonstrarem preferência por assuntos relacionados a animais (conforme depoimentos da supervisora, é comum a ocorrência de alunos trazerem “mascotes” para o estabelecimento. Fato esse que já causa muita polêmica entre os estudantes). Durante a leitura da notícia, os alunos revelam-se contrários à acusação feita ao cachorro e à possibilidade de punição.

Como o assunto preferido dos alunos é mesmo animais, a sugestão é que os alunos se organizem em grupos e elaborem o “juízo” do cão para ser dramatizado e apresentado para outras crianças. Eu oriento: *“já que vocês gostaram tanto assim do cachorro... então...a gente vai fazer de conta que vai participar desse julgamento...é... mas como advogados, juiz, promotor,*

testemunhas, o réu e como vocês quiserem...A professora também contribui: é a criatividade do grupo que vai mandar...é só aproveitar a imaginação de vocês...sei que vai sair coisas boas...

Essa atividade empolga os alunos que a desenvolvem em um outro horário: no período da tarde, pois há uma estagiária para ajudá-los.

Para a produção do texto, a sugestão é: *Você foi o advogado do cão. Relate como foi o julgamento, a defesa.*

Um fato que me chama a atenção é que alguns alunos me procuram para dizer que vão apresentar uma dramatização na aula de Artes. Mostram-me o texto que haviam feito: vão encenar o julgamento do galo (invertendo os papéis). Perguntam-me se eu não gostaria de ajudá-los a melhorar o texto.

Conforme havia me dito a professora de Artes, os alunos deveriam fazer um trabalho para apresentação em classe. Então, eles mesmos optam pela dramatização. A professora confessa estar surpresa. E, na realidade, essa atitude de escrever para dramatizar é surpreendente e, antes de tudo, um acontecimento gratificante.

Aproveitando a dramatização realizada, a quinta série parte para a criação do texto - o relato do julgamento do cão. Cada aluno relata como sendo o advogado do réu. Para produção desse texto, segundo os critérios estabelecidos nas páginas 34 e 35, o aluno imagina uma situação em que ele é o advogado do cão (o réu). Assim, o aluno relataria o julgamento. No entanto, os autores dos textos 13A, 14A e 15A, assim como muitos que não são aqui transcritos, optam por expressar as suas opiniões como *se eu fosse o advogado, eu...*Nota-se que o fato é colocado não como acontecido, mas como se fosse acontecer ou se ainda pudesse acontecer.

Texto 13A

Eu seria contra a sentença de morte para ele. Eu ia mandar o responsável pelo cachorro pagar ao responsável pelo galo. Mas, cadê as provas?

Eu ia providenciar uma pessoa que fizesse um teste, com todos os cachorros do bairro, para ver quem tinha raiva. Se um deles tiver raiva, e se a dona do cachorro dizer que ele ataca muito e foge muito de casa eu iria

mandar o responsável pelo galo devolver o dinheiro para o responsável pelo cachorro acusado. O responsável pelo outro cachorro teria que pagar ao responsável pelo galo. Eu providenciaria um tratamento para o outro cachorro as custas de seu responsável.

Sérgio

Texto 14A

Se eu fosse o advogado eu o defenderia por causa que ele um suspeito não e o culpado, ai não tem direito de acusar. E não tem direito de matar um ser vivo. E se caso ele for culpado não precisa ser sacrificado ou ser matado.

Gabriela

Texto 15A

Se eu fosse o advogado do cachorro usaria os seguintes argumentos p/defendelo.

Os cachorros são irracionais agem por instintos.

O fato do assassinato é uma suspeita e não um fato concreto.

Ninguém tem provas, portanto por enquanto, ele não pode ser julgado nem culpado nem inocente.

Liriam

Já o autor do texto 16A procura relatar o julgamento do cão colocando-se como o advogado do acusado. Mostra que há uma testemunha, o juiz e o júri. E como advogado do cachorro esforça-se por convencer a todos no julgamento que seu cliente não é culpado.

Texto 16A O Julgamento do Cachorro que matou o galo

Senhor juiz, apresentome como advogado do cachorro que matou um galo.

Meritíssimo:

- o cachorro não matou o galo de dona Mariana!
Antes de mais nada meritíssimo, gostaria de que todos concordassem, que estamos falando de dois animais, não de duas pessoas.
Senhor juiz eu como vizinha da dona Mariana, vi o cachorro matando o galo.
 - Está bem nós e os juriz já chegamos a uma conclusão! Senhora:
 - Como não á provas que comprovam o cão culpado, o caso está enserrado:
 - O cão na nossas conclusões o cão de dona Cida é inossente.
- E.

Quanto ao fato dos alunos apenas expressarem a sua opinião de como agiriam se fossem advogados do cão (nos textos 13A, 14A E 15A), é possível que tenham se empolgado com o caso

e com a ânsia em defender o animal mesmo com poucos detalhes fornecidos pelo texto lido, como já visto durante as discussões.

No próximo encontro, a professora e eu levamos para os alunos o texto “Município sediará “Primeira Casa Familiar do Mar”, retirado do jornal “Atualidade” de São Francisco do Sul (**anexo 8**). Selecionamos esse artigo, pois o assunto pode contemplar o interesse de uma comunidade pesqueira. A Casa do Mar se propõe a atender aqueles alunos que não se adaptam à escola tradicional ou desistem dos estudos para trabalhar. Como essa escola ainda é pouco divulgada no município, a proposta é a de programar também uma palestra para os jovens.

Assim, com esse evento, os alunos ficam curiosos, não conhecem a escola. Orientamos os alunos para que façam anotações no caderno dos aspectos que julguem ser de importância para eles, demonstrando, assim, atitudes de fazer anotações. Dessa forma, tanto os itens anotados pelos alunos como o texto do jornal são debatidos em sala de aula. Surge também a idéia de se fazer uma visita à Casa do Mar, sugestão que agrada aos alunos.

Vale destacar que pedimos aos educandos que comparem os textos anteriormente lidos e discutidos com o texto do jornal (sobre a Casa do Mar). Mostramos, então, que na história infantil e na fábula, tomamos atitudes de narrar. Ao passo que nesse artigo, a atitude era a de transmitir informações às pessoas.

Após tais observações, a professora e eu perguntamos aos aprendizes sobre qual é o primeiro passo para que todos possam realizar uma visita à escola do mar.

Pesquisadora: então...você querem conhecer a Casa do Mar, hein, gente?

Aluno: *pode ser depois do recreio...a gente pega a circular do Rocio e desce lá.*

Aluno: *tem que trazer o passe, hoje não dá pra ir.*

Pesquisadora: vocês acham que é assim...que a gente vai saindo da escola...será que a gente não precisa *falá com alguém antes?*

Aluno: *com a mãe em casa?*

Aluno: *ui, tem que mandá bilhete que nem a gente fazia no primário?*

Professora: não, pessoal, o que a gente precisa fazer é o seguinte ... a gente tem que falá com a diretora ...existe um ...uma ...escutem agora...existe uma comunicação escrita, é o ofício que a gente pede alguma

coisa pra alguém, pra uma autoridade por exemplo...aqui na escola a diretora não é uma autoridade? Escuta aí, pessoal...a gente vai escrevê um ofício pra diretora pedindo pra ela deixar a gente fazê a visita...

Mas como escrever o ofício? Os alunos não haviam trabalhado com esse gênero. É mostrado a eles um ofício da secretaria da escola (**anexo 9**) para ilustrar esse tipo de comunicação escrita.

Os alunos, no entanto, comentam que nunca pedem nada por escrito à diretora, como ilustra o depoimento seguinte: *eu nem sabia que precisava disso a gente tá costumado a pedi pra ela (a diretora) cara a cara, na lata...quando a gente pede...deixou...deixou...senão caixão!*

É preciso, então, fazer com que os interlocutores notem que devem servir-se da comunicação escrita, pois trata-se, neste momento, de uma situação formal. Os alunos devem demonstrar conhecimento sobre o lugar social de sua produção verbal ou ação de linguagem. Não estão escrevendo para um amigo, mas para um superior. Convém dizer ao lado de Bronckart (1999) que o agente-produtor pode encontrar dificuldades na representação dos parâmetros da interação social em que está inserido. Ainda segundo o autor:

Não é raro que nos enganemos a respeito do lugar social de nossas produções verbais: por exemplo, quando um interlocutor é, ao mesmo tempo, amigo e superior hierárquico, podemos dirigir-nos a ele como amigo acreditando que a interação é informal, enquanto ele desempenha o papel de superior e situa-se em uma interação profissional (Bronckart, 1999: 97).

Os alunos, então, escrevem o ofício cujo destinatário real é a diretora. Em sala, alguns alunos apresentam o seu texto:

Texto 17A

Ofício 01/00
DD. Diretora Marillac

Prezada Senhora,

Pelo presente, solicitamos à senhora permissão para nós, alunos, fazermos uma visita a casa do mar.
Atenciosamente, agradesso
E.

Texto 18A

Ofício

Assunto: solicitação

Marillac Nunes

DD. Diretora de escola

Prezada Senhora,

Através desse ofício, pedimos à senhora permissão para nós, alunos, fazermos uma visita à casa do mar.

Agradecemos pela sua atenção,

Atenciosamente,

L.

Todos os alunos, seguindo o modelo de ofício fornecido, conseguem escrevê-lo. Nos textos 17A, 18A, 19A, seus autores solicitam à diretora permissão para que possam fazer uma visita à Casa Familiar do Mar.

Texto 19A

Marillac Nunes

DD. Diretora

Prezada Senhor,

Pelo presente, solicitamos à senhora a permissão para nós alunos, fazermos uma visita à casa do mar

Atenciosamente. Agradeço

Ass. G.

A diretora agradece, em sala de aula, a comunicação escrita dos alunos e assente que todos façam a visita à escola do mar. Da mesma maneira, manifesta interesse em acompanhar a quinta série, pois ainda não conhece a Casa do Mar e não sabe acerca do seu funcionamento. Com essa informação, a diretora, conforme seu próprio depoimento, pode orientar melhor alunos desistentes.

No próximo encontro com os alunos, a professora e eu retomamos o assunto sobre a Casa do Mar e propomos a atividade de produção: *Como você escreveria um texto sobre a casa do mar para ser exposto no mural? Note que você vai passar uma informação para os amigos, para os pais, para os outros professores e até para a diretora. O desafio agora é o de informar: o que é, como funciona, onde se localiza e outros dados que vocês julgarem necessários.*

Assim, o desafio de produzir esse texto é uma atividade que exige mais dos indivíduos. Pode-se notar um certo grau de dificuldade nessa escrita. Percebe-se que os alunos poderiam ter aproveitado mais as anotações feitas durante a palestra.

Os autores das produções 20A, 21A, 22A procuram caracterizá-las como sendo textos de informação, embora ainda se mantenham um pouco presos ao texto lido acerca da Casa do Mar.

Já o texto 23A apresenta uma mistura de conteúdos a serem passados: o autor, ao iniciar o seu texto, fala sobre a Casa do Mar, mas ao terminar, acaba por abordar outra informação. O aluno confunde-se e fala sobre peixes, água viva e baleia.

Texto 20A - A importância da casa familiar do mar

A CFM foi fundado dia 15 de abril, quando completa 494 anos.

Em termos de funcionamento a CFM vai formar 75 jovens com idade acima de 14 anos.

A casa vai abrigar mais de 2 cidades. Itapoá só irá matricular 6 alunos, Barra Velha, 6 e São Francisco do Sul 7.

A CFM pode ser cultural no nosso estado.

Cada aluno deveria levar sua comida, mas eles não tenham condições de bancar as despesas, as três prefeituras ajudaram bancar as despesas.

Goulart advertiu que a maioria dos filhos de pescadores não querem seguir as mesmas profissões.

E a CFM ajuda muitas pessoas.

G.

Texto 21 A – A importância da casa familiar do mar

A casa familiar do mar foi inaugurada para atender pescadores de S. Frco do Sul, além de intercâmbio com a França. São poucos alunos que podem se matricular: 6 em Barra Velha, 6 em Itapoá e 7 alunos em S. Frco do Sul. Será boa para a cultura da cidade, porque senão o número de pescadores pode ser extinto na cidade. É uma escola que ensina aos pescadores a não ir para as outras cidades e realizar outras profissões. Que a cidade ainda precisa deles.

S.

Texto 22 A – Importância da casa familiar do mar

A casa familiar do mar foi criada p/ajudar muito há população de São Francisco do Sul, Barra Velha e Itapoá. Ajuda muito nossa população p/ garantir nossa cultura, incentivando os filhos dos pescadores a permanecerem no litoral.

É muito bom esse trabalho e com a ajuda da prefeitura eles tem condições de continuar.

Deviam por um na Bhaia ajudaria muito nossa população. Além do que é uma semana na escola e uma em casa e viajam p/a França.

L.

Texto 23 A – Casa familiar do mar

A casa familiar do mar ajuda os filhos dos pescadores a saber mais sobre o mar, também ajuda no desenvolvimento para que os filhos dos pescadores fiquem sabendo sobre os peixes e também sobre os perigos do mar. A casa do mar. A casa do mar abriga alunos com idade de 14 anos 6 ou 7 anos de duas cidades (Itapoá e Barra Velha.

Muitos peixes são muitos perigosos eles são venenosos eles como a moréia a água viva. Um dos maiores predadores do mar e o tubarão e a baleia.

Um dia eu li numa revista que uma mulher, quando foi tentar fazer carinho numa baleia, quando de repente ela ficou grudada na Boca da Baleia foi um sulfoco para ela sair mais ela conseguiu.

E.

Essa dificuldade de trabalhar o conteúdo explica-se pelo fato de ser a primeira escrita dos alunos, o primeiro desafio de produzir um texto passando uma informação. Trata-se de uma tarefa que o indivíduo ainda não sabe fazer sozinho, algo que ele precisa avançar. De acordo com Pasquier & Dolz (1996), cada gênero textual apresenta características próprias e essa dificuldade é específica do gênero em questão. Se o aluno se depara com um texto que ele não havia vivenciado até o momento, a habilidade de informar, por exemplo, torna-se uma atividade complexa.

Além da proposta de escrita do texto de informação e da notícia sobre a escola do mar cujo conteúdo pode trazer contribuições para a comunidade, a professora e eu preocupamo-nos em discutir com os alunos os problemas do bairro tais como a depredação ambiental e o lixo. Apresentamos o texto do jornal Atualidade: “Terras de marinha continuam sendo ocupadas” (**anexo 10**) aos aprendizes.

A primeira atividade é uma discussão com o objetivo de verificar como os alunos opinam sobre um assunto polêmico, como argumentam, como defendem e sustentam as suas idéias.

Assim, em grupos de cinco, os alunos debatem a idéia central do texto. O texto é polêmico e empolga os alunos:

Professora: já deu né pessoal de ver qual é a idéia principal?

Aluno: é dessa raça dos Paulas que tá destruindo as praia...

Aluno: a invasão da praia pra colocá rancho em cima .

Aluno: é que tão acabando com as praia e ninguém faz nada.

Aluno: tão denunciando a destruição das praia.

Professora: bom, pessoal! É isso aí...um de cada...um de cada vez ...então vocês viram, né, que aqui nos Paulas a gente tá vendo esses problemas da invasão das praias... tão construindo rancho ...alguém já foi ali na praia das Varizes ...e do Budal?

(muitos alunos dizem já ter visto ranchos construídos nas praias)

Aluno: na praia do Budal é só ir lá e dá de vê um montão de rancho pras canoa.

Pesquisadora: E o que vocês pensam sobre isso?

Aluno: ah! Nos terrenos de marinha eles tão invadindo, construindo ranchos e poluindo e agora, nesses mangues por aí eles tão colocando muito lixo e não tão recolhendo...acho que isso tem que mudá, né? Se não a natureza vai se acabá nos Paulas.

Aluno: acho errado eles estarem invadindo porque a gente tem um mar ...muito turista que quer tomar um banho de maré ...daí não vai mais podê ...a praia já tá fechada.

Aluno: é que não tão respeitando mais nada...

Aluno: Eu não acho ...os pescadores têm que colocá as canoa em algum lugar, né? Onde é que eles vão deixá as canoa...a canoa sempre ficou na praia, nunca ninguém disse nada.

Aluno: mas ninguém tá falando dessa coisa é só pra não trancá a praia o mané.

(os alunos discutem e a professora intervém)

Professora: pessoal, ei, a gente só tá discutindo um assunto, cada um tem o direito de dizê o que pensá e depois é um assunto que a gente tá vendo no bairro.

Aluno: tem a poluição da baia, né, professora.

Professora: isso ...a poluição da baía.

Aluno: o Monte de Trigo ... o mangue lá tá um nojo.

Pesquisadora: vejam como o problema é sério, né? Muita gente vive de pegá caranguejo.

Aluno: mas o caranguejo já tá contaminado.

Aluno: viu, dona... o mariscal daqui do Paulas ..tá vindo muito limo que não dá nem pra entrá mais na água.

Aluno: deviam tirá isso daqui.

Aluno: que tirá nada... o mariscal dá dinheiro ...tem gente que vive disso.

Como a aluna menciona um outro problema, a turma torna a se agitar (todos querendo falar ao mesmo tempo). Trata-se da maricultura (marisqueira/mariscal) que é um tema polêmico no bairro, pois muitos moradores atribuem à maricultura o limo e o mau cheiro da praia.

Para discutirmos com os alunos, não só o assunto, mas sobretudo a característica de um texto argumentativo, mostramos à turma, uma transparência com um texto:

Os maricultores queriam nos convencer de que o aparecimento do limo e do mau cheiro na praia do Paulas não foi causado pelo mariscal. Era um fenômeno natural.

Na verdade, há um ano atrás quando não havia cultivo de marisco as praias eram limpas. As pessoas entravam na água. O mariscal deveria ficar na Enseada e não na baía.

A explicação de que o limo seria um fenômeno natural não nos convence, pois nunca aconteceu isso antes.

Assim, a partir da discussão dos alunos, proponho que escrevam as razões por que são contra ou a favor do cultivo de marisco no bairro.

Pesquisadora: Então, a gente tá criticando, dando uma opinião sobre o mariscal, né? Então...tem gente que concorda, tem gente que não...que não é a marisqueira que causou o limo na praia do salão. Cada equipe vai dizer por que é contra ou a favor.

Professora: não precisa tanto titi pra fazê isso é só dá opinião de vocês.

Quando finalizam a discussão, cada representante do grupo escreve no quadro as opiniões:

A FAVOR DO MARISCAL:

*PORQUE TEM EMPREGO;
PORQUE DÁ DINHEIRO;
PORQUE O BAIRRO CRESCE.*

CONTRA O MARISCAL:

*PORQUE TRAZ LIMO E MAU CHEIRO;
PORQUE ESPANTA O TURISTA;
PORQUE NÃO DÁ DE ENTRAR NA ÁGUA..*

Após essas atividades, frisamos para os alunos que as pessoas podem ter pontos de vista diferentes a respeito de um mesmo assunto.

Para clarificar ainda mais sobre a depredação ambiental, a professora e eu programamos uma palestra com um professor de biologia. Uma orientação dada aos alunos é que anotem os itens que julguem importantes acerca do assunto.

A próxima aula destina-se à produção de um texto de opinião: *pense na destruição dos manguezais, na poluição da baía, na invasão das praias e outros problemas que o nosso município está enfrentando. Escolha um assunto e escreva um texto dando sua opinião sobre um desses problemas. A professora orienta os alunos: vejam bem...vocês são os autores, nada de cópia, certo?*

Após a orientação fornecida, os alunos participam escrevendo o texto, porém a produção de um texto de opinião torna-se uma atividade com certo grau de dificuldade para a quinta série.

No texto 24 A, o seu autor ao comentar a invasão dos terrenos costeiros, menciona que os culpados dessa destruição são as pessoas que vêm de outras cidades. Dá a entender, pelo que acontece na comunidade, que essas pessoas compram terrenos para construir as suas casas e acabam cercando a praia. É preciso que se faça algo, senão não haverá mais praias. Contudo, o aluno não se serve de argumentos, de uma maneira mais clara, para sustentar a sua opinião.

Texto 24 A – A destruição e a extinção dos terrenos costeiros

Os francisquenses continuam ocupando as terras da marinha! As paisagens das praias estão desaparecendo! O que será quando as pessoas que vem de fora dominarem tudo? O que as pessoas de outras cidades, de outros estados pensam? Eles não tem a menor consideração com a nossa cidade!

As invasões continuam e vai desaparecendo a beleza, a natureza as praias. No bairro Paulas está pior ainda a praia das Varizes não é uma praia! Não é nada! É lodo e lama, só! Esse é o nosso castigo! –1 praia. E vamos contar –1-1-1 praia até desaparecerem todas as praias.

S.

O autor do texto 25 A, confunde o texto de opinião com a característica da fábula e inclui uma moral: *moral: nós queríamos evitar essas doenças, e também parar com o mariscal*. Opta por falar sobre o mariscal que deve ser uma atividade extinta, pois polui as praias do bairro. No entanto, o aluno acaba mencionando outro assunto no seu texto e não o esclarece: as pessoas (provavelmente maricultores?) que levam animais doentes para o mariscal? ou para as praias? *E também estão protestando sobre as pessoas que levam cachorro com sarnas e outras doenças*. Além disso, observa-se que o autor serve-se apenas de um argumento para convencer o leitor acerca de sua opinião.

Texto 25 A – Mariscal

O mariscal está poluindo todas as praias do paulas. E também esta trazendo limos para a beira das praias, não tem condições de tomar banho nas praias, eles jogam restos de camarão, peixes, siris, etc ... e isso polui mais ainda.

As pessoas estão vazendo greve contra o mariscal. E também estão pegando muitas doenças.

E também estão protestando sobre as pessoas que levam cachorro com sarnas e outras doenças.

Moral: nós queríamos evitar essas doenças, e também parar com o mariscal.

G.

No texto 26 A, o autor não se posiciona de uma maneira crítica sobre o assunto escolhido para falar. Isso mostra que o aluno não sabe aproveitar o conteúdo anotado durante a palestra.

Texto 26 A – Invasão dos terrenos da marinha

Em São Francisco do Sul está acontecendo uma grande degradação da natureza, estão invadindo as terás da marinha, assim destruindo fauna e flora da região.

As pessoas não medem as conseqüências dessas destruições.

O problema do esgoto, que sem ter tratamento vão p/ o mar matando peixes e outras espécies.

L.

No texto 27 A, o autor escolhe um assunto para opinar: os manguezais, porém não se posiciona acerca do problema: a destruição. O aluno apenas menciona que os manguezais são

importantes para os seres que vivem neles e que o homem está destruindo essa vegetação ou esse sistema. No entanto, não se observa a sua opinião sobre essa depredação.

Texto 27 A - A importância dos manguezais

Os manguezais são importantes para o desenvolvimento dos seres que vivem nele como os caramujeiros.

Os caramujeiros vivem no mangues por que gostam de lama. Já o ciri vive no mar ou no mangues. Muitas pessoas cortam os mangues para fazer casas. E outras cortam para fazer lixões para jogar restos de comidas e restos de lixos. Então podemos considerar que estas pessoas estão destruindo propriedades e estão destruindo a natureza. Fim

E.

Constata-se que na maior parte dos textos há dificuldades em opinar sobre um assunto e em utilizar argumentos para sustentar o seu ponto de vista. Assim, essa atividade de produzir um texto de opinião, assim como a produção de um texto de informação, torna-se um desafio para os alunos. Trata-se de gêneros que os educandos quase não têm contato no âmbito escolar.

Vale ressaltar que o objetivo aqui não é o de estudar a estrutura de cada gênero, mas o de fazer com que o aluno tenha contato com muitos desses gêneros textuais. Dolz & Schneuwly (1996) afirmam que o trabalho com uma diversidade de textos revela-se como vários caminhos para acessar à escrita. Assim, o quadro de gêneros da página 40, contribui para que o indivíduo tenha conhecimento acerca da característica de vários textos (uma fábula ou um texto de opinião, por exemplo). Por essa perspectiva, para o desenvolvimento de atitudes de escrita, o educando deve demonstrar conhecimento acerca do gênero, deve atribuir um valor à escrita e, enfim, escrever (narrar, relatar, argumentar, etc.). Trata-se, como aborda Ribeiro (1999), citando Triandis (1971), do componente cognitivo, afetivo e comportamental, respectivamente.

Enfatizo que o aprendizado desempenha um papel de destaque nesse desenvolvimento atitudinal. As atitudes estão intimamente relacionadas ao conhecimento. Como abordo no Capítulo I, para haver desenvolvimento, deve haver uma transformação nos saberes polarizados e propagados pela escola. Desenvolver atitudes significa ter um compromisso com o processo

ensino-aprendizagem da língua materna. Cabe à escola assumir essa nova postura que aponta para um diálogo multicultural – a entrada de textos diversificados em sala de aula.

Dando prosseguimento ao trabalho cooperativo, a oitava produção escrita envolve também o levantamento de um outro problema do bairro. A professora e eu lemos com os alunos cartas de leitores (publicadas em jornais – **anexo 11**). Trata-se de cartas de reclamação, de reivindicação ou cartas que mostram algum problema, uma questão importante.

Professora: Esses textos que vocês tem aí são todos de jornal... as pessoas que escreveram estavam preocupada com o quê?

Aluno: em reclamar do que tá acontecendo e ninguém faz nada.

Aluno: tá malhando o pau!

Aluno: a moça disse que viu uma foca ferida ...ela pegou e pediu socorro só que daí ninguém quis ajudá.

Professora: isso, cada um reclama de alguma coisa...tem até um texto que é de alguém daqui, né? (...)
 Pesquisadora: agora, a gente vai pensá num problema que merece atenção das autoridades e que tem que ser resolvido...escolham o assunto em equipe, legal?

A orientação é a seguinte: *pense em um problema que está acontecendo no bairro e que você gostaria de reclamar para uma autoridade*. A partir disso, os alunos, em grupo, selecionam a questão do lixo que se acumula nas praias. Ao encerrar essas atividades, é proposto o desafio de escrever uma carta de reclamação: *você, agora, vai escrever uma carta de reclamação, vai comentar um problema pelo qual a sua comunidade está passando, exigindo uma providência por parte das autoridades*.

Assim sendo, os alunos participam da atividade escrevendo a sua carta de reclamação. Nessa produção escrita, o educando precisa ter em vista um destinatário – um para quem escrever ou dizer o que tem a escrever ou dizer (Cf. Geraldí, 1993). O objetivo do produtor é, assim, mostrar ao suposto interlocutor um problema da comunidade. Além disso, o autor da carta deve convencer o seu destinatário a tomar uma providência a fim de solucionar o impasse.

De acordo com os critérios elencados nas páginas 35 e 36, no entanto, nota-se que a produção de uma carta de reclamação pelos alunos revela uma certa dificuldade ao utilizar

argumentos a fim de convencer um destinatário. Da mesma maneira, constata-se que os indivíduos não se posicionam criticamente sobre o problema.

No texto 28 A, o autor apenas fala sobre o lixo que se acumula nas praias. Procura dirigir-se a um destinatário, mas não esclarece quem na Prefeitura (vereador? Prefeito?). Além disso, o aluno separa o texto: na primeira parte expõe o assunto; na segunda parte, tenta fazer a reivindicação.

Texto 28 A - O problema do lixo na praia

As pessoas tem que ajudar a limpar as praias, na jogar lixos na praia, fazer coletas, não levar cachorros nas praias, não jogar resto de comida, não urinar, não fazer fezes é assim que pode melhorar as praias.

Carta de reclamação

Eu queria reclamar sobre a Prefeitura que arrumou todas as outras praças, menos a da praia do Paulas.

G.

No texto 29A, o autor também não consegue caracterizar um texto de opinião. O aluno apenas expõe o problema do lixo nas praias, mas não se posiciona acerca do assunto, embora chame a atenção das pessoas para o perigo dos diversos tipos de lixo. O destinatário não é enfocado e nenhuma reivindicação é feita.

Texto 29A – “O problema dos lixo na praia”

O lixo na praia causa vários assidentes, lixo como pedasos de pau, latas e vidros. Pedasos de pau pode entrar na pele da pessoa, pode até furar as vistas, então por isso que não e bom jogar pedasos de pau na praia principalmente bambu, o bambu possui farpar e uma somente farpa no dedo de um ser humano pode causa doença gravissima como o tétano. Às latas cortam e o vidro também por esse motivo nunca jogue latas e vidro eles podem causar sérios danos numa criança e até em um adulto se não cuidar. Muitas pessoas tem o costume de jogar nas praias injesões. Agora imagine você se tiver contato com uma dessas injesões o dano que isso pode causar. Pode causar varias doenças como tétano e a doença da HIV mais conhecida como Aids uma doença incurável. Então nos devemos ter todos os tipo de cuidado.

Quando virmos algo na praia que seja perigoso ajuntar. Que quando virmos alguém jogando algo de perigoso na praia chamar atenção da pessoa. Porque so assim a pessoa vai se sentir invergonhada e ira procurar um licheirinho por perto para jogar o objeto que pode causar vários danos a nossa saúde.

E.

O autor do texto 30A também não se dirige a nenhum destinatário, apenas aponta para o problema (o lixo encontrado na praia) e menciona que algo deve ser feito.

Texto 30A - O lixo na praia

Eu quero falar sobre o lixo na praia. As pessoas são muito porcas. Tem gente que pega areia da praia para fazer sua construção na casa. Eu estou admirado com a poluição nas praia do Paulas. A gente acha muitas coisas na praia: garrafa de refrigerante, plástico, vidro, lata de cerveja, troncos de árvore, tudo isso foi jogado no mar pelo homem. Devemos fazer um multirão na praia com faixas e tudo mais para evitar isso! Se não que praia vamos mostrar para os nossos filhos? Em?

S.

Texto 31A

Prezado prefeito R. gostaria de fazer uma reclamação ao senhor.

Gostaria de dizer que as praias estão muito poluídas devido a esgotos, gente jogando lixo etc. Tenho alguma idéias.

Fazer tratamento de esgoto em toda região.

Limpeza das praias e principalmente incentivar a população a não jogar lixo na praia.

L.

Ao contrário dos textos anteriores, o texto 31A apresenta um destinatário. O autor dirige-se a alguém para fazer a sua reivindicação. Menciona o problema (as praias estão sujas) e fornece algumas idéias para a limpeza das praias do bairro.

A produção dessa carta de reclamação, bem como a escrita de um texto de opinião revelam, portanto, que são gêneros cuja aprendizagem não se dá espontaneamente. Esses gêneros requerem uma intervenção no processo de desenvolvimento do indivíduo. Se os educandos não tiverem sempre contato com esses textos no ambiente formal de ensino - a escola - não há como desenvolver a escrita desses gêneros secundários, pois, conforme Schneuwly (1994), o gênero secundário constitui-se em verdadeiras ações de linguagem e, por isso, depende da aprendizagem em sala de aula.

Assim, a maneira como os alunos escrevem um texto de opinião, de informação ou uma carta de reclamação reflete a pouca vivência com esses gêneros. De qualquer maneira, todos os indivíduos participam das atividades e também opinam acerca da escrita proposta. Pergunto se haviam gostado de ter escrito um texto de opinião ou a carta de reclamação. Pode-se dizer que os educandos atribuem valor à escrita:

S: *Sim, porque podemos opinar sobre o assunto e ajudar no renascimento da natureza.*

E: *Sim, gostei e gostaria de fazer novamente.*

L.: *Sim e achei uma coisa muito boa que pode ajudar a gente.*

G.: *Gostei, porque foi uma experiência nova, nunca tinha feito, ensinou muitas coisas novas.*

O trabalho com os gêneros textuais diversos significa que está sendo oportunizado aos jovens o contato com diferentes capacidades de linguagem, quais sejam, relatar, narrar, argumentar, como defendem Dolz & Schneuwly (1996). Penso que esse empreendimento tem como finalidade desenvolver atitudes de escrita na escola.

4.3 A primeira escrita e sua característica discursiva

Além de observar como os alunos reagem em uma primeira escrita, como produzem sua escrita, se os alunos conseguem ou não caracterizar o gênero textual proposto para a produção, é preciso saber que tipos de discurso constroem ao escrever seus textos. Da mesma maneira, o que se questiona também é como se organiza o conteúdo temático mobilizado nos textos no que diz respeito às coordenadas que o organizam. Para esse nível de análise são utilizados os critérios elencados no capítulo II, página 36, de acordo com Bronckart (1999), teoria exposta nas páginas 19, 20 e 21 e retomada no início deste capítulo.

Assim, nos relatos da infância – a primeira produção escrita (textos 1 A, 2 A e 3 A) – observa-se que o mundo discursivo criado é um narrar disjuncto com implicação dos parâmetros da ação de linguagem. Nesses textos, o tipo de discurso construído é o relato interativo. Pode-se notar:

a-) marcações temporais e espaciais:

Lembro como se fosse agora...

Bom tempo!

E na escola então no recreio juntando a turma toda para brincar de pega-pega.

b-) pretérito imperfeito do indicativo:

*Eu brincava de vários tipo
Pega-pega...*

c-) Pronomes de primeira pessoa:

*Eu aprendi a escreve e a ler...
Nos adorávamos cantar as músicas...*

d-) Pretérito Perfeito do indicativo:

*Fiz curso de modelo...
Aprendi muitas coisas...*

A escrita do gênero história infantil apresenta tipos de discursos variados. Assim, no texto 5A, o agente constrói um mundo discursivo do expor (dialogado).

Chapeuzinho Amarelo

- *Chapeuzinho amarelo faz tempo que você não vê a titia, senta mais perto.*
- *Que pernas cabeludas titia? O que é isso?! (...)*

Ao produzir esse texto, o autor opta pelo discurso interativo que se apresenta como poligerado, pois envolve dois agentes – Chapeuzinho e a titia (forma dialogada).

Nesse texto podem ser observadas frases exclamativas e interrogativas.

O produtor decide, então, por estar implicado na situação imediata, ao construir o diálogo, ao criar um mundo discursivo conjunto ao da ação de linguagem.

Já a próxima história *Chapeuzinho Vermelho Moderno* (6A), o seu autor constrói um mundo discursivo disjunto, no eixo do narrar e elabora o relato interativo .

Todos os textos da versão (7A e 8A) apresentam-se como estando implicados aos parâmetros físico da ação de linguagem.

É possível observar, nesses textos, uma ancoragem espaço-temporal: **Era uma vez uma adolescente de 15 de anos que ia para casa de sua vó.**

A marcação espacial também é observada no texto 7A:

Num certo bosque uma menina chamada Chapeuzinho cor-de-rosa...

Ao escrever o texto 7A, o produtor também constrói relato interativo e um mundo discursivo do narrar implicado aos parâmetros da ação de linguagem.

Na produção de uma fábula, constata-se também que os agentes constituem um narrar implicado: texto 9A *Morcego e o Leão*.

Nesse texto, os agentes optam pela construção do relato interativo. É possível observar: a-) uma marcação temporal: **Era uma vez um leão...**

b-) o par pretérito perfeito-imperfeito:

*Era uma vez um leão chamado Darlan. Ele era muito mal. Ele **achava** que podia mandar em todos porque era o rei da selva.*

*Darlan xingava muito também. Um certo dia, ele **xingou** um morcego que claro, ...*

Nesse texto, os agentes optam pela construção do relato interativo. Nota-se uma marcação temporal: **Era uma vez um leão...**

O próximo texto 10A - *A abelha e a borboleta* também é construído no eixo do narrar e é autônomo em relação aos parâmetros da ação de linguagem.

O tipo de discurso construído pelo agente é a narração e esse narrar se desenvolve a partir de uma origem espacial explícita caracterizando a disjunção, tal como: **Num campado com só uma flor...**

Já os autores das próximas produções (11A – *Carmelo o caramujo e abelha*; 12A- *A formiga ruim*) optam pela construção de relatos interativos e seus textos apresentam-se como implicados na situação material. Todos no eixo do narrar disjunto.

Nesses textos 11A e 12A, como há uma origem espaço-temporal (**Num certo quintal.../ Pois estava chegado o inverno...**), o mundo discursivo criado torna-se disjunto do mundo ordinário dos agentes. De acordo com Bronckart (1999), essa ancoragem em uma origem espaço-temporal explicita um distanciamento do mundo ordinário da ação de linguagem.

Na quarta produção escrita: o relato de um caso (o julgamento do cão), os agentes optam pela construção do discurso interativo e de um mundo discursivo do eixo do expor disjuncto e com implicação aos parâmetros da ação de linguagem (textos 13A, 14A, 15A e 16A).

Assim sendo, é possível observar nos textos 13A, 14A, 15A e 16A:

A-) referências explícitas aos parâmetros da ação de linguagem, tais como unidades do segmento de texto que se remetem diretamente ao agente da interação: eu, ele – como mostram as frases: **eu seria contra a sentença de morte para ele. Eu ia mandar.../ Se eu fosse o advogado eu o defenderia... senhor juiz, apresentome/ o cão nas nossas conclusões...**

B-) frases interrogativas e exclamativas:

Mas, cadê as provas?

o cachorro não matou o galo de dona Mariana!

Além disso, o discurso interativo no texto 16 A *O Julgamento do cão que matou o galo* apresenta-se como poligerado, devido ao número de agentes envolvidos tais como o advogado, o juiz e os jurados.

Já na produção do ofício é observada a construção de um expor conjunto com implicação dos parâmetros da ação de linguagem (textos 17A, 18A e 19A). O tipo de discurso construído é o discurso interativo e que é observado nas demais produções

No texto de informação, os agentes-produtores diversificam a sua escolha ao construir o mundo discursivo.

No texto 20A – *A Importância da casa familiar do mar (G)*, o agente opta pela construção de um narrar autônomo em relação ao mundo ordinário da ação de linguagem. Nesse caso, não há, portanto, referências aos parâmetros da situação material de produção, pois o mundo discursivo é

autônomo. O autor desse texto escolhe como tipo de discurso a narração. É possível perceber uma marcação temporal: **A CFM foi fundado dia 15 de abril, quando completa 494 anos.**

No texto 22A - *A importância da casa familiar do mar (L)*, o agente decide pela constituição de um expor implicado ao mundo da interação em curso. O autor faz uma opção pelo discurso interativo ao produzir seu texto de informação.

Já no texto 21A - *A importância da casa familiar do mar (S)*, o produtor constrói um expor autônomo, preferindo, assim, não integrar referências explícitas aos parâmetros da situação material.

Nesse caso, o tipo de discurso construído pelo autor é o discurso teórico, pois há ausência de unidades que se remetem diretamente aos agentes da interação (eu/me).

A produção do texto de opinião também apresenta tipos de discursos variados. No texto 24A - *A destruição e a extinção dos terrenos costeiros (S)*, o seu autor constrói um mundo do expor implicado. Nesse texto, não há uma ancoragem espaço-temporal. Conforme Bronckart (1999), os fatos são apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário dos interlocutores. O texto, além disso, mobiliza os parâmetros da ação de linguagem, com referências a esses mesmos parâmetros.

O agente decide pela construção de um discurso interativo dialogado. Pode-se observar:

a-) a presença de unidades que se remetem à própria interação: nossa, eles.

b-) frases exclamativas:

No bairro Paulas está pior ainda a praia das Varizes não é uma praia! Não é nada! É lodo e lama, só! Esse é o nosso castigo! -1 praia. E vamos contar -1-1-1 praia até desaparecerem todas as praias.

No texto 25A - *Mariscal*, o agente também opta pelo expor implicado. Da mesma maneira, o autor desse texto opta pela construção do discurso interativo.

A construção de um narrar autônomo pode ser observada no texto 26A – *A invasão dos terrenos da marinha*. O agente tenta construir a narração como tipo de discurso. Pode-se observar:

a-) uma marcação espacial: **Em São Francisco do Sul** está acontecendo uma grande degradação da natureza...

b-) ausência de pronomes de primeira e de segunda pessoas do singular ou do plural.

No texto 27A – *A importância dos manguezais (E)*, o mundo discursivo constituído é um expor autônomo e o agente decide-se pela construção do discurso teórico ao produzir seu texto.

Nessa produção, não há nenhuma unidade que se refira aos agentes da interação e também não se constata nenhuma origem espaço-temporal. Observam-se verbos no presente do indicativo:

Os manguezais são importantes para o desenvolvimento dos seres que vivem nele como os caramujeijos.

Os caramujeijos vivem no mangues por que gostam de lama. Já o ciri vive no mar ou no mangues. Muitas pessoas cortam os mangues para fazer casas. E outras cortam para fazer lixões para jogar restos de comidas e restos de lixos. Então podemos considerar que estas pessoas estão destruindo propriedades e estão destruindo a natureza. Fim

E

Quanto à carta de reclamação, os agentes, ao produzirem este gênero, optam pela constituição de um mundo discursivo do expor implicado (textos 28A, 29A, 30A e 31A).

Texto 28 A – O problema do lixo na praia

As pessoas tem que ajudar a limpar as praias, na jogar lixos na praia, fazer coletas, não levar cachorros nas praias, não jogar resto de comida, não urinar, não fazer fezes é assim que pode melhorar as praias.

Carta de reclamação

Eu queria reclamar sobre a Prefeitura que arrumou todas as outras praças, menos a da praia do Paulas. G.

O tipo de discurso construído pelo autor desse texto é o discurso interativo.

O autor do texto 29A tenta construir um discurso interativo-teórico misto.

texto 14A – “O problema dos lixo na praia”

O lixo na praia causa vários assidentes, lixo como pedasos de pau, latas e vidros. Pedasos de pau pode entrar na pele da pessoa, pode até furar as vistas, então por isso que não e bom jogar pedasos de pau na praia principalmente bambu, o bambu possui farpar e uma somente farpa no dedo de um ser humano pode

causa doença gravíssima como o tétano. Às latas cortam e o vidro também por esse motivo nunca jogue latas e vidro eles podem causar sérios danos numa criança e até em um adulto se não cuidar. Muitas pessoas tem o costume de jogar nas praias injeções. Agora imagine você se tiver contato com uma dessas injeções o dano que isso pode causar. Pode causar várias doenças como tétano e a doença da HIV mais conhecida como Aids uma doença incurável. Então nos devemos ter todos os tipo de cuidado.

Quando vimos algo na praia que seja perigoso ajuntar. Que quando vimos alguém jogando algo de perigoso na praia chamar atenção da pessoa. Porque so assim a pessoa vai se sentir invergonhada e ira procurar um licheirinho por perto para jogar o objeto que pode causar vários danos a nossa saúde.

E.

Nesse caso, o texto reúne as características do discurso interativo e do discurso teórico.

Assim, ao iniciar o texto o agente não integra unidades que se referem aos parâmetros da ação de linguagem. Essas referências vão sendo observadas a partir de frases como **por esse motivo não jogue latas e vidro.../ agora imagine você se tiver contato...**

Nos textos 30A e 31A são também observados discursos interativos.

Texto 30 A - O lixo na praia

Eu quero falar sobre o lixo na praia. As pessoas são muito porcas. Tem gente que pega areia da praia para fazer sua construção na casa. Eu estou admirado com a poluição nas praia do Paulas. A gente acha muitas coisas na praia: garrafa de refrigerante, plástico, vidro, lata de cerveja, troncos de árvore, tudo isso foi jogado no mar pelo homem. Devemos fazer um multirão na praia com faixas e tudo mais para evitar isso! Se não que praia vamos mostrar para os nossos filhos? Em?

S.

É nítida, nesse texto, a presença de referências aos parâmetros da ação de linguagem - **eu, a gente, nossos** - fato que pode ser observado em frases como: **eu quero falar sobre o lixo na praia/ a gente acha muitas coisas na praia/ se não que praia vamos mostrar para os nossos filhos?**

O autor do texto 31A também integra essas referências ao produzir seu texto: **gostaria de fazer uma reclamação ao senhor/ tenho algumas idéias.**

Texto 31 A

Prezado prefeito R. gostaria de fazer uma reclamação ao senhor.
Gostaria de dizer que as praias estão muito poluídas devido a esgotos, gente jogando lixo etc.
Tenho alguma idéias.
Fazer tratamento de esgoto em toda região.
Limpeza das praias e principalmente incentivar a população a não jogar lixo na praia.

L.

Essa análise mostra que poucos agentes constroem discursos teóricos. Muitos decidem-se pelos relatos interativos e discursos interativos. Além disso, a maioria dos textos (relato de experiência, história infantil, fábula, texto de informação, texto de opinião, carta de reclamação ou de reivindicação) mobiliza os parâmetros da ação de linguagem, com referências a esses mesmos parâmetros que são integrados ao conteúdo temático. Poucos agentes constroem um narrar e um expor autônomo. Assim sendo, a maior parte dos textos produzidos caracterizam-se por uma implicação à situação material de produção.

Essa escolha quanto ao grau de implicação à situação material é um aspecto que também pode ser desenvolvido nos indivíduos.

Schneuwly (1994) fala em termos de níveis primários e secundários. Assim, os gêneros primários são instrumentos de criação dos secundários. Isso se explica pelo fato de que os primários referem-se à experiência cotidiana da criança. Quando os educandos, então, passam de um nível espontâneo para um nível secundário, o gênero primário não desaparece, esse se torna disponível ao indivíduo como uma escolha. Para Schneuwly (1994), o nível implicado/primário pode ser disposto como ingrediente no interior de qualquer gênero ou como uma escolha a ser realizada ao produzir textos.

Essa operação de efetuar uma escolha em implicação e autonomia, de qualquer forma, passa por um processo de desenvolvimento da linguagem.

Como se constata até o presente momento, tanto o desafio dos indivíduos em produzir determinados gêneros textuais, observando as características próprias de cada gênero, bem como o desafio de efetuar uma escolha (entre implicação/ autonomia e entre discurso teórico, narração, relato interativo, discurso interativo) evoca o compromisso do professor de língua materna trabalhar em sala de aula textos diversos, culturas diversas. Isso significa proporcionar aos

educandos diferentes vias para acessar à escrita, pois adquirir atitudes de escrita implica atribuir valor à escrita, conhecer essa escrita, o gênero e poder escrever.

De qualquer maneira, não se escreve um texto apenas uma vez. O texto é um objeto modificável e que se pode refinar. Por esse prisma, a professora e eu sugerimos aos alunos um segundo momento no qual possam reescrever os seus textos.

4.4 Um segundo momento no processo de produção: a reescrita

4.4.1 Preliminares

A reescrita é considerada como sendo uma segunda etapa do processo de escrita. Pensando-se ao lado de Dolz & Schneuwly (2000), a reescrita permite ao aluno conscientizar-se de que seu texto é um objeto transformável, que pode ser refinado. Por esse viés, a professora e eu propomos aos indivíduos uma segunda escrita dos textos: relato do julgamento do cão, carta de reclamação, texto de opinião e de informação. Tendo em vista o grau de dificuldade apresentado pelos alunos ao produzir tais gêneros, selecionamos esses textos para a reescrita.

A finalidade desse segundo momento da escrita é observar se o aluno apresenta melhoria no que diz respeito: ao conteúdo, à observação da ortografia, pontuação; colocação de um título; observação do parágrafo e da caracterização do gênero proposto para a escrita, de acordo com os critérios estabelecidos nas páginas 36 e 37.

Convém frisar de que não se trata de um estudo aprofundado de reescrita, também não está se exigindo que o aluno saiba obrigatoriamente caracterizar o gênero proposto para a escrita. Trata-se de proporcionar ao aluno o acesso a textos diversos, fazendo com que o indivíduo valorize a escrita (componente afetivo) e que, demonstre, gradativamente, um certo conhecimento (componente cognitivo) acerca de alguns gêneros (saber a sua utilidade no contexto social) a fim

de que possa escrever (componente comportamental). Isto significa desenvolver atitudes de escrita.

4.4.2 A reescrita

Pasquier & Dolz (1996) consideram que muitas das dificuldades encontradas pelos alunos ao escrever um texto são específicas de um tipo de discurso ou de um gênero textual. Como visto no item anterior, alguns agentes constroem um mundo do expor ou do narrar autônomo (textos 10A, 20A, 21A, 26A, 27A). A maioria dos produtores ancoram-se em uma implicação aos parâmetros da ação de linguagem.

Além disso, a primeira escrita revela também que habilidades de relatar, expor e argumentar são capacidades de linguagem que ainda precisam ser mais trabalhadas com os alunos, pois observa-se que eles esforçam-se muito para escrever texto de informação, de opinião e cartas de reclamação.

Claro está que os indivíduos não podem apresentar domínio de um gênero em uma primeira produção. De qualquer maneira, é interessante que os educandos entrem em contato com textos diversos e se lancem ao desafio de escrever gêneros diferentes.

Cabe observar também que atitudes de escrever histórias resultam mais acessíveis para os alunos (textos 5A, 6A, 9A, 10A, 11A e 12A). Isso se deve ao fato de que narrar um acontecimento ou uma história é uma ação de linguagem que a criança realiza desde pequena. Já faz parte de sua vivência (Cf. Leite & Vallim, 2000) e, mesmo na escola, os alunos têm um contato maior com a atitude de narrar.

Diante desse quadro, vale afirmar que para desenvolver nos educandos atitudes de escrita com a finalidade de dominar gêneros diversos envolve um trabalho de mediação por parte do professor. Tendo em vista, assim, as dificuldades encontradas pelos alunos ao escrever os textos, proponho a tarefa de reescrita.

As dificuldades as quais me refiro são aquelas naturais em uma primeira escrita, tais como caracterizar o gênero escrito, iniciar o texto entre outras.

Ressalto também que a mestria de um gênero só vai aparecer como co-constituindo a mestria de situações de comunicação. Ambas estão interligadas (Cf. Dolz & Schneuwly, 1996). É, portanto, durante situações de comunicação que o gênero se torna um instrumento para agir em uma situação de linguagem.

Assim, as situações de ação de linguagem nas quais os alunos estão envolvidos são relatar uma experiência vivida, no caso, a infância, contar um caso, uma história infantil, uma fábula, dar informações, expressar um ponto de vista acerca de um assunto, reivindicar. Pode-se afirmar que os alunos talvez não tenham dominado muito bem a situação de comunicação com a qual se deparam. É de se esperar a dificuldade encontrada na primeira produção textual, pois os alunos não estão habituados a demonstrar essas atitudes de opinar, de reclamar em sala de aula.

Torna-se imprescindível, portanto, a reescrita. Nessa atividade, os alunos ficam envolvidos em uma situação de trocas entre eles mesmos, a professora e eu. Assim, os alunos contam não só com as opiniões da professora ou minha, mas também com as dos colegas para modificar o seu texto. A professora e eu, nos textos da primeira escrita, fazemos comentários nos textos dos alunos, não são correções, mas incentivo: *Você tem boas idéias e pode melhorar cada vez mais o seu texto! Você pode iniciar o seu texto de uma outra maneira...*

Nesse sentido, Geraldi (1993) aponta para o importante papel que assume o professor enquanto um interlocutor que sugere novos caminhos para o texto dos alunos.

Na reescritura do relato do julgamento do cachorro, algumas sugestões são dadas para melhoria na segunda versão desse texto.

Pesquisadora: Agora prestem atenção! Nesse texto aí o que vocês tinham que fazê?

Aluno: contá do julgamento do cachorro...(muitos queriam falar)

Pesquisadora: certo...só que vejam só... se eu escrevo assim: se eu fosse advogado dele eu ia defendê porque ele é inocente e por aí...você acham que se alguém for lê esse texto vai entendê?

Aluno: não

Pesquisadora: não, mas por quê?

(ninguém responde)

Pesquisadora: prestem bem atenção...eu tenho que dizer pro meu leitor o que está acontecendo: o que fez o cão...eu tenho que fazê com que o meu leitor entenda a ...o relato...o que eu quero dizê.

(...)

Pesquisadora: a gente vai fazê o seguinte ... a gente vai escrevê no quadro isso daí... quem dá as idéias? Pensem e vão me dando as idéias aqui...

Uma aluna se propõe a dar as suas idéias para modificar o texto em questão:

Aluno: é ... eu fiz assim né? Eu acho...não sei... "Eu sou a Suelem ...fui advogada de um cachorro...ele foi acusado de matá um galo, mais ninguém tinha prova...

Todos os alunos aceitam a sugestão para reescrever o texto. Essa atividade oportuniza aos educandos que refinem a sua produção, como apontam Dolz & Schneuwly (2000). Comparando os textos 13A, 14A e 15A com a segunda versão escrita 13B, 14B e 15B, nota-se que os autores abandonam uma escrita "tipo simples opinião": *Se eu fosse advogado do cão* e observa-se uma evolução no conteúdo. O aluno elabora uma introdução para o seu texto, resultado que pode ser observado abaixo:

Texto 13 A

Eu seria contra a sentença de morte para ele. Eu ia mandar o responsável pelo cachorro pagar ao responsável pelo galo. Mas, cadê as provas?

Eu ia providenciar uma pessoa que fizesse um teste, com todos os cachorros do bairro, para ver quem tinha raiva. Se um deles tiver raiva, e se a dona do cachorro dizer que ele ataca muito e foge muito de casa eu iria mandar o responsável pelo galo devolver o dinheiro para o responsável pelo cachorro acusado. O responsável pelo outro cachorro teria que pagar ao responsável pelo galo. Eu providenciaria um tratamento para o outro cachorro as custas de seu responsável.

Sérgio

Texto 13 B – Julgamento do Cão Suspeito

Fui advogado de um cachorro acusado de ter matado um galo em 1997.

No julgamento, eu achava que o cachorro deveria se inocente, por falta de provas. Como advogado do cachorro, defende o coitado:

Senhor juiz, este cachorro deve ser inocente por falta de provas. Ele é só um suspeito. Suspeito não é culpado. Alguns acham que suspeito é culpado com pouquíssimas chances de ser inocente, mas suspeito é inocente com pouquíssimas chances de ser culpado.

O término deste caso foi simples; eu pedi que o juiz e os jurados fizessem um teste: se o cachorro tem raiva, e quantos cachorros andavam soltos no bairro. Todos sabiam que tinham cachorros soltos por ali.

O cachorro foi inocente por falta de provas e caso encerrado. Fiz ótima defesa!

S.

O autor do texto 13B reorganiza essa segunda versão introduzindo uma marcação temporal: *Fui advogado de um cachorro acusado de ter matado um galo em 1997*. Assim, o produtor já constrói uma introdução para o seu texto, ao invés de iniciá-lo por: *Eu seria contra a sentença de morte para ele* (texto 13A). Da mesma maneira, a conclusão é algo repensado pelo aluno. O autor procura informar o leitor sobre quem e sobre o quê está falando. E se comparado com a primeira versão, pode-se dizer que há um progresso, pois o aluno observa a pontuação, título e ortografia. O aluno procura, servindo-se de sua imaginação, relatar o julgamento do cão. Na reescrita, o educando refina o seu texto no que diz respeito ao conteúdo: primeiramente, menciona que foi advogado de um cão acusado de matar um galo. E que foi um fato ocorrido no ano de 1997. Como advogado acredita na inocência do cliente, pois não havia prova que o incriminasse. Assim, defende o cão afirmando ao juiz que ele é apenas um suspeito e argumenta que *suspeito é inocente com pouquíssimas chances de ser culpado*.

texto 14 A

Se eu fosse o advogado eu o defenderia por causa que ele um suspeito não e o culpado, ai não tem direito de acusar. E não tem direito de matar um ser vivo. E se caso ele for culpado não precisa ser sacrificado ou ser matado.

G.

Texto 14B – O Cão é culpado ou inocente?

Fui advogada de um cão acusado de um crime terrível.

Muita gente falava que ele assassinou um galo a sangue frio.

Mas no julgamento eu o defendi:

Desde quando suspeito é culpado. Além disso, como todos podem acusá-lo sem ter provas? Então mandem entrar os testemunhos.

Como ninguém testemunhou o caso foi anulado por falta de provas.

G.

Ao retomar o texto 14A, observa-se que na reescrita ocorre um refinamento. Há também uma preocupação com título, ortografia e um esforço em elaborar os parágrafos. O autor preocupasse em elaborar uma introdução para o seu texto: *Fui advogada de um cão acusado de um crime terrível*. Assim, há um certo progresso no conteúdo, embora o autor não forneça mais detalhes acerca do julgamento.

Texto 15 A

Se eu fosse o advogado do cachorro usaria os seguintes argumentos p/defendelo.

Os cachorros são irracionais agem por instintos.

O fato do assassinato é uma suspeita e não um fato concreto.

Ninguém tem provas, portanto por enquanto, ele não pode ser julgado nem culpado nem inocente.

Liriam

Texto 15 B – O julgamento do cão

Achei o caso muito polêmico mas aceitei.

O dia estava tumultuoso, a polêmica era geral.

Mas na hora da audiência defendi com muita garra o cão usando os seguintes argumentos:

Os cachorros são irracionais, agem por instinto.

O fato do assassinato é uma suspeita não um fato concreto.

Ninguém tem provas, portanto, por enquanto, ele não pode ser julgado, nem culpado, nem inocente.

Espero ter feito um bom trabalho, pois em todos os casos tenho que fazer de tudo para ganhar a causa pois é meu trabalho.

L.

É visível, nessa produção, o esforço do seu autor em modificar o seu texto elaborando os parágrafos, observando a pontuação e a ortografia (aspectos formais). Nesse segundo momento da escrita, o aluno tem a oportunidade caracterizar o seu texto como um relato de algo imaginado. Além disso, preocupa-se em colocar um título adequado. Quanto ao conteúdo, o aluno progride ao escrever, comparando os textos 15A com 15B. O autor comenta que o caso é polêmico e elabora argumentos para defender o cão: *os cachorros são irracionais, agem por instinto. O fato do assassinato é uma suspeita não um fato concreto.*

Texto 16A O Julgamento do Cachorro que matou o galo

Senhor juiz, apresentome como advogado do cachorro que matou um galo.

Meritíssimo:

- o cachorro não matou o galo de dona Mariana!
Antes de mais nada meritíssimo, gostaria de que todos concordassem, que estamos falando de dois animais, não de duas pessoas.
Senhor juiz eu como vizinha da dona Mariana, vi o cachorro matando o galo.
- Está bem nós e os juriz já chegamos a uma conclusão! Senhora:
- Como não á provas que comprovam o cão culpado, o caso está enserrado:
- O cão na nossas conclusões o cão de dona Cida é inossente.
E.

O texto abaixo é mais um exemplo que o autor procura refinar essa produção em um segundo momento:

texto 16 B Julgamento do cachorro que matou o galo

Uma vez fui advogado de um cachorro acusado de assassinato.

-Senhor juiz, apresento-me como advogado do cachorro que matou o galo da dona Mariana. Meritíssimo gostaria de que todos concordassem que estamos falando de dois animais, não de duas pessoas.

Só que aí veio um promotor e disse:

-Senhor juiz, tem uma vizinha da dona Mariana que viu o cão matando o galo.

-Está bem, entre a testemunha, disse o juiz.

E a testemunha não veio. Daí que os jurados falaram:

-Como não há provas do crime, o cão é inocente

-Sim, o caso está encerrado. O cão é inocente nas nossas conclusões não é culpado.

E.

No texto 16 B, o autor inicia o relato com uma marcação temporal *Uma vez fui advogado de um cachorro acusado de assassinato*. Nota-se que o aluno reorganiza as idéias ao relatar o julgamento: menciona os fatos e as pessoas envolvidas no julgamento de uma forma clara, sabendo introduzir tais personagens. Nessa versão, sabe-se quem está falando: o juiz, o promotor, o advogado, ao contrário do primeiro texto escrito (16A).

Esse texto é mais um exemplo de que, em sala de aula, os alunos iniciam-se na escrita e, gradativamente, vão refinando, transformando as suas idéias e suas representações acerca do gênero utilizado. Assim vão surgindo as atitudes de escrita. Uma observação em relação a esse processo, é que se faz sempre necessária a mediação, pois como enfatiza Geraldí (1993) é ela que permite aos educandos a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor de outras maneiras de dizer aquilo que se tem a dizer.

A próxima produção a ser comentada pela professora e por mim, é a primeira versão da carta de reclamação, texto que a quinta série apresenta dificuldades ao escrever. Primeiramente, os textos são discutidos com os alunos:

Professora: pois é...pessoal... hoje eu e a dona Suzanne vamos devolvê pra vocês darem uma olhadinha e uma melhoradinha...(..) peguem aqui os textos...isso ... vão trocando com os colegas aí...

É pedido aos educandos que leiam o texto que haviam escrito.

Professora: pessoal ...agora ...escutem... escutem só... é pra escutá ...vocês devem olhá direito o que pode ser mudado aí no texto...será que se outra pessoa lê o que vocês escreveram...vão entendê

que é uma carta de reclamação? Cada um de vocês dá uma sugestão pros colega...o que é uma carta de reclamação? Os textos aí...o que vocês acham...se vocês fossem uma autoridade recebessem um texto assim? Dava pra entendê?

As opiniões são diversas e os alunos reescrevem o texto. Dolz & Schneuwly (2000) afirmam que tal atividade deve mostrar ao aluno que seu texto é objeto sempre transformável, que se pode aperfeiçoar.

Assim sendo, exponho a minha sugestão aos alunos: *Pesquisadora: prestem atenção... tudo bem... vocês podem parar agora...cada um fica com o seu texto agora... notem para quem a gente está escrevendo? Ficou combinado que a gente ia escrever para uma autoridade qualquer... (...) falem sobre o problema, dê a sua opinião, diga o quê e onde está acontecendo o problema do lixo... tente convencer a pessoa que irá ler...que alguma coisa tem que ser feita para mudar isso.*

É visível nas produções reescritas o esforço dos alunos em caracterizar cada gênero trabalhado, melhorando o seu texto. Isso significa um grande desafio para todos eles e para nós – professora e pesquisadora.

Comparando os textos abaixo (28A e 28B), nota-se que, na segunda versão, o autor apresenta melhoria ao mostrar o assunto e ao procurar convencer o seu destinatário a fazer uma limpeza nas praias. Assim, o aluno progride ao tentar caracterizar o seu texto como sendo uma carta de reclamação. No texto, o autor, ao contrário da primeira versão, mostra claramente para quem se dirige (o destinatário – vereador). O aluno também observa a ortografia nesta versão.

Texto 28 A – O problema do lixo na praia

As pessoas tem que ajudar a limpar as praias, na jogar lixos na praia, fazer coletas, não levar cachorros nas praias, não jogar resto de comida, não urinar, não fezer fezes é assim que pode melhorar as praias.

Carta de reclamação

Eu queria reclamar sobre a Prefeitura que arrumou todas as outras praças, menos a da praia do Paulas.

G.

Texto 28 B

Senhor Vereador

Pedimos uma limpeza em nossas praias que são lindas. Só que estão muito poluídas e sujas. Por que tem muito lixo espalhado. O lixo traz doenças para a população e no verão que os turistas vem não dá nem gosto de tomar banho de praia então eles vão embora. Obrigado

G.

Moradora do Paolas

O texto 29B, ao contrário de sua primeira versão 29A, apresenta-se como uma carta de reclamação.

Na primeira versão, o aluno falou sobre o problema da poluição nas praias sem argumentar, sem tentar convencer alguém a respeito do assunto. Não há uma preocupação em reivindicar algo. Ao reescrever, o autor percebe que para escrever uma carta de reclamação, outro caminho deve ser seguido. Além de haver um assunto a ser exposto e criticado, deve-se pensar em um destinatário e tentar convencê-lo acerca de um dado assunto. Dessa maneira, procede o aluno ao reescrever a sua carta de reclamação, como pode ser observado no texto abaixo:

texto 29 A – “O problema dos lixo na praia”

O lixo na praia causa vários assidentes, lixo como pedasos de pau, latas e vidros. Pedasos de pau pode entrar na pele da pessoa, pode até furar as vistas, então por isso que não e bom jogar pedasos de pau na praia principalmente bambu, o bambu possui farpar e uma somente farpa no dedo de um ser humano pode causa doença gravissima como o tétano. Às latas cortam e o vidro também por esse motivo nunca jogue latas e vidro eles podem causar sérios danos numa criança e até em um adulto se não cuidar. Muitas pessoas tem o costume de jogar nas praias injesões. Agora imagine você se tiver contato com uma dessas injesões o dano que isso pode causar. Pode causar varias doenças como tétano e a doença da HIV mais conhecida como Aids uma doença incurável. Então nos devemos ter todos os tipo de cuidado.

Quando virmos algo na praia que seja perigoso ajuntar. Que quando virmos alguém jogando algo de perigoso na praia chamar atenção da pessoa. Porque so assim a pessoa vai se sentir invergonhada e ira procurar um licheirinho por perto para jogar o objeto que pode causar vários danos a nossa saúde.

E.

Texto 29 B – O problema dos lixos na praia

Senhor prefeito,

O lixo na praia causa vários acidentes e doença, pedaços de vidro podem entrar na pele das pessoas. Ninguém gosta de ir numa praia com algum parente e chegar lá pegar uma doença ou se machucar.

Então peço que tome uma providência para que acabe o problema dos lixos na praia

Agradessimentos = E

O texto 30A também é transformado. Na sua segunda versão 30B, o autor procura caracterizá-lo como uma carta de reclamação, expondo o problema e tentando convencer o destinatário a agir diante do problema que lhe é colocado. Quanto à ortografia, à pontuação e à organização dos parágrafos, nota-se que também são aspectos observados pelo aluno.

Texto 30A - O lixo na praia

Eu quero falar sobre o lixo na praia. As pessoas são muito porcas. Tem gente que pega areia da praia para fazer sua construção na casa. Eu estou admirado com a poluição nas praia do Paulas. A gente acha muitas coisas na praia: garrafa de refrigerante, plástico, vidro, lata de cerveja, troncos de a rvore, tudo isso foi jogado no mar pelo homem. Devemos fazer um multirão na praia com faixas e tudo mais para evitar isso! Se não que praia vamos mostrar para os nossos filhos? Em?

S.

Texto 30 B

Senhor Prefeito,

Eu quero falar sobre o lixo na praia.

Este lixo cada vez aumenta mais na areia das nossa praias. Não só na areia, como também na água. O lixo traz doenças para nós. Por isso, nós nem podemos mais brincar na água! Nem na areia da praia! Só por causa dessas novas imobiliárias, que para construir as casa, tiram areia da praia!

Por favor, tome uma providência para nós, cidadãos! Nós próprios achamos muitas coisas na praia garrafa de refrigerante, latas, vidro, muita coisa que pode ser reciclado também!

Faça alguma coisa, prefeito! As praias da cidade são bonitas, e temos que preservá-las.

S.

O texto 31 A, quando reescrito pelo aluno, não apresenta modificação significativa. De qualquer maneira, o autor desse texto procura caracterizá-lo como sendo uma carta de reclamação, expõe o problema: fornece algumas sugestões dirigindo-se a um destinatário (prefeito).

Texto 31 A

Prezado prefeito R. gostaria de fazer uma reclamação ao senhor.

Gostaria de dizer que as praias estão muito poluídas devido a esgotos, gente jogando lixo etc.

Tenho alguma idéias.

Fazer tratamento de esgoto em toda região.

Limpeza das praias e principalmente incentivar a população a não jogar lixo na praia.

L.

texto 31 B

Senhor prefeito,

Gostaria de fazer uma reclamação ao senhor.

Gostaria de dizer que as praias estão muito poluídas devido ao esgoto e o lixo expalhado por lá.

Tenho algumas idéias para o senhor.

Fazer tratamento de esgoto na região;

Fazer uma boa limpeza nas praias.

Obrigada pela atenção

L.

Convém ressaltar que os alunos são atendidos pela professora e por mim ao reescrever os seus textos. É preciso apontar caminhos para esses educandos que não estão muito familiarizados com a produção textual. Por essa via, é que a mediação do outro desempenha um papel fundamental para a construção da zona de desenvolvimento proximal.

A ZDP, conforme postula Vygotsky (1996), constitui-se durante as interações, ou seja, quando os indivíduos solucionam problemas com o auxílio do outro mais experiente.

Por essa ótica, para a reescrita do texto de opinião, a professora retoma as aulas anteriores onde se fala da depredação ambiental no bairro e, principalmente, do texto de opinião, da defesa das idéias.

É dada novamente uma orientação: *Pode ser esse mesmo assunto que você escolheu...tem que vê o que vocês vão falar sobre ele...vocês devem dar uma opinião sobre o assunto e devem também defender as idéias de vocês...(...) quando vocês querem que os pais de vocês comprem alguma coisa...um tênis novo pra vocês... o que vocês dizem pra mãe...vocês não tentam convencer ...não insistem na idéia de querer o tênis?*

A partir, então, das atividades de discussão, os alunos procuram reescrever o texto.

O texto 24 B, a segunda versão de 24 A, apresenta-se como um texto de opinião. Ao reescrever o texto, o aluno expõe o assunto e evidencia seu ponto de vista sobre o que está acontecendo. Há preocupação com a ortografia e a pontuação. Na reescrita, pode-se observar que os parágrafos são reorganizados.

O conteúdo é um outro ponto a ser observado: no texto 24 A, o autor afirma que são os francisquenses que ocupam as terras de marinha. Logo em seguida, pergunta-se: *o que será quando as pessoas que vem de fora dominarem tudo?* O que torna o texto confuso. Já na segunda versão, o autor menciona que são as pessoas que vêm de outras cidades que estão ocupando os terrenos de marinha. São elas as invasoras que não têm consideração com a cidade e com a paisagem. O aluno fornece argumentos contra o problema da invasão: *os invasores continuam e vão desaparecendo as praias. Eles fazem ranchos nas praias e acabam com elas.*

Texto 24 A – A destruição e a extinção dos terrenos costeiros

Os francisquenses continuam ocupando as terras da marinha! As paisagens das praias estão desaparecendo! O que será quando as pessoas que vem de fora dominarem tudo? O que as pessoas de outras cidades, de outros estados pensam? Eles não tem a menor consideração com a nossa cidade!

As invasões continuam e vai desaparecendo a beleza, a natureza as praias. No bairro Paulas está pior ainda a praia das Varizes não é uma praia! Não é nada! É lodo e lama, só! Esse é o nosso castigo! –1 praia. E vamos contar –1-1-1 praia até desaparecerem todas as praias.

S.

Texto 24B - A Destruição e a Extinção dos Terrenos Costeiros

As pessoas que vem de outras cidades estão ocupando as terras da marinha. As lindas paisagens das praias estão desaparecendo! O que as pessoas de fora pensam? O que acontecerá

quando elas dominarem tudo? O que pensam? Elas não tem a menor consideração com a cidade e suas paisagens.

Os invasores continuam e vão desaparecendo as praias. Eles fazem ranchos nas praias e acabam com elas!

Por exemplo: a praia das Varizes, não é uma praia! Só é lodo! Este é o nosso castigo! Menos uma praia! Na verdade o castigo também é dos turistas!

As invasões das terras da marinha vão continuar e se o prefeito da cidade não tomar uma providência, vamos contar sempre: menos uma praia, menos uma, menos uma, menos outras, até acabarem todas as nossas praias!

S. L. do N. F.

Estudante e morador do bairro Paulas

O texto 25B, comparado ao 25A, mostra algumas modificações. Nessa versão, o autor consegue se posicionar sobre o assunto “mariscal”, defendendo as suas idéias. Assim, não apenas descreve a situação, mas também fornece um argumento: por que é contra a maricultura no bairro: *porque está trazendo limos para a beira das praias. Por causa do mariscal tem muita sujeira e na água muito mal cheiro.* Vê-se, então, que o texto reescrito avança no que diz respeito ao conteúdo. Nessa versão as idéias tornam-se mais claras.

Texto 25 A – Mariscal

O mariscal está poluindo todas as praias do paulas. E também esta trazendo limos para a beira das praias, não tem condições de tomar banho nas praias, eles jogam restos de camarão, peixes, siris,etc ... e isso polui mais ainda.

As pessoas estão vazendo greve contra o mariscal. E também estão pegando muitas doenças.

E também estão protestando sobre as pessoas que levam cachorro com sarnas e outras doenças.

Moral: nós queríamos evitar essas doenças, e também parar com o mariscal.

G.

Texto 25 B - Mariscal

O mariscal está poluindo todas as praias do paulas, **porque está trazendo limos para a beira das praias.**

Não tem condições de tomar banho de mar. **Por causa do mariscal tem muita sujeira na areia e na água e muito mal cheiro.**

Alguma coisa deve ser feita.

G.

Estudante e moradora do Paulas

O texto abaixo não apresenta modificação significativa na reescrita. O autor não explora o assunto sobre a invasão dos terrenos da marinha, menciona a destruição da flora e da fauna, mas acaba introduzindo um outro problema: *o esgoto que requer tratamento*.

Texto 26A – Invasão dos terrenos da marinha

Em São Francisco do Sul está acontecendo uma grande degradação a natureza, estão invadindo as terás da marinha, assim destruindo fauna e flora da região.

As pessoas não medem as conseqüências dessas destruições.

O problema do esgoto, que sem ter tratamento vão p/ o mar matando peixes e outras espécies.

L.

Texto 26 B – Invasão dos terrenos de marinha

Em São Francisco do Sul está acontecendo uma grande degradação da natureza. Estão destruindo fauna e flora da região.

As pessoas não medem as conseqüências dessa destruição.

Tem também o problema do esgoto que não é tratado e acaba indo para o mar. E aí mata os peixes e outras espécies.

L.

Estudante e moradora do Paulas

Ao contrário da produção anterior, o texto 27 B é refinado, caracterizando-se como um texto de opinião. O agente-produtor emite o seu ponto de vista e o defende: *os manguezais são muito importante para o desenvolvimento dos seres que lá vivem como os caranguejos. As pessoas aqui em São Francisco dependem muito dos manguezais*. O texto inicia falando acerca da importância dos manguezais e o problema do lixo. E conclui a sua escrita afirmando que devem ser preservados. O autor argumenta que não se deve invadir os terrenos de marinha porque depreda a natureza, no caso o manguezal. Por essa via, comparando 27A e 27B, constata-se um salto para a transformação.

Texto 27A - A importância dos manguezais

Os manguezais são importantes para o desenvolvimento dos seres que vivem nele como os caramueijos.

Os caramueijos vivem no mangues por que gostam de lama. Já o ciri vive no mar ou no mangues. Muitas pessoas cortam os mangues para fazer casas. E outras cortam para fazer lixões para jogar restos de

comidas e restos de lixos. Então podemos considerar que estas pessoas estão destruindo propriedades e estão destruindo a natureza. Fim

E.

Texto 27 B A importância dos manguezais

Os manguezais são muito importantes para o desenvolvimento dos seres que lá vivem como os carangueijos. O que está destruindo os manguezais, são os lixos que muitas pessoas jogam lá.

Gostaria que alguma coisa deve ser feita para ninguém invadir as propriedades de marinha, porque destrói a natureza.

As pessoas aqui em São Francisco dependem muito dos manguezais e eles devem ser preservados.

E.

Estudante e morador do Paulas

Um fato a ser notado é que na reescrita dos textos, os autores assumem-se como emissores-enunciadores na ação de linguagem em curso: *estudante e morador do Paulas*.

Quanto ao texto de informação era nítido o apego dos alunos ao texto do jornal. Assim, a professora retoma as discussões anteriores com turma e refaz as orientações: *...então...a gente tinha que escrever sobre a Casa do Mar...e outra coisa...ei... não pode mudar de assunto quando a gente está escrevendo...tem gente que fez mistura...falou de peixe...de futebol...também não é pra copiar do texto...viram? é só passar a informação...*

Após algumas sugestões, os alunos reescrevem seus textos, procurando modificá-los.

Assim, o texto 20B mostra uma transformação no que diz respeito ao conteúdo, pois no texto 20A, o autor se mantém preso ao texto da leitura. Ao reescrever, ele preocupa-se em passar as informações acerca da escola do mar e os parágrafos são reorganizados. Há um progresso no que se refere ao conteúdo. No texto 20A, as idéias, em cada parágrafo, apresentam-se sem conexão. Assim, no primeiro parágrafo, o autor informa a data de fundação da escola do mar. No segundo parágrafo, a informação é que a CFM vai formar 75 jovens. No terceiro parágrafo, o autor menciona que a escola abriga alunos de mais de duas cidades. No quarto parágrafo, é dito que a CFM é cultural no estado. O quinto parágrafo menciona que a Prefeitura banca as despesas com a

alimentação dos alunos. No sexto parágrafo, o aluno menciona Goulart, mas não esclarece quem é a pessoa e o que faz. E no oitavo parágrafo, o autor menciona que a CFM ajuda as pessoas.

Na reescrita, entretanto, as idéias encontram-se mais conectadas umas as outras. Assim, no primeiro parágrafo, o autor informa a data de fundação da escola, os alunos que atende, a idade, de onde procedem e a ajuda que a Prefeitura dá aos alunos dessa instituição. No segundo parágrafo, é mencionado o fato de que muitos jovens vão embora para cidades grandes e não conseguem emprego. No terceiro parágrafo, o autor informa que a Casa do Mar pode dar uma profissão aos jovens.

Texto 20A importância da casa familiar do mar

A CFM foi fundado dia 15 de abril, quando completa 494 anos.

Em termos de funcionamento a CFM vai formar 75 jovens com idade acima de 14 anos.

A casa vai abrigar mais de 2 cidades. Itapoá só irá matricular 6 alunos, Barra Velha, 6 e São Francisco do Sul 7.

A CFM pode ser cultural no nosso estado.

Cada aluno deveria levar sua comida, mas eles não tenham condições de bancar as despesas, as três prefeituras ajudaram bancar as despesas.

Goulart adverti que a maioria dos filhos de pescadores não querem seguir as mesmas profissões.

E a CFM ajuda muitas pessoas. G.

Texto 20 B – A importância da casa familiar do mar

A casa do mar foi fundada dia 15 de abril de 98. Ela atendi alunos com idade de 14 anos que deixaram o estudo. E atende os alunos que vem também de Itapoá e da Barra Velha aluno que deve levar a sua comida, mas as prefeituras também ajudam porque eles são pobres.

Aqui em São Francisco muitos jovens não querem seguir a carreira de pescador e acabam indo embora e não conseguem emprego em cidade grande.

Com a casa do mar os jovens podem ter uma profissão no futuro, porque lá, eles aprendem tudo sobre a pesca, o comércio e as matérias de Português, Matemática, Geografia e outros.

G.

Outra produção que se transforma no processo de reescrita é o texto 21A. Nota-se que no texto 21B, o autor procura informar mais sobre a casa do mar, fornecendo detalhes. Há uma preocupação com a distribuição das idéias em cada parágrafo, com a pontuação e, principalmente, com o conteúdo. Assim sendo, no texto 21B, o aluno aborda: no primeiro parágrafo, que a Casa

do Mar tem uma importante tarefa; no segundo parágrafo, que são poucos os alunos que podem se matricular nessa escola; no terceiro parágrafo, que os pescadores são orientados a não abandonar o litoral e a pesca; no quarto parágrafo, que se não existisse a Casa do Mar, o pescador mudaria para a cidade grande. E lá, não encontraria boas condições para viver; e no quinto parágrafo, que a escola do mar resgata a cultura da cidade.

Texto 21 A – A importância da casa familiar do mar

A casa familiar do mar foi inaugurada para atender pescadores de S. Frco do Sul, além de intercâmbio com a França. São poucos alunos que podem se matricular: 6 em Barra Velha, 6 em Itapoá e 7 alunos em S. Frco do Sul. Será boa para a cultura da cidade, porque senão o número de pescadores pode ser extinto na cidade. É uma escola que ensina aos pescadores a não ir para as outras cidades e realizar outras profissões. Que a cidade ainda precisa deles.

S.

Texto 21 B – A importância da casa familiar do mar

A casa familiar do mar foi inaugurada para uma importantíssima tarefa, para atender os filhos dos pescadores e até os próprios jovens pescadores do litoral.

Infelizmente, são poucos os alunos que podem se matricular nessa escola: 6 em Itapoá, 6 em Barra Velha e 7 em São Francisco do Sul.

A casa familiar do mar é uma escola que ensina aos pescadores à não abandonarem seus costumes, a pesca e o litoral. Lá, os professores ensinam os filhos dos pescadores à realizarem a pesca, e muitos outros aperfeiçoamentos dela.

Se não existisse a casa familiar do mar, os pescadores iam abandonar o litoral, e ir para a cidade grande. Lá, procurariam emprego, e já que o pescador não tem muito estudo, ou ele mora na favela, ou tem que roubar ou até mesmo matar para comer. Acho que na verdade as 2 coisas.

Agradecemos à escola, por ter resgatado a cultura de nossa querida cidade. Não só a cultura de São Francisco do Sul como a de Itapoá e a de Barra Velha.

S.

O texto 22 A também passa por uma pequena transformação na reescrita. Assim, no texto 22B, é possível notar que o autor modifica o último parágrafo e fornece mais informações a respeito da Casa do Mar, conectando as idéias: *Os alunos dessa casa ficam uma semana na escola e uma semana em casa e aprendem tudo sobre o mar e as matérias de português e matemática. E no final do ano viajam pra França. Ao invés do final escrito na primeira versão: Deviam por um na Bhaia ajudaria muito nossa população. Além do que é uma semana na escola e uma em casa e viajam p/a França.*

Texto 22 A – Importância da casa familiar do mar

A casa familiar do mar foi criada p/ajudar muito há população de São Francisco do Sul, Barra Velha e Itapoá. Ajuda muito nossa população p/ garantir nossa cultura, incentivando os filhos dos pescadores a permanecerem no litoral.

É muito bom esse trabalho e com a ajuda da prefeitura eles tem condições de continuar.

Deviam por um na Bhaia ajudaria muito nossa população. Além do que é uma semana na escola e uma em casa e viajam p/a França.

L.

Texto 22 B – A importância da casa familiar do mar

A casa familiar do mar foi criada para ajudar muito a população de São Francisco do Sul, Barra Velha e de Itapoá. Ajuda muito nossa população para garantir nossa cultura, incentivando os filhos dos pescadores a permanecerem no litoral.

É muito bom esse trabalho com a ajuda da prefeitura. Os filhos dos pescadores têm condições de estudar.

Os alunos dessa casa ficam uma semana na escola e uma semana em casa e aprendem tudo sobre o mar e as matérias de português e matemática. E no final do ano viajam pra França.

L.

A análise de reescrita revela que os alunos podem desenvolver qualquer gênero, mas esse processo requer uma atividade mediada em sala de aula. Penso que o caminho que aponta para o desenvolvimento das atitudes de escrita seja este: a presença do gênero em sala de aula, através da produção de textos em um movimento de escrita-reescrita, pois, conforme Schneuwly (1994), os gêneros instrumentalizam os indivíduos e fazem com que possam agir eficazmente em novas situações de comunicação. Dessa maneira, o aluno passa a valorizar a escrita.

Encerrando, então, o trabalho de cooperação, faz-se necessário ouvir professor e alunos sobre essa experiência com a escrita.

4.5 Diálogos finais

As atividades finais resumem-se em ouvir os alunos e a professora acerca do processo de produção textual.

Esse movimento de escrita-reescrita conta com a participação e a interação dos aprendizes nas atividades. Assim, analisando o processo de produção, a professora comenta: *Todos eles*

tiveram uma boa participação... faziam perguntas nas aulas... fizeram um teatro, isso é importante...dessa vez eles se mexeram.... acredito que eles devem sempre ser motivados para escrever...eu sempre achei difícil assim...trabalhar com redação...até na faculdade a gente mesmo encontra dificuldade pra escrever...mas no próximo ano já tenho uma sugestão...até que enfim...pelo menos uma sugestão...tu sabes...né que nesses cursos só dão teoria pra gente...é por isso que o professor já tá cansado dessa conversa...

Pasquier & Dolz (1996) enfatizam que o aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever não “em geral”, mas em função das situações particulares de comunicação. E isso se dá através de objetivos concretos que se pretenda atingir: convencer, explicar, informar, opinar; segundo seu destinatário: autoridades, colegas, pais, etc; segundo o lugar social onde o texto será publicado: escola, jornalzinho, etc.

Terminadas as atividades de escrita e reescrita, os alunos emitem o seu ponto de vista sobre essa experiência com a escrita, através de um questionário.

Quando perguntado por que é importante alguém saber escrever textos diversos, tais como: ofício, uma carta de reclamação e outros, os educandos comentam:

Para garantir seu futuro, ter um bom trabalho e saber diversas coisas e reclamar o que esta errado.

É importante para o futuro quando ter um inprego para fazer ofícios.

Para quando for arrumar um trabalho saber o que é.

Por que talvez a gente pode der que fazer isso no futuro.

Por que no futuro talvez precisamos dessas ajudas.

Os depoimentos revelam mais uma vez que os alunos associam o saber escrever textos com a possibilidade de um futuro profissional ou como afirma a aluna P: *porque a maioria das pessoas convivem com esse tipo de escrita no nosso dia-a-dia.*

Quanto à atividade de reescrita, pergunto: foi importante para você refazer os seus textos por quê? os alunos afirmam :

Sim, porque assim, nós aprendemos a ter mais idéias e à corrigi-los.

Eu mesma gostei muito, para mim, foi importante. Eu aprendi porque nós escrevemos mais coisas acrescentamos mais coisas foi muito legal.

Por que eu pude corrigir muitas palavras mal escritas e pude acrescentar muitas idéias novas para melhorar o texto.

A interpretar, argumentar mas o assendo os erros de português e até mesmo outras idéias surgiram em nossa cabeça.

Sim. A aperfeiçoar o texto colocamos mais idéias e arrumamos os erros de português.

Foi muito difícil, eu nunca aprendi assim. Mas agora aprendi a colocar idéias no texto.

Isso revela que mais orientações são necessárias para realizar atividades que ampliem a habilidade de escrita dos agentes-produtores. Os educandos precisam se deparar com práticas de linguagem historicamente construídas: os gêneros textuais para poder deles se apropriarem (Cf. Dolz & Schneuwly, 1996). Afinal, apenas o ensino de formas lingüísticas não garante a mestria na produção de textos, pois as atitudes de escrita requerem o contato com a variedade de gêneros e de situações de comunicação diversificadas.

Além das ações de linguagem escrita, os educandos realizam ações de linguagem oral não só em sala de aula durante as atividades, mas também ao contar as histórias para outras crianças.

Faço uma avaliação dessa atividade conversando com os alunos:

Pesquisadora: Você achou importante contar a história que você escreveu para as crianças da terceira série?
E.: *foi legal porque elas aprenderam um pouco o que a gente tava aprendendo porque elas vão aprender quando tiverem no ginásio.*

A.: *eu acho que foi um ensino que a gente tava passando pra elas, né?*

S.: *foi bom ...porque além delas se divertirem assim...elas foram aprendendo com as nossas histórias.*

S.: *achei legal porque quando a gente contou as histórias pras crianças, elas aprenderam muitas coisas e tão preparadas para a escola.*

P.: *achei legal por causa que foi uma coisa diferente porque a gente fez os texto e a gente contou pra eles e não textos daqueles livro ... dos autores que escrevem certo.*

Convém ressaltar que essa atividade é uma maneira de valorizar a produção dos alunos.

Afinal, é o seu texto que estava sendo apresentado para um destinatário real e não *textos daqueles livro ...dos autores que escrevem certo.*

E de resto...vale contar que um momento me surpreende: três alunas me procuram após a realização dos trabalhos e me presenteiam com um “livrinho” - **A estrela indecisa** - escrito por elas. E me dizem que já sabem escrever!

CONCLUSÃO

Pensar a sala de aula como um lugar de desenvolvimento da escrita de diversos gêneros exige que eu ouça quais histórias de escrita os educandos têm a contar. Nessa perspectiva, busco em um primeiro momento, conhecer os sujeitos deste estudo, saber de suas andanças pelo mundo da escrita - da escrita de textos.

Essa vivência, esse encontro com a palavra alheia me permite dizer que a produção de textos escritos ainda requisita a sua entrada em sala de aula. A princípio, suponho que os alunos produzem intensamente textos narrativos, fato que, na realidade, não se confirma empiricamente. O aprendiz escreve? O aprendiz entra em contato com muitos gêneros? O aluno escreve em casa: diário, por exemplo. Da sua cultura doméstica e da sua vivência: cartas, listas, letras de música, histórias em quadrinhos. E o que dizer da escrita em sala de aula? É nessa via que escola e escrita ainda se desencontram. Assim, um trabalho conjunto, cooperativo para produção de textos, prestigia o desenvolvimento de atitudes de escrita. Apesar de alguns impasses, que eu afirmo ser de ordem natural, os educandos produzem seus próprios textos em um movimento de escrita-reescrita. Tal processo, como se constata neste estudo, oportuniza ao aluno um segundo momento para que possa refinar os seus textos. A reescrita permite ao indivíduo observar detalhes que podem ser reelaborados, tais como a distribuição das idéias diferentes em cada parágrafo, a pontuação, ortografia, a característica do gênero proposta para a produção e o conteúdo.

É importante clarificar que o caminho à mestria da produção escrita, entretanto, ainda reclama um trabalho mais intenso com os gêneros presentes na várias esferas da atividade humana. Antes de tudo, ler é preciso, mas escrever também. Afinal, aqueles alunos da quinta série querem produzir. Comunicar-se.

Quanto aos textos produzidos em sala de aula, pertencem a dois grupos: um primeiro caracteriza-se por conter unidades (que se remetem aos agentes da interação ou ao espaço dessa interação) que indicam implicação aos parâmetros da situação de comunicação (ou de produção). Pertencem a este grupo a maior parte dos textos escritos. Já, ao segundo grupo, pertencem as produções que não demonstram tais unidades, ou seja, são textos cujos agentes-produtores não integram as referências explícitas aos parâmetros da situação material de produção. Tendo-se, portanto, um texto autônomo. Cabe ressaltar que essa análise está fundamentada em Bronckart (1999), teoria trabalhada no capítulo I.

Assim, as primeiras produções do relato sobre a infância, história infantil e a fábula pertencem ao grupo do narrar implicado disjunto (textos 13A, 14A, 15A, 16A, 6A, 9A, 21A, 12 A). E os textos 26A (um texto de opinião), 20A (um texto de informação) e 10A (uma fábula) pertencem ao grupo do narrar autônomo.

Já os textos de opinião, os ofícios, a carta de reclamação, o texto de informação compõem, integram o grupo do expor implicado conjunto (textos 24 A, 25A, 28A, 29A , 30A, 31A).

Quanto ao expor autônomo, observam-se quatro ocorrências: textos 21A e 27A. Nestas produções, o agente opta pela construção do discurso teórico. Convém dizer que esse discurso teórico presente nos textos dos alunos não se constitui ainda em um discurso teórico elaborado, mas em vias de desenvolvimento, pois os alunos apresentam dificuldades na construção desse tipo de discurso.

Quanto aos textos produzidos em sala de aula, nota-se, na primeira versão escrita, que pouquíssimos agentes constroem uma relação de autonomia com os parâmetros de ação de linguagem. Isso significa que á medida que os alunos vão transpondo um nível primário, tornando-o disponível como uma escolha, vão apresentando mais habilidades de optar pela criação de

mundos discursivos autônomos, sob a ótica de Dolz & Schneuwly (1996) e Dolz & Schneuwly (1997).

Na mesma perspectiva, os alunos podem efetuar operações para definir uma relação enunciativa com o conteúdo temático, construindo-o como conjunto ou como disjunto no que se refere aos parâmetros da ação de linguagem.

No que diz respeito aos gêneros textuais, os alunos podem desenvolver todos eles, uma vez que um trabalho com gêneros significa um trabalho com a linguagem. Esse empreendimento, no entanto, requer uma intervenção no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Faz-se necessário um trabalho de mediação em classe para que os educandos avancem cada vez mais para um nível secundário, isto é, em direção às verdadeiras ações de linguagem, como enfatiza Bronckart. Nesse sentido, Vygotsky (1996) postula que a linguagem escrita é a álgebra da linguagem e cuja apropriação faz com que a criança possa ascender ao plano mais abstrato, mais elevado da linguagem.

Assim sendo, se a escola conseguir promover esse avanço de um nível para o outro, os alunos agirão de forma a saber escolher entre estar implicado na situação imediata ou tornar-se autônomo em relação a ela. Isso significa demonstrar capacidade de controlar o seu próprio processo de produção de linguagem por meio de gêneros. Enfim, o desenvolvimento de atitudes de escrita passa também pelo desenvolvimento de atitudes de escolha: escolher quais gêneros, escolher estar ou não implicado, escolher o que se quer dizer, ou melhor, escrever.

De qualquer maneira, a primeira atitude a se considerar por ora, é a atitude de transformação do mundo escolar - eger o texto como unidade básica de ensino-aprendizagem já será apenas um tímido passo metodológico, como bem aponta Furlanetto (1998). Na realidade, é preciso avançar cada vez mais, pois é através da escrita de gêneros diversos que o homem constrói e imprime a sua história.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*, 3^a. ed. SP: Papyrus, 1999.
- ASCH, Salomon. "Attitudes as Cognitive Structure". In: TRIANDIS, Harry. *Attitudes and Attitudes Change*. Nova York: John Wiley, 1971.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 1995.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, H.N. *Gêneros dos Discurso na Escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação*. SP: Cortez, 2000.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Português. Brasília, MEC, 1997.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 5^a a 8^a. séries – Língua Portuguesa. Brasília, MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Interactions, Discours, Significations – Langue Française*, 74, 1987.
- BRONCKART, J-P, CLEMENCE, A., SCHNEUWLY, B., SCHURMANN, M.N. *Manifeste: Reshaping Humanities and Social Sciences: A Vygotskian Perspective*. *Swiss Journal of Psychology*, 55 1996.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-Discursivo*. SP: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J-P & DOLZ, Joaquim. *La notion de Compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des discours des actions langagières? L'énigme de la compétence en éducation*. *Raisons Éducatives*, 2, 1999.
- BRONCKART, J-P & STROUMZA, K. *Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage*. Université de Genève, 2000 (mimeógrafo).
- BRONCKART, Jean-Paul. *Les Processus de Socialisation. Le déterminisme culturel et son de passemente*. Université de Genève, 2000 (mimeógrafo).

- _____. *Les Processus de Construction de la Personne dans la Perspective de l'interactionnisme Sócio-discursif*. Séminaires. Université de Genève, 2000 (mimeógrafo).
- De PIETRO, Jean-François & DOLZ, Joaquim. *L'oral comme texte ou commente construire um objet enseignable?* Université de Genève, 2000 (mimeógrafo).
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Genres et Progression em Expression Orale et Écrite: éléments de réflexion à propôs d'une expérience romande*. Enjeux, 1996. (tradução de Roxane Rojo – Puc/SP).
- _____. *Curriculum et Progression em Expression Orale et Écrite*. Université de Genève, 1997 (mimeografado).
- _____. *Écrire c'est réécrire* – Univeristé de Genève, 2000 (mimeógrafo)
- FURLANETTO, Maria Marta. *Gênero Discursivo, Tipo Textual e Expressividade*, 1995 (mimeógrafo).
- _____. *Produzindo Textos: Gêneros ou Tipos?* 1998 (mimeógrafo).
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. SP(SP): Martins Fontes, 1993.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva & VALLIM, Ana Maria de Campos. *O Desenvolvimento do Texto Dissertativo em Crianças de 4ª. série*. Cadernos de Pesquisa, no. 109, p. 173-200, março, 2000.
- LÜDKE, M. & ABDRE, M.E. de. *A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativa.*: SP: EDU, 1986.
- MACHADO, Anna Rachel. *O Diário de Leituras; A Introdução de um Novo Instrumento na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Gêneros de textos, Heterogeneidade Textual e Questões Didática*. Lael-Puc/SP, 1999 (mimeógrafo).
- PASQUIER, Auguste & Dolz, Joaquim. *Um Decálogo para Ensinar a Escrever* (FAPSE/UNIGE), 1996 (mimeógrafo, tradução Roxane Rojo Puc/SP).
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- RIBEIRO, Vera Maria Mazagão. *Alfabetismos e Atitudes. Pesquisa com Jovens e Adultos*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- RODRIGUES, Rosângela H. *O Artigo Jornalístico e o Ensino da Produção Escrita*. Puc/SP, 2000 (mimeógrafo).

- ROULET, e. *Une Approche Discursive de L'hétérogénéité du Discours*. Études de Linguistique Appliquée, 83, 1991.
- SCHNEUWLY, Bernard. *Genres et Types de Discours: considerations psychologiques et ontogenétiques*, 1994 (mimeógrafo – tradução de Roxane Rojo – Puc/SP).
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Genres Scholaires dès Pratiques Langièeres aux Objets d' Enseignement*. Repères, 15, 1997.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO DE SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio. Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SILVA, Jane Quintiliano G. *Gêneros Discursivos e Tipo Textual*. Scripta, BH, vol. 2, no. 4, p.76-86, 1a. Sem., 1999.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. SP: Cortez Editora, 7ª. ed., 1996.
- VYGOTSKY, L.S.. *A Formação Social da Mente*. SP: Mas Fontes, 1996.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes, 1996.

ANEXO 1

Autobiografia

Nasci na encosta de um outeiro. E fiquei, dentro em pouco, um pinheiro delgado e elegante. Tão elegante que uma senhora, passando com seus filhos por perto de mim, desejou-se para árvore de Natal.

- Como ficará lindo carregadinho de presentes e de doces, com as velinhas de cores –exclamou uma das meninas que acompanhavam a senhora.

Estremeci até as raízes, pensando que logo me haviam de arrancar.

Passaram-se, porém, muitos anos e ninguém veio buscar-se para a festa do Natal. Minhas raízes aprofundaram-se mais; meu tronco tornou-se alto e forte; estendi para o céu ramaria possante que as tempestades não puderam derribar. Todos os anos, as pinhas enfeitavam meus galhos e, quando amadureciam, aves, animais e homens vinham á minha sombra colher os frutos que se espalhavam pelo chão. Eu era a maior e a mais bela de todas as árvores daquela região.

Mas o dia funesto chegou. Um homem aproximou-se de mim, olhou-me com atenção de alto abaixo, e fez, a facão, um sinal no meu tronco. Vieram depois operários musculosos, de machado em punho; e logo estava eu deitado no solo, com os ramos partidos.

Estava reduzido a um simples madeiro – eu, o rei dos vegetais de toda aquela redondeza...

Arrastaram-me, em seguida, para uma fábrica, a fim de aparecer no mercado sob a forma de papel. Que torturas padeci: os golpes mortíferos do machado, o atalho agudo das lâminas que me dilaceravam, o aperto horrível de engrenagens que me esmagavam.

Depois de tudo isso, colocaram-me em uma prensa, da qual saí enfardado para uma longa viagem.

Vendeu-me um negociante a um impressor. Fui para uma tipografia.

Puseram-me numas máquinas barulhentas onde as palavras e gravuras eram sob mim estampadas. Dobraram-me depois. Cortaram-me. Coseram-me. Cobriram-me com duas capas de cartão. E eis-me aqui, agora, meu amigo, para ir contigo à escola.

Não me maltrates nem me desprezes. Muito sofri para trazer-te a sabedoria dos antigos, as lições da experiência, a expressão dos prosadores e poetas, que enriqueceram tua língua materna e fizeram meigo e suave teu idioma.

Ama-me e lê-me eu sou o teu livro.

Erasmu Braga

ANEXO 2

Meus oito anos

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras,
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são os belos os dias
Do despontar da existência!
Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é lago sereno.
O céu – um manto azulado.
O mundo – um sonho dourado,
A vida – um hino d’amor!
Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d’estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!
Oh! Dias de minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez de mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!
Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito
Da camisa aberto o peito,
Pés descalços, braços nus,
Correndo pelas Campinas
À roda das cachoeiras.

Atrás das asas ligeiras,
Das borboletas azuis!
Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava as ave-marias.
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo,
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!
Oh! Que saudades que tenho,
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida,
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras,
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais.

Casimiro de Abreu

ANEXO 3

Meus oito anos

Ai que saudades...
Ai que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais...
Me sentia rejeitada,
Tão feia desajeitada,
Tão frágil, tola, impotente,
Apesar dos laranjais.
Como são tristes os dias
Da criança escravizada,
Todos mandam na coitada,
Ela não manda em ninguém...
O pai manda, a mãe desmanda,
O irmão mais velho comanda,
Todos entram na ciranda,
E ela sempre diz amém...
Que aurora! Que sol! Que vida!
Vai já guardar os brinquedos!
Menina não chupe os dedos!
Não pode brincar na lama!
Vai já botar pó agasalho!
Vai já fazer a lição!
Criança não tem razão!
Vê se penteia o cabelo!
Menina se mostradeira
Menina novidadeira!
Está rindo demais!
Que amor, que sonho, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Ruth Rocha

ANEXO 4

Chapeuzinho Vermelho de Raiva

- Senta aqui mais perto, Chapeuzinho. Fica aqui mais pertinho da vovó, fica.
 - Mas vovó, que olho vermelho... E grandão... Que que houve?
 - Ah, minha netinha, estes olhos estão assim de tanto olhar para você. Aliás, está queimada, hein?
 - Guarujá, vovó. Passei o fim de semana lá. A senhora não me leva a mal, não, mas a senhora está com um nariz tão grande, mas tão grande! Tá tão esquisito, vovó.
 - Ora, Chapéu, é a poluição. Desde que começou a industrialização no bosque que é um Deus nos acuda. Fico o dia todo respirando este ar horrível. Chegue mais perto, minha netinha, chegue.
 - Mas em compensação, antes eu levava mais de duas horas para vir de casa até aqui e agora, com a estrada asfaltada, em menos de quinze minutos chego aqui com a minha moto.
 - Pois é, minha filha. E o que tem aí nesta cesta enorme?
 - Puxa, já ia me esquecendo: a mamãe mandou umas coisas para a senhora. Olha aí: margarina, Helmmans, Danone de frutas e até uns pacotinhos de Knorr, mas é para a senhora comer um só por dia, viu? Lembra da indigestão do carnaval?
 - Se lembro, se lembro...
 - Vovó, sem querer ser chata.
 - Ora, diga.
 - As orelhas. A orelha da senhora está tão grande. E, ainda por cima cabeluda. Credo, vovó!
 - Ah, mas a culpada é você. São estes discos malucos que você me deu. Onde já se viu fazer música deste tipo? Um horror! Você me desculpe porque foi você que me deu, mas estas guitarras, é guitarra que diz não é? Pois é; estas guitarras são muito barulhentas... Não há ouvido que agüente, minha filha. Música é a do meu tempo, Aquilo sim, eu e seu finado avô, dançando valsas... Ah, esta juventude está perdida mesmo.
 - Por falar em juventude o cabelo da senhora está um barato, hein? Todo desfiado, pra cima, encaracolado. Que qué isso?
 - Também tenho que entrar na moda, não é minha filha? Ou você queria que eu fosse domingo ao programa do Chacrinha de coque e com vestido preto com bolinhas brancas?
 - E esta boca imensa???!!!
 - A avó pula da cama e colocas as mãos na cintura, brava:
 - Escuta aqui, queridinha: você veio aqui hoje para me criticar é?
- Mário Prata

ANEXO 5

A Formiga e o grão de Trigo

Um grão de trigo, deixado sozinho no campo após a colheita, esperava pela chuva a fim de esconder-se novamente sob a terra.

Uma formiga viu o grão, colocou-o nas costas e partiu pensosamente em direção ao distante formigueiro.

À medida que andava, o grão de trigo parecia pesar cada vez mais sobre a suas costas cansada.

Por que você não me deixa aqui? Perguntou-lhe o grão de trigo.

A formiga respondeu: se eu deixar você para trás, podemos não ter provisões suficientes para o inverno. Em nosso formigueiro há muitas formigas e cada uma de nós deve levar para o celeiro todo alimento que encontrar.

Mas eu não fui feito só para ser comida, objetou o grão de trigo. Sou uma semente, cheia de vida, e meu destino é dar origem a uma planta. Ouça, cara formiga, vamos fazer um pacto.

A formiga, contente por poder descansar um pouco, colocou o grão de trigo no chão e perguntou:

- Que pacto?

Se você me deixar aqui no campo, respondeu o grão de trigo, em vez de me levar para o formigueiro, eu darei a você daqui a um ano, cem grãos de trigo exatamente iguais a mim.

A formiga olhou para o grão de trigo com ar incrédulo.

- Sim, cara formiga. Creia no que estou lhe dizendo. Se você desistir de mim agora eu lhe darei cem de mim – cem grãos de trigo para o seu celeiro.

A formiga pensou! – cem grão em troca de um só .. mas isso é um milagre!

- como é que você vai fazer isso? Perguntou...

-Isso é um mistério- respondeu o grão de trigo. É o mistério da vida. Cave um buracozinho, enterre-me dentro dele e volte dentro de um ano.

No ano seguinte a formiga voltou. O grão de trigo transforma-se numa nova planta carregada de sementes, cumprindo, portanto, sua promessa.

Leonardo Da Vinci

ANEXO 6

A Formiga boa

Havia uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiado, passavam o dia cochilando nas tocas

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique, tique ...

Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

E que fez você durante o bom tempo que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse:

-E u cantava, bem sabe...

Ah! ...exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

Isso mesmo, era eu...

Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Monteiro Lobato

ANEXO 7

Cão que matou galo pode ser condenado à morte nos EUA

Um cão que está sendo considerado o principal suspeito na morte de um galo poderá ser condenado à morte por uma corte da cidade de Portsmouth, em New Hampshire (EUA). Prince, um vira-lata de três anos, é acusado de ter matado a ave que pertencia ao vizinho de sua dona, Margaret Kristiansen. Na primeira audiência sobre o caso, Margaret foi multada em US\$ 520 e ordenada a manter o cachorro preso. Hoje será realizada nova audiência e se a dona perder a causa, o cão será sacrificado.

ANEXO 8

Município sediará primeira casa familiar do mar

A primeira Casa familiar do Mar do Brasil será inaugurada no dia 15 de abril, exatamente quando o município completa 494 anos. A instituição vai seguir os moldes das casas rurais, que existem há oito anos no país e o modelo francês de educação naval, que forma jovens há cem anos. A primeira casa familiar do mar também será o primeiro modelo da América Latina. Em termos de funcionamento a CFM vai formar 75 jovens, com idade acima de 14 anos. A casa vai abrigar alunos de mais duas cidades. Itapoá terá direito a matricular 6 alunos, Barra Velha 6 e São Francisco do Sul 7.

O engenheiro agrônomo da Epagri e um dos coordenadores do projeto Evandro Goulart explica que a casa familiar do mar não é da Epagri, nem da Prefeitura nem dos sindicatos – é dos pescadores. Com ambiente de escola o seu funcionamento será garantido por uma associação de pais dos alunos, que vão gerir os recursos necessários.

O princípio de organização da CFM seria que cada aluno levaria a sua quota de alimentação para o período que estivesse na escola. No entanto um levantamento da Epagri revelou que a maioria dos pescadores não teria condições de custear as despesas. Assim, as 3 prefeituras é que vão bancar o custo, bem como o aluguel do imóvel onde funcionará a escola. A intenção é também fazer com que o período de 3 anos se equivaça ao curso de primeiro grau, pois participarão alunos com escolarização mínima de quarta série.

O projeto prevê a permanência dos alunos durante uma semana na escola, em período integral. Nos horários da manhã e tarde eles vão ter aulas a respeito das diversas maneiras de utilizar-se das potencialidades do mar. Na noite é a vez de ouvirem palestras atualizando os conhecimentos, tanto do mercado como de outras relações da sociedade. Matérias como português, matemática e história terão relação com o que for estudado. Como poderão participar apenas filhos de pescadores artesanais o ensino será baseado na atividade. Para fazer voltar a vontade de continuar na vida de pescador também serão ministrados cursos a respeito das culturas alternativas, como a maricultura, que através da manipulação pode servir para fixar os filhos de pescadores no litoral.

Goulart adverte que “a grande maioria dos filhos de pescadores não querem saber de pesca, pois não querem passar pelo que os pais passaram”. Porém uma das básicas preocupações da Casa Familiar do Mar será beneficiar os educandos com noções completas de mercado.

A CFM inicia o seu funcionamento com a expectativa de se transformar na alternativa real de transformar a vida dos filhos de pescadores.

Jornal Atualidade – São Francisco do Sul

ANEXO 9

5ª. COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO
754000219460 - ESCOLA BÁSICA ENGENHEIRO ANNES GUALBERTO
FRANCISCO MASCARANHAS, 2552 – PAULAS

Of./00

Ilmo. Sr. Gilson J. Rocha
Gerente

Prezado Senhor,

Vimos, com o presente, solicitar de Vossa Senhoria um brinde para a realização de um bingo nesta Unidade Escolar visando angariar fundos para a fanfarra da escola.

Contando com a sua colaboração e agradecendo a atenção,

Cordialmente,

Mari Iaci Nures
DIRETORA DE ESCOLA

ANEXO 10

Terras de marinha continuam sendo ocupadas

A ocupação irregular das áreas de marinha, no município de São Francisco do Sul, tem sido matéria para diversos manifestos contrários vindo, principalmente de ambientalistas preocupados com a preservação da costa e com o acesso das comunidades pesqueiras ao mar. A falta de fiscalização tem permitido que as construções de ranchos e casas conituem em ritmo normal.

É preocupante a atual situação das praias da Baía da Babitonga. A cada dia vemos crescer o número de invasores, que se sentem estimulados pela falta de atuação dos órgãos responsáveis, diz a bióloga e presidente da Associação Movimento Ecológico Carijós (AMECA) Marta Cremer. Dois locais são exemplos emblemáticos do desrespeito a lei e da despreocupação da Prefeitura Municipal. No bairro Paulas, a Praia da Varizes e a Praia do Lixo continuam sendo ocupadas para a construção de ranchos. Na Vila da Glória a situação é a mesma que na praia bonita e na praia do Calixto. Nestes locais ranchos vêm sendo construídos em cima da praia, juntamente com a disposição de aterros ocupando totalmente a faixa de areia. “Na lei federal que institui o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro as praias encontram-se definidas como bem de uso comum do povo. Contudo, o que temos visto cada vez mais é a privatização das praias em detrimento de seu uso público”, analisa Cremer.

As primeiras denúncias foram feitas pela AMECA, em 1998, quando foi construído o primeiro rancho na praia das Varizes. As denúncias foram encaminhadas para a Prefeitura Municipal, Instituto Brasileiro de Recursos Naturais Renováveis e Meio Ambiente (IBAMA) e Delegacia do Patrimônio da União. Como nenhum dos órgãos se importou com a questão a AMECA levou o caso para a Procuradoria da República, que já deu o seu parecer dizendo que a Prefeitura deve interceder neste caso,, visto que as construções ferem um dispositivo legal e o próprio plano diretor do Município. Ao mesmo tempo IBAMA e FATMA também precisam participar da fiscalização.

Jornal Atualidade – São Francisco do Sul – 13/05/00

ANEXO 11

Cartas de leitores

Animais

Aproveitando o belo domingo, fui passear na Praia de Itapirubá, município de Imbituba. Chegando lá, vi duas focas, uma delas com ferimentos nas nadadeiras. Preocupada, liguei para a Fatma, onde não havia ninguém. Na tentativa de ajudar o animal, liguei então para os bombeiros, que disseram estar muito distantes. Recomendaram-me ligar para a Policial Ambiental de Palhoça. Expliquei a situação ao sargento Miguel, que insistiu que o animal não estava ferido mas sim cansado. Esperei até anoitecer mas foi tudo em vão. Voltei para casa, deixando na praia o pobre animal indefeso. Há muito marketing e pouca ação.

Jasmine Rodrigues Peixe
Estudante – Florianópolis

Corrupção e injustiças

Há muita coisa errada neste nosso Brasil. Corruptos roubam milhões e não são presos. Quando identificados, é o dinheiro que nunca aparece. E mesmo assim nada lhes acontece. Agora, se um pobre coitado roubar um pedaço de pão para matar a fome vai em cana na mesma hora, é humilhado e, de quebra, ainda leva uma surra. É evidente que os poderosos sabem perfeitamente quem está metendo a mão no dinheiro público.

Cássio Ávila dos Santos
Florianópolis

Escavações

A igreja matriz atual de São Francisco do Sul foi construída em 1768, em lugar de outra mais antiga que existia no local onde foram achados restos arqueológicos, cuja origem remonta os idos de 1660. Portanto, área que vai ser pesquisada fica dentro do mesmo sítio em que foram enterrados os fundadores da cidade Manoel Lourenço de Andrade e Manoel Rodrigues Cavalinho, bem como fora dele seus primeiros habitantes. É comum confundir a data de fundação da atual matriz com a data em que a paróquia foi criada. Esse é um erro de interpretação que não foi corrigido até hoje. O sítio pode ser muito importante e único para a história da cidade de Santa Catarina, pois foi nele o local em que a cidade começou e seus primeiros habitantes foram sepultados. As escavações arqueológicas talvez confirmem o que digo. Creio ser de máxima importância sua preservação. Pois uma cidade como São Francisco deve continuar honrando a memória de seus fundadores.

Geral Hostim
Jornal A Notícia