

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MÁRCIA VALÉRIA CRUZ

**MARINGÁ
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MÁRCIA VALÉRIA CRUZ

**MARINGÁ
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por MÁRCIA VALÉRIA CRUZ, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a): MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

C957a Cruz, Márcia Valéria
Ensino e aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental / Márcia Valéria Cruz. -- Maringá, 2009.
170 f. : il., tabs.

Inclui bibliografia.

Orientador : Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1. Linguagem escrita. 2. Linguagem escrita - Ensino e aprendizagem. 3. Ensino - Linguagem escrita. 4. Aprendizagem - Linguagem escrita. 5. Linguagem oral - Ensino e aprendizagem. 6. Ensino - Conceitos espontâneos e científicos. 7. Aprendizagem - Conceitos espontâneos e científicos. 8. Produção textual - Ortografia. 9. Produção textual - Organização e forma. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372.62

MÁRCIA VALÉRIA CRUZ

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientadora)
– UEM

Prof^a. Dr^a. Diana Carvalho de Carvalho - UFSC

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori - UEM

Maringá 17 de Março 2009.

Para o meu Anjo, com amor

AGRADECIMENTOS

À Deus...

À minha família, que sempre acreditou na minha realização pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch pela orientação baseada no respeito profissional e na afetividade.

Aos Professores: Dra. Diana Carvalho de Carvalho, Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori e Dra Marta Sueli de Faria Sforzi, por ter contribuindo com valiosas sugestões.

À amiga Priscila

Às diretoras e equipes pedagógicas das escolas que trabalho, pela compreensão e amizade.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS.....	10
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	11
RESUMO.....	12
ABSTRACT.....	13
1. INTRODUÇÃO	14
2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	22
2.1. O caráter social da formação humana.....	22
2.2. Instrumentos e signos: elementos mediadores entre o sujeito e a realidade	25
2.3. A linguagem como sistema simbólico.....	28
2.4. Apropriação da linguagem oral e escrita: diferentes processos	32
2.5. Desenvolvimento e aprendizagem: qual a relação?	37
2.6. Apropriação de conceitos espontâneos e conceitos científicos.....	44
3. NA PRODUÇÃO TEXTUAL, OS CONTEÚDOS DA LINGUAGEM ESCRITA	51
3.1. As capacidades lingüísticas para a escrita.....	51
3.2. Conteúdos para a organização do texto.....	55
3.3. Aspectos ortográficos.....	59
4. A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA.....	73
4.1. Caracterização da escola.....	74
4.2. O Projeto Político Pedagógico da Escola.....	76
4.3. Organização do ensino, formação dos professores e equipe pedagógica	79
4.3.1. Alunos matriculados na escola.....	82
4.4. Caracterização das turmas e dos professores	85
4.4.1. Comportamento dos alunos da pesquisa nas aulas.....	86
4.4.2. Planejamento das aulas pelas professoras	88
4.4.3. Recursos didáticos utilizados	90
4.5. Textos e cadernos dos alunos: instrumentos para a análise da relação entre a aprendizagem e o ensino	91
5. APRENDIZAGEM: O QUE REVELA A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	93
5.1. Na produção textual: os aspectos estruturais e formais.....	94

5.1.1. Unidade temática.....	99
5.1.2 Pontuação	106
5.1.3.Paragrafação.....	116
5.1.4. Produção textual, segundo a coerência e coesão textual	119
5.2. Os aspectos ortográficos da escrita.	124
6. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM	136
6.1. Relação entre ensino e aprendizagem da ortografia.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01. Equipe pedagógica da escola e professores segundo a formação.....	79
Quadro.02. Alunos matriculados na escola, segundo as turmas.....	83
Quadro.03. Alunos da 4ª série, segundo o gênero.....	84
Quadro 04. Alunos da 4ª série, segundo a idade.	85
Tabela 05. Os aspectos estruturais e formais do texto.	98
Tabela 06. Produção textual de alunos da 4ª série do ensino fundamental, segundo a unidade temática.	100
Tabela 07. Produção textual de alunos da 4ª série do ensino fundamental, segundo a seqüência lógica.....	100
Tabela 08. Unidade Temática: O título utilizado foi adequado ao tema.....	101
Tabela 09. Sinais de Pontuação: uso da vírgula para expansão de idéias.....	106
Tabela 10. Sinais de Pontuação: uso da vírgula para separar elementos da mesma espécie.....	107
Tabela 11. Sinais de Pontuação: uso da vírgula em momentos inadequados – separando o sujeito do verbo.	107
Tabela 12. Sinais de Pontuação: uso do ponto para delimitar um grupo de idéias.....	110
Tabela 13. Sinais de Pontuação: interrogação, exclamação, dois pontos e travessão.	112
Tabela 14. Paragrafação.....	117
Tabela 15. Produção textual, segundo a coerência e coesão textual.....	121
Tabela 16. Produção textual, segundo as alterações ortográficas.....	126
Quadro 17. Alterações ortográficas apresentadas nas produções textuais dos alunos da 4ª série, segundo a correspondência múltipla.....	127
Quadro 18. Alterações ortográficas: trocas por letras parecidas.....	129
Quadro 19. Alteração ortográfica: apoio na oralidade.....	129
Quadro 20. Trocas surdas e sonoras ou fonoaudiológicas.....	131
Quadro 21. Alteração ortográfica: segmentação.....	131
Quadro 22. Alteração ortográfica: generalização.....	132
Quadro 23. Alteração ortográfica: confusão nas terminações am x ão.....	133
Quadro 24. Alterações ortográficas: omissões de letras.....	134

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01. Formação dos professores da escola campo de pesquisa, segundo a Graduação.....	80
Ilustração 02. Texto produzido pelo aluno 6M da T1.	101
Ilustração 03. Texto produzido pela aluna 6F da T2.	104
Ilustração 04. Texto produzido pelo aluno 3M da T1.	108
Ilustração 05. Texto produzido pela aluna 15 F da T1.	114
Ilustração 06. Texto produzido pelo aluno 20M da T2.	115
Ilustração 07. Texto produzido pela aluna 11F da T1.	118
Ilustração 08. Texto produzido pela aluna 22F da T2.	123
Ilustração 09. Atividade de interpretação do texto “O que se pode fazer com 23 letras”	139
Ilustração 10. Atividade de interpretação da poesia “Namoro desmanchado”	140
Ilustração 11. Interpretação do texto “Você sabe fazer um telefone?”	143
Ilustração 12. Verbos	148
Ilustração 13. Atividade de conjugação verbal.....	148
Ilustração 14. Planejamento do conteúdo pontuação	151
Ilustração 15. Atividades de ortografia.....	156
Ilustração 16. Atividade envolvendo a ortografia	159

CRUZ, Márcia Valéria. **ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2009.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a relação entre a aprendizagem de alunos da 4ª série do ensino fundamental no que se refere à linguagem escrita e o ensino desenvolvido nessa área. Para tanto, analisamos a produção textual de 46 alunos de duas turmas de uma escola pública de um município do Paraná, especificamente, no que se refere ao sistema lingüístico em situações de uso da escrita. Analisamos, ainda, o ensino desenvolvido nestas turmas para a apropriação dos conteúdos necessários à produção da escrita. Os dados para essa análise foram coletados em cadernos de alunos, em planejamentos e entrevistas com professores. Para alcançar o objetivo, esta investigação adota como norte metodológico a Teoria Histórico-Cultural. Para analisar o processo de ensino e a aprendizagem, no entanto, não bastam as considerações da teoria psicológica eleita. Além dela, contamos com um referencial sobre os conteúdos convencionados no sistema lingüístico, os quais estão implícitos na apropriação da escrita. No encaminhamento desta discussão, buscamos elementos nos estudos de Sérkez e Martins, Zorzi, Lemle, Moraes, dentre outros. Estes autores discutem os conteúdos fundamentais para a escrita, tanto na estrutura e forma do texto quanto na ortografia. As análises dos dados revelaram que o ensino promovido em sala de aula não tem sido suficiente, para os alunos chegarem ao final das séries iniciais do ensino fundamental, utilizando adequadamente os conteúdos da linguagem escrita, em situações de produção textual.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem, Linguagem escrita.

CRUZ, Márcia Valéria. **TEACHING AND LEARNING OF WRITTEN LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOLS**. 170 sheets. Thesis (Master in Education) – State University of Maringá Supervisor: Prof^a. Dr. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2009.

ABSTRACT

This work aims to study the relationship between the learning of students in the 4th grade of primary education in relation to written language and teaching developed in this area. For this, we analyzed the textual production of 46 students from two classes of a public school in a city of Paraná, specifically in regard to the linguistic system in case of use of writing. Analyze further, the school developed in these classes to the ownership of content necessary for the production of writing. Data for this analysis were collected in terms of students in planning and interviews with teachers. To achieve the objective, this research adopts the methodology and north Historic-Cultural Theory. To analyze the process of teaching and learning, however, not enough consideration of the psychological theory elected. Beyond, we have a reference on the contents in the linguistic conventions that are implicit in the ownership of writing. In forwarding this discussion, we sought evidence in studies of Sérkez and Martins, Zorzi, Lemle, Morais, among others. These authors discuss the core content for the writing, both in structure and form of the text and in spelling. The analysis of data showed that education promoted in the classroom is not sufficient for the students reach the end of the initial grades of elementary school, using properly the contents of written language, in situations of textual production.

Keywords: Teaching, Learning, Language writing.

1. INTRODUÇÃO

A partir de 1990, os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, de escolas públicas e privadas, participam de programas oficiais – nacional e internacional – de avaliação nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por duas avaliações distintas, porém, complementares: a Avaliação Nacional do Ensino Básico (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil. A primeira, realizada, por amostragem, nas redes de ensino, tem como foco a gestão dos sistemas educacionais. A segunda, aplicada a todos os estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, de escolas públicas urbanas, tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos na leitura e interpretação em Língua Portuguesa; e, em Matemática, na resolução de problemas.

A Prova Brasil, cuja primeira edição ocorreu em novembro de 2005, no que se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa, busca avaliar o desempenho dos alunos em seis tópicos: procedimento de leitura; compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão; efeitos de sentido e variação lingüística. Com base nos tópicos, estabeleceu-se a escala de pontuação de 125 a 350 pontos.

Os resultados da primeira edição da Prova Brasil, divulgados em junho de 2006, revelam que, na média, o desempenho nacional dos estudantes da 4ª série ficou abaixo de 200 pontos, mais precisamente 172,91, em Língua Portuguesa e 179,98, em Matemática. Esse desempenho não se altera nas séries seguintes. Os dados relativos ao desempenho dos alunos da 8ª série mostram que a pontuação alcançada foi de 222,6 em Língua Portuguesa e 237,5 em Matemática.

A segunda edição da Prova Brasil ocorreu em novembro de 2007 e avaliou 4.103.126 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Os conteúdos de Língua Portuguesa avaliados foram os mesmos que compuseram a primeira edição. A escala de pontuação também manteve a variação de 125 a 350 pontos, para menor e para maior valor a ser alcançado pelos alunos. O desempenho médio nacional das turmas de 4ª série ficou na casa dos 175,96 pontos em Língua Portuguesa e 192,95 pontos em Matemática. Os resultados apresentados revelam que a aprendizagem dos alunos ao final da 4ª série continua aquém do esperado, ou seja, a média alcançada nessa série foi inferior a 200 pontos, fato que se repete com os alunos da 8ª série, cujas médias em Língua Portuguesa e Matemática foram, respectivamente, 229,96 e 231,83 pontos.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aplicado a partir de 2000, a cada três anos, em alunos de 15 anos da 7ª série em diante, teve o intuito de avaliar, em 2000, o desempenho em leitura; em 2003, em Matemática; e, em 2006, em Ciências.

Os resultados do PISA de 2000 revelaram que os estudantes brasileiros estão tendo dificuldades para entender o que lêem. Nessa avaliação, o Brasil ficou em último lugar, dentre os 32 países que dela participaram.

Não temos a intenção de analisar a validade de tais programas externos de avaliação, todavia não podemos desconsiderar o que seus resultados revelam: os estudantes brasileiros estão concluindo a 4ª e a 8ª séries do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio com uma grande defasagem em relação às habilidades de leitura e compreensão esperadas para as respectivas séries.

Salienta-se que tais programas não se ocupam da avaliação da produção escrita, por isso, seus resultados não podem ser tomados como único parâmetro

para a análise da aprendizagem desse aspecto da Língua Portuguesa. Uma breve incursão em discussões sobre o assunto, bem como uma breve análise de textos produzidos por estudantes da educação básica e a análise de matérias divulgadas por revistas de circulação nacional mostram, todavia, que também na produção escrita os alunos brasileiros estão apresentando um desempenho inferior ao esperado para a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

O problema da falta de aprendizagem ou do fracasso escolar não é recente em nossas escolas. Para solucioná-lo, algumas medidas já foram tomadas ao longo dos tempos. Em termos oficiais e administrativo-pedagógicos podemos destacar a implantação do sistema de ciclos cuja proposta básica é a ordenação do tempo escolar em unidades maiores e mais flexíveis, com o intuito de atender a diferentes tempos e necessidades de aprendizagem dos estudantes. O ciclo básico de alfabetização tem como princípio que nem todas as crianças precisam do mesmo tempo para se alfabetizar. Cada uma tem seu próprio ritmo e a escola se organiza de tal modo que os alunos matriculados, no primeiro ciclo, tenham dois anos para concluírem o processo de alfabetização. Objetiva-se, com isso, fazer com que as crianças não saiam da escola ou se desestimulem em razão de múltiplas repetências na primeira série.

Em termos didático-pedagógicos, a implantação do sistema de ciclos de alfabetização propôs novos pontos de vista sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita. Neles, o aluno constrói o seu próprio conhecimento e o início da alfabetização deve ocorrer por meio da produção de textos. Essa nova concepção de alfabetização levou o professor a ter muitas dúvidas na forma como deveria conduzir o processo de alfabetização.

A idéia de que não mais se inicia o processo de aquisição da Língua Escrita a partir da reunião de letras e sílabas, para depois passar à

composição das palavras, frases e de pequenos textos, realmente é assustadora, visto que isto é um fato posto e cristalizado há décadas em nosso Sistema de Ensino (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 5).

Se, por um lado, a adesão das escolas ao sistema de ciclos básicos de alfabetização resultou uma diminuição do índice de evasão e repetência, por outro lado, esse fato não tem sido acompanhado por índices mais elevados no desempenho escolar dos alunos, tanto em leitura e escrita quanto em matemática. Para Amaral (2003, p.14), “O Ensino Fundamental está produzindo analfabetos [...]”.

Para enfrentar o problema da falta de aprendizagem dos alunos, as escolas assim como os órgãos oficiais, têm buscado algumas alternativas. Têm-se investido em salas de apoio pedagógico, atividades desenvolvidas no contraturno com conteúdos específicos, programas de acompanhamento psicopedagógico, dentre outros. Em nossa atuação profissional como psicopedagoga, observamos que apesar de a escola realizar tais ações e as crianças serem promovidas à série seguinte, muitas vezes, continuam apresentando um desempenho insatisfatório para a série, tanto em leitura quanto na escrita.

Com isso, temos assistido a uma prática comum nas escolas: os freqüentes encaminhamentos de crianças para diagnósticos psicológicos, neurológicos e psicopedagógicos. Sobre problemas que estão se arrastando para séries cada vez mais avançadas, os profissionais da educação – professores, coordenadores, diretores – buscam respostas para as causas da não-aprendizagem. Não raro, as explicações para a aprendizagem insatisfatória são delegadas a fatores extra-escolares, geralmente, à família ou ao próprio aluno.

Dentre as explicações dadas pelas escolas, as de ordem orgânica, cuja solução não pode ser dada imediatamente pela escola, têm sido com freqüência a desculpa para não solucionar muitos impasses. Segundo Moisés & Collares (1992, p. 33):

Assim, levando esse raciocínio ao limite, teríamos: 'se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e a escrever não teria uma doença neurológica?'

Ao utilizar essa lógica para entender os problemas de aprendizagem, a escola acaba buscando soluções muito mais na medicalização do que na própria discussão sobre a organização do ensino.

Como psicopedagoga de escola pública, realizamos, juntamente com um profissional da psicologia, avaliações psicoeducacionais no contexto escolar. Verificamos nos últimos anos um aumento do número de alunos com encaminhamentos para essas avaliações. Nas escolas públicas, as salas de recursos são regulamentadas e têm por objetivo desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem de conteúdos específicos, dentre eles, os conteúdos da linguagem escrita. O aluno passa por uma avaliação psicoeducacional e quando obtém desempenho abaixo do esperado para sua idade cronológica e para a série em que se encontra matriculado é encaminhado para essa sala. Essa avaliação é composta por: atividades de leitura, escrita e matemática; e testes psicológicos verbais e não-verbais. Nos resultados, verificamos que parte dos alunos avaliados, encaminhados em razão de seu baixo desempenho na aprendizagem em linguagem escrita, não apresenta problemas de ordem orgânica e emocional.

Geralmente, as dificuldades de aprendizagem de alunos da 4ª série do ensino fundamental, são:

- a) leitura silabada;
- b) escrita fora das normas preconizadas, embora sejam alfabetizados;
- c) falta de compreensão da leitura, ainda que leiam com fluência;
- d) escrita deficitária de textos simples.

Isso expressa o exposto por Mori (2006, p.194): há uma “[...] constatação de que os alunos da escola brasileira não possuem as necessárias competências de leitura e escrita”.

Diante dessas questões, e partindo-se do pressuposto segundo o qual todo espaço de aprendizagem exige uma organização do ensino que propicie ao aluno condições para seu desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 2003a), este trabalho tem por objetivo analisar a relação entre a aprendizagem de alunos da 4ª série do ensino fundamental no que se refere à linguagem escrita e o ensino desenvolvido nessa área. Para tanto, investigamos a produção textual de alunos da 4ª série do ensino fundamental, analisando especificamente o sistema lingüístico em situações de uso da escrita, bem como o ensino que lhes foi ministrado para a apropriação dos conteúdos necessários à produção da escrita.

Dentre as questões que norteiam o presente estudo pretende-se analisar: Que ensino de conteúdos da linguagem escrita tem se efetivado na 4ª série do ensino fundamental? Que conteúdos são priorizados? Como esses conteúdos se expressam na produção textual? Qual a relação entre o ensino e a aprendizagem desses conteúdos na 4ª série do ensino fundamental?

Para responder a tais questões, buscamos subsídios na Teoria Histórico-Cultural para compreender a relação entre ensino e aprendizagem, bem como a apropriação da linguagem escrita. Analisamos produções textuais de 46 alunos, de duas turmas da 4ª série do ensino fundamental, com faixa etária entre 10 a 14 anos, de uma escola pública municipal, de uma cidade do Noroeste do Paraná. Mediante as produções textuais dos alunos, podemos chegar ao domínio que as crianças apresentam do sistema lingüístico. Essas produções, todavia, não são suficientes para revelar o ensino que lhes foi ministrado, pois o ensino não é algo que se mostra

com facilidade; a sala de aula tem suas especificidades, sua dinâmica, os contratempos, as “surpresas”.

Sem desconsiderar essas questões, tomamos como fontes, para a análise do ensino, os cadernos de sala de alguns alunos, por se tratar de um registro que evidenciam as atividades que acontecem na sala de aula, o que se prioriza em termos de conteúdos e qual o encaminhamento metodológico. Outras fontes que utilizamos para análise do ensino foram os planejamentos das aulas. Estes documentos, tais quais os cadernos e entrevistas com as professoras das turmas, revelam a direção que é dada ao ensino, o tipo de atividade, a prática pedagógica de cada professor.

O fato de tomarmos essas fontes e não elegermos outras, não significa que elas sejam as únicas para os objetivos que almejamos. Poderíamos analisar os livros didáticos adotados, as propostas curriculares oficiais, o planejamento que a escola realiza para cada série, dentre outros instrumentos.

Com base nos pressupostos e objetos anteriormente delineados, estruturamos o presente trabalho nessa introdução, cinco capítulos e considerações finais. O segundo capítulo destina-se à discussão de conceitos da Teoria Histórico-Cultural, sistematizados por Vygotski (2000), Vigotski (2001, 2003a, 2003b), Luria (1991,1994, 2006), Leontiev (1969, 1978, 1983), dentre outros.

No terceiro capítulo, discutimos os conteúdos fundamentais para a produção textual, no que se refere à organização e forma, de acordo com as pesquisas de Zorzi (2003), Lemle (2005) e outros. Tais conteúdos referem-se à unidade temática, paragrafação, sinais de pontuação, elementos coesivos e à ortografia.

No quarto capítulo, apresentamos a escola na qual a coleta de dados foi realizada, os alunos e professores que participaram da pesquisa, bem como a forma como os dados foram coletados.

No quinto capítulo, analisamos as produções textuais dos alunos, destacando os conteúdos específicos da linguagem escrita dominados por eles, ou seja, analisamos a aprendizagem.

No sexto capítulo, a análise volta-se para o ensino. Buscamos estabelecer a relação entre a aprendizagem dos alunos referente aos conteúdos da linguagem escrita, demonstrados nas produções textuais analisadas e sistematizadas no capítulo anterior, e o ensino. Para a análise do ensino foram coletados os cadernos dos alunos, os planejamentos das professoras, bem como os dados obtidos por meio de entrevistas com os professores dos respectivos alunos.

2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, discutiremos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural para subsidiar a análise da relação entre os processos de ensino e aprendizagem. Partimos da compreensão do caráter social da formação humana, para, em seguida, tratarmos do papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento, destacando os processos pelos quais os sujeitos se apropriam da linguagem oral e da linguagem escrita. Essa discussão remete-nos ao entendimento de que os conceitos espontâneos e científicos percorrem caminhos diferentes no seu desenvolvimento, apontando elementos que podem orientar a organização do ensino.

2.1. O caráter social da formação humana

Embasado nas teses marxistas, segundo as quais a forma de ser, sentir e pensar dos homens está diretamente relacionada às relações estabelecidas na produção da vida material, Leontiev (1978), um dos representantes da Teoria Histórico-Cultural, defende que o desenvolvimento da consciência dos sujeitos ocorre no âmbito das relações que estabelecem entre si e no trabalho coletivo. No processo de produção da vida material, o ser humano se apropria, por meio da linguagem, dos conhecimentos disponíveis em sua cultura, fato que concorre para o desenvolvimento dos processos psíquicos.

O trabalho se faz por meio da atividade coletiva, na qual o homem se relaciona com a realidade objetiva e com outros homens. Nessa atividade, surge a necessidade de comunicação que, a princípio, é realizada por meio de gestos,

depois por sons caracterizados por grunhidos e, aos poucos, a linguagem articulada vai se formando. Além da função de comunicação, a linguagem exerce a função de pensamento generalizante, à medida que as palavras expressam conceitos que concorrem para a formação da consciência. De acordo com Leontiev (1978), na base do aparecimento da consciência estão as relações dos homens com a natureza, e com outros homens. Para Leontiev (1978, p. 85), “[...] a linguagem é a consciência real [...]” que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas.

Na atividade coletiva, os homens foram se relacionando com a natureza para garantir a sua sobrevivência. Assim, podemos observar que, com o trabalho, a consciência humana foi se formando ao longo dos milhares de anos, relacionada ao fabrico e utilização de instrumentos físicos e ao aparecimento da linguagem. Em conjunto com a organização das ações de trabalho e a aquisição da linguagem articulada, desenvolvem-se capacidades – o raciocínio, a memória, a percepção, a atenção voluntária, dentre outras capacidades – que diferenciam os homens dos animais.

Mas como estas capacidades são reelaboradas em cada novo membro da espécie humana? O trabalho, segundo Leontiev (1978), promove antes de tudo a relação entre os homens e entre estes e as coisas concretas.

[...] o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social (LEONTIEV, 1978, p. 83).

Trata-se de uma atividade relacional, mediada pela linguagem e pelos instrumentos físicos. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram inventados e aperfeiçoados, ao longo da história

da humanidade. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem (LURIA, 2007).

O desenvolvimento da espécie humana constitui-se pela filogênese que é a história do grupo cultural, a história dos seres humanos desde sua emergência como espécie distinta. Já a ontogênese, refere-se à seqüência de processos e experiências vividas pelos indivíduos particulares, de modo que as capacidades psíquicas se formaram no homem primitivo e também em cada indivíduo graças à mediação social, ou seja, à interação entre pessoas e entre pessoas e a realidade objetiva. É por meio da apropriação da cultura humana e na experiência social e histórica acumulada que ocorre o desenvolvimento de cada membro da espécie sob a forma do conhecimento do mundo exterior, o da indústria, das ciências e das artes

Nas palavras de Leontiev (1978, p. 267):

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Para Vigotski (2003a), a imitação exerce um papel fundamental, no processo de desenvolvimento. A criança imita a forma pela qual o adulto usa os instrumentos e representa papéis que expressam a experiência social.

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo em que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro (VIGOTSKI, 2003a, p. 29).

O processo de aprendizagem dos sujeitos e o conseqüente desenvolvimento das funções complexas do pensamento não ocorrem por adaptação às condições de existência, mas por meio da apropriação da experiência social acumulada pelas gerações precedentes. A natureza social do homem provém de sua vida em

sociedade. Constituí-se como homem apropriando-se da cultura produzida pela humanidade e desenvolvem-se, assim, as faculdades caracteristicamente humanas. Mas, como esta cultura está disponível para ser apropriada pelos sujeitos? Esta é uma questão importante para compreendermos como a escola participa desse processo de apropriação.

2.2. Instrumentos e signos: elementos mediadores entre o sujeito e a realidade

Para Vigotski (2003a), há dois tipos de elementos mediadores na relação do homem com o mundo: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são elementos que regulam externamente a relação dos sujeitos com a realidade, ou seja, o instrumento exerce influência na atividade humana sobre o objeto dessa atividade.

Os instrumentos caracterizam-se como objetos sociais elaborados no decurso do trabalho coletivo. Leontiev (1978, p. 83) explica que o instrumento é “[...] um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho”; portanto guarda em si uma forma de uso. Essa idéia é explicada na seguinte passagem:

[...] quando consideramos o machado enquanto instrumento e não enquanto simples corpo físico, ele não é apenas a reunião de duas partes conjuntas, uma a que chamamos cabo e a outra que é a parte verdadeiramente eficaz; é também este meio de ação, elaborado socialmente [...] Razão por que dispor de um instrumento não significa possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Como produto da atividade humana, é nos instrumentos que está objetivado um conhecimento que responde a uma necessidade social. O domínio desse instrumento pressupõe o domínio de formas de pensamento, de formas de agir

diante de uma situação já conhecida pelo homem como espécie. Isto é o que difere o uso de instrumentos pelo homem do uso de instrumentos pelos animais cujo ato é apenas instintivo. “[...] o homem vê no instrumento uma coisa que encerra em si um meio de ação determinado, elaborado socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 83).

Os signos, no entanto, são elementos que representam ou expressam outros objetos. Para Vigotski (2003a, p. 73), o signo “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”. É um mecanismo social que auxilia e orienta as ações mentais do indivíduo.

Para Oliveira,

Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam os objetos, eventos e situações. A palavra ‘mesa’, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para a quantidade três; o desenho de uma cartola na porta de um sanitário é um signo que indica aqui é sanitário masculino (OLIVEIRA, 2006, p. 30).

Os signos exercem a função de elementos mediadores do pensamento. Do mesmo modo que os instrumentos possibilitam ao homem potencializar a sua ação sobre os objetos, os signos ampliam a capacidade de memória, de percepção, de imaginação, de raciocínio, ou seja, das funções psíquicas superiores.

Os signos apresentam-se como elementos mediadores entre o indivíduo e a tomada de decisões diante de uma situação problema, fato ou fenômeno. Para exemplificar a estrutura das operações com signos, Vigotski (2003a, p. 53) afirma:

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples (S→R). Por outro lado, a estrutura das operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R.

Os signos são partes do processo histórico-social. Segundo Vigotski (2003a), não se encontram vinculados ao objeto em si e nem ao indivíduo, fazem parte da cultura. O indivíduo apropria-se dele mediante um processo de interiorização, que consiste em uma reconstrução interna de uma operação externa. Os signos funcionam como uma espécie de marca exterior para o homem, por exemplo: marca feita no dedo, serve para lembrar alguma coisa; asterisco para verificar a anotação importante; placa de trânsito indica a direção a ser seguida.

O homem, ao se apropriar e ao utilizar-se dos signos, estabelece relações, significações e, com isso, consegue prever, planejar e, conseqüentemente, realizar transformações na realidade objetiva. Com a apropriação dos sistemas simbólicos, como a linguagem escrita, por exemplo, podem compartilhar experiências, ampliar as aprendizagens, promover as relações sociais e ampliar as capacidades intelectuais.

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais (VIGOTSKI, 2003a, p. 177).

Os signos como a linguagem, o desenho, a escrita, o sistema numérico, denominados por Vigotski (2003a) como instrumentos do pensamento, auxiliam o homem em tarefas que envolvem os processos psicológicos. Para Oliveira (2006), são ferramentas que auxiliam os processos mentais fazendo com a relação do sujeito com a realidade deixe de ser direta. Segundo Rego (2002, p. 52), com o auxílio dos signos, “[...] o homem pode controlar suas atividades psicológicas e ampliar sua capacidade de atenção, memória e o acúmulo de informações”. Os signos não podem ser apenas considerados como forma de registro externo, mas como linguagem interna que organiza o pensamento.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos e representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação do mundo real. Por exemplo: uma pessoa tem diante de si a necessidade de falar com um amigo que está morando no exterior. Sabe que esse amigo trabalha o dia todo e, portanto, só poderia encontrá-lo em casa à noite. Como saber qual a diferença de horário entre o Brasil e o país em que seu amigo está residindo? Uma relação sem a mediação simbólica – no caso sem a mediação do conhecimento dos fusos horários e do com conhecimento geográfico – faz com que o sujeito tenha de vivenciar a situação sem saber qual a diferença de horário. Numa relação mediada pelo signo, basta saber qual o país para “calcular” os fusos que “separam” os países, ou seja, o sujeito tem conhecimento geográfico e dos fusos horários para potencializar a sua relação com a situação, para libertá-lo da situação particular.

2.3. A linguagem como sistema simbólico

A linguagem e os objetos são os fatores que se destacam no processo de interação entre as pessoas, como resultado das experiências humanas. As significações sociais expressam as sínteses históricas, sejam elas palavras, objetos, conceitos ou conhecimentos de forma geral. Assim, as significações não são eternas, são produtos da história humana e como tais, transformam-se com as mudanças da língua, dos valores, da política. Neles, estão objetivados os conhecimentos produzidos pela humanidade, que guardam em si valores, conceitos, normas de conduta, formas de pensar, de agir e sentir: guardam o conhecimento elaborado no decorrer da história. Pelas interações, esse conhecimento é apropriado

pelos membros de uma cultura, ou seja, ocorre a apreensão da linguagem e do saber encerrado nos objetos. É em decorrência desse processo de interiorização que a linguagem possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas humanas.

No âmbito das relações sociais, a linguagem (oral e escrita) é o principal fator por intermédio do qual o conteúdo e as formas de pensamento, socialmente elaborados, podem ser apropriados pelo homem, estabelecendo-se a discriminação, a atenção e a conservação dos objetos do mundo físico na memória, porque a linguagem é que permite a definição por meio de palavras ou de expressões conceituais (LURIA, 1994).

Desde o nascimento, verificamos relações constantes entre a criança e as pessoas com as quais ela convive (pais, familiares, cuidadores). Tais relações são permeadas pela linguagem (oral, física, gestual) e levam a criança a perceber, discriminar, prestar atenção. Além disso, possibilita-lhe adquirir conhecimentos e formas de pensar. A princípio, a relação da criança com o mundo é orientada por motivos biológicos. À medida que a criança, por intermédio dos adultos e/ou crianças mais experientes, vai se apropriando dos códigos lingüísticos, bem como de seus significados, também internaliza o conteúdo que dá condições para o desenvolvimento do seu pensamento. A criança começa a agir motivada por estímulos externos, sobretudo pela comunicação oral. Com a internalização da linguagem, o pensamento, aos poucos, deixa de ser instintivo e passa a ser racional. Esse fato culmina com o momento em que a criança passa a lidar abstratamente com os objetos.

Desde que nasce, a criança está em contato com o meio físico e social, percebe os sons, imagens, sinais, ou seja, recebe e percebe os estímulos que a rodeiam. As pessoas com as quais convive apresentam-lhe objetos, explicam suas

funções, destacam as características, as formas e suas significações no plano social. Sob essa orientação, a criança começa a discriminar e generalizar, organizando em categorias o que percebeu.

Segundo Vigotski (2003a), a linguagem da criança tem, em sua base, o vínculo entre uma determinada ação que realiza e o significado atribuído pelo adulto a essa ação. Por exemplo: no processo de apropriação da linguagem, o grito da criança já possui um significado, porque exprime algo compreensível para sua mãe ou alguém que está próximo. Isto significa que a compreensão desse tipo de linguagem limita-se àquele que participa da relação (criança – mãe). Segundo Rubinshtein (1969), a intercomunicação com os adultos tem o significado decisivo na organização do pensamento porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A linguagem passa a ser assim um fator excepcional que oferece forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória, de imaginação e pensamento. Pode-se dizer que à medida que a linguagem se torna um instrumento de comunicação social, acaba sendo também o instrumento de comunicação interna do próprio sujeito.

Nas palavras de Luria (1994, p. 78), a linguagem é “[...] um sistema de códigos, por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades e as relações entre eles [...]”. A palavra “cadeira” refere-se a um móvel que serve de assento; a palavra “pão” designa um alimento; as palavras “dormir e correr” designam ações; as palavras “ácido e plano” indicam qualidades. O significado de uma palavra consiste na relação consciente para se designar um objeto, o qual se transmite pelas relações estabelecidas entre os homens. A palavra, devido à sua natureza simbólica, permite relacionar o que é de ordem real (as

coisas, os objetos) e o que é de ordem simbólica (suas representações, sentimentos e valores).

Em relação ao valor da palavra, Luria (1991) afirma que este signo não apenas substitui algo, representando-o, mas também o analisa, ou seja, o introduz num sistema de complexos e de relações que envolvem o significado categorial ou conceitual. Isso faz da palavra um poderoso instrumento para as funções de abstração e generalização que estão na base do pensamento. Pode-se dizer que os significados das palavras, na dupla função de representação e de análise, constituem e, ao mesmo tempo, organizam o pensamento.

A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens. Ela é um meio de consciência e de pensamento. Como explicita Luria (1994, p. 20), “[...] as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como também abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias”. Juntamente com as imagens, a linguagem consiste na matéria-prima, com base na qual a criança desenvolve o seu pensamento.

A linguagem constituiu-se, ao longo da história humana, como o sistema simbólico básico de comunicação. Tal como o uso dos instrumentos no trabalho coletivo, ela se articulou como um sistema simbólico para a representação dos fatos, objetos, fenômenos, ações, sentimentos etc. Isto é, os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem a símbolos usados por indivíduos particulares. Os signos permitem aos membros de grupos sociais, a comunicação e o aprimoramento de suas interações.

Como sistema simbólico, a linguagem diz respeito à fala, à escrita, aos gestos, aos desenhos, ou seja, a formas de representação da realidade, cujo

significado é compartilhado por um conjunto de sujeitos. Mas é suficiente fazer parte de um grupo que domina a escrita para dela se apropriar?

2.4. Apropriação da linguagem oral e escrita: diferentes processos

O desenvolvimento da linguagem na criança, em especial a linguagem escrita, possui uma relação direta com o aparecimento dos gestos como forma de comunicação. Por intermédio destes, a criança representa ações, objetos e conhecimentos existentes no meio em que vive. Ela, todavia, ainda não se apropriou da linguagem escrita, outra forma de representação simbólica, de comunicação social. Em meio à convivência familiar, no meio escolar, com seus pares, e, para além destes, a criança passa, socialmente, a realizar representações simbólicas. Com os gestos e com as associações que realiza nas brincadeiras de faz-de-conta, ela representa o mundo à sua volta. À medida que a criança se desenvolve, os objetos têm sua função (psicológica) modificada, para atender às necessidades e interesses que são elaborados por ela. Nessa fase, a criança tende, por exemplo, a dar vida aos objetos: um cabo de vassoura pode representar um cavalo; uma linha enrolada no carretel pode representar uma mola que, ao ser esticada, transforma-se em linha novamente. A criança passa a estabelecer relações não mais primárias, ou seja, imediatas com os objetos, mas representações mediadas. Nesse momento, segundo Vigotski (2003a), a criança apresenta as características do pensamento simbólico.

Ao ingressar na escola, a criança, de modo geral, já teve contato com as letras que compõem o alfabeto, mesmo que de forma não-sistematizada, uma vez que elas estão nos rótulos dos produtos que consome, nos livros, nas revistas e em

outros materiais escritos, como placas indicativas de lugares, com os quais a criança tem contato cotidianamente. Nesse momento, a criança pode não ter consciência, tal como as pessoas alfabetizadas, que esses símbolos são letras, números, sinais gráficos.

A apropriação da linguagem escrita é um processo que se difere da forma como ocorre a apropriação da linguagem oral. Segundo Vigotski (2003a), a criança, nesse momento, já tem a percepção das representações simbólicas de primeira ordem, e, pode representar os objetos, promover ações que envolvam representações, por meio da linguagem oral. A apropriação da linguagem escrita compreende a sistematização dos sinais escritos na representação dos símbolos da fala, por meio da escrita da palavra. Segundo Vigotski (2003a, p. 153), “[...] para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”.

O processo de apropriação da linguagem escrita ocorre à medida que a criança começa a “desenhar” as palavras que, por sua vez, estão relacionadas à representação de objetos existentes em seu meio sociocultural. No sistema de representação da escrita, a criança precisa compreender os sons separadamente, por exemplo, os sons /a/, /b/ representam as letras [a, b]; faz-se necessário, também, a compreensão dos sons em conjunto com outras letras, /ba/, /de/; e, nesse processo, a criança não tem a consciência dos aspectos sonoros e semânticos das palavras, isto é, o que cada unidade sonora representa. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 419), os aspectos sonoros e semânticos “[...] ainda não são uma unidade imediata, não diferenciada e nem conscientizada”.

Assim como Vigotski, Rubinstein (1973, p. 74) afirma que a:

[...] compreensão da linguagem escrita é uma operação muito mais difícil que a compreensão da linguagem falada. Na linguagem

escrita são condições para a compreensão, a entonação as pausas e a acentuação [...]

A apropriação do código escrito envolve a percepção, a compreensão, a atenção da criança para a constituição da palavra, ou seja, para cada uma das letras. De início, a criança pressupõe que uma série de elementos possui vínculos externos, mas ainda esses elementos apresentam-se dispersos em sua organização interna. A evolução da linguagem escrita requer consciência, formulação lógica e coerência, processos que promovem, na criança, a ampliação de seus processos psíquicos.

Ultrapassado o momento inicial de reconhecimento dos signos, a linguagem escrita apresenta-se como um discurso promovido sem um interlocutor. É um discurso dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária, ou ainda a ninguém em particular. Essa linguagem, segundo os estudos de Vigotski (2001, p. 313), é “[...] uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado [...]”. Essa é uma situação nova e complicada para a criança, em relação à linguagem oral. Na linguagem oral, para se comunicar com o mundo, compreender que as frases atendem a um motivo, a um desejo, a um pedido, que as perguntas remetem a respostas, a criança não precisa se conscientizar dos sons que emite; a situação de conversa é dinâmica e esta promove a orientação de quem dela participa. Na linguagem escrita, entretanto, é necessário que a criança se conscientize de cada momento de sua apropriação.

Para Rubinstein (1973), a diferença entre a linguagem escrita e a linguagem oral está no fato de que na linguagem oral há o contato direto entre os interlocutores, enquanto na linguagem escrita o contato é mediado pelos signos. Segundo o autor, a unidade entre a linguagem oral e a escrita apresenta, também, diferenças essenciais. Na linguagem escrita, temos o caráter representativo do sistema

alfabético, composto por suas letras, símbolos, notações lexicais que designam os sons da linguagem oral. Segundo Rubinstein (1973, p. 27), há uma regra geral para definir as linguagens e esta regra compreende funções diferentes: “Utiliza-se a linguagem oral para conversação. A linguagem escrita é a linguagem comercial e científica”. Essa regra geral, exposta pelo autor, apresenta a linguagem escrita como veículo para a comunicação social, promovendo a importância histórica que tem na relação entre os homens e a cultura.

Em relação às diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, Vigotski (2001) considera que, na linguagem falada, o estabelecimento de motivação para a fala não é necessário. A linguagem é regulada por uma situação dinâmica, que decorre inteiramente dela e transcorre segundo o tipo de processo motivado pela situação e por esta condicionada. Para realizar a escrita é necessário primeiro representá-la no pensamento. Esta relação consiste em agir voluntariamente sobre ela, uma vez que a linguagem escrita é mais arbitrária que a falada.

Segundo Vigotski (2001), a forma sonora da palavra falada, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza qualquer operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos.

A linguagem escrita representa não apenas a fala (em sua manifestação oral), mas todo um conjunto de elementos; é um sistema simbólico capaz de representar o processo de transformação cultural, físico, estrutural, organizacional, que o homem social representa. De acordo com Vigotski (2003a, p. 153), a escrita não é apenas um sistema particular de símbolos e signos que “[...] compreende a criação de sinais

escritos representativos dos símbolos falados das palavras [...]", mas dos objetos e das ações humanas no desenvolvimento histórico.

O aprendizado da linguagem escrita é um ato intelectual e abstrato, não condizendo com os desejos imediatos da criança (pegar, tocar, manusear). É um processo que exige conscientização do código a ser utilizado para representar um som, ou seja, exige que a criança estabeleça relações entre os elementos simbólicos – necessários para a representação das palavras – e reais – objetos e ações; a relação entre os grafemas e fonemas.

A linguagem escrita exige da criança a consciência dos diferentes signos que compõem o sistema alfabético. Para que o aluno consiga estabelecer a relação entre imagem do objeto, seleção do signo representativo e registro da palavra, é necessário o ensino. A escrita é uma função específica da linguagem, que se diferencia da fala pela sua estrutura e seu modo de funcionamento (VIGOTSKI, 2001), ou seja, a linguagem escrita requer, para seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração por parte do aluno que a aprende. Trata-se de uma linguagem de pensamento, de representação.

A linguagem escrita será usada como uma ferramenta para mediatizar o desenvolvimento psíquico do homem. Assim, o ensino da língua escrita não é um fim em si mesmo: ao mesmo tempo em que a linguagem é utilizada para a interação e a comunicação, ela é utilizada também para desenvolver a própria consciência do homem. A aquisição dessa ferramenta é, nos primeiros anos de vida, um processo mediatizado pela interação social, que ultrapassa os limites da linguagem oral e cotidiana.

A linguagem escrita, portanto, é um aprendizado que não ocorre de forma espontânea. É um processo intencional, sistematizado e, ao se apropriar da

linguagem escrita, o sujeito se apropria de uma “chave” para a conquista de novos saberes, apropria-se de um sistema de representação do mundo, de uma forma abstrata de interagir com a realidade. Isso nos leva a pensar no papel do ensino no processo de aprendizagem. Por sua vez, a compreensão desses processos, remete-nos à compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois dependendo de como são compreendidos, o ensino toma dimensões diferenciadas.

2.5. Desenvolvimento e aprendizagem: qual a relação?

Segundo Vigotski (2003a), o desenvolvimento psíquico é mediado pela cultura e seu caráter é histórico. O processo de *hominização* não é resultado do amadurecimento de estruturas já presentes no sujeito desde o nascimento. Ao contrário, a condição de humanidade é resultado da vida em sociedade e da apropriação pela criança das habilidades e saberes criados pelo homem ao longo de sua história. Assim, o desenvolvimento de cada novo membro da espécie se constitui no processo de apropriação dos modos socioculturais de ser e de agir do homem.

Ao considerar o desenvolvimento mediado pela cultura, Vigotski, em 1933, destacou, pela primeira vez, a relação entre os processos de aprendizagem escolar e desenvolvimento cognitivo¹.

¹ “Dando aulas para alunos no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado, ele levantou pela primeira vez a questão da relação entre instrução escolar e desenvolvimento cognitivo na primavera de 1933. A última vez que ele tratou do assunto foi no capítulo sexto de ‘Pensamento e Linguagem’ que provavelmente, foi escrito no começo do verão de 1934. Nesses meses, ele fez algumas palestras sobre o assunto, aplicando-o a vários problemas práticos e diferentes temas teóricos” (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 355).

Segundo Vigotski (2003a), essa relação deveria ser o viés para o estudo e emprego de teorias sobre o desenvolvimento das crianças em idade escolar. Na época, de acordo com o autor, a interação entre desenvolvimento e aprendizagem podia ser explicada por meio de três concepções teóricas diferentes.

A primeira ressaltava que o processo de desenvolvimento independe da aprendizagem. Para essa perspectiva, para aprender, o sujeito deve ter amadurecido as estruturas cognitivas; o desenvolvimento precede a aprendizagem.

O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso (VIGOTSKI, 2003a, p. 103-104).

Nessa abordagem, a aprendizagem deve seguir o desenvolvimento. Destaca-se, nessa linha de pensamento, que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são distintos. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 298), “[...] a aprendizagem é caudatária do desenvolvimento”. O desenvolvimento deve completar determinados ciclos antes que a aprendizagem possa se efetivar. Nessa linha teórica, considera-se que o processo de maturação é condição para o aprendizado. A esse respeito, Vigotski (2001) cita os estudos de Piaget, que tratam a aprendizagem como processo posterior ao desenvolvimento. Para esse autor, o desenvolvimento deve atingir certo grau de maturidade antes que a criança tenha condições para aprender determinados conteúdos. Nessa relação teórica “É como se a aprendizagem colhesse os frutos do amadurecimento da criança, mas em si a aprendizagem continua indiferente ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 299). O desenvolvimento precede o aprendizado. As crianças devem atingir determinado nível de amadurecimento para que o processo de aprendizagem possa começar.

Para Vigotski (2001), esta abordagem teórica centra-se na idéia segundo a qual os processos de desenvolvimento ocorrem antes e de forma totalmente independente do aprendizado, premissa que ele descarta. Segundo Van Der Veer e Valsiner (2001), esta é uma visão organicista e a crítica feita por Vigotski é que esta concepção levava a um pessimismo pedagógico. O desenvolvimento da criança, de acordo com Vigotski (2001), deve ser estabelecido como um processo altamente complexo, que não pode ser caracterizado apenas por aquilo que os testes de Quociente de Inteligência (QI) podem revelar. A crítica feita por Vigotski teve como referência os autores norte-americanos que haviam proposto uma abordagem baseada em testes padronizados. Para os autores da Teoria Histórico-Cultural, segundo Van Der Veer e Valsiner (2001, p. 356), “[...] estabelecer o desenvolvimento da criança pelo nível atingido no momento atual significa abster-se de compreender o desenvolvimento da criança”. Não se deve estabelecer o que a criança pode fazer no momento, porque isto é negar que todo o processo tem sua história, sua fase embrionária e que ele se desenvolve antes de tornar-se mensurável na prática. Desse modo, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo não poderia se embasar apenas no processo de maturação.

A segunda abordagem teórica mostra que o desenvolvimento e a aprendizagem entrecruzam-se, um depende do outro, como nas teorias do condicionamento. Para essa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento encontram-se no mesmo nível.

[...] o desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003a, p. 105).

Nessa concepção, o processo de aprendizagem resume-se à formação de hábitos; identificando-o com o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003a). Nos estudos sobre processos psicológicos, Thorndike desenvolveu esta teoria, afirmando que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo coincidiam. Esta teoria tem sua base na reflexologia, cujo pressuposto é o de que a aprendizagem ocorre por meio de reflexos condicionados.

Nesses estudos, a aprendizagem e o desenvolvimento foram considerados o mesmo processo, isto é, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem associavam-se para a formação dos hábitos e tornam o desenvolvimento sinônimo da aprendizagem.

Vigotski (2001, p. 301) assim retrata os estudos realizados por Thorndike:

Aprendizagem e desenvolvimento são sinônimos. A criança se desenvolve na medida em que aprende. Uma criança é desenvolvida nas mesmas proporções em que é ilustrada. Desenvolvimento é aprendizagem, aprendizagem é desenvolvimento.

O terceiro grupo de pesquisadores foi representado pela teoria gestáltica, que buscava reconciliar ou promover um equilíbrio entre as duas primeiras teorias, eliminando seus extremos e combinando-as. Os psicólogos sugeriam que a aprendizagem e o desenvolvimento formavam processos independentes, mas que poderiam integrar-se, interagir e afetar-se mutuamente. Nessa abordagem há três aspectos novos: conciliação entre os dois pontos de vista anteriormente contraditórios; consideração sobre a questão da interdependência; e o mais importante, ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança.

Entre os pesquisadores deste grupo, Vigotski (2003a) destacou os estudos de Koffka. Esse autor tentou conciliar os pontos contraditórios das duas correntes anteriores sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando

que o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado; o processo de aprendizado, então, estimula e alavanca o processo de maturação. O desenvolvimento da criança baseia-se em parte nos processos de amadurecimento e em parte nas aprendizagens. Vigotski explica assim a teoria de Koffka:

[...] o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003a, p.106).

Na perspectiva de Vigotski, nenhuma das três perspectivas explicavam, a contento, os processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a relação entre eles. Nesse terceiro grupo, entretanto, reconhece um aspecto importante: o atribuído ao aprendizado no processo de desenvolvimento. Para Vigotski (2001), a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos que não podem ser confundidos. Em suas palavras a aprendizagem,

Aplicada a um ponto no campo do pensamento infantil, ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Consequentemente, a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações (VIGOTSKI, 2001, p. 304).

Estes estudos proporcionaram-lhe subsídios para considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento são dois processos específicos, formam, porém, uma unidade, cujo motor é a aprendizagem.

Se a criança forma alguma estrutura no processo de educação, assimila alguma operação, nós descobrimos em seu desenvolvimento não só a possibilidade de reproduzir a referida estrutura como ainda lhe damos possibilidades bem maiores, inclusive no campo de outras estruturas. Nós lhe demos um fênigme de educação e ela ganhou um marco de desenvolvimento. Um

passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 303).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento não é um processo de base eminentemente biológica. O desenvolvimento apresenta uma gênese social, ou seja, é influenciado pela cultura e, nesse caso, a aprendizagem torna-se fundamental. Ao apresentar uma explicação sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski (2001, p. 325) escreve:

[...] existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua seqüência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento.

Desse modo, o autor sustenta a idéia segundo a qual a aprendizagem não é em si, desenvolvimento. Entretanto, uma adequada organização da aprendizagem suscita o desenvolvimento. Nesse sentido, o processo de ensino é, então, decisivo para a apropriação do conhecimento pelos indivíduos, por meio da experiência elaborada socialmente e por intermédio de ações práticas e teóricas. Ao se estabelecerem seqüências no aprendizado, organizam-se os caminhos necessários, as etapas a serem atingidas. Torna-se um ponto crucial para o ensino compreender o movimento que se realiza no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, estabelecer relações que se configuram no pensamento consciente.

Se aprendermos datilografia, na estrutura da nossa consciência pode não haver nenhuma mudança. Mas se aprendermos, digamos, um novo método de pensamento, um novo tipo de estruturas, isto nos dá a possibilidade não só de desenvolver a mesma atividade que fora objeto de aprendizagem imediata mas nos dá muito mais: dá a possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos a que a aprendizagem conduziu (VIGOTSKI, 2001, p. 303).

Nesse sentido, a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, com base nos quais terá uma nova forma de se relacionar com a realidade. Este processo é o caminho pelo qual se desenvolvem, ampliam e modificam as funções psíquicas superiores. Vigotski (2001) explica que estas funções podem não estar maduras no início da escolarização, mesmo para o caso das crianças que se mostram capazes de dominar o conteúdo muito rapidamente e com bons resultados. Afirma Vigotski (2003a, p. 118): esta é a “[...] noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”.

Podemos afirmar que, segundo a referida teoria, o objetivo maior da educação escolar é promover a aprendizagem dos estudantes. Os pressupostos teóricos de Vigotski, no que se referem ao desenvolvimento e à aprendizagem enfatizam que não há aprendizagem sem ensino. Foi possível estabelecer esta relação, ao se tomar como princípio o fato de a aprendizagem ser capaz de promover o desenvolvimento que precisa ser adequadamente organizado para esta finalidade. É certo que a aprendizagem manifesta-se na interação entre as pessoas e nas relações sociais e históricas estabelecidas entre os seres humanos. Em situações cotidianas, entretanto, não há momentos planejados, sistematizados de ensino.

Há, portanto, uma fundamental diferença entre o que se passa na esfera das atividades cotidianas, caracteristicamente espontâneas e o que se produz no âmbito das atividades de ensino escolar, nas quais os conhecimentos científicos são objetos de aprendizagem. São esses os conhecimentos que, historicamente

elaborados, possibilitam, os sujeitos ultrapassarem o imediato e ampliam o seu pensamento.

2.6. Apropriação de conceitos espontâneos e conceitos científicos

Vimos que é a aprendizagem que desencadeia o desenvolvimento. O ensino, por isso, desempenha papel de destaque na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento. Vigotski via a instrução como fundamentalmente diferente da aprendizagem espontânea nos contextos cotidianos. Ele teorizou que tal experiência tinha um impacto diferenciador e transformador sobre o desenvolvimento. Segundo Vigotski (2001), a estrutura da aprendizagem escolar proporciona o tipo de experiência cultural. Nela, os processos psicológicos superiores, tais como a atenção voluntária e a memória lógica, são desenvolvidas.

A criança começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual antes de perceber que tem a consciência da natureza dessas operações. O desenvolvimento de um sistema de conceitos e a mediação envolvem um tipo de aprendizagem a partir da qual se desenvolvem as funções psicológicas superiores. Como a aprendizagem da linguagem escrita, comparada com a linguagem oral, o desenvolvimento de conceitos científicos inicia com procedimentos abstratos e não com as experiências concretas.

Segundo Vigotski (2001), os conceitos espontâneos, tal como a linguagem oral, desenvolvem-se no contexto das experiências cotidianas da criança, com seu imediatismo de significados, enquanto os conceitos científicos, tal como a linguagem escrita, desenvolvem-se, prioritariamente, em contextos escolares.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que

constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2001, p. 244).

Os conceitos cotidianos são aqueles que a criança adquire por meio das relações que estabelece com as pessoas mais próximas, em suas atividades práticas, interagindo com o mundo em que vive em uma relação de experimentação e intuição. Os conceitos científicos, afirma Vigotski (2001, p. 263):

[...] se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da formação definitiva.

Os conceitos cotidianos são formados no dia-a-dia em conversas informais, brincadeiras, descobertas, questionamentos. A criança imita aquilo que acabou de ver, ouvir, sem que haja um momento de reflexão, sem que passe pelo processo de conscientização, pela análise e reflexão. O conceito espontâneo não é conscientizado, uma vez que a atenção nele contida orienta-se para o objeto representado e não para o próprio ato de pensamento. A criança pode, ainda, ser pequena demais para realizar uma organização precisa e sistematizar os conceitos.

A aprendizagem dos conceitos científicos, portanto, da linguagem escrita na escola, baseia-se num conjunto e significados da palavra, desenvolvidos previamente e originários das experiências cotidianas da criança. Este conhecimento espontaneamente adquirido medeia a aprendizagem do novo. Assim, os conceitos cotidianos estão entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos (VIGOTSKI, 2001); o desenvolvimento dos conceitos científicos, portanto, depende e se constrói a partir de um conjunto já existente de conceitos cotidianos.

Vigotski (2001) via no desenvolvimento dos conceitos científicos um conjunto de princípios gerais que invadem toda a instrução institucionalizada ou formal “[...] porque exige que a criança faça de forma consciente e arbitrária o que faz de forma espontânea e não arbitrária [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 340). É importante para a criança ser colocada na posição de recordar e manipular conscientemente o objeto da instrução. Dessa forma, a atenção consciente e a vontade são indicativas para o aprendizado, em contraste com a qualidade espontânea dos conceitos cotidianos.

A criança aprende, por exemplo, a definir termos, mesmo quando o referente termo é aprendido apenas vagamente. Essa aprendizagem prossegue na direção oposta à aprendizagem espontânea, na qual o objeto é diretamente experienciado, mas não verbalmente apreendido. Assim, uma criança pode ter um entendimento do conceito espontâneo de “alfabeto” e, ao mesmo tempo, não ser capaz de manifestar esse conceito de uma forma lógica e conceitual. A mesma criança pode ser capaz de realizar a reprodução do conceito de fotossíntese, sem se dar conta de sua realização concreta. Vigotski (2001) explica que, nesse processo, as estratégias verbais conscientes não são exigidas no primeiro exemplo, mas o foram para o segundo, de tal forma que, em um exercício verbal, a criança pode ter melhor desempenho com um material que pareça ser mais difícil, pois o conceito científico foi discutido em termos verbais, mas o conceito espontâneo não o foi. Nas atividades realizadas na escola, o professor, geralmente, trabalha com a criança sobre uma questão, explica, informa, pergunta, corrige e possibilita à criança a explicitação do conceito, num processo interativo.

É esse o motivo pelo qual quase não se leva em conta o peso social na educação. O professor continua sendo a instância suprema, o motor principal do processo pedagógico, a fonte de luz e ensino (VIGOTSKI, 2003b, p. 156).

Para o autor, os conceitos cotidianos e científicos progridem em direções opostas. No entanto, o desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro, apesar de se diferenciarem na seguinte proporção: enquanto o conceito espontâneo desenvolve-se em uma linha ascendente, o conceito científico desenvolve-se em uma linha descendente (VIGOTSKI, 2001). Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Vigotski (2001) explica que o caminho ascendente realizado pelo conceito espontâneo e o caminho descendente feito pelo conceito científico podem ser assim descritos:

[...] o caminho do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais se projetando de cima para baixo, atingindo um determinado nível no ponto em que a outra se aproxima ao fazer o movimento de baixo para cima (VIGOTSKI, 2001, p. 347).

Entretanto, na apropriação dos conceitos científicos, afirma Vigotski (2003a, p.174):

[...] a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas.

Para Vigotski (2001), a origem de um conceito espontâneo pode ser associada à situação concreta, ao passo que o conceito científico envolve, desde o início, uma atitude mediada em relação ao seu objeto. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 295), “[...] os conceitos científicos são os portões, por meio dos quais, a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” – fato que, para o autor, se concretiza com a escolarização. Nela aparece o desenvolvimento dos chamados conceitos científicos que são aqueles elaborados a partir do processo de

reflexão, análise e compreensão, são marcados por explicações conscientes sobre assuntos sistematizados pela humanidade.

Ao observarmos a importância e as diferenças entre os conceitos cotidianos e científicos, compreendemos que o desenvolvimento de ambos, ao mesmo tempo em que se diferenciam, estão relacionados. A diferença principal entre os conceitos espontâneos e científicos reside no fato de os conceitos espontâneos serem vivenciados pela criança desde o nascimento, fazerem parte de seu contexto. Por sua vez, os conceitos científicos são apropriados em um ambiente específico: a escola.

Segundo Vigotski (2001), a criança adquire consciência dos conceitos espontâneos relativamente tarde, sendo que a capacidade de defini-los por meio das palavras, de operar com eles aparece muito tempo depois de tê-los adquirido. A criança possui o conceito, conhece o objeto ao qual se refere, mas não está consciente de seu próprio ato de pensamento.

O desenvolvimento do conceito científico, geralmente, começa pela definição verbal e com sua aplicação em operações dirigidas, não-espontâneas. São os conteúdos escolares, por exemplo. Vigotski (2001), para explicitar como a criança opera com os conceitos, utilizou o exemplo do conceito de irmão. Em sua vida social, a criança entende o que significa irmão, limitando-se a uma situação real. No entanto, não consegue compreendê-lo como um grau de parentesco, demonstrando, assim, a fragilidade que tem o conceito cotidiano. À medida que a criança apreende o conceito científico, afirma Vigotski (2001, p. 346), “[...] começa a dominar precisamente aquelas operações em que se manifesta a fraqueza do conceito de ‘irmão’. Ela define facilmente o conceito, aplica-o em diferentes operações lógicas e descobre a sua relação com outros conceitos”.

O processo de conscientização é um aspecto fundamental na formação dos conceitos científicos. Com relação aos conceitos espontâneos, a criança utiliza-os com regularidade e seu uso não necessita de uma aprendizagem sistematizada, mas de uma aprendizagem mediada pelas relações que são estabelecidas no dia-a-dia, no convívio. Diferentemente, os conceitos científicos são conscientes e pressupõe a mediação de um sujeito mais experiente, como o professor.

O ambiente escolar favorece e tem uma importante contribuição na consolidação dos conceitos científicos, desencadeando o processo de conscientização das crianças sobre seu ato de pensamento. Por esse motivo, a escola recebeu destaque na teoria de Vigotski, principalmente, por ser responsável pela transmissão de um saber específico e sistematizado. No entanto, não podemos deixar de salientar que a presença da criança e do professor na instituição escolar, não é, por si só, garantia da aprendizagem dos conceitos científicos.

O acesso aos conhecimentos científicos envolve além dos fatores de ordem social, política e econômica, a qualidade do ensino oferecido. O pensamento de Vigotski e seus colaboradores contribuem para uma reflexão sobre a própria instituição escolar, ou seja, é necessário oferecer, criar, estabelecer, na escola, possibilidades efetivas de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade.

De acordo com o percurso que realizamos, neste capítulo, evidenciamos o caráter social da formação humana e a importância da linguagem para a ampliação das funções psicológicas superiores, destacando o ensino de conceitos sistematizados como um processo propulsor da aprendizagem, que é capaz de promover o desenvolvimento do pensamento.

Na perspectiva tomada aqui como referência, está claro que a aprendizagem é um processo partilhado cuja efetivação requer um ensino sistematizado de

conteúdos. No que se refere à apropriação da linguagem escrita, vimos que o sujeito precisa de situações em que este “conteúdo” seja objeto de ensino, pois mesmo vivendo em uma sociedade grafocêntrica não aprendemos a codificar a fala por meio da escrita, e vice-versa, apenas pela imersão nesse ambiente.

Para que a linguagem escrita exerça para um sujeito a função social de comunicação, registro e ordenação, por exemplo, é preciso que ele tenha domínio dos conteúdos específicos da escrita. Quais os conteúdos essenciais para a organização de um texto de modo que a escrita cumpra sua função social?

3. NA PRODUÇÃO TEXTUAL, OS CONTEÚDOS DA LINGUAGEM ESCRITA

O sentido e a significação que o homem confere à linguagem é parte de seu contexto histórico e social. Justamente nessa perspectiva é que os conhecimentos específicos da linguagem escrita podem possibilitar aos alunos subsídios em direção ao domínio da linguagem escrita socialmente convencionada.

A linguagem escrita tem uma função social que se consubstancia nos registros, em situações de organização e de comunicação. Isto significa que a construção do texto exige a compreensão e domínio de um sistema lingüístico que permite aos usuários da língua compartilhar os conteúdos nele presentes.

Neste capítulo discutiremos as capacidades lingüísticas fundamentais para a escrita de um texto, conteúdos referentes à forma, à organização e aos aspectos ortográficos.

3.1. As capacidades lingüísticas para a escrita

O desenvolvimento das capacidades lingüísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, não acontece espontaneamente. Essas capacidades pressupõem ensino sistematizado. Segundo Citelli (2001), ao proporcionar ao aluno a compreensão dos processos envolvidos na aquisição do nosso sistema de escrita alfabético, das capacidades necessárias ao domínio da leitura, da produção de textos escritos e orais, em situações diferentes, está-se promovendo o aprendizado dos conteúdos sistematizados nessa área do conhecimento.

A cultura escrita compreende as ações, os valores, os procedimentos e os instrumentos que constituem o mundo letrado. Os significados dessa cultura

compreendem-se pelas situações comunicativas em que duas ou mais pessoas conversam ou se correspondem por meio da língua oral e escrita.

Para Bagno (2003, p. 19):

Significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. Por estar sujeita às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações de sentido, a língua em grande medida é opaca, não é transparente. Isso faz da prática da interpretação uma atividade fundamentalmente humana, da interação social.

Nas sociedades grafocêntricas, qualquer que seja o grau de escolaridade, ou posição social, o cidadão está, de algum modo, inserido em uma cultura letrada, tem documentos escritos (certidão de nascimento, carteira de identidade, de trabalho). Mas esse fato, em si, não garante que os sujeitos se apropriem da escrita – um sistema de signos estabelecidos socialmente.

Estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos letrados, atitudes e disposições frente ao mundo da escrita (como o gosto pela leitura), bem como os saberes específicos que estão relacionados à composição da estrutura do texto e aos aspectos ortográficos.

Nesse sentido, Faraco e Tezza (2003) afirmam que a linguagem escrita obedece a alguns critérios que devem ser apropriados pela criança. Para esses autores, a linguagem oral (a fala) é apenas o ponto de partida, isto é, uma base geral para a apropriação do sistema de escrita, o qual é composto por um sistema de regras particulares que não coincidem com a fala em muitos pontos essenciais. Para Faraco e Tezza (2003, p. 12), “[...] a diferença entre a fala e a escrita é o princípio da organização. Ao contrário da fala – que é basicamente ‘improvisada’ – um bom texto obedece sempre a alguma organização prévia”.

Na linguagem escrita, a organização das informações é bastante diferente da organização que ocorre na linguagem oral. Para substituir a riqueza de recursos da oralidade, como a entonação, os gestos, a autocorreção, as pausas, dentre outros, a escrita dispõe de recursos exclusivamente gráficos – os sinais de pontuação –, responsáveis em grande parte pela clareza do texto. Para Faraco e Tezza (2003, p. 22), “[...] a escrita tem um sistema próprio de organização, isto é, um conjunto de princípios em boa parte diferente do sistema de organização da fala”. Isto pode ser percebido na estrutura de uma sentença, ou seja, em um bom texto escrito, as sentenças não se repetem. Entretanto, a escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de seqüência, corresponde a uma escrita sem função comunicativa, apenas artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino de atividades escolares (ANTUNES, 2008).

Para Citelli (2001), a escrita deve preencher a distância entre quem escreve e quem lê; procurar desenvolver a idéia de que o texto é algo a ser socializado. Por conseqüência, a escrita exige do aluno os cuidados de organização sem os quais a interlocução fica comprometida. Ao promover esse princípio, na prática, a autora afirma que se está promovendo a “consciência da linguagem” (CITELLI, 2001, p. 16), sem a qual não ocorre a compreensão da escrita.

Escrever envolve trabalho cognitivo, de raciocínio e planejamento. Para ser utilizada em sua função de comunicação social, é fundamental que os alunos compreendam os princípios que orientam a linguagem escrita, ou seja, os conhecimentos que auxiliam o sujeito a estruturar o texto, tanto na forma quanto no conteúdo a ser tratado.

A coerência textual determina a organização dos conteúdos de um texto de modo que ele se torne, para quem o lê, lógico, encadeado, seqüenciado e sem

contradições (BUIN, 2003). Essa é uma capacidade importante a ser desenvolvida na escola. O convívio social proporciona aos alunos boas intuições sobre como organizar as idéias para produzir textos orais, os quais os ouvintes consideram coerentes. No entanto, a organização e o encadeamento dos textos da conversa cotidiana são diferentes do que se espera no caso dos textos escritos. Segundo Buin (2003, p. 28)

A coerência deve ser entendida como uma propriedade ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido ao texto. O fundamental para a coerência é estabelecer a relação, tanto semântica como pragmática, entre os elementos de uma seqüência lingüística, criando uma unidade de sentido.

Desse modo, para que a elaboração textual tenha sentido e promova o desenvolvimento da comunicação escrita, o trabalho a ser sistematizado começa no planejamento. O texto construído pelo aluno deve compreender o cuidado com a escolha do tema, com a seleção e com o encadeamento das idéias em que irá se desdobrar. A produção de um bom texto caracteriza-se, previamente, com o acompanhamento de um roteiro organizado e realizado pelo aluno.

O aluno precisa ter conhecimento tanto do que vai dizer como do modo como vai dispor esse conhecimento na escrita. Isto nos leva a refletir sobre os caminhos a serem percorridos para a apropriação da linguagem escrita; ela precisa de uma organização, que é estabelecida em sala de aula e é mediada pelo professor.

Na escola, a produção textual coletiva é uma forma que permite ao aluno o acesso, o contato com os diferentes gêneros textuais e com diferentes funções.

O processo de escrita envolve também a coesão, entendida como “[...] a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual” (BUIN, 2003, p. 28), ou seja, são os elementos de ligação que

se estabelecem para compor as sentenças, de modo que estas não se tornem repetitivas.

A constituição das partes do texto pode partir dos diferentes gêneros textuais, os quais costumam se compor de acordo com um padrão estabelecido nas práticas sociais e que tem certa estabilidade. Por exemplo: uma carta comercial, geralmente, se compõe de data, endereçamento, vocativo, abertura, corpo, fechamento e assinatura (FARACO e TEZZA, 2003). Esses componentes se dispõem nessa ordem e cada um deles tem uma função e um tamanho típicos. Esses padrões são pontos de referência flexíveis e não regras fixas, obrigatórias e imutáveis. Por isso, saber organizar os próprios textos segundo os padrões sociais mais aceitos é um aprendizado necessário para a escrita de textos de diferentes gêneros.

A seguir, tratamos os conteúdos necessários à organização da forma e estrutura do texto, os quais direcionam o encaminhamento da produção textual, objetivando a organização da unidade temática, a sistematização do conteúdo tratado e o encerramento do texto.

3.2. Conteúdos para a organização do texto

Nas situações de produção textual, os parâmetros de análise devem compreender o conteúdo e a forma. O primeiro refere-se ao domínio da unidade temática; o segundo, aos conceitos de paragrafação, de concordância verbal e nominal, de elementos coesivos, de ortografia, dentre outros, sem os quais dificilmente quem escreve conseguirá comunicar o que deseja.

Os conteúdos específicos da linguagem escrita são os mediadores culturais com os quais aquele que escreve se relaciona com o texto, isto é, ao escrever,

utiliza-se de conhecimentos sobre a estrutura do texto de acordo com o gênero que está produzindo. Para Neves (2000), a orientação para a escrita pressupõe dois pontos fundamentais: a) a unidade maior de funcionamento é o texto; b) os itens que possibilitam a escrita são multifuncionais, isto é, a palavra promove alterações de sentido, da dinâmica e do formato do texto.

Segundo Gonçalves (2006), para promover a linguagem escrita, é importante que os alunos adaptem-se às situações de comunicação (para quem estão escrevendo e por quê?); sejam compreendidos; exerçam um papel ao escrever e escrevam em função de uma finalidade.

Para realizar a escrita, Lemle (2003) afirma que o aluno precisa compreender: a idéia de símbolo; a discriminação das formas das letras; a discriminação dos sons da fala; a consciência da unidade (palavra); e a organização da escrita.

A produção de um texto requer o domínio do conteúdo, da forma e estrutura que compõem as partes do texto para que ele apresente unidade, seqüência lógica, clareza e organização necessárias para a compreensão do que se escreve². Ao tratar das unidades menores, ou seja, das palavras e da relação que promove no texto, afirma Neves (2000, p. 15), “[...] é evidente que as entidades da língua têm uma definição estrutural, tanto no nível da oração como no dos sintagmas menores que ela”. No processo de ensino, as considerações realizadas compreendem as partes do texto, por exemplo, a concordância de um verbo determina o sentido da

² Essa concepção sobre a forma de conceber o ensino não é unânime entre os pesquisadores da área. Sérkez e Martins (1996a, p. 9), demonstram esse debate quando dizem: “Pelas procedentes críticas levantadas contra o ensino tradicional, cuja única preocupação é o domínio do código, passou-se a privilegiar apenas o estudo da significação, como se fosse possível trabalhar com essas instâncias da linguagem (código x significado) separadamente. [...] para se conseguir transmitir uma idéia – significação - é preciso que seja utilizado um código correto – os conteúdos de Língua Portuguesa -, pois o uso inadequado de um, traria, sem sombra de dúvida, prejuízos gravíssimos para o outro”.

oração, enquanto a de um substantivo ou adjetivo, alguns advérbios, representam uma alteração na palavra que compõem a oração.

Os conhecimentos que permitem reconhecer os objetivos ou propósitos do texto costumam estar explícitos, são escritos por enunciações diretas, embora seja freqüente a sua realização por via indireta, o que exige dos interlocutores a compreensão sobre essa característica específica da linguagem escrita (KOCH, 2001).

Para Zorzi (2003), a produção textual, é o resultado da atividade comunicativa, que compreende processos intelectuais, organização estratégica e situações concretas de interação social. Ele apresenta questões essenciais para que o texto exerça sua função de comunicação. São elas:

a) Estrutura específica. Envolve uma escrita determinada por diferentes gêneros textuais, por exemplo: a narrativa é a produção baseada em fatos; a descrição tem sua caracterização fundamentada na percepção dos detalhes; a dissertação é compreendida pela série de argumentos que são apresentados na escrita; e a poesia que é caracterizada por apresentar rimas e melodias nas sentenças.

Com relação ao gênero textual, para Geraldi (2004) no texto se verifica se há inserção de personagens e contexto; se em seu desenvolvimento há alusão a um fato ou fenômeno e, posteriormente, uma conclusão; se os acontecimentos e/ou argumentos são apresentados em uma sucessão ordenada, clara e objetiva de sentido.

b) Construções gramaticais. São padronizadas pela linguagem escrita convencional, isto é, as palavras devem ser escritas sem alterações ortográficas,

com a acentuação gráfica nas palavras e serem empregadas de acordo com a norma padrão da língua.

c) Pontuação adequada. De acordo com estrutura do texto.

No ensino, o objetivo da reflexão sistemática sobre a linguagem escrita pressupõe que o ato de escrever ultrapasse as correções das alterações ortográficas. Segundo Sérkez e Martins (1996a, p. 33), “Para isso, é necessário, num primeiro momento, que o professor chame a atenção do aluno para a importância da escrita e onde ela é utilizada na sociedade [...]”. A conduta estabelecida no processo de ensino é um dos pontos fundamentais para a escrita e para a consciência dos fonemas da palavra que está sendo grafada.

Ao se considerar que todos os conteúdos da linguagem escrita devem ter o mesmo tratamento de ensino, que não há para a compreensão e elaboração do processo de escrita, um conteúdo de maior ou menor importância, segundo Sérkez e Martins (1996b), o planejamento e seleção das atividades compreendem tanto conteúdos referentes aos aspectos ortográficos quanto os que promovem a aprendizagem da organização do texto. No enfoque voltado à conscientização do texto, o ensino oferece ao aluno a problematização, ou seja, proporciona situações em que as possibilidades exploradas, analisadas, mostradas, dinamizadas se constituem como mediadoras da aprendizagem, as quais oportunizam aos alunos as reflexões sobre os conteúdos específicos que estão sendo ensinados.

Para que esta prática ocorra de forma a cumprir com a função (sistematizar os conteúdos lingüísticos para que os alunos se apropriem e empreguem-nos em suas produções), torna-se necessária a clareza básica de todos os profissionais envolvidos. Não se está, neste trabalho, priorizando a aquisição do código gráfico, nem, por outro lado, o trabalho de compreensão do significado, mas sim o trabalho simultâneo da relação existente entre o código e o significado (relação forma/contéudo) (SÉRKEZ; MARTINS, 1996a, p. 51).

Desse modo, garante-se tanto a apropriação da linguagem escrita, quanto a função de cada conteúdo específico, unidade temática, paragrafação, sinais de pontuação. Esses conteúdos oferecem ao sujeito que deles se conscientizam a possibilidade de escrita das diferentes tipologias textuais. Mas o domínio desses conteúdos não exclui a necessidade do domínio da ortografia.

3.3. Aspectos ortográficos.

Em situações de escrita, há uma relação entre o código e o significado, ou seja, são dois aspectos fundamentais para que o texto cumpra sua função social. Essa relação pressupõe a compreensão pelo aluno da função de cada conteúdo específico, como a paragrafação, o uso dos elementos de coesão, a concordância verbal e nominal, bem como da ortografia. Mas, realizar a escrita de uma palavra requer a consciência de que ela é simbólica, isto é, não existe uma relação entre as letras e os sons da fala.

Para a discussão sobre as alterações ortográficas, tomamos como referência as pesquisas realizadas por Zorzi (2003), Morais (2003), Cagliari (2004) e Lemle (2005). Zorzi (2003) investigou a apropriação do sistema ortográfico por crianças da primeira à quarta série do ensino fundamental; Morais (2003) realizou pesquisa sobre os aspectos da norma ortográfica que podem ser ensinados por meio da compreensão e quais necessitam ser memorizados, discutindo, ainda, como o professor pode ser um mediador eficiente para promover o aprendizado da ortografia pelo aluno; Cagliari (2004) realizou estudo sobre a importância das questões lingüísticas na alfabetização e Lemle (2005) apresentou fundamentos teóricos para a compreensão da Língua Portuguesa.

Esses autores ocuparam-se da reflexão sobre a linguagem escrita. São tomados, por isso, para analisar os conteúdos específicos que alunos da 4ª série do ensino fundamental utilizam em situações de produção textual. Estabelece-se, posteriormente, a relação entre a aprendizagem desses alunos e o ensino que lhes é promovido.

Em sua pesquisa, Zorzi (2003) sistematizou as principais alterações ortográficas praticadas pelos alunos nas quatro séries do ensino fundamental. O autor considera a hipótese de que a aprendizagem da língua escrita é apresentada por meio de uma aquisição seqüencial, por uma progressão de conhecimentos que promovem inter-relações. Os conhecimentos específicos, por sua vez, caracterizam os diferentes aspectos do objeto a ser conhecido, isto é, a própria linguagem escrita. Para realizar esse trabalho, Zorzi (2003) primeiramente classificou as alterações ortográficas; em seguida, analisou as mais comuns, na escrita das crianças; na seqüência, verificou a ocorrência de cada tipo de erro em cada uma das séries, relacionando-os à apropriação do sistema de escrita, e, finalmente, verificou como as alterações ortográficas tendem a se apresentar e serem superadas até a quarta série do ensino fundamental. A partir da seqüência estabelecida para a apreensão de certas propriedades da linguagem escrita, pode-se também caracterizar a ordem em que as alterações ortográficas vão se estabelecendo.

Segundo Sérkez, Martins (1996a, p. 64) “[...] ao demonstrar a necessidade de uma letra a mais em cada palavra, estaremos aprofundando o conceito sobre a relação oralidade/escrita: nem tudo que se fala de maneira igual, se escreve igual”. Essa relação demonstra a forma com a qual a criança se apropria da escrita convencional das palavras e domina os princípios da ortografia. A formação de novas palavras, por meio da substituição de letras, promove, nas crianças, a

conscientização de que dependendo da letra utilizada, não apenas o som da palavra é modificado, mas também o seu significado (SÉRKEZ; MARTINS, 1996a). Por esse processo, amplia-se o conceito da relação grafema/fonema, problematizando, discutindo, refletindo com o aluno que nem sempre as letras utilizadas representam o mesmo som. Isso depende do lugar que elas ocupam na palavra.

A escrita representa, portanto, a semelhança simbólica entre o modo como se forma a unidade palavra e o sentido ou conceito correspondente. É a relação entre a seqüência de sons da fala que compõe a palavra e a seqüência de letras com que se registra a palavra. No entanto, não é verdadeiro que cada som (fonema) seja representado por uma letra (grafema). O mesmo ocorre com as letras, isto é, nem sempre elas representam um único som.

A esse tipo de relação entre letra/som, Lemle (2005) denominou de casamento poligâmico, ou seja, uma letra poderá corresponder a vários sons; e um único som poderá ser representado por várias letras. No sistema gráfico, há muitas formas de se representar um som, mas a escrita correta da palavra se convencionou por uma única forma. Baseando-se nas arbitrariedades do sistema gráfico da Língua Portuguesa, bem como nas diferenças existentes na relação oralidade e escrita. Zorzi (2003) salienta que as alterações ortográficas não são todas da mesma natureza. De acordo com a freqüência com que as alterações ortográficas apareceram na escrita de crianças das séries iniciais, sistematizou onze alterações.

O aluno que comete alterações relativas a correspondências múltiplas pode não ser o mesmo aluno cuja escrita se apóia na oralidade, ou aquele que troca letras parecidas, ou, ainda, o que promove a junção ou separação indevida de palavras. Cada alteração se caracteriza por um processo de relações e inter-relações estabelecidas pelo aluno e sua consciência para operar com a estrutura da palavra.

Como as alterações ortográficas têm, em sua base, diferentes princípios, a correção e a intervenção não devem seguir, em todos os casos, a mesma direção.

À situação em que uma letra pode representar mais de um som ou à situação em que um som pode ser representado por várias letras, Zorzi (2003) denomina de representação múltipla. Nos estudos realizados por Lemle (2005), o termo utilizado para expressar essa alteração ortográfica é correspondência múltipla.

Correspondência múltipla é a utilização de uma letra representando vários sons, ou várias letras correspondendo um mesmo som. A letra **x** é um exemplo da correspondência de diferentes sons para uma letra. Vejamos algumas palavras que possibilitam essa representação: na palavra *exagero* a letra **x** tem som /z/; na palavra *auxílio*, a letra **x** corresponde ao som /s/; e na palavra *complexo* a letra **x** compreende o som de /ks/.

Na pesquisa realizada por Zorzi (2003), a correspondência múltipla foi a maior dificuldade enfrentada pelas crianças de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental na apropriação do sistema de escrita convencional. Para Zorzi (2003), aprender a escrever implica compreender uma série de propriedades ou aspectos da linguagem escrita que fazem parte do sistema ortográfico.

Para exemplificar, observe-se o caso das letras **s** e **z**, que são usadas alternativamente para representar o mesmo som [z] entre duas vogais. Enquanto na linguagem oral o som é representado pela letra **z**, na linguagem escrita, o som [z], em palavras como **casa** apresenta o som de [z] e na linguagem escrita grafa-se com **s**; Em outro exemplo, a palavra **reza**, tanto na oralidade como em sua escrita apresenta-se com o som [z]. O mesmo acontece com as palavras **azar** e **casar**. Do mesmo tipo é a rivalidade entre **c**, **ç** e **ss**, usados entre vogais para representar sempre o mesmo som: [s] **posseiro** e **roceiro**, **assento** e **acento**, **passo** e **laço**,

caçado e **cassado**. Da mesma maneira, temos o **ch** e o **x** que competem na representação palatal surda, por exemplo, nas palavras: **taxa** e **rocha**. Outras letras que apresentam as rivalidades sonoras são o **g** e o **j**. Essas se revezam para representar a fricativa palatal sonora em palavras como: **jeito**, **gente**, **sujeira**, **bagageiro** (LEMLE, 2005, p. 23).

É pela dificuldade em transpor o som para a letra, ou a letra para o som, que a representação múltipla aparece em primeiro lugar na pesquisa de Zorzi (2003), referente às alterações ortográficas.

A correspondência múltipla entre sons e letras, para Lemle (2005, p. 23), é mais difícil quando “[...] a concorrência, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes [...]”, exigindo um direcionamento específico no ensino. Nos casos em que há concorrência entre duas letras para representar o mesmo som, não há um princípio fônico que possa orientar quem escreve ou quem está se apropriando das inter-relações do sistema de escrita. Para Lemle (2005, p. 23-25), “[...] a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário. E decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória”.

Apresentamos a seguir, alguns exemplos de sons associados com letras diferentes. O som da vogal [i]. Quando a vogal [i] está em uma posição de sílaba acentuada, ou seja, sílaba que se pronuncia mais forte, a vogal será transcrita de acordo com a convenção ortográfica, pela letra **i**. Para demonstrar essas representações as palavras: **fita**, **cacique** e **riacho**. No entanto, se a vogal [i] estiver em uma sílaba átona final da palavra, ela corresponde à letra **e** em nossa ortografia.

Verificamos essa representação em palavras como: **vale, corre, morte**. No entanto, há de se fazerem ressalvas, pois esse aspecto pode variar de acordo com o dialeto.

Nos próximos exemplos, de acordo com Lemle (2005), apresentam-se as palavras cujas letras se associam com diferentes sons, dependendo do lugar que esse som ocupa na palavra. Vejamos a letra [I]. Essa letra é pronunciada quando se encontra diante de uma vogal, como nas palavras: **lata e bola**. Todavia, na posição final da palavra, ou diante de uma consoante, a letra **I**, corresponde ao som da vogal [u]. Por exemplo, em palavras como: **sal, anzol, jornal, alto, almoço, calça e caldo**.

Quando se trata de correspondência múltipla, o que parece óbvio a se fazer é utilizar o processo de memorizar, ou, na dúvida com relação à grafia correta da palavra, buscar auxílio no dicionário, para escrever de modo correto. Lemle (2005), no entanto, explica que as relações entre as correspondências múltiplas que, muitas vezes, parecem arbitrárias, há a perda dessa arbitrariedade quando a estrutura morfológica da palavra é considerada. Os estudos realizados pela autora, mostram que é possível promover um ensino que possibilite ao aluno perceber as regularidades que se associam à morfologia das palavras. A palavra **beleza**, por exemplo, é escrita com **z**, que se encontra em uma posição de concorrência com a letra **s**. Assim, utilizando o som para promover a grafia da palavra, essa poderia ser grafada como “**belesa**”. Entretanto, na atenção promovida ao sufixo **eza**, verifica-se que essa mesma relação pode ser percebida na escrita de outras palavras. Por exemplo: na palavra *belo*, quando agregado o sufixo **eza**, torna-se **beleza**; o mesmo ocorre com a palavra *mole* – **moleza**; e com a palavra *pobre* – **pobreza**. As palavras, **belo, mole, pobre** contêm o mesmo sentido, oferecer qualidade, que na classificação gramatical das palavras recebem o nome de adjetivo. As palavras,

beleza, moleza, pobreza, correspondem ao nome dessas qualidades, logo, a classe gramatical à qual pertencem é a dos substantivos.

Na pesquisa realizada por Zorzi (2003), o apoio na oralidade é a alteração que aparece em segundo lugar na escrita de crianças de 1ª à 4ª séries. Segundo Zorzi (2003, p. 41), essa frequência deixa evidente que “[...] não parece ser tão simples, para as crianças compreenderem que a escrita do português não é fonética [...] o modo de escrever das palavras não corresponde ao modo de pronunciá-las”. É difícil separar o som que a palavra produz de sua escrita, no processo de alfabetização. Vejamos: a palavra pronunciada **tambeim**, no momento da escrita se torna **também**; a palavra **cadera**, na escrita torna-se **cadeira**. De acordo com Zorzi (2003), determinar com precisão a quantidade de letras que devem ser empregadas para grafar palavras não é uma atividade tão simples que se resolve no início do processo de alfabetização. Escrever as palavras envolve a capacidade de detectar todos os sons que a palavra falada possui; identificar quais as letras que podem grafá-las e, ao mesmo tempo, perceber se há variações entre o modo de falar e o de escrever.

Detectar os sons, escolher as letras, verificar as variações que ocorrem entre a oralidade e a escrita passa pelo pensamento generalizante. Por meio dessa ordenação sistemática, que implica classificação categórica, baseada em semelhanças e diferenças, a criança vai se apropriando da linguagem escrita.

A terceira alteração ortográfica apresentada por Zorzi (2003) é a omissão de letras. As omissões de letras ocorrem nos casos em que as palavras são grafadas de modo que falta, na escrita da palavra, uma ou mais letras. O aluno apresenta dificuldade para encontrar a correspondência entre as seqüências de sons e

seqüências das letras. São exemplos dessa alteração: **trs** (três), **pota** (porta), **trasito** (trânsito).

Nos exemplos acima, verifica-se que o aluno transporta para a escrita os conhecimentos que tem sobre a oralidade, mas a escrita ortográfica se determina a partir de convenções sociais estabelecidas e não da pronúncia de cada palavra. A compreensão consiste basicamente em tomar consciência de que falar é uma coisa e escrever é outra.

A junção e a separação de palavras aparecem na pesquisa de Zorzi (2003) em quarto lugar. Quando a criança começa a escrever, costuma juntar todas as palavras. Nos estudos realizados por Cagliari (2004), essa junção indevida reflete os critérios que a criança tem para analisar a fala. “Na fala não existe a separação das palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante” (CAGLIARI, 2004, p. 142). Vejamos alguns exemplos: **eucazeicoéla** (eu casei com ela), **jalicotei** (já lhe contei), **mimatou** (me matou). Segundo Cagliari (2004), às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita ortograficamente incorreta. Por exemplo: **a gora** (agora), **a fundou** (afundou), **na quele** (naquele).

A confusão na terminação **am** x **ão**, na pesquisa realizada por Zorzi (2003), aparece em quinto lugar entre as alterações ortográficas apresentadas por alunos de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental. Para Lemle (2005, p. 30), a alteração ortográfica **am** por **ão** “[...] resulta do não saber que o ditongo nasal, quando não acentuado, em verbos, é transcrito por am e não por ão”. Para exemplificar, vejamos as palavras: **comerão** (comeram), **pularão** (pularam).

Em sexto lugar, de acordo com a pesquisa de Zorzi (2003), aparecem as alterações ortográficas devido à generalização. No trabalho de Lemle (2005, p.19),

essa alteração é denominada por correspondência não-biunívoca, que quer dizer, no som das letras ocorre “[...] uma ditongação das vogais tônicas localizadas na última sílaba da palavra [...]”. A composição inicial de cada letra com seu som, cada som com sua letra vai se dificultando. Em relação ao som do [i] em letra **i** e o som de [u] em letra **u**. Para realizar a escrita de palavras como: **vali** (vale), **morti** (morte), **matu** (mato), **peis** (pés), **pegu** (pego), o aluno supõe que a letra **i** se transcreve com som de [i]; e as palavras terminadas em **i** e pronunciadas com som de [u], são escritas com a letra **u**. Por exemplo, as palavras: **anzou** (anzol), **sau** (sal), **aneu** (anel), **auto** (alto).

As trocas envolvendo substituições entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros, na pesquisa de Zorzi (2003), encontram-se em sétimo lugar na escrita de crianças do ensino fundamental. Para o autor, esse tipo de erro é considerado como:

[...] troca de natureza perceptual auditiva, decorrente de dificuldade de percepção auditiva, mais especificamente, de discriminação auditiva entre fonemas, no caso, diferenciados pelo traço de sonoridade (ZORZI, 2003, p. 64).

Segundo Zorzi (2003), as trocas surdas e sonoras, em geral, referem-se a uma habilidade para distinguir aspectos sonoros que diferenciam um fonema do outro. Entretanto, este nível de análise é ainda superficial, não explicitando mecanismos mais complexos do processo de discriminação dos sons. É importante refletir sobre os processos de discriminação da própria fala, isto é, o ato de falar, tanto em termos de programação, quanto em termos de execução, envolve mecanismos não conscientes. Isso quer dizer que uma pessoa que está falando não precisa pensar em cada som que deve produzir, para articular as palavras, nem na seqüência em que o som será organizado.

A linguagem escrita requer níveis de conscientização a respeito da composição sonora das palavras. Na escrita alfabética, as letras representam os sons que compõem as palavras. Dessa forma, para decidir qual som deverá utilizar, o aluno precisa identificar em sua própria fala os sons que compõem as palavras, bem como identificar a ordem das letras para a representação da palavra. As trocas surdas e sonoras, ou fonoaudiológicas, segundo Zorzi (2003) são: f/v; p/b; t/d; c/g; ch/j e estão relacionadas ao processo de percepção e produção da fala. Para exemplificar as trocas surdas e sonoras, vejamos a escrita das palavras: **voi** (foi), **vida** (vida), **save** (sabe), **cômico** (comigo).

Em oitavo lugar, de acordo com a sistematização feita por Zorzi (2003) no que concerne à escrita dos alunos de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, estão as alterações ortográficas que se referem ao acréscimo de letra. Nessa categoria, ao contrário das omissões, as palavras são grafadas pelos alunos com mais letras do que convencionalmente devem ter, sendo, por essa razão, consideradas como alterações decorrentes do aumento ou acréscimo de letras. A criança internalizou que para cada consoante há necessidade de uma vogal. Vejamos, por exemplo, a escrita das palavras: **susato** (susto), **pasata** (pasta), **corete** (corte).

De acordo com a pesquisa de Zorzi (2003), em nono lugar na escrita de alunos de 1ª à 4ª séries, encontram-se as trocas por letras parecidas. Essas alterações apresentam-se em palavras escritas de forma que as letras utilizadas lembram as letras que realmente deveriam ser utilizadas. Vejamos alguns exemplos: **bonbom** (bombom), **abelia** (abelha), **bahia** (bainha).

De acordo com a pesquisa de Zorzi (2003), em décimo lugar aparecem as alterações ortográficas decorrentes das inversões de letras. Nessa categoria, as palavras são escritas com a letra correta, no entanto, há inversão na posição em que

a letra deveria ocupar na sílaba. Para exemplificar essa alteração vejamos a escrita das palavras: **sepada** (espada), **perto** (preto), **niterior** (interior).

Na décima primeira categoria, na sistematização realizada por Zorzi (2003), aparecem as exceções que não apresentam freqüência absoluta na escrita dos alunos. Vejamos alguns exemplos: troca do “p” e “t” a palavra **tioro** – **piorou**; troca do “a” e “o” a palavra **monqueira** – **mangueira**.

Sobre a apropriação do sistema de escrita, com base nos estudos realizados por Lemle (2005) e Zorzi (2003), para que o aluno se conscientize dos conhecimentos da linguagem escrita é imprescindível o trabalho simultâneo entre o código e o significado. Há diferentes aspectos lingüísticos que mostram o grau de complexidade e determinam as possibilidades com as quais o aluno trabalha para chegar à conscientização da escrita.

A escrita alfabética emprega letras para representar os sons que compõem as palavras, mas para a criança definir quais as letras que são utilizadas na representação das palavras, ela necessita ser capaz de identificar quais os sons que compõem as palavras, assim como identificar a ordem seqüencial deles, para poder representá-los graficamente (ZORZI, 2003).

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007, p. 83) asseguram que “[...] a diferenciação de combinações separadas de letras ou sons em uma palavra não pode conduzir por si só a uma correta análise gramatical”. A compreensão dos aspectos ortográficos, que estão inseridos na constituição das palavras apropriadas pelo aluno na escrita é identificada na sua conscientização.

Para Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007, p. 83), na aprendizagem da gramática observa-se que “[...] as abstrações gramaticais não permitem distinguir nenhuma combinação de letras ou de sons numa palavra [...]”. Isso corrobora com a

dificuldade encontrada pelos alunos para a aquisição do sistema ortográfico, na compreensão das relações quantitativas entre as letras e sons, principalmente, na representação de sílabas cuja composição foge ao padrão consoante-vogal (ZORZI, 2003). Além do padrão consoante-vogal, outro aspecto a ser considerado em situações de ensino é a representação do lugar que cada letra ocupa na formação da palavra.

A criança aprende à medida que tem recursos para levantar hipóteses e fazer comparações. Ao entender a ortografia como um sistema de conhecimento organizado, lógico e coerente, torna-se possível a reflexão sobre a escrita das palavras. Essas idéias sugerem os mesmos princípios expostos pelos autores da Teoria Histórico-Cultural sobre a relação entre a aprendizagem e desenvolvimento, nas palavras de Rubinstein (1973, p. 229).

À medida que a criança aprende a dominar algumas disciplinas nos limites do ensino sistematizado (tais como a aritmética, ciências naturais, geografia, história, isto é, um conjunto de conhecimentos, embora elementares, mas de forma sistemática), o seu pensamento começa a transformar-se.

De acordo com Morais (2003, p. 61), o aprendizado da ortografia pressupõe alguns princípios gerais:

- Conviver com modelos nos quais apareçam a norma ortográfica impressa;
- Promover situações de ensino que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia;
- Definir metas a serem atingidas pelos alunos no que se refere aos conteúdos ortográficos ao longo da escolaridade.

Nos princípios descritos por Morais (2003) está explícita, também, a importância de um dos conceitos fundamentais de nossa base teórica: a mediação como fator crucial para os processos de ensino e de aprendizagem.

Para Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007), no estudo da gramática e da ortografia, as características dos elementos visuais e sensoriais e as relações com os conceitos abstratos parecem insólitas. Segundo as autoras, a formação de conceitos gramaticais e a assimilação da ortografia baseiam-se na análise morfológica da palavra e na análise sintática das relações entre as palavras que compõem as frases. A compreensão desse conjunto de conhecimentos propicia a aprendizagem da estrutura e do sentido da linguagem escrita.

Os conhecimentos para a composição da palavra e dos conhecimentos para a produção de um texto dependem das condições promovidas para as aprendizagens. Desse modo, para que o aluno tenha os subsídios necessários para o registro, para a organização, para a produção textual, esses conhecimentos devem estar correlacionados de modo a promover o estabelecimento da função comunicativa.

Para que a linguagem escrita se desenvolva e se torne comunicativa, em termos convenções sociais, faz-se necessário a compreensão de seus conteúdos específicos. E como esses conteúdos são adquiridos? Em situações que permitam ao aluno problematizar, exercitar e realizar as associações de representação que caracterizam a comunicação social escrita.

Tal como a aprendizagem de conceitos científicos que requer situações planejadas em que os alunos são colocados diante de situações-problema que exigem análise e síntese, também a apropriação da linguagem escrita é uma aprendizagem conceitual.

Isso nos motiva a discutir a relação entre ensino promovido e a aprendizagem dos alunos da 4ª série do ensino fundamental revelado por meio das produções textuais: Antes, porém, de passarmos à análise da aprendizagem dos alunos que

fizeram parte da pesquisa, faremos uma breve apresentação da escola – nosso campo de pesquisa.

4. A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA

Este capítulo trata da caracterização da escola na qual a pesquisa de campo foi realizada. Descreve-se a escola quanto ao espaço físico, recursos, funcionários, alunos matriculados. Inclui aspectos sobre a formação dos profissionais que nela atuavam na fase da coleta de dados, bem como informações relativas aos professores sujeitos da pesquisa: tempo de atuação no ensino fundamental de 1ª à 4ª série e as principais dificuldades que consideravam enfrentar, com relação ao ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa foi realizada em um município do estado do Paraná, com aproximadamente 10.000 habitantes.

Neste município há duas escolas públicas de ensino fundamental para as séries iniciais. A escolha pela escola em que os dados para essa pesquisa foram coletados ocorreu de forma aleatória, uma vez que ambas têm características semelhantes: localização, nível sócio econômico dos alunos, tempo de atuação dos professores no ensino.

Na escola, duas das turmas de 4^{as} séries do ensino fundamental – uma do matutino e outra do vespertino – participaram da pesquisa, totalizando uma amostra de 46 alunos. Por razões éticas, a identidade da escola, dos professores e dos alunos será preservada.

Neste texto, denominaremos as professoras que participaram da pesquisa de P1 e P2. As turmas, por sua vez, serão identificadas por T1 e T2. A caracterização dos alunos foi estabelecida por A1, A2, A3, progressivamente, acrescentando-se ao número a letra F para identificar os alunos do sexo feminino e a letra M para designar alunos do sexo masculino.

As duas professoras que participaram da pesquisa foram entrevistadas no mês de agosto de 2007. Optamos pela entrevista semi-estruturada, porque permite que o entrevistador tenha uma organização prévia, porém não rígida, do encaminhamento das perguntas a serem feitas. Em relação às respostas, em algumas delas as professoras se ativeram ao conteúdo específico de cada pergunta, em outras, relataram sua prática pedagógica, explicando detalhadamente como realizavam a escolha das atividades para o trabalho em sala de aula. Nos relatos das professoras ficaram explícitas suas dificuldades em relação ao planejamento das aulas, principalmente, em Língua Portuguesa, bem como os conhecimentos que consideram necessários os alunos dominarem ao final da 4ª série do ensino fundamental.

Para ter acesso às professoras que participaram da pesquisa, solicitamos uma reunião com a equipe pedagógica da escola, na qual estiveram presentes: a diretora, a supervisora e a orientadora. Nessa ocasião, explicamos como a pesquisa seria realizada. Depois que a equipe pedagógica tomou conhecimento do projeto e o modo como seria realizada a pesquisa, a direção autorizou-nos a realizar a coleta dos dados necessários, as entrevistas com as professoras e com a administração escolar.

Por meio de contato telefônico, agendamos as entrevistas com as professoras, que optaram por realizá-las em sua hora-atividade. Em outra ocasião, agendamos um horário com a secretária escolar, para a coleta de dados sobre aspectos físicos da escola, alunos, a comunidade e o funcionamento da escola.

4.1. Caracterização da escola.

A escola foi autorizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) para funcionar a partir do ano letivo de 1996, oferecendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, tendo sido inaugurada oficialmente em 21 de setembro do respectivo ano.

O prédio contava, em 2007, com 16 salas no total, estando assim distribuídas: 11 salas destinadas à sala de aula, uma sala aos professores, uma sala para a direção, orientação e supervisão; uma sala para o setor administrativo; e uma sala destinada à biblioteca. A escola tem ainda, em suas dependências, cozinha, despensa e lavanderia; banheiros para os professores e banheiros adaptados aos alunos. Anexo à escola, no ano de 2006, foi construído um ginásio de esportes, que passou a fazer parte da sua estrutura física. Esse ginásio é utilizado pela comunidade escolar para o desenvolvimento de atividades esportivas e apresentações culturais como: teatro, música e dança.

Desde sua criação, a escola participa de todos os eventos socioculturais da comunidade em que está inserida, tais como: semana cultural; exposições; atividades cívicas; festa da primavera.

A escola inclui alunos com necessidades especiais que freqüentam as salas do ensino regular. O número de alunos por turma, tanto na educação infantil como na 1ª série não ultrapassa o limite de 20.

É interessante ressaltar que, por se tratar de um município pequeno, os alunos dessa escola pertencem a diferentes classes sociais. São filhos de funcionários públicos, comerciantes, agricultores, empresários e professores. Ainda por ser um município de pequeno porte, a comunidade, as famílias e os professores freqüentam os mesmos lugares: clube, lanchonetes, igrejas. Tendo em vista tais características, a escola, mesmo sendo pública, organiza passeios escolares, festas,

nas quais os pais são convidados a colaborar financeiramente. Destaca-se que os pais e professores formaram e mantêm o funcionamento da associação de pais e mestres.

A diretora da escola, quando realizamos a coleta de dados, exercia essa função há três mandatos consecutivos, sendo que no primeiro mandato foi convidada pela Secretaria de Educação da cidade e nos seguintes foi mantida na direção, após a realização de eleições. Relatou que mantinha um desejo de dirigir uma escola “sua”.

A escola é mantida pela Prefeitura Municipal, que é responsável pelos vencimentos dos professores e funcionários, realiza a manutenção do prédio, a compra do material de consumo e material didático utilizado pela escola, com recursos provenientes dos seguintes órgãos: Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF³ 40% e 60%) – em parte oriundos de repasses do Governo Federal, com as transferências da união; Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e transferências estaduais provenientes do Imposto sobre Mercadorias e Serviços (ICMS), do Imposto sobre veículos automotores (IPVA) e os recursos municipais do Imposto sobre Prestação de Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN). Além desses, a escola conta com o Fundo Nacional do Desenvolvimento Educacional (FNDE).

4.2. O Projeto Político Pedagógico da Escola.

No Projeto Político Pedagógico (PPP), encontram-se descritas as funções, os órgãos, a qualificação dos professores que compõem o quadro docente da escola.

³ FUNDEB – Nomenclatura alterada de acordo com o MEC, no ano de 2007. Mantendo o órgão as mesmas garantias e funções do antigo FUNDEF.

Consta, ainda, o currículo mínimo a ser seguido e a linha pedagógica adotada pela escola.

Com base no PPP (2006), a escola está organizada em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/96 que prevê no seu art. 12, inciso I, que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. O art. 13 determina que “[...] os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração e cumprimento da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. E o art. 14 diz que “[...] os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades” (PPP, 2006, p. 22).

A escola se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, previstas nos documentos para Educação Infantil – Parecer 22/98 Ensino Fundamental – Parecer 04/98; Deliberação nº. 014/99 e indicação nº. 004/99.

No item *currículo do ensino fundamental*, o Projeto Político Pedagógico da escola segue as referências das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases determina que o currículo contenha uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

Nessa escola, as áreas de conhecimentos específicos que foram contempladas no Projeto Político Pedagógico, são: Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências; Inglês; Educação Física; Artes; Ensino Religioso e Literatura. São seguidas as orientações dos PCNs, no que se refere aos temas transversais e aspectos da vida cidadã. Esses temas não constituem disciplinas

específicas do ensino, mas compõem o conteúdo das séries, por meio de projetos interdisciplinares.

Nos registros mantidos pela supervisão, constatamos que são elaborados projetos de trabalho para o convívio social e meio ambiente. Os projetos são realizados pela equipe pedagógica, professores e alunos das séries. Nos arquivos da escola verificamos, ainda, que nem todas as séries trabalham os mesmos projetos.

No primeiro semestre de 2007, a educação infantil e o 1º ciclo trabalharam com o projeto “Boas Maneiras, são sempre bem vindas!”. Nesse período, o 2º ciclo do ensino fundamental trabalhou com o projeto “Drogas, cigarro e álcool, eu tô fora”. Após a realização dos projetos, os professores, juntamente, com a equipe pedagógica, organizam uma apostila, que contém os objetivos do projeto; seu desenvolvimento, anexando algumas atividades realizadas pelos alunos. Na apostila, são incluídas as considerações dos professores que participaram, opinando sobre o êxito ou não da atividade; registros escritos dos alunos sobre o assunto, quando possível, ou desenhos que representem suas opiniões.

A escola, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, adotou o sistema de Ciclos de dois anos, de 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

Por ser objeto de estudo deste trabalho, apresenta-se a referência que o PPP (2006) faz ao ensino da Língua Portuguesa:

[...] o domínio da língua oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vistas, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso ao ensinar, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos [...]
(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 34).

No PPP (2006) consta, também, que os conteúdos de língua portuguesa estão organizados seguindo os três eixos básicos: língua oral, língua escrita e análise lingüística e relacionados às quatro competências básicas: ouvir, falar, ler e escrever.

4.3. Organização do ensino, formação dos professores e equipe pedagógica

A escola contava com 25 professores que pertenciam ao quadro de funcionários da prefeitura municipal, tendo ingressado mediante aprovação em concurso público. Cada professor cumpre jornada semanal de 20 horas por padrão, incluindo quatro horas de hora-atividade.

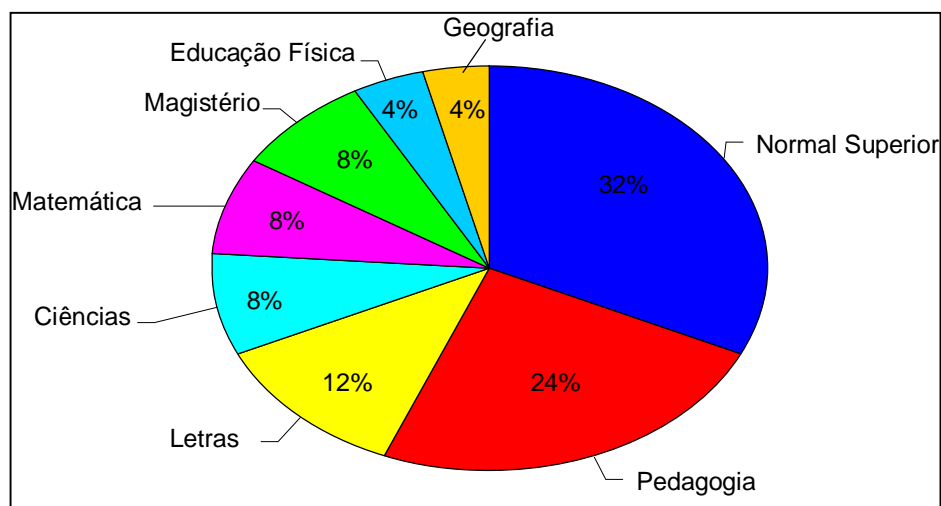
Quadro 01. Equipe pedagógica da escola e professores segundo a formação.

Função	Graduação	Especialização
Diretora	Matemática	Educação em Matemática
Orientadora	Pedagogia	Orientação, Supervisão, Administração, Educação Infantil e Psicopedagogia
Supervisora	História	Metodologia do ensino, Orientação, Supervisão e Administração
Professora	Pedagogia	Orientação, Supervisão, Administração. Educação Infantil
Professora	Magistério	-
Professor	Letras	Lingüística Textual
Professora	Magistério	-
Professora	Normal Superior	Educação Especial
Professora	Pedagogia	Educação Especial (cursando)
Professora	Pedagogia	Didática e Metodologia do Ensino
Professora	Normal Superior	Psicopedagogia
Professora	Normal Superior	Psicopedagogia
Professora	Normal Superior	Psicopedagogia
Professora	Normal Superior	Psicopedagogia
Professora	Educação Física	Ensino de Artes
Professora	Matemática	Educação Infantil
Professora	Geografia	Psicopedagogia
Professora	Letras	Língua Portuguesa e Literatura
Professora	Letras	-
Professora	Normal Superior	Psicopedagogia
Professora	Normal Superior	Psicopedagogia
Professora	Ciências e Matemática	Matemática
Professora	Pedagogia	-
Professora	Ciências 1º Grau	Educação Infantil
Professora	Matemática	Educação Matemática com ênfase em Informática
Professora	Pedagogia	Educação Especial e Supervisão
Professora	Pedagogia	Didática Metodologia do Ensino

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola - 2006.

Ao verificar a formação do quadro docente, constatamos que dentre os professores graduados, 8 cursaram Normal Superior com especialização em psicopedagogia. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em seu inciso 4º, “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996, p. 24). Amparados nessas prerrogativas da lei, os professores que atuam nessa escola e que não eram graduados tiveram apoio financeiro da Secretaria de Educação do Município, para realizarem curso Normal Superior na modalidade de ensino à distância, pela instituição Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino (IESDE) Brasil. Em seguida, eles cursaram, pela mesma instituição, também, na modalidade à distância, a especialização em psicopedagogia.

Gráfico 01. Formação dos professores da escola campo de pesquisa, segundo a Graduação.



Fonte: Projeto Político Pedagógico – 2006.

Com relação ao tempo de atuação dos professores no ensino fundamental, verificamos nos registros administrativos da escola que, em média, os professores possuem experiência de dez anos.

Na escola, desenvolvia-se um projeto que incluía as disciplinas de Educação Física, Artes, Literatura e Inglês, como específicas. Como não havia professor para assumir a turma enquanto o professor regente estava em “hora-atividade”, os alunos tinham aulas de Inglês, Educação Física, Artes e Literatura, com professores específicos para essas disciplinas. Nos dias dessas aulas, muitos alunos faltavam e os professores titulares da sala reclamavam que os professores dessas disciplinas não davam conta dos alunos em sala. Por sua vez, esses professores queixavam-se que os alunos eram orientados a seguir apenas as determinações do professor titular da sala.

No que foi possível observar, bem como pelas reclamações e relatos que foram realizados pela equipe pedagógica, nas aulas de disciplinas específicas apenas o professor de literatura era o que mais procurava realizar um trabalho diferenciado, promovendo a leitura. Dessa disciplina não havia queixas por parte dos professores e nem da equipe pedagógica; nas demais, a supervisora da escola relatou “[...] não vemos progresso [...] parece que os professores não querem saber de dar aula mais [...]”.

Enquanto as aulas das disciplinas específicas eram ministradas, o professor da sala realizava sua hora-atividade, eram quatro horas semanais, durante as quais a professora, três vezes por mês, permanecia na escola e ocupava-se com as atividades de planejamento, avaliações, atendimento aos pais.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem e aqueles que freqüentavam a Sala de Recursos e a Sala Especial até meados 2007 passavam por avaliação que

era realizada em conjunto pela professora da sala, orientadora pedagógica e uma psicóloga da Assistência Social.

Na distribuição das turmas de educação infantil e da primeira à quarta série do ensino fundamental, os critérios estabelecidos obedeciam ao estatuto do funcionário público municipal, no item que refere ao plano de carreira do professor. No documento, os professores concursados são aptos para atuarem em quaisquer séries, desde que cumprindo com a ordem de escolha na distribuição, ou seja, o professor com maior tempo de carreira faz sua escolha da série, escola, turma e turno e esta ordem é mantida para todos os professores que compõem o quadro funcional.

Na Escola, as atividades desenvolvidas pela direção, supervisão e orientação são claramente definidas. A diretora relatou que se ocupa da parte administrativa da escola, mas como cumpre jornada de quarenta horas e na supervisão apenas vinte horas semanais, acaba também assessorando os professores no planejamento dos conteúdos das séries. Contou ainda que esse acordo, realizado entre elas, auxilia o trabalho delas. Nas palavras da diretora “[...] quando uma não está, a outra tem autonomia para decidir [...]”.

No período de levantamento de dados para a pesquisa, participamos de uma das reuniões bimestrais para planejamento. Essa reunião foi presidida pela direção, que começou dando os avisos gerais (as faltas dos alunos e professores, anotações pertinentes no diário de classe, horários a serem cumpridos, conselhos de classe). Na seqüência, os professores foram separados por ciclos, 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries para discussão dos planejamentos.

4.3.1. Alunos matriculados na escola.

A escola, no ano de 2007, oferecia educação infantil e as quatro séries do ensino fundamental. Encontravam-se matriculados 408 alunos. Desse total, 234 alunos estudavam no período matutino e 174 no vespertino. O número de alunos por sala ficou em torno de 25 alunos para as segundas, terceiras e quartas séries. As turmas da educação infantil e as primeiras séries tiveram no máximo 21 alunos por sala.

A sala de recursos contou com uma média de 20 alunos. Estes, simultaneamente, freqüentavam o ensino regular e o tempo de permanência na sala de recursos variava de acordo com o aprendizado de cada aluno. Cabe ressaltar que a professora da sala de recursos oferecia um apoio aos alunos de terceiras e quartas séries, quando os alunos regularmente matriculados na sala de recursos não compareciam, ou compareciam, em número menor ao previsto em seu cronograma de atendimento.

Com relação à sala especial, em 2007, encontravam-se devidamente matriculados 06 alunos, com avaliação psicoeducacional, 2 alunos estavam em processo de avaliação e 3 alunos a freqüentavam sem estarem regularmente matriculados.

Quadro.02 Alunos matriculados na escola, segundo as turmas.

<i>Séries</i>	<i>Turmas</i>		<i>Alunos</i>		Total de Alunos
	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	
Educação Infantil	2	1	36	21	57
1ª série	2	2	40	34	74
2ª série	2	2	46	47	93
3ª série	2	2	45	46	91
4ª série	2	1	56	26	82
Sala de Recursos	-	1	-	-	20
Classe Especial	1	-	11	-	11
Total	11	9	234	174	408

Fonte: Registros do setor administrativo da escola.

Em 2007, 57 alunos freqüentavam a educação infantil na escola; 74 alunos, a 1ª série; 93 alunos, a 2ª série; 91 alunos, a 3ª série; 82 alunos, a 4ª série; e 11 alunos freqüentavam a sala especial.

Participaram desta pesquisa duas das três turmas de 4^{as} séries do ensino fundamental da escola. Os 46 alunos estão assim distribuídos nas turmas: T1, com 24 alunos, dos quais 9 são meninas e 15 são meninos; e T2, com 22 alunos, dos quais 8 são meninas e 14 são meninos.

Quadro.03 Alunos da 4ª série, segundo o gênero.

Turmas	Número de Alunos		Total
	Masculino	Feminino	
T1	15	09	24
T2	14	08	22
Total	29	17	46

Fonte: Registros do setor administrativo da escola.

Observamos que o número de alunos do sexo masculino é bem superior ao número de alunos do sexo feminino: as turmas são formadas por 37% de meninas e 63% de meninos.

Segundo a orientadora pedagógica da escola, os alunos que participaram da amostra possuem um bom nível de conhecimento. No livro registros de ocorrências escolares, há poucas reclamações dos professores em relação ao comportamento dos alunos, ou seja, poucas reclamações quanto à indisciplina. A orientadora, de acordo com os diários de classe, afirmou que a assiduidade dos alunos é considerada adequada. Quando há três faltas consecutivas e injustificadas, a equipe pedagógica entra em contato com os pais ou responsáveis e registra no diário de classe a razão pela qual o aluno faltou.

Verificamos a documentação escolar de cada aluno que compõe as turmas que fizeram parte da amostra e constatamos que há alunos com registros de reprovos na 4ª série e dois alunos com histórico de reprovos em séries anteriores. Verificamos também que, nessa amostra, há distorção de série/idade.

Quadro 04. Alunos da 4ª série, segundo a idade.

Turmas	Idades entre 10 e 11 anos	Idades entre 11 e 12 anos	Idades entre 12 e 13 anos	Idades entre 13 e 14 anos	Total
T1	12	10	01	01	24
T2	10	11	-	01	22
Total	22	21	01	02	46

Fonte: Documentação escolar para matrícula dos alunos.

O quadro 04 demonstra que, nas turmas, há distorção em relação à série/idade dos alunos matriculados. Para obter esses dados, verificamos, na documentação do aluno, o ano da sua matrícula na educação infantil e sua idade no momento da matrícula. Desse modo, os alunos matriculados em 2003 na educação infantil tinham idades que variavam entre 06 e 07 anos; em 2004, na 1ª série, as idades variavam entre 07 e 08 anos; em 2005, na 2ª série, as idades eram de 08 e 09 anos; em 2006, na 3ª série, as idades estavam entre 09 e 10 anos; e em 2007, na 4ª série, as idades variam entre 10 e 11 anos.

De acordo com o quadro 04, na T1, há dois alunos com defasagem série/idade e na T2, um aluno encontra-se em situação de distorção série/idade. Somando-se as duas turmas, isto é, dos 46 alunos da pesquisa, 93% dos alunos encontram-se freqüentando a série equivalente para sua idade cronológica.

4.4. Caracterização das turmas e dos professores

Para obtermos informações sobre as duas turmas que participaram da pesquisa e suas respectivas professoras, utilizamos a entrevista semi-estruturada. As entrevistas com as professoras foram agendadas previamente.

Em relação à organização das perguntas, no primeiro momento, foi solicitado às professoras dados sobre: idade, formação superior, tempo de atuação no ensino fundamental e carga horária semanal de trabalho. As perguntas seguintes tinham por objetivo identificar o comportamento dos alunos, como realizavam o planejamento das aulas, bem como os recursos didáticos utilizados pelas professoras.

A professora 1 tem 39 anos, sua formação superior é Normal Superior com especialização em Psicopedagogia, na modalidade à distância. Trabalha quarenta horas e atua há vinte anos como professora do Município. Sua turma foi denominada nesta pesquisa por T1.

A professora 2 tem 46 anos. Sua graduação também é Normal Superior com especialização em Psicopedagogia, na modalidade à distância. Trabalha vinte horas e atua há dezoito anos como professora do Município. Sua turma foi denominada como T2. Esta professora relatou que seu sonho era fazer História, chegou a passar no vestibular, mas um problema familiar a impediu de continuar os estudos nessa área.

A seguir, as respostas das professoras revelam a metodologia que elas adotam, suas expectativas em relação aos conteúdos que devem ser apropriados pelos alunos ao final das séries iniciais do ensino fundamental e também as dificuldades enfrentadas por elas no planejamento das aulas.

4.4.1. Comportamento dos alunos da pesquisa nas aulas

O termo disciplina faz parte da classe das palavras cujos limites é preciso especificar, uma vez que, culturalmente, ela oferece em situações de uso um significado que pode ser confundido com indisciplina. Dentre as muitas acepções do conceito de disciplina encontramos:

[...] um conjunto de regras de conduta imposta ou livremente consentida, favorável ao funcionamento de uma organização, seja escolar, militar, hospitalar, empresarial, onde as relações de subordinação caracterizam-se pela verticalidade das ações (D'ANTOLA, 1989, p. 30).

Na escola, frequentemente, este termo é reduzido à indisciplina e à punição que o aluno recebe a fim de que, na sala de aula, o silêncio, a organização das carteiras em fila, a ordem e o respeito hierárquico sejam restaurados.

Em relação ao comportamento dos alunos, a P1 relatou que efetua a reunião no início do ano letivo com os pais e com os alunos para explicar-lhes as regras estabelecidas para o bom andamento da sala e quais compromissos os pais, os alunos e a professora devem cumprir. Nessa reunião, ela explica aos pais que é rígida como professora e que devem orientar os filhos a respeitá-la. Sobre a relação estabelecida com os alunos disse “[...] não falo alto com eles, gosto de conversar [...] cobro disciplina e meus alunos sabem a hora de estudar [...] cobro a tarefa e a hora de sair é no momento que bate o sinal [...] não deixo eles à vontade [...]”. A P1 contou ainda que estabelece essa rotina no início do ano letivo há alguns anos. Segundo ela, os alunos entendem as regras que são estabelecidas na sala de aula e dificilmente têm problema de comportamento e indisciplina. Salientou que cada professor tem seu jeito, dizendo: “[...] o meu é esse [...]”.

Em relação ao comportamento dos seus alunos, a P2 respondeu que com a turma de 2007 não se pode falar muito porque são “aéreos”. Nas palavras da

professora “[...] coloco as atividades no quadro, explico e espero eles resolverem [...] mas têm alunos que deixam do mesmo jeito que expliquei no quadro [...]”. Ela relatou que seus alunos são “bonzinhos”, mas parecem estar sempre desligados e que o comportamento “aéreo” que eles demonstram atrapalha o desempenho deles nas aulas, diminui o aprendizado e os resultados são refletidos nas notas.

Os dados coletados por meio das entrevistas com as professoras e com a orientadora da escola, revelam que os alunos não apresentam comportamentos considerados como indisciplina.

4.4.2. Planejamento das aulas pelas professoras

Conhecer o planejamento é fundamental para entendermos como o professor organiza previamente sua ação pedagógica, como sistematiza os objetivos do trabalho que realiza em sala de aula e, também, para refletirmos sobre os porquês e as finalidades de um conhecimento ensinado. Segundo Luckesi (1997, p. 102):

O ser humano age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa ‘ir fazendo as coisas’, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional.

O planejamento revela como o ensino é organizado, sistematizado e efetivado em sala de aula; expressa a forma como se direcionam os conhecimentos historicamente acumulados, para que sejam apropriados pelos alunos.

Ao responder sobre como realiza seu planejamento, a P1 explicitou que sua escola requer dos professores o desenvolvimento de muitos projetos. Segundo ela, “[...] temos que ficar parando de ensinar matemática e português em função dessas cobranças. [...] Esta semana estamos trabalhando a apresentação do dia dos pais e

depois tenho que trabalhar o projeto do meio ambiente [...]”. Percebe-se que na prática desta professora os conteúdos de português e matemática não são trabalhados concomitantemente aos temas dos projetos, como, por exemplo, no projeto sobre o meio ambiente.

A professora 2, ao falar sobre o planejamento de seu trabalho, afirmou que tem dificuldade em trabalhar com textos. Nas suas palavras: “[...] gosto de usar questionários porque é mais fácil para os alunos entenderem as respostas [...] na 4ª série o importante é o aluno sair sabendo as quatro operações, ler com fluência e interpretar os textos [...]”.

Para pensar essa prática Galuch e Sforzi (2006, p. 7) afirmam:

Se para desenvolver o pensamento reflexivo nos alunos, a escola se limitar a perguntas que exigem do aluno respostas sobre o que acham ou sentem [...] corre-se o risco de não haver a apropriação conceitual, bem como de o papel mediador do professor se anular.

Se a aprendizagem se efetiva por meio do ensino organizado, para que os alunos desenvolvam a habilidade de compreender e também, ou concomitante a essa, a capacidade de se expressar por meio da linguagem escrita, o professor torna-se uma figura fundamental nesse processo, à medida que é ele quem planeja os conteúdos e a forma como serão trabalhados.

A P2 relatou, ainda, que gosta de fazer correções no caderno dos alunos, mas, segundo ela, os alunos continuam errando muitas palavras. Disse a professora “[...] explico várias vezes o mesmo conteúdo [...] e vou olhar no caderno, depois de um ditado, a palavra foi escrita errada”.

Em relação ao planejamento, a P1, apontou que sua dificuldade está relacionada aos projetos nos quais os conteúdos devem ser inseridos para serem desenvolvidos em sala de aula. A P2 explicou que tem dificuldade em trabalhar com textos e também com os conteúdos específicos de Língua Portuguesa.

4.4.3. Recursos didáticos utilizados

Os recursos utilizados na prática pedagógica é revelador do ensino desenvolvido em sala de aula. Tendo em vista o objetivo maior da nossa pesquisa, qual seja o de analisar a relação entre a aprendizagem dos conteúdos da linguagem escrita de alunos da 4ª série do ensino fundamental e o ensino promovido, solicitamos às professoras que nos falassem sobre os recursos didáticos utilizados por elas em sala de aula. A professora 1 relatou que procura sempre novos recursos, por isso faz todos os cursos que são oferecidos na Cidade. Informou: “[...] deixo que meus alunos façam pesquisas na biblioteca Municipal [...] lá tem computador com acesso à internet [...]”. Embora tenha relatado que utiliza a pesquisa na internet, não deixou claro em quais situações usa esse recurso e com quais objetivos.

Sobre essa mesma questão, a professora 2 disse que seus alunos têm o livro que foi escolhido pela equipe pedagógica, o qual, segundo ela, “[...] é bom para eles [os alunos] [...]”. Disse, também, que não é “[...] de ficar inventando novidades. [...] os alunos têm que saber as quatro operações, ler com fluência e escrever certo [...]”.

Para essa professora, os alunos têm o livro didático que os auxilia e ela explica muitas vezes os conteúdos. Essa afirmação nos possibilita refletir sobre a utilização desse recurso didático que, muitas vezes, acaba se configurando no “guia” do ensino. Em muitos casos, o livro didático:

[...] é um dos instrumentos que mais diretamente têm servido ao professor. Muitas vezes, o livro didático é seguido e reproduzido em sala de aula, chegando a ter seu índice utilizado como planejamentos de aula, determinando o que se ensina, como se ensinam e a seriação dos conteúdos, bem como as atividades que os alunos devem realizar em cada uma das unidades. Mesmo quando este recurso não é adotado para uso dos alunos,

normalmente, é por ele que o professor se orienta. Desse modo, frequentemente, constitui-se no único referencial bibliográfico consultado pelo professor para a elaboração e sistematização de suas aulas (GALUCH; SFORNI, 2006, p. 4).

Neste trabalho, não temos a intenção de discutir as questões inerentes ao livro didático. Na escola, reconhecemos, todavia, que ele é uma das ferramentas mais utilizadas para se promover o ensino dos conteúdos específicos de Língua Portuguesa, como ficou aferido nas entrevistas com as professoras desta pesquisa.

4.5. Textos e cadernos dos alunos: instrumentos para a análise da relação entre a aprendizagem e o ensino

Além da entrevista com as professoras, para a análise da relação entre a aprendizagem de conteúdos da linguagem escrita e o ensino, obtiveram-se os dados a partir de três fontes: textos produzidos pelos alunos das duas turmas que fizeram parte da pesquisa, cadernos de alunos dessas mesmas turmas e planejamentos das duas professoras.

Os textos analisados foram produzidos pelos alunos das duas turmas em situações de ensino diferentes; também o tema foi diferente para cada uma das turmas. O tema da produção textual da T1 foi a visita que os alunos realizaram a um museu. Já a T2 produziu os textos após ter sido trabalhado com o conteúdo sobre meio ambiente, especialmente sobre a poluição dos rios.

Apesar de ser um fator relevante para a análise da aprendizagem e do próprio ensino, não foi objeto de nossa análise a forma como as professoras conduziram as atividades para a produção textual. Limitamo-nos a analisar os conteúdos empregados na produção textual: unidade temática, sinais de pontuação, paragrafação, letra maiúscula, elementos coesivos, e os aspectos ortográficos. Os

textos foram produzidos pelos alunos entre os meses de agosto e setembro de 2007.

Os cadernos utilizados para a análise do ensino foram coletados ao final do ano letivo de 2007. Para tanto, comparecemos à sala de aula, em dias previamente agendados com as professoras, para recolher o material. Foram recolhidos quatro cadernos por turma, estabelecendo-se como critério de escolha os cadernos de alunos assíduos e dos que tinham o registro de todas as atividades desenvolvidas em sala. Nessa mesma ocasião, foram coletados os cadernos de planejamento das professoras.

De posse dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas, das produções textuais e dos planejamentos das professoras, passamos à análise dos conteúdos específicos da linguagem escrita presentes nos textos produzidos pelos alunos.

5. APRENDIZAGEM: O QUE REVELA A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, analisamos a aprendizagem dos alunos que participaram da pesquisa em situações direcionadas para o uso da linguagem escrita. Observamos, nas produções textuais desses alunos, o emprego da unidade temática, da paragrafação, dos sinais de pontuação, da concordância verbal, da concordância nominal, da letra maiúscula, dos elementos coesivos e da ortografia.

A produção de um texto escrito envolve uma complexidade de conhecimentos maior do que os envolvidos em um texto oral, pois compreende a relação fonema/grafema.

Segundo Lima (2006), na escola, os conteúdos são organizados em determinada seqüência, seguem uma programação prévia, uma ordenação que se inicia pelos menores graus de associações até chegar aos mais elaborados. A organização desses conteúdos auxilia e amplia o pensamento da criança, pois na linguagem escrita, os conteúdos desenvolvidos têm como parâmetros de seqüenciação os aspectos formais ou estruturais do texto: a pontuação, a distinção de letras maiúsculas e minúsculas, a separação entre as palavras e frases; bem como, a organização do texto com relação às margens e a paragrafação.

Para Sérkes e Martins (2000b), a significação do texto é considerada pelo uso correto do código escrito da Língua Portuguesa. É a partir da norma-padrão⁴ da linguagem escrita que se extrai o significado apropriado de cada termo, de cada palavra que compõe as sentenças e, posteriormente, o texto. Essa linguagem,

⁴ A norma-padrão está estreitamente ligada à escola, ao ensino formal, e como no Brasil o acesso à educação é mais um elemento que contribui para a nossa triste posição de campeões da desigualdade social, é fácil imaginar que a norma-padrão tradicional tem poder de influência [...] (BAGNO, 2003, p. 69).

compreendida como convenção social, apresenta, dentre outras, regras quanto à ortografia, à concordância verbal e nominal, para o uso das expressões lexicais, as quais representam os conteúdos específicos utilizados para direcionar a escrita do texto.

As produções textuais são indicativas, dentre outros aspectos, da aprendizagem dos alunos em relação à linguagem escrita. Quando escrevemos um texto, empregamos conteúdos que, na oralidade, não são necessários. Os conteúdos que utilizamos para a escrita não são aleatórios, mas aqueles estabelecidos socialmente. É importante destacar que cada conteúdo foi analisado nos textos produzidos separadamente e este fato possibilitou a verificação de erros e acertos dos alunos na escrita.

5.1. Na produção textual: os aspectos estruturais e formais

No texto foram analisados aspectos que envolvem o conteúdo: unidade temática; e forma: sinais de pontuação, paragrafação, concordância verbal, concordância nominal, letra maiúscula e elementos coesivos. Verificamos nos textos produzidos, como os aspectos formais foram elaborados, tendo em vista a compreensão dos conceitos que envolvem os conteúdos específicos da linguagem escrita.

É certo que um conceito não é algo que se forma de imediato. De acordo com Bagno (2003, p. 20):

[...] nisso reside uma das notáveis contradições da concepção tradicional de 'norma culta': querer empregar essa norma (que não passa de uma abstração, impossível de ser exaustivamente descrita) como se fosse um conjunto de regras de aplicação prática, concreta. Ora, hoje já sabemos que a língua (entendida como uma atividade social) não é apenas uma ferramenta que devemos usar para obter resultados: ela é o processo e o produto. E não é uma

ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela.

A linguagem escrita, como a linguagem oral, exige o uso de ferramentas, conteúdos específicos que são apropriados por meio de análises e sínteses. São conteúdos que, ao serem apropriados, estão em constante processo de elaboração e (re)elaboração. Para analisarmos a aprendizagem desses conteúdos, nos textos produzidos pelos alunos da pesquisa, verificamos neles a unidade temática, a paragrafação, a pontuação, dentre outros aspectos presentes nos textos. Verificamos também os conteúdos já dominados pelas crianças, ou seja, aqueles que na produção textual foram empregados corretamente; os que ora os alunos empregavam corretamente, ora não; e os conteúdos que, em todas as situações, se fizeram necessários ao texto, mas não foram empregados. Destacamos, ainda, que alguns conteúdos não foram utilizados em razão de o texto não apresentar essa exigência. Nesses casos, não temos elementos que explicitem se os alunos os dominam ou não.

Em unidade temática, observou-se na análise se: o aluno ao escrever conseguia manter-se no tema tratado. Elaborava uma idéia de modo que, ao final do texto, fosse capaz de responder à pergunta: do que trata o texto? Segundo Koch (2001), o conteúdo temático de um texto é constituído, genericamente, de informações físicas, sociais e/ou subjetivas, organizadas em função das unidades declarativas. O levantamento dos temas e das interações revela os sentidos que o sujeito que escreve tem sobre a situação de comunicação em que se encontra.

Na análise dos sinais de pontuação utilizados na linguagem escrita, verificamos que a gramática normativa estabelece uma classificação para esses sinais gráficos em dois grupos. Segundo Cunha e Cintra (2001), o primeiro grupo compreende os sinais que têm por objetivo demarcar as pausas na linguagem

escrita, são eles: vírgula (,); ponto (.) e ponto e vírgula (;). O segundo grupo apresenta os sinais que têm por função essencial marcar a melodia e a entonação das frases, são eles: dois-pontos (:); ponto de interrogação (?); ponto de exclamação (!); reticências (...); aspas (""); parênteses (()); colchetes ([]) e travessão (_).

Nos textos analisados, foram verificados, especialmente, os conteúdos: vírgula, ponto final, ponto-parágrafo, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos e travessão.

Delimita-se a vírgula na elaboração da escrita textual por ser uma pausa de pequena duração no interior da oração, separando os elementos com a mesma função sintática, ou separando elementos que exercem funções sintáticas diversas com a finalidade de realçá-los. Ela, também, é utilizada para isolar o aposto, o vocativo, os elementos repetidos e o adjunto adverbial nas orações.

O ponto é o elemento da linguagem escrita que demarca a elaboração das idéias. É utilizado quando se passa de um grupo de idéias para outro. Essa transposição na linguagem escrita pode ser verificada por meio da utilização do ponto-parágrafo. O ponto final – outra marca presente na elaboração textual – delimita – isto é, encerra, conclui a seqüência de determinado conjunto de idéias, um tema, ou um assunto proposto.

O emprego do ponto de interrogação é usado ao final de uma sentença elaborada em forma de pergunta para demarcar textos que evidenciam diálogos. Na linguagem escrita, o ponto de interrogação é utilizado em gêneros textuais como na narrativa, em uma pergunta formulada pelo próprio narrador, para oferecer seqüência aos fatos que narra. Em textos dissertativos, serve para desencadear uma ou mais perguntas que introduzem os argumentos, as hipóteses e a ampliação de idéias apresentados no texto.

O ponto de exclamação é o sinal que pospõe uma entonação exclamativa. Pode ser usado para expressar frases que apresentam sentimentos de espanto, alegria, entusiasmo, súplica, dentre outros.

Os parágrafos compreendem-se pelo conjunto de idéias associadas em orações que expressam uma argumentação específica. Na elaboração textual, esse conteúdo determina a seqüência com que o autor do texto apresenta o tema e amplia as relações que estabelece em sua construção escrita. Com relação à paragrafação, verificamos nos textos produzidos para essa pesquisa, se os parágrafos compreendiam o tema proposto para o texto. Na seqüência, analisamos se os alunos determinavam um objetivo em sua escrita para discorrer sobre o tema, se estabeleciam seqüência, organização das idéias apresentadas.

Com relação à concordância verbal, analisamos como os alunos realizam flexão do verbo para concordar com o sujeito. Em relação à concordância nominal, verificamos se as frases articulavam o substantivo em concordância com o artigo ou adjetivo, conforme apresentam os manuais didáticos. Segundo Bagno (2003), entretanto, “[...] as pesquisas científicas sobre a nossa língua têm mostrado e já se tornou uma regra gramatical do português brasileiro manter o verbo no singular quando ele antecede o sujeito, isto é, quando vem antes do sujeito na frase”. Para Bagno (2003), existem propostas de explicação científica para esse fenômeno.

Complementa o autor:

[...] uma delas é que o português brasileiro [...] é uma língua em que a ordem mais freqüente de ocorrência das palavras no enunciado simples é ‘sujeito-verbo-objeto’: [Ivo] – [viu] – [a uva]. Assim, no português brasileiro, tudo o que se colocar depois do verbo é intuitivamente analisado pelo falante como objeto, e desse modo, mantido fora da esfera da concordância verbal [...] E começa a se estabelecer também na língua escrita [...] (BAGNO, 2003, p. 27).

Quanto à letra maiúscula na análise das produções textuais, verificamos se

ela foi utilizada para demarcar o início de um período, em oposição ao ponto-parágrafo que o encerra, bem como, se empregada em substantivo próprio e no título do texto.

Os elementos coesivos na linguagem escrita são aquelas expressões que fazem a ligação entre uma frase e outra na oração. Nesse conteúdo, observamos as ligações entre as palavras, frases e no conjunto do texto. Verificamos, ainda, se essa articulação foi mantida de forma coerente no texto, ou se na escrita os alunos produziam frases dispersas e/ou sem ligação entre si, estabelecendo, assim, outro ponto importante da produção textual que é a coerência, que diz respeito às relações de sentido no texto. Segundo Buin (2003, p. 28) “[...] o conceito de coesão é semântico e refere-se às relações de sentido existentes no interior do texto”.

Na tabela seguinte, apresentamos os dados quantitativos.

Tabela 05. Os aspectos estruturais e formais do texto.

Conteúdos analisados	Sim	Não	Em alguns momentos	Total
Unidade temática.	59%	41%	-	100%
Seqüência lógica.	60%	40%	-	100%
Pontuação:				
1- Uso da vírgula para expansão de idéias.	9%	91%	-	100%
2- Uso da vírgula para separar elementos da mesma espécie.	24%	76%	-	100%
3- Uso da vírgula em momentos inadequados (separando sujeito e predicado).	57%	43%	-	100%
4- Uso do ponto-parágrafo para delimitar um grupo de idéias.	17%	83%	-	100%
Paragrafação.	26%	22%	52%	100%
Elementos coesivos.	30%	70%	-	100%

A análise dos dados revela que 59% dos alunos, ao produzirem seus textos, não conseguem manter a unidade temática em sua escrita. Em 60% dos textos os alunos mantiveram seqüência dos fatos e acontecimentos na progressão das idéias.

Nos textos verificamos também que 58% dos títulos estavam de acordo com o tema proposto.

Quanto aos sinais de pontuação, a análise dos dados revelou que 91% dos alunos, ao escreverem, não utilizam a vírgula adequadamente em momentos de expansão de idéias. Para separar elementos da mesma espécie, a vírgula não foi empregada em 76% dos textos. Verificamos, ainda, com relação à vírgula, que ela foi utilizada em 57% dos textos para separar o sujeito do predicado, ou seja, seu emprego foi realizado em situações inadequadas.

De acordo com a análise dos dados, o ponto-parágrafo para delimitar um grupo de idéias foi utilizado em alguns momentos por 61% dos alunos. Com relação aos sinais gráficos: interrogação, exclamação, dois pontos e travessão, as análises revelaram que 74% dos alunos empregaram esses sinais adequadamente nos textos.

A análise revela que a paragrafação foi utilizada em alguns momentos por 52% dos alunos. A análise dos elementos coesivos nos textos revela que 70% dos alunos apresentam dificuldade em desenvolver um texto com unidade de sentido.

Na seqüência analisaremos cada item destacado acima, evidenciando-os em textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa.

5.1.1. Unidade temática.

Vejamos como a aprendizagem do conteúdo *unidade temática* foi aferida nos textos produzidos pelos alunos das turmas da 4^{as} séries do ensino fundamental desta pesquisa. Em unidade temática, verificamos se o aluno, ao escrever, mantém a unidade do tema, a seqüência lógica de uma idéia, sustenta ou mesmo refuta a

idéia principal. Para realizar essas análises, elaboramos perguntas que buscavam responder e sistematizar os conteúdos utilizados para a escrita dos textos, apresentados na tabela 6.

Tabela 06. Produção textual de alunos da 4ª série do ensino fundamental, segundo a unidade temática.

Os textos apresentam unidade temática em seu desenvolvimento.	
Sim	59%
Não	41%
Total	100%

Na tabela 6, verificamos que dos 46 textos que compõem a amostra da pesquisa, em 59% dos textos a unidade temática foi mantida na produção escrita. Em 41% dos textos verificamos que os alunos não conseguiram desenvolver a elaboração textual, constituindo uma seqüência temática.

Na tabela que segue, verificamos como os alunos efetivaram a seqüência das idéias apresentadas no texto. Analisamos como se realizou a progressão da escrita, isto é, se foram estabelecidas relações entre os fatos e os acontecimentos tratados na unidade temática, se as idéias no texto apresentavam ou não seqüência ou se, nos textos, as progressões de idéias eram realizadas apenas em alguns momentos da escrita.

Tabela 07. Produção textual de alunos da 4ª série do ensino fundamental, segundo a seqüência lógica.

O texto apresenta seqüência nos fatos e acontecimentos.	
Sim	60%
Não	40%
Total	100%

Os dados revelam que a maioria dos alunos desta amostra tem dificuldade em manter a seqüência lógica na sua produção escrita. Em 60% dos textos

analisados na pesquisa, os alunos mantiveram a seqüência lógica de fatos e acontecimentos. Em 40% dos textos verificamos que as sentenças realizadas pelos alunos para efetivar a seqüência do texto não correspondem a uma seqüência lógica dos fatos e acontecimentos.

Na tabela subseqüente apresentamos a utilização do título. Segundo Faraco e Tezza (2003), uma boa elaboração textual começa com um bom título. Nessa tabela, analisamos se os títulos estavam adequados ao texto produzido.

Tabela 08. Unidade Temática: O título utilizado foi adequado ao tema.

	O título do texto foi adequado ao tema.	O texto apresentou título.
Sim	59%	83 ⁵ %
Não	41%	17%
Total	100%	100%

Constatamos que em 59% dos textos analisados, os títulos apresentaram-se adequados ao tema desenvolvido. Em 41% das produções, os títulos não estavam relacionados aos temas desenvolvidos e 17% dos textos desta amostra não apresentaram títulos.

A seguir, apresentamos um dos textos analisados para demonstrar detalhadamente como chegamos aos resultados de cada tabela.

Ilustração 02. Texto produzido pelo aluno 6M da T1.

⁵ Neste percentual foram incluídos todos os textos que apresentaram títulos.

O Museu

Lá eu vi uma camera, TV e uma
maquina de tirar foto e tambem
eu vi das brincas que parecia pena
de galinha e tambem eu vi um
pilão que os indios faziam e os
homens lá que eu vi stava carregando
uma enxa que mataram dentro
duma casa de uma mulher que
separou do marido e depois
eu vi os cranios do porco
do mato que mataram com sete
tiroes na barriga e depois eles
tiraram as carnes do corpo dele
e os ossos preenham no museu
para eles ver e

No texto produzido pelo aluno 6M da T1, verificamos que sua escrita apresenta outros elementos que não correspondem ao tema que narra a visita realizada ao museu. Vejamos a frase “[...] Lá⁶ eu vi uma camera, tv e uma maquina [...] e os homens lá que eu vi mataram dentro duma casa de uma mulher senparou (separou) do marido [...]”. Nestas sentenças, o aluno descreve o que visualiza, mas a seqüência é interrompida por frases que impõem direção oposta e implicam outras conclusões sobre os fatos que são descritos pelo aluno. Na seqüência, o aluno continua narrando os objetos do museu, mas vai conduzindo as sentenças de modo a evidenciar suas próprias inferências sobre o que visualiza. Vejamos a seqüência dos fatos descritos “[...] eu vi os cranios do porco do mato que mataram com sete

⁶ Todas as transcrições de partes dos textos produzidos pelos alunos, utilizadas para exemplificar nossas considerações e demonstrar como os dados foram analisados, foram retiradas de forma literal dos textos.

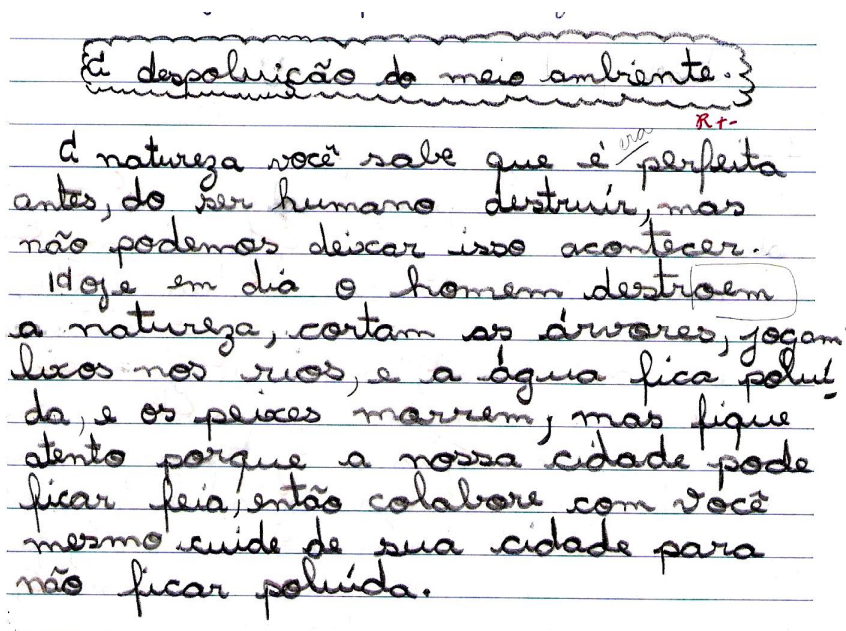
tiros só na barriga [...]”. Conforme se apresentou anteriormente, manter a unidade temática implica oferecer argumentos ao texto de modo que se estabeleça a seqüência dos fatos que são descritos ou narrados. Segundo Koch (2006, p. 60), “[...] o valor argumentativo de um enunciado seria, pois, uma espécie de obrigação relativa à maneira pela qual o discurso deve ser continuado”. Desse modo, evidencia-se que, para realizar a escrita de um texto, alguns aspectos fundamentais devem ser considerados. O primeiro é aquele que delimita o assunto; e o segundo compreende a organização do texto, que vai acrescentando informações em uma seqüência bem ordenada de fatos.

Com relação às idéias apresentadas no texto produzido, constatamos que há seqüência em alguns momentos, bem como o título do texto compreende o tema proposto para a escrita. No entanto, o conteúdo apresentado revela que o aluno não consegue somente descrever os objetos que observou na visita. Entreve-se a necessidade de uma organização prévia do que se irá escrever, de perguntas ou situações que auxiliem no desenvolvimento da produção textual.

Para a escrita de um texto, Faraco e Tezza (2003) apresentam um roteiro por meio do qual se oferece um suporte de organização. De acordo com os autores, esse apoio se estabelece na seguinte proporção: o título é sempre importante, ele é o primeiro contato do leitor com o seu texto e pode provocar um interesse imediato; no primeiro parágrafo se introduz a idéia que se pretende desenvolver, utilizando os pronomes interrogativos: quem, como, onde, por que, quando, e outros; o segundo parágrafo explicita-se por uma opinião, seja ela favorável ou não aos fatos que são narrados; no terceiro, os argumentos que são inseridos desvelam as hipóteses elaboradas pelo autor do texto; e no quarto parágrafo, o texto deve demonstrar uma conclusão sobre as idéias que foram apresentadas.

Vejam a composição textual realizada pela aluna 6F da T2 e as análises que foram produzidas com relação à unidade temática em sua produção.

Ilustração 03. Texto produzido pela aluna 6F da T2.



É a poluição do meio ambiente. }
A natureza você sabe que é ^{do} perfeita antes, do ser humano destruir, mas não podemos deixar isso acontecer. Hoje em dia o homem destrói a natureza, cortam as árvores, jogam lixo nos rios, e a água fica poluída, e os peixes morrem, mas fique atento porque a nossa cidade pode ficar feia, então colabore com você mesmo cuide de sua cidade para não ficar poluída.

No texto produzido pela aluna 6F da T2 verificamos que sua escrita apresenta características da oralidade. Verificamos, ainda, que a aluna não consegue construir sentenças que fundamentem as idéias de seu texto. Em nossa pesquisa, sublinhamos a idéia de que a linguagem escrita é produto da cultura. Desse modo, quando escrevemos, interpretamos e reproduzimos a realidade e estamos realizando o processo de abstração. Mediante esse trabalho de abstração e generalização é que se reproduz a comunicação entre o sujeito com o objeto. Para Lima (2006, p. 173), é “[...] Nesse diálogo sujeito-objeto que acontece a coerência [...] portanto, a lógica do texto que se apropria da lógica do sujeito”. Nesse sentido, o aluno transfere para a escrita a sistematização dos conceitos que tem para interpretar a realidade. Ao analisarmos o texto produzido pela aluna 6F da T2,

verificamos que suas frases não se traduzem em conhecimentos científicos sobre a poluição dos rios; ela, basicamente, descreve os fatos do cotidiano, isto é, seus conhecimentos são embasados pelo senso comum.

Na frase retirada do texto da 6F da T2:

Hoje em dia o homem destroem a natureza, cortam as árvores, jogam lixo nos rios, e a água fica poluída, e os peixes morrem, mas fique atento porque a nossa cidade pode ficar feia, então colabore com você mesmo cuide de sua cidade para não ficar poluída.

A construção das frases realizadas nos oferece indícios para inferir que a aluna não tem consciência de que “A significação é a descrição semântica que se dá a uma frase” (KOCK, 2006, p. 61) e o sentido se caracteriza pela produção do texto.

A linguagem escrita consiste em uma apropriação do real, por meio de sínteses. Nas palavras de Lima (2006, p. 174), “ensinar a escrever é ensinar a pensar e a criar; é ensinar a conceituar, de modo a se poder apropriar a realidade, interpretando-a e produzindo-a”.

Com esses exemplos, demonstramos como as análises referentes ao conteúdo *unidade temática* foram realizadas nesta pesquisa. As demais produções evidenciam unidade textual similar às que foram apresentadas. Isto é, os textos apresentaram-se dentro do tema proposto, porém a seqüência das idéias evidenciava dificuldade dos alunos em compreender e empregar os elementos que constituem a unidade textual.

Com relação às produções que oscilaram entre o tema proposto para a escrita e outras situações e acontecimentos nos textos analisados, entendemos que faltou direcionamento para a escrita. Confirma-se, assim, o que explica Vigotski ao tratar das relações que são estabelecidas pelo aluno com o ensino. De acordo com o autor, os alunos percebem as relações que são demonstradas nas coisas e nos objetos somente depois de ter estabelecido conexões entre elas (VYGOTSKI, 2000).

Na seqüência das análises realizadas nos textos, apresentamos o conteúdo sinais de pontuação, o qual, juntamente com a unidade temática, proporciona a base para a coerência na produção textual.

5.1.2 Pontuação

Para Antunes (2003), os sinais de pontuação são instruções que auxiliam o leitor na busca do significado, das intenções e objetivos do texto e de cada uma das suas partes. A autora completa que a pontuação deve ser vista como uma das partes que fundamenta a relação de sentido do texto, isto é, oferece elementos que encaminham à coerência do texto, é um recurso que facilita a compreensão do leitor.

Por isso é que esses sinais são importantes. E, como sinais, uns são imprescindíveis – se não o sentido fica incompreendido – outros são facultativos, pois são apenas enfáticos ou expressam um ponto de vista pessoal (ANTUNES, 2008, p. 149).

A seguir, analisamos como os sinais de pontuação foram empregados nos textos produzidos. A tabela 9 retrata a utilização do sinal de pontuação *vírgula* para expansão de idéias.

Tabela 09. Sinais de Pontuação: uso da vírgula para expansão de idéias.

A vírgula para expansão de idéias no texto foi utilizada adequadamente.	
Sim	9%
Não	91%
Total	100%

Com relação à utilização da vírgula, constatamos que em 91% dos textos a vírgula não foi utilizada para expansão de idéias, mas era necessária. Verificamos, ainda, que, em 9% dos textos analisados, a vírgula foi utilizada corretamente em

momentos de expansão de idéias.

O conteúdo *sinais de pontuação* foi analisado para verificar o emprego da vírgula quando aplicada para separar elementos da mesma espécie, isto é, situações de escrita em que as palavras utilizadas na frase apresentam a mesma função sintática. Na tabela que segue, demonstramos como esses dados foram sistematizados, de acordo com as análises que realizamos nos textos dos alunos participantes da pesquisa.

Tabela 10. Sinais de Pontuação: uso da vírgula para separar elementos da mesma espécie.

A vírgula para separar elementos da mesma espécie foi utilizada adequadamente no texto.	
Sim	24%
Não	76%
Total	100%

Na tabela 10, verificamos que dos 46 textos que compõem a amostra da pesquisa, em 76% dos textos, os alunos não utilizaram a vírgula para separar os elementos com a mesma função sintática na oração, embora a vírgula se fizesse necessária. Em 24% dos textos, a utilização da vírgula foi adequada, separando os elementos da mesma espécie nas frases.

Para analisar o emprego adequado dos sinais de pontuação com relação à utilização da vírgula nos textos, constatamos que os alunos tendem a utilizá-la em momentos inadequados, isto é, separando o sujeito do verbo nas sentenças.

Tabela 11. Sinais de Pontuação: uso da vírgula em momentos inadequados – separando o sujeito do verbo.

A vírgula foi utilizada para separar o sujeito do verbo na oração.	
Sim	57%

Não	43%
Total	100%

A tabela 11 demonstra que dos 46 textos analisados, em 57% encontramos frases em que a vírgula foi utilizada inadequadamente, para separar o sujeito do verbo. Já em 43% dos textos não constatamos orações em que o sujeito e o verbo foram separados inadequadamente por vírgula. Os dados revelam que a utilização de vírgula é um conteúdo que os alunos da 4ª série do ensino fundamental não dominam.

A seguir, apresentamos o texto do aluno 3M da T1, para representar as análises sistematizadas nos quadros, realizados para verificar a utilização da vírgula nos textos dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, participantes desta pesquisa.

Ilustração 04. Texto produzido pelo aluno 3M da T1.

O museu

Este dia de 22 de mês da 7ª A e B nós fomos ao museu quando nós vimos a lança de lombo um pilão muito antigo lá nós vimos vários de porco-do-mato várias panela feita de barro um megasso feito de tecido para fazer farinha nós vimos quadros de um di pagando cestos para recolher frutos.

Nós vimos a igreja desde 1988 a igreja que caiu a igreja de hoje os brinquedos de penas passarinhos.

Lá nós vimos uma TV antiga uma câmera antiga uma câmera de cinema antiga uma máquina de tirar foto.

O texto do aluno 3M da T1 exemplifica a dificuldade em utilizar a vírgula adequadamente na produção escrita. Para Antunes (2008), a análise lingüística não pode perder de vista os contextos em que a interação acontece. Não basta que se entenda o sentido das palavras representadas no texto. Para que se estabeleça a compreensão das estruturas gramaticais é fundamental a consciência das relações que se estabelecem para além do sentido imediato, ou seja, dependendo do contexto, da entonação, da pontuação se estabelecem os significados das palavras.

Ilustra a autora:

Tá chovendo,

não teremos seca este ano.

não podemos sair agora.

devemos sair já, as ruas costumam alagar.

o clima tá muito bom para dormir.

tem que fechar as janelas.

o trânsito vai piorar.

é preciso pegar a roupa que tá secando na corda.

é preciso ir buscar o guarda-chuva (ANTUNES, 2008, p. 150).

Para a compreensão dos conceitos gramaticais é necessária a apropriação dos significados nas relações que compõe os termos da oração. Nos textos analisados, verificamos que os sentidos das frases e as relações com suas partes não se evidenciam. Este fato demonstra que, para se operar com o sistema gramatical, a compreensão não se limita apenas a imagem do objeto que se está representando por meio do léxico, mas das relações que são produzidas pelo conjunto das partes. A falta dessas relações evidencia uma forma de escrita na qual a representação das frases se caracteriza por relações orais. Essas manifestações configuram “[...] as dificuldades que surgem devido à contradição entre o significado léxico e o gramatical da palavra [...]” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSAYA, 2007, p. 84). O domínio desses conteúdos é o que vai promover as relações entre o significado léxico da palavra não mais como uma imagem, mas como a abstração e a generalização dos fatos reais.

As análises dos sinais de pontuação não objetivaram apenas focar a utilização da vírgula, buscamos também verificar o emprego do ponto para organizar as relações de sentido no texto.

O ponto final, como a própria palavra explícita, delimita o fim, o término de uma determinada frase, ou de um grupo de orações. Em relação ao conteúdo verificamos nos textos, produzidos pelos alunos das 4^{as} séries participantes da amostra, a utilização do ponto-parágrafo e do ponto final.

Tabela 12. Sinais de Pontuação: uso do ponto para delimitar um grupo de idéias.

O ponto-parágrafo foi utilizado adequadamente para delimitar um grupo de idéias no texto.

Sim	17%
Não	83%
Total	100%

Conforme demonstra a tabela 12, o ponto-parágrafo foi utilizado adequadamente em 17% dos textos para delimitar um grupo de idéias. Em 61% dos textos analisados, os alunos não conseguiram empregar adequadamente o ponto-parágrafo. Nesses casos, ora apresentavam adequadamente o sinal gráfico, ora suas sentenças se formulavam de modo inadequado. Em 22% dos textos não havia o ponto-parágrafo, embora se fizesse necessário para organização das idéias compreendidas na frase. Estes textos constituíam blocos únicos.

Certo dia de sol nós da 4^a A e B nós fomos ao museu quando nós vimos a lança de banbu um pilão muito antigo lá nós vimos crânio de porco-do-mato varias panela feita de barro um negosseo feito de tecido para fazer farinha nos vimos quados de um indi fazendo cestos para recolher frutos (3M da T1).

Como podemos verificar, a sentença foi organizada sem que se realizasse a pontuação adequada. Para Faraco e Tezza (2003), o ponto deve aparecer sempre que um novo sujeito, e/ou uma informação sobre ele aparece na seqüência do texto. Os autores ressaltam que o sujeito pode até ser o mesmo, mas se as informações são diferentes, como as que verificamos no texto do aluno 3M, a falta de pontuação faz que as informações se apresentem amontoadas, dificultando a leitura e sua compreensão.

Nos textos analisados, de acordo com a tabela 12, em 61% dos textos foi constatado que os alunos tiveram dificuldade em usar o ponto-parágrafo. Isso nos permite inferir que esse conteúdo não é de domínio da maioria dos alunos das 4^{as} séries que participaram desta pesquisa. Os alunos reconhecem a existência do ponto como sinal gráfico, mas não tem consciência de quais momentos esse sinal

deve ser empregado, ou seja, não há a compreensão de que o ponto exerce uma função de organização (FARACO; TEZZA, 2003) que é apresentada na elaboração da comunicação escrita.

No uso dos sinais de pontuação analisamos nos textos o emprego dos sinais ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos e travessão. Segundo Cunha e Cintra (2001), o ponto de interrogação deve ser utilizado no fim de qualquer interrogação direta ou em perguntas que não exijam respostas diretas. Nos casos de perguntas que envolvem dúvidas, o ponto de interrogação pode seguir com as reticências. Nas perguntas que denotam surpresa ou naquelas que expressam a falta do endereço, em expressões em que não se localizam as repostas, combina-se o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.

O ponto de exclamação se aplica a qualquer enunciado de entonação exclamativa. Para Cunha e Cintra (2001, p. 658), “[...] o ponto de exclamação trata de uma expressão de espanto, de alegria, de entusiasmo, de raiva, de dor, de medo, de súplica, ou de outra natureza”. Nos textos analisados, o ponto de exclamação foi empregado em frases que expressavam sentimentos.

Na tabela 13, apresentamos os resultados demonstrados pelas análises realizadas no emprego desses sinais na escrita, os quais obtiveram o maior índice de utilização adequada.

Tabela 13. Sinais de Pontuação: interrogação, exclamação, dois pontos e travessão.

Sinais não eram necessários no texto.	
Sim	74%
Não	26%
Total	100%

Na tabela 13, ficou demonstrado que 74%⁷ dos textos não apresentaram todas as pontuações referidas (interrogação, exclamação, dois pontos, travessão) por não serem necessárias. Não temos como afirmar se a não-utilização de um sinal pode determinar um conhecimento. Constatamos, todavia, que nos três textos em que esses sinais foram apresentados sua utilização foi adequada. Em 26% dos textos analisados, os sinais de pontuação necessários não foram utilizados.

Não se apresentaram, nos textos, os pontos de exclamação, em sentenças que inferimos fazer referência a apelos, ou seja, no uso do vocativo; e o ponto de interrogação para demarcar o final de uma sentença elaborada em forma de pergunta direta, em textos que reproduziram diálogos. Para exemplificar vejamos o texto produzido pela aluna 15 F da T1.

⁷ Este número equivale ao total de textos em que os pontos não foram utilizados, por não haver necessidade. Ressaltamos que, nesse grupo, se incluíram os textos de três alunos, os quais utilizaram tais sinais gráficos em momentos que envolviam diálogos, durante a elaboração das produções.

Ilustração 05. Texto produzido pela aluna 15 F da T1.

Desobedição

Era uma vez 5 amigos eles gostava de estar no rio eles brincava nadava obras do peixe eles se chamavam Gabriela, Elly, João P. Pedro, Jhonata um dia eles resolveram ir ao rio eles foram nadar e veio um homem perca na rio a Gabriela e o Jhonata pulou na rio o Pedro falou:

- Vamos embora pois que esta ficando escuro e eles foram embora um dia o Pedro foi no rio e o rio estava poluido ai o Pedro pensou esse rio não pode ficar assim ele falou:

- Eu vou chamar meus amigos para minha fada.

A verdade eu vou chamar eles para me a fadar pois que nos não podemos deixar o rio poluido, Jhonata falou:

- A gente tem que respeitar a natureza e a tem ramos limpa para gente voltar a brincar no rio dinera ia a tem ramos nos campos.

Na constituição do texto da aluna 15F da T1, verificamos que ela elaborou uma escrita em forma de diálogo, reproduzindo a fala entre o narrador e os personagens. A aluna não emprega o ponto de exclamação e o ponto de interrogação, mas, para demonstrar as falas entre os personagens, apresenta o emprego dos sinais gráficos - dois pontos e travessão -, os quais caracterizam os diálogos.

A seguir, vejamos o texto produzido pelo aluno 20M da T2 cujo texto também apresenta diálogo e emprego adequado dos sinais ponto de interrogação, dois pontos e travessão.

Ilustração 06. Texto produzido pelo aluno 20M da T2.

A INDIAÇÃO Museu

Era uma bela dia, a professora
Tinha uma bela notícia.
E ela fala para nós:
- Vamos ao Museu?
E todos responde:
- Sim professora, que boa notícia!
E chegou o ônibus e nos fomos
cantando.
Nós viu um pilão, o ano dele é de
1.992 era bem antigo, tinha uma TV vector,
da a idade é 1.960. Tinha bastante coisa
como: Uma estrutura de metal e
uma foto de um navio que estava
se afundando e etc...
monstruosos cheios de foto da nossa
Bragança que estava desmoronando de
tanto vento fentaria ela era de 1.936
Tinha três máquina de tirar foto bem
antiga.
E quando nós montou no ônibus começamos
a cantar até a escola.

No texto, o aluno descreve como a professora organizou a saída da escola para a visita ao museu. Essa visita foi interpretada por ele como uma notícia. No registro das frases, 20M utiliza adequadamente os pontos de interrogação, dois pontos e travessão.

Com relação aos sinais de pontuação analisados, aferimos que há dificuldade

de compreensão do conteúdo pelos alunos da 4ª série. Os textos produzidos demonstraram que os sinais gráficos não são mediadores do conhecimento social produzido e os conhecimentos que os alunos desta pesquisa revelaram ter sobre a consciência para produzir um texto em que se represente o registro para a comunicação social. É evidente que muitos outros aspectos podem interferir na função de comunicação social do texto. Discutimos, no entanto, os aspectos *forma* e *conteúdo* que são fundamentais para que a linguagem escrita se efetive no modo convencional. Para Faraco e Tezza (2003, p. 49) a linguagem escrita “[...] é uma modalidade muito específica da língua [...]” isto é, o texto escrito ou a linguagem escrita é socialmente mais controlada e dirigida por regras socialmente convencionadas que necessitam ser apreendidas e nelas se incluem os sinais de pontuação”.

Diante da fragilidade encontrada nos textos dos alunos quanto à compreensão deste conteúdo, concordamos com Silva e Brandão (1999, p. 123), para “[...] a necessidade que se busquem estratégias para transformar a pontuação em algo ‘observável’ para a criança”. Nos textos produzidos pelos alunos da pesquisa constatamos que a pontuação não é apenas observável, isto é, o aluno é colocado diante de uma situação de leitura, e/ou em textos que utilizam a pontuação para que ela, posteriormente, apareça em suas produções.

5.1.3.Paragrafação

O parágrafo pode ser compreendido como uma seção do discurso escrito, um conjunto de idéias que forma um sentido completo. Usualmente se inicia com a mudança de linha que pode ter recuo ou não. No texto, o parágrafo deve delimitar a

clareza do assunto de que trata e sua utilização auxilia a ordenação da escrita.

Na gramática, Neves (1999), ao discorrer sobre os parágrafos, afirma que os parágrafos curtos são mais facilmente lidos, construídos, compreendidos e, se por um lado minimizam os riscos das construções textuais cansativas, desmotivadoras, desinteressantes, por outro lado, interferem no acesso à informação propriamente dita.

No conteúdo *paragrafação*, verificamos se a organização realizada nos textos, a idéia inicial ampliou-se em desdobramentos, em hipóteses, em argumentos e se a conclusão do texto foi identificada por um conjunto de sentenças. O texto foi escrito em bloco único, sem a delimitação dos parágrafos que sistematizam e auxiliam a compreensão do texto.

Tabela 14. Paragrafação

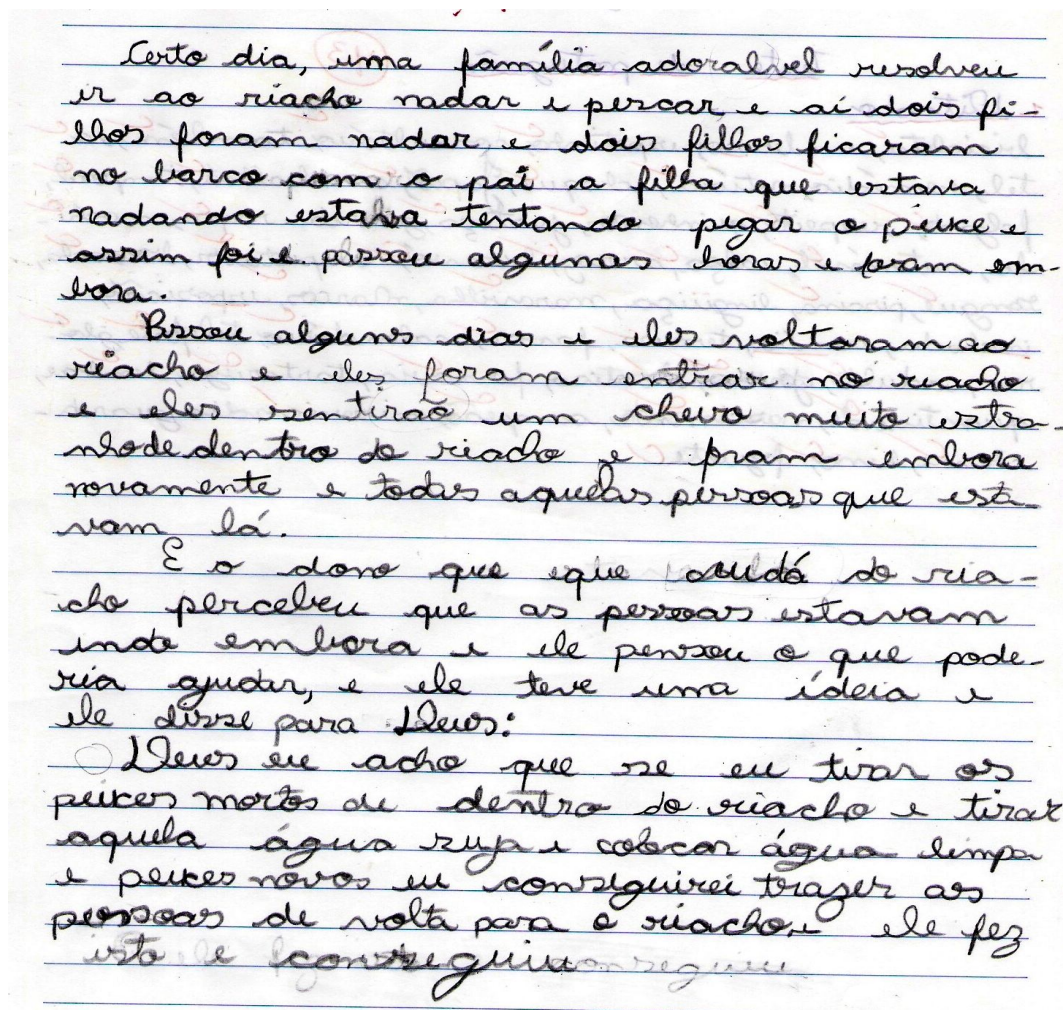
Os textos apresentaram parágrafos adequados para cada conjunto de idéias.	
Sim	26%
Não	74 ⁸ %
Total	100%

A tabela 14 apresenta os resultados da análise desse conteúdo nos textos. Os resultados sistematizados revelam que 26% dos textos produzidos apresentaram parágrafos adequados para cada conjunto de idéias, evidenciando a idéia inicial do texto, os desdobramentos, bem como a finalização do texto. A tabela 14 demonstra, ainda, que 22% dos textos foram realizados em blocos únicos, ou seja, nesses textos os alunos realizaram toda escrita em um único parágrafo. Em 52% dos textos analisados os parágrafos foram realizados em alguns momentos de forma adequada no texto.

⁸ Foram considerados neste grupo os alunos que realizaram textos em blocos únicos.

O texto, produzido pela aluna 11F da T1, ilustra a organização do parágrafo em alguns momentos, para composição da estrutura textual e organização das idéias no texto.

Ilustração 07. Texto produzido pela aluna 11F da T1.



Certo dia, uma família adorável resolveu ir ao riacho nadar e pescar e aí dois filhos foram nadar e dois filhos ficaram no barco com o pai a filha que estava nadando estava tentando pegar o peixe e arrimou e pescou algumas horas e foram embora.

Passou alguns dias e eles voltaram ao riacho e eles foram entrar no riacho e eles sentiram um cheiro muito estranho dentro do riacho e foram embora novamente e todos aquelas pessoas que estão nam lá.

E o dono que que o dono do riacho percebeu que as pessoas estavam indo embora e ele pensou o que poderia fazer, e ele teve uma ideia e ele disse para Deus:

Deus eu acho que se eu tirar os peixes mortos de dentro do riacho e tirar aquela água suja e colocar água limpa e peixes novos eu conseguirei trazer as pessoas de volta para o riacho. ele fez isto e conseguiu trazer.

A primeira análise a ser realizada no texto da aluna 11F é de que não há título, embora não seja o objetivo imediato nesse item, embora seja parte importante no direcionamento de um bom texto. Com relação à paragrafação, o primeiro parágrafo escrito pela aluna foi considerado adequado. Identificamos necessidade

de pontuação, elementos coesivos entre as sentenças, mas as idéias sistematizadas apresentaram significado, respeitando o tema proposto.

No segundo parágrafo, as idéias estabelecidas parecem incompletas. A aluna insere no texto o motivo que afasta as pessoas do rio. No entanto, em nossa análise, a última sentença elaborada pela aluna “[...] e todas aquelas pessoas que estavam lá.”, não apresentou ligação de sentido com as anteriores.

Na seqüência, o terceiro parágrafo está compreendido por frases que complementam uma o sentido da outra. Reafirmamos que a pontuação, os elementos coesivos, a concordância verbal carecem de correção, mas as idéias contidas no parágrafo podem ser compreendidas pelo leitor. Por fim, o quarto parágrafo apresenta a solução para a situação problema, o conflito do texto, promovendo sua finalização.

O parágrafo, de acordo com Faraco e Tezza (2003, p. 210), “[...] é uma subunidade de significado na unidade maior do texto [...]”. A afirmação do autor permite-nos ponderar sobre o percentual de textos (52%) que utilizaram os parágrafos em alguns momentos. Nos textos produzidos pelos alunos da amostra, analisamos as relações que se desencadeavam nas sentenças. Isto é, para o aluno justificar um ponto de vista, é necessário que se identifique a presença de elementos textuais explicativos como os *porquês*, *mas*, *se*, *pois*, dentre outros. Esses elementos favorecem, na escrita, as relações significativas entre as idéias.

5.1.4. Produção textual, segundo a coerência e coesão textual

Na linguagem escrita, os elementos coesivos na oração são representados pelas conjunções. Segundo Cunha e Cintra (2001), “[...] são vocábulos gramaticais

que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes na mesma oração”. Os elementos coesivos servem para ligar as frases; são aquelas palavras que conduzem a ligação entre uma frase e outra na oração. Ao lado da coerência, a qual se constitui pela ligação harmônica entre situações e acontecimentos que se estabelecem, para que a escrita se torne fluida, conexa, lógica, a coesão serve de requisito básico para que a redação se torne coerente. Na linguagem escrita, esses elementos são requisitos determinantes para a compreensão dos argumentos do texto.

Esses conteúdos específicos são utilizados na linguagem escrita, dentro do texto, para apresentar, para ligar, ou relacionar os argumentos que estão dispostos nas sentenças, os quais vão compondo a produção textual. O termo argumentação, segundo Neves (2000) apresenta-se por uma necessidade de complementação da idéia principal. Oferecer, no entanto, uma definição a esse conteúdo específico da língua escrita, como nos demais conteúdos que envolvem sínteses elaboradas é uma tarefa bastante complicada. Para compreensão na linguagem escrita, o argumento, deve defender um ponto de vista, com uma elaboração consistente que promova a compreensão de um tema. No uso do argumento, escrevemos certas afirmações, sejam elas premissas ou definições as quais são suporte para a defesa de uma idéia, sua conclusão, ou a expressão de uma opinião. O argumento, geralmente, constitui a defesa de determinada alegação à qual se faz referência.

A elaboração do texto com argumentos e hipóteses está, segundo Citelli (2001, p. 156), “[...] vinculada à possibilidade de o aluno trabalhar as relações intertextuais e interdiscursivas [...] num contexto escolar que favoreça uma visão multidisciplinar”. Este trabalho é desenvolvido com diferentes modalidades textuais em que se discutam os conceitos, as exposições das idéias, a defesa de um ponto

de vista, argumentos que têm como base os conhecimentos e as provas, condição necessária para enredar o leitor e, conseqüentemente, promover as relações de coerência e coesão da escrita.

Para Citelli (2001), é preciso deixar claro que a argumentação no texto é o resultado de uma maturidade intelectual. Isto é, a utilização, no entrelaçamento do texto, de conteúdos como preposições e conjunções os quais representam as palavras que têm por objetivo realizar o encadeamento das idéias, serve para criar relações que precisam ser seguidas, a fim de não perder o assunto de que trata a produção textual.

Na organização do texto, que apresenta como característica a maturidade intelectual, ou seja, na compreensão e utilização de conteúdos específicos, evidencia-se o dinamismo interno que a linguagem escrita apresenta. O texto, portanto, é o lugar de encontro de formas de expressão que são caracterizadas na linguagem cotidiana e que são redimensionadas pela apropriação dos conteúdos científicos.

Com base nos parâmetros estabelecidos para a compreensão e esclarecimento do argumento a ser utilizado no texto, vejamos na tabela a seguir como os alunos desta amostra realizaram suas produções textuais, considerando os conteúdos que apresentam a coerência e a coesão na escrita.

Tabela 15. Produção textual, segundo a coerência e coesão textual

Os elementos coesivos foram utilizados adequadamente para ligar as frases, promover a coesão do texto.	
Sim	30%
Não	70 ⁹ %
Total	100%

⁹ Foram considerados neste grupo também os alunos que utilizaram os elementos coesivos em algumas frases.

Para verificar a apropriação dos elementos coesivos no texto, os quais promovem a coesão textual necessária para a fomentação do argumento, em nossa pesquisa, verificamos como os alunos utilizaram-se dos elementos coesivos (conjunções e preposições) na elaboração das hipóteses e argumentos dispostos em suas produções textuais.

Os resultados apresentados na tabela 15 demonstram que 30% dos textos apresentam os conteúdos que promovem a ligação entre as idéias dispostas no texto, objetivando a fomentação de suas idéias. Na sistematização dos dados, verificamos que em 62% dos textos produzidos, os conteúdos que servem de apoio para a compreensão e relações das idéias dispostas nas frases foram realizadas em alguns momentos do texto. Nas análises realizadas, constatamos que em 8% das produções textuais não foram encontrados elementos que servissem de ligação entre as idéias que formavam o texto produzido.

A seguir, vejamos o texto produzido pela aluna da 22F da T2, analisando como ela utilizou os elementos coesivos para compor as idéias demonstradas em sua produção.

Ilustração 08. Texto produzido pela aluna 22F da T2.

Índios caçando e etc

Lá no museu eu vi que um índio estava caçando, então o índio matou a sua presa, colocou ela nos seus ombros e foi se embora, para ele se saciar a carne do animal que parecia ^{ser de} uma onça.

Também eu vi umas belíssimas antiguidades como: a ^{da} panela frita, várias moedas, pilão, televisores, uns quadros, cabeça ^{fritas} de um curigo, panelas de barro, balças feitas para índios, etc.

Além dessas antiguidades, também lá no museu, tinha uma grande foto de duas índias fazendo balaios, e também tinha uma foto da igreja foi demolida.

Para a análise dos elementos coesivos do texto da aluna 22F, verificamos que a construção textual foi elaborada em forma de narrativa. Pudemos destacar no texto da aluna alguns elementos que oferecem suporte à nossa inferência. No primeiro parágrafo do texto, a aluna 22F registra a palavra “Lá”. Esse adjunto adverbial de lugar indica que 22F, ao escrever, tem consciência da existência de um leitor para o qual escreve e que existe um local ao qual seu texto faz referência. Na seqüência de sua escrita, vai mostrando a descrição do índio que mata sua presa para saciar a fome. Pudemos inferir, nesse momento, que a imagem visualizada pela aluna não daria esse indício, mas a aluna recorre aos seus conhecimentos para

supor que a caça para o índio tem o objetivo direto de saciar sua fome. O desenvolvimento do texto da aluna segue apresentando elementos que organizam suas sentenças.

No texto da aluna 22F, fica demonstrada a utilização da vírgula em momentos inadequados, separando sujeito de predicado; Verificamos, no entanto, que a discente conseguiu sistematizar a unidade temática de modo a narrar a visita feita ao museu sem fugir ao tema proposto. Em alguns momentos a aluna supõe, imagina a que as imagens que visualizou remetem. Nas ilustrações utilizadas demonstramos que há empenho dos alunos para escrever de acordo com a norma gramatical estabelecida, mesmo que na aplicação não se contemplem todos os aspectos das convenções gramaticais para o uso dos conteúdos específicos da Língua Portuguesa.

Para Luria (2007), ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, deduzir conclusões, assimilar relações lógicas, conhecer leis que estão muito além dos limites da experiência concreta. Ao assimilarem os conteúdos específicos da linguagem escrita, adquirem também a capacidade de prever e predizer fenômenos, coisa que não poderia fazer, sem a apreensão desses conteúdos.

5.2. Os aspectos ortográficos da escrita.

Dos conteúdos necessários à escrita, a ortografia mereceu sempre uma especial atenção por parte dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Podemos dizer que ela é geralmente utilizada como critério importante para verificar a apropriação da linguagem escrita. De acordo com os autores da Teoria Histórico-

Cultural, entendemos que são os conteúdos científicos ensinados na escola que promovem a formação de novas habilidades e, assim, as aprendizagens vão potencializar o desenvolvimento das capacidades mentais, as quais promovem novas relações entre os conhecimentos.

Para Meshchaninov (1970), as relações entre os conteúdos científicos, como a gramática, por exemplo, estabelecem-se em concordância com desenvolvimento do pensamento. Segundo o autor, por meio da linguagem se formam as estruturas básicas da oração, bem como os procedimentos que são elaborados nas relações psíquicas para utilizá-las nos contextos de uso da linguagem escrita.

No estudo realizado por Meshchaninov (1970), as partes da oração se estabelecem como categorias lógicas e são expressas por meio de diversas classes gramaticais. As terminações pessoais influenciam na adequação verbal para a compreensão adequada da sentença. Essas categorias, na linguagem escrita, têm uma posição estabelecida, determinada por seu nexos e com a divisão sintática da oração, conservam seu próprio valor, independente da estrutura lógica da oração (sujeito e predicado/ predicado e sujeito), estabelecendo o sentido da linguagem oral e do pensamento.

É importante ressaltar a importância dos conteúdos específicos que compõem a estrutura do texto de acordo com as normas lingüísticas (paragrafação, sinais de pontuação, ortografia). Não se pode veicular a idéia de que para escrever adequadamente um texto, o aluno apenas necessite utilizar um código correto, isto é, as regras ortográficas, mas sim, aquele conjunto de aspectos estruturais já mencionados neste capítulo, os quais juntamente, com a ortografia promovem no texto o maior grau de coerência e coesão (SÉRKEZ; MARTINS, 1996).

Neste trabalho, compreendemos que a linguagem escrita, enquanto função

social e comunicativa, contempla a junção da estrutura, a forma e o conteúdo do texto. Nesse sentido, apresentamos, na primeira parte deste capítulo, os conteúdos que estruturam, organizam e formam as partes do texto. Na seqüência, apresentamos a formação da palavra, considerando que, embora os erros ocorram em seu interior, as alterações ortográficas não são consideradas de uma mesma natureza. De acordo, com a análise realizada nas produções textuais dos alunos da 4ª série e com base nos estudos realizados por Zorzi (2003), apresentamos as alterações ortográficas que ocorreram no interior da palavra nos textos da amostra.

Na pesquisa que realizamos com alunos das 4ª séries do ensino fundamental, no interior da palavra analisamos os conteúdos: correspondência múltipla; apoio na oralidade; omissões de letras; junção e separação de palavras; confusão na terminação (am / ão); generalização; trocas surdas e sonoras; acréscimo de letras; trocas por letras parecidas e a inversões de letras.

Na tabela 16 apresentamos as alterações ortográficas verificadas nos textos produzidos pelos alunos das 4ªs séries do ensino fundamental, que participaram desta pesquisa.

Tabela 16. Produção textual, segundo as alterações ortográficas.

Alterações Ortográficas	T1	T2	TOTAL
Correspondências múltiplas	20%	26%	46%
Trocas por letras parecidas	-	17%	17%
Apoio na oralidade	15%	2%	17%
Trocas surdas e sonoras	7%	4%	11%
Segmentação	-	9%	9%
Generalização	-	9%	9%
Confusão nas terminações am/ão	7%	-	7%
Omissão de letras	5%	2%	7%

A análise dos dados demonstra que as alterações ortográficas mais recorrentes nas produções textuais dos alunos que participaram da pesquisa são pela ordem: 1º) correspondência múltipla, presente em 46% dos textos; em 2º) lugar

as trocas por letras parecidas e apoio na oralidade com 17%; em 3º aparecem as trocas surdas e sonoras, presentes em 11% dos textos; em 4º lugar segmentação e generalização correspondem a 9% das alterações ortográficas presentes nos textos; e em 5º lugar confusão nas terminações am/ão e as omissões de letras, foram constatadas em 7% dos textos produzidos por alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Dentre as correspondências múltiplas a letra **S** na representação dos sons [**Z**, **C**, **Ç**, **SS**] foi verificada nas palavras que seguem registradas na próximo quadro.

Quadro 17. Alterações ortográficas apresentadas nas produções textuais dos alunos da 4ª série, segundo a correspondência múltipla.

<i>Aluno/Turma</i>	<i>Norma ortográfica</i>	<i>Escrita do aluno</i>	<i>Dificuldade na escrita</i>
12M T2	Segundo	Cegundo	Letra S com o som C
2F T2, 21M T2	Certa	Sertã	Letra C com o som S
7M T3	Cacique	Casique	Letra C com o som S
25M T2	Conheci	Conhesi	Letra C com o som S
25M T2	amanhecer	Amanheser	Letra C com o som S
23M T3	Macetar	Masetar	Letra C com o som S
8M T3, 12M T3	Roça	Rossa	Letra Ç com o som S
10M T3	Dançam	Dansão	Letra Ç com o som S
11M T3	Peças	Pessas	Letra Ç com o som S
12 M T3	Caçar	Casar	Letra Ç com o som S
15M T2	laçar	Lasar	Letra Ç com o som S
21M T2	bagunça	Bagunsa	Letra Ç com o som S
18M T2	vassoura	Vasoura	Letra SS com o som S
3F T3	sossegado	Sucegado	Letra SS com o som S
3F T3	descanso	Descansso	Letra S com o som SS
18M T3	flecha	Flexa	Letra CH com o som X
4F T2	deixou	Deichou	Letra CH com o som X
23M T3	existiu	Esistiu	Letra X com o som Z

Nas alterações ortográficas decorrentes de correspondências múltiplas, evidencia-se que a relação fonema/letra não corresponde, na maioria das vezes, ao modelo ideal do sistema alfabético, que seria o de que cada letra correspondesse a um fonema e a cada fonema, uma letra, ou seja, uma relação biunívoca. Nesses casos, o aluno teria no mínimo dois grafemas disponíveis no sistema gráfico. Nos

textos analisados, encontramos nas produções essas alterações, nas quais há uma leve tendência ao uso da letra [c], conforme demonstrado na tabela 17.

O problema enfrentado pelos alunos decorre do fato de os grafemas [c] e [s], em início de palavra antes de [e] e [i], disputarem a mesma posição, sem que possamos definir critérios para o uso de um ou outro. Mas, por que se escreve “segundo”, com [s]; “certa”, “amanhecer” e “macetar” com [c]; por que a palavra “vassoura” é grafada com [ss] e descanso com [s]; por que fecha é escrita com [ch] e deixou com [x]. Para Morais (2003, p. 24) “um ensino sistemático, que pouco a pouco leve à reflexão sobre as diferentes dificuldades de nossa ortografia, ajudará a criança [...]”, não apenas compreender a ortografia, mas na produção textual, uma vez que, ao dominar esse conhecimento, não precisará se perguntar com que letra se escreve tal palavra, podendo, assim organizar as idéias as quais serão registradas no texto.

A correspondência múltipla representa, segundo Morais (2003), as incongruências do sistema ortográfico da língua portuguesa. Segundo o autor, os muitos casos em que o mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra, ou uma letra para grafar mais de um som, conforme demonstrado no quadro 17, evidencia que, em muitas ocorrências, não há regras a serem seguidas ou princípios orientadores que permitam prever, com segurança, a grafia correta.

Lemle (2005), entretanto, ao discutir o caráter arbitrário do sistema alfabético, assegura que a promoção de discussões, problematizadas em atividades, em que sejam contempladas a atenção e a reflexão sobre esses conteúdos, auxilia o processo de compreensão dessas arbitrariedades.

As alterações ortográficas correspondentes às trocas por letras parecidas representaram, nesta pesquisa, o segundo lugar, ou seja, 17% dos alunos

apresentaram essa alteração em sua produção. Compreende-se essa alteração como a troca da letra adequada para grafar a palavra por letras que lembram a que deveria ser utilizada na escrita ortográfica. O quadro 18 sistematiza as palavras que foram retiradas dos textos dos alunos para representarem essa alteração ortográfica.

Quadro 18. Alterações ortográficas: trocas por letras parecidas.

<i>Aluno/Turma</i>	<i>Norma ortográfica</i>	<i>Escrita do aluno</i>	<i>Dificuldade na escrita</i>
3M T3, 10M T3, 23M T3	bambu	banbu	Troca da letra M por N
2F T3, 17M T3	também	tanben / tanbem	Troca da letra M por N
3M T3	câmera	cânera	Troca da letra M por N
17M T3	vimos	vinos	Troca da letra M por N
23M T3	nariz	mariz	Troca da letra N por M

As alterações que envolvem trocas por letras parecidas dizem respeito ao valor sonoro atribuído a cada letra, bem como o seu traçado, segundo Zorzi (2003). Nesta pesquisa, algumas das trocas verificadas nas letras m, n se relacionam com a posição ocupada na palavra, nas quais a discriminação sonora não se diferenciava como (bambu, também). Nos demais casos, promovem-se a substituição intencional de letras ou conjunto de letras e identificam-se os resultados de tais operações, isto é realiza-se a leitura de tais palavras, promovendo a atenção ao valor sonoro de cada sílaba.

O apoio na oralidade caracteriza-se pela alteração ortográfica baseada na linguagem oral. Em nossa pesquisa, essa alteração apareceu juntamente com as trocas por letras parecidas; em segundo lugar, em relação às dificuldades na escrita das palavras, correspondendo a 17% dos erros apresentados nos textos dos alunos da 4ª série do ensino fundamental. Vejamos no quadro que segue como essas palavras foram grafadas pelos alunos.

Quadro 19. Alteração ortográfica: apoio na oralidade

Aluno/Turma	Norma ortográfica	Escrita do aluno	Dificuldade na escrita
19F T3	flechas	frechas	Troca do FL pelo FR
1F T2	pulseira	purseira	Troca da letra L pela R
15M T2	fogueira	foguera	Omissão da letra I
22M T2, 23M T2	agricultura	agricutura	Omissão da letra L
6F T2	pouca	poca	Omissão da letra U
6F T2, 10M T2	roupa	ropa	Omissão da letra U

Segundo Zorzi (2003), a oralidade está relacionada à escrita, o que não quer dizer que, por si só, determine a grafia das palavras. Nas situações de fala, há uma coincidência na relação direta entre a fala e a escrita. O desconhecimento, todavia, sobre a diferença entre a língua falada e a língua escrita promove o tipo de alteração ortográfica na qual se reproduz a idéia de que se escreve como se fala. A língua escrita é igual em todo o Brasil; no entanto, a pronuncia varia nas diversas regiões do país. Escreve-se, por exemplo, 'pulseira' em todo o território nacional; entretanto pronuncia-se [pursera] em algumas regiões, e [pulseira] em outras. Esse exemplo apenas ilustra o fato de que a língua falada e a língua escrita não são idênticas. Quando a criança desenvolve um conceito de escrita alfabética, o que ela descobriu é que, se prestar atenção aos sons da palavra, poderá escrever a palavra por meio da representação dos sons. Por causa da divergência entre a língua falada e a língua escrita, esta estratégia poderá resultar em erros, como [frechas] para [flechas]; [poca] para [pouca], dentre outros.

As trocas entre letras são aquelas caracterizadas por formas de linguagem oral e de escrita, nas quais, os fonemas (surdos e sonoros) e grafemas ainda não estão bem distintos para a criança. Deste modo, tanto na fala como na escrita o aluno não percebe qual a representação desses sons e sua ordem na grafia da palavra. Em nossa pesquisa, com alunos das 4^{as} séries do ensino fundamental essa dificuldade foi apresentada em 11% das produções textuais analisadas,

correspondendo ao terceiro lugar, com relação às dificuldades de escrita verificadas na escrita ortográfica das palavras.

Quadro 20. Trocas surdas e sonoras ou fonoaudiológicas

<i>Aluno/Turma</i>	<i>Norma ortográfica</i>	<i>Escrita do aluno</i>	<i>Dificuldade na escrita</i>
24M T3	batermos	patermos	Troca da letra B por P
1F T2	bate	pade	Troca da letra B por P Troca da letra T por D
1F T2	delegado	telegado	Troca da letra D por T
24M T3	quando	cando	Troca da letra Q por C
1F T2	tem	dem	Troca da letra T por D

As alterações de escrita decorrentes das trocas surdas e sonoras, em geral, estão relacionadas a processos de fala, ou seja, os alunos apresentam dificuldade na percepção e produção do som. Nesses casos, não está em questão apenas a grafia da palavra, mas o processo de discriminação auditiva.

As alterações que se referem à segmentação são aquelas representadas pela dificuldade que o aluno tem para analisar a fala. Desse modo, ao realizar a escrita pode separar ou juntar indevidamente as palavras. Na análise realizada nos textos dos alunos das 4^{as} séries do ensino fundamental, essa alteração compreende 9% das dificuldades apresentadas para a escrita ortográfica.

Quadro 21. Alteração ortográfica: segmentação

<i>Aluno/Turma</i>	<i>Norma ortográfica</i>	<i>Escrita do aluno</i>	<i>Dificuldade na escrita</i>
4F T3	a gente	agente	Junção indevida
9F T3	até	a te	Separação indevida
15M T3	mostrou	mos trou	Separação indevida
18F T3	índio	im dio	Separação indevida

A influência de padrões da oralidade pode ser considerada uma das características do fluxo sonoro continuado, isto é, não há quebra em cada uma das palavras, persistindo a tendência inicial da criança em escrever as palavras umas

ligadas às outras. À medida que ela começa a se dar conta de que aquilo que na fala se apresenta interligado, em termos de escrita, precisa ser representado por segmentos, temos o início de um processo de reflexão sobre a segmentação. Nesse processo, os conhecimentos, que vão propiciar essa reflexão, dizem respeito à existência das diversas categorias gramaticais, como por exemplo: os substantivos, os verbos, os adjetivos, os artigos, dentre outras.

Para Zorzi (2003), a segmentação adequada implica a capacidade de compreender essa variação de categorias de palavras e identificá-las no interior das sentenças e uma a uma, separadas por um espaço.

A generalização compreende aquelas alterações nas quais há uma ditongação das vogais e a correspondência de que cada letra tem seu som vai assim se comprometendo na escrita (Lemle, 2005). Essa dificuldade foi constatada em 9% na representação gráfica das palavras nos textos analisados dos alunos da 4^{as} séries do ensino fundamental, que participaram desta pesquisa.

Quadro 22. Alteração ortográfica: generalização

<i>Aluno/Turma</i>	<i>Norma ortográfica</i>	<i>Escrita do aluno</i>	<i>Dificuldade na escrita</i>
13M T3	fácil	facio	Troca da letra L por O
1F T3	caiu	caio	Troca da letra U por O
21F T3	museu	musel	Troca da letra U por L
1F T3	colorau	coloral	Troca da letra U por L

A letra **L** tem valores diferentes conforme esteja escrito o começo ou no final da sílaba (lata, baile, relógio), por exemplo. Nessas sílabas a letra **L** não costuma comprometer a escrita, porque, nesses casos, a correspondência som – letra é unívoca (um só grafema para representar certo som). Entretanto, é difícil ler sílabas em que grafema **L** aparece no final e é mais difícil representar essa escrita,

sobretudo para regiões (como ficou demonstrado na tabela), nas quais se ouvem e se pronunciam não o fonema consonantal /l/, mas sim a semivogal /u/.

A terminação am x ão ficou em quinto lugar, correspondendo a 7% das dificuldades apresentadas nesta pesquisa com relação à escrita ortográfica das palavras dos alunos das 4^{as} séries do ensino fundamental, que participaram da amostra. Esta alteração determina-se pelo desconhecimento, segundo Lemle (2005), dos tempos verbais: terminação (am) tempo pretérito e (ão) tempo futuro. Nas análises realizadas, entretanto, nem sempre a determinação do tempo verbal estava adequada. Neste caso, para verificar essa alteração ortográfica foi considerada a sílaba tônica da palavra. Vejamos, no quadro a seguir, as palavras que representaram essas alterações na escrita ortográfica.

Quadro 23. Alteração ortográfica: confusão nas terminações am x ão

<i>Aluno/Turma</i>	<i>Norma ortográfica</i>	<i>Escrita do aluno</i>	<i>Dificuldade na escrita</i>
22M T2	brincão	brincam	Aumentativo da palavra brinco.
2M T2	estão	estam	Verbo estar no presente do indicativo (estão).
10M T2	contam	contão	Verbo contar no presente do indicativo (contam).
10M T2	andam	andão	Verbo andar no presente do indicativo (andam).

A escrita de palavras terminadas em am/ão de forma adequada corresponde à tonicidade, segundo Zorzi (2003), a identificação precisa da sílaba tônica e das possibilidades de variação no interior da palavra e do significado na sentença. De acordo com a análise dos textos, bem como no quadro 23, pode-se verificar que há diferenças entre o modo de falar e escrever, embora palavras como “contam” e “contão” sejam pronunciadas com [ãõ] no final. A primeira será escrita com [am] porque a sílaba tônica está na penúltima posição; na segunda, a tonicidade recai na última sílaba e corresponde ao verbo andar no tempo futuro.

As omissões são caracterizadas pela falta de uma ou mais letras na forma grafada da palavra. Os resultados desta pesquisa demonstraram que essa alteração ortográfica ficou em quinto lugar, compreendendo 7% dentre as dificuldades na escrita das palavras realizada por alunos das 4^{as} séries do ensino fundamental da amostra. Vejam-se, no quadro seguinte, as palavras que caracterizaram as omissões de letras na escrita dos alunos da amostra.

Quadro 24. Alterações ortográficas: omissões de letras

<i>Aluno/Turma</i>	<i>Norma ortográfica</i>	<i>Escrita do aluno</i>	<i>Dificuldade na escrita</i>
6F T2	alguns	aguns	Omissão da letra L
6F T2	guerra	gerra	Omissão da letra U
17M T3	quando	quado	Omissão da letra N

Segundo Zorzi (2003), a ausência de uma ou mais letras nas palavras pode ter como causa um processo ainda não desenvolvido de segmentação fonêmica, de modo que, na escrita, o aluno pode não estar detectando todos os sons que compõe as palavras; a criança pode não conhecer todas as letras necessárias para a representação da palavra escrita; ou não estar segura quanto à forma como essa letra deve ser redigida.

A análise da produção textual dos alunos das duas 4^{as} séries do ensino fundamental que participaram desta pesquisa revela aspectos da aprendizagem da linguagem escrita, tanto em relação ao conteúdo como em relação à ortografia.

Esta análise explicita a aprendizagem de conteúdos sistematizados. Neste trabalho, partimos do pressuposto segundo o qual a apropriação dos conhecimentos sistematizados e objetivados na forma de conceitos, mapas, fórmulas, dentre outros, é um processo que envolve a mediação de outras pessoas, ou seja, não acontece pela relação imediata do sujeito com o objeto. Em se tratando de conteúdos

escolares, envolve a participação daquele que organiza situações de ensino para este fim.

Esta afirmação que ora fazemos dá margem para o seguinte questionamento: basta organizarmos situações de ensino para que haja a aprendizagem? Qualquer ensino é promotor da aprendizagem capaz de levar ao desenvolvimento? Em pesquisas realizadas por Vigotski e colaboradores encontramos elementos para responder negativamente a esta questão.

Em que se pauta essa resposta negativa? No próprio conceito de aprendizagem. Ao entendermos a aprendizagem como a apropriação de instrumentos simbólicos – os elementos mediadores – que orientam a relação mental do sujeito com a realidade, afirmamos que a aprendizagem não se limita à memorização de fatos, fórmulas, regras, etc. Estamos sim, entendendo a aprendizagem como um processo que envolve análise e síntese e generalização. Mas não é qualquer situação de ensino que promove esse processo.

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VYGOTSKI, 2007, p. 40).

Com base nessas idéias analisaremos, no próximo capítulo, o ensino ministrado aos alunos, cujas produções textuais foram objeto de análise, a fim de que possamos estabelecer a relação entre o ensino e a aprendizagem desses alunos. Buscaremos analisar os conteúdos trabalhados pelos professores e as atividades desenvolvidas, estabelecendo a relação entre os conteúdos presentes e os que ficaram ausentes, mas eram necessários para as produções textuais.

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM

Em uma sociedade letrada, as relações entre pessoas, entre pessoas e fenômenos são, em grande medida, permeadas pela linguagem escrita. Esta é uma das formas de registro, de comunicação, de transmissão às novas gerações das experiências e conhecimentos produzidos e acumulados pelas gerações precedentes. Participar dessa sociedade significa dominar e fazer uso da escrita em situações sociais nas quais a sua função se efetiva. Esta é uma prática complexa, tendo em vista que a escrita é um sistema simbólico de caráter cultural e social. Escrever, portanto, não envolve simplesmente o domínio do código, mas a compreensão do conteúdo a ser comunicado e dos conteúdos fundamentais que constituem a própria escrita.

Nessa perspectiva, a educação escolar como instância cuja função é permitir o acesso dos estudantes ao saber sistematizado, tem como objetivo organizar o ensino de modo que os alunos se apropriem da escrita no sentido de serem usuários competentes desse sistema. Isto significa ter domínio dos diferentes gêneros textuais, dos diferentes suportes em que os textos circulam socialmente e dos conteúdos necessários para a produção de textos na linguagem padrão. Uma vez internalizados, estes conhecimentos serão os instrumentos simbólicos que orientarão as atividades internas dos sujeitos, o seu pensamento em situações de escrita.

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural compreendemos que a apropriação do conhecimento socialmente elaborado não é possível sem a mediação do outro, ou seja, sem o ensino. É também nesta teoria que encontramos

elementos que nos levam a compreender que nem todo ensino resulta em aprendizagem. Como, então, pensar um ensino da língua escrita que possibilite ao aluno realizar análises, sínteses e generalizações? Segundo Sérkez e Martins (1996, p. 10), a possibilidade maior para se alcançar esse objetivo é o trabalho com “[...] textos já utilizados por pessoas que dominam a leitura e a escrita: o texto impresso, ou seja, a síntese de toda produção cultural da época em que vivemos”.

O professor que ensina fazendo uso do texto impresso vai demonstrando ao aluno a função social da escrita. Para Sérkez e Martins (1996), “[...] a apropriação dos conteúdos específicos da língua escrita por parte do aluno [...]” permite-lhes fazer uso desses conteúdos em suas produções escritas. Nesse processo de ensino, o professor realiza as mediações necessárias entre o conhecimento já apropriado pelo aluno e aqueles que estão em vias de se efetivar.

Segundo Smolka (1994, p. 60),

[...] não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ‘ler’ e a ‘escrever’. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. Portanto [...] é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social.

O ensino nas salas dos alunos que participaram desta pesquisa foi organizado levando em conta os aspectos acima destacados?

Nas produções textuais desses alunos pudemos perceber os conteúdos que foram utilizados nos textos e que, portanto, já se tornaram instrumentos do pensamento dos alunos. Percebemos, também, conteúdos que ora os alunos utilizavam de forma correta, ora não, como, por exemplo, as situações em que eles faziam a concordância verbal e nominal corretamente e, em seguida, não mais. Tomando-se como referência o conceito de zona de desenvolvimento proximal,

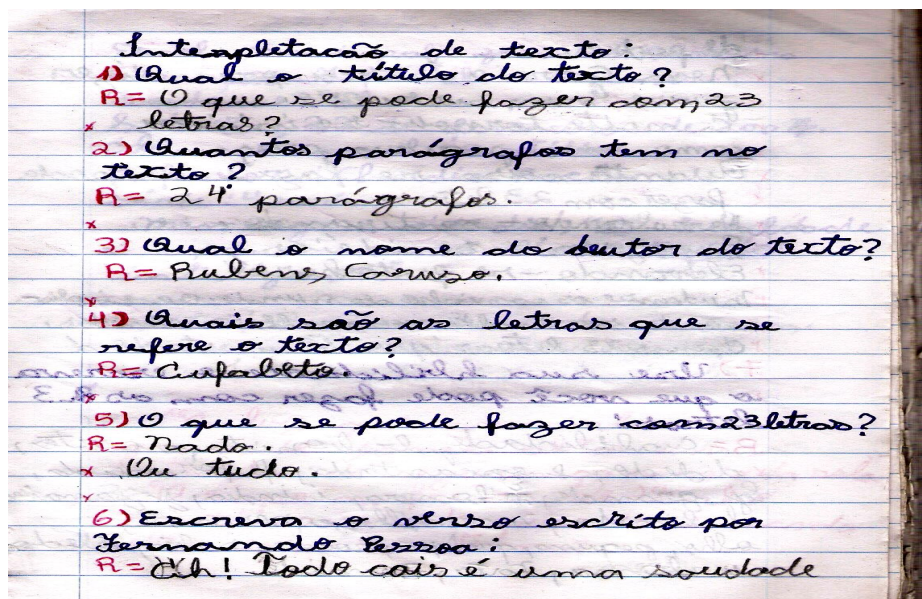
podemos perceber que os itens concordância verbal e nominal são conteúdos que alguns alunos ainda sentem dificuldade para utilizar corretamente e com autonomia, mas com a mediação de outra pessoa conseguiriam empregá-los corretamente.

Passamos, então, à análise do processo de ensino. Para tanto, fomos aos cadernos de Língua Portuguesa dos alunos das duas 4^{as} séries do ensino fundamental que participaram da pesquisa, pois neles pudemos encontrar registros das atividades externas que deram pistas das atividades internas, das atividades do pensamento. O que as atividades privilegiaram? A que aspectos dirigiram a atenção dos alunos?

Para fins didáticos, vamos discutir primeiramente como os aspectos referentes à unidade temática, paragrafação, elementos coesivos, pontuação, concordância verbal e nominal foram trabalhados. Em seguida, voltamos nossa análise para os aspectos gramaticais.

Nos cadernos dos alunos encontramos várias atividades que demonstram uma preocupação com a leitura e interpretação de textos. Percebemos que há uma clara intencionalidade por parte da professora e a realização de atividades previamente planejadas. Percebemos, todavia, que são atividades que dão margem para respostas mecânicas, sem que haja reflexão sobre o conteúdo envolvido. No trecho seguinte, vemos que existe a preocupação em perguntar ao aluno qual o título do texto, o que, à primeira vista, poderíamos supor um trabalho com os alunos sobre a necessidade de um texto apresentar um título adequado ao tema tratado.

Ilustração 09. Atividade de interpretação do texto “O que se pode fazer com 23 letras”



Fonte: Caderno da aluna 6F da T3.

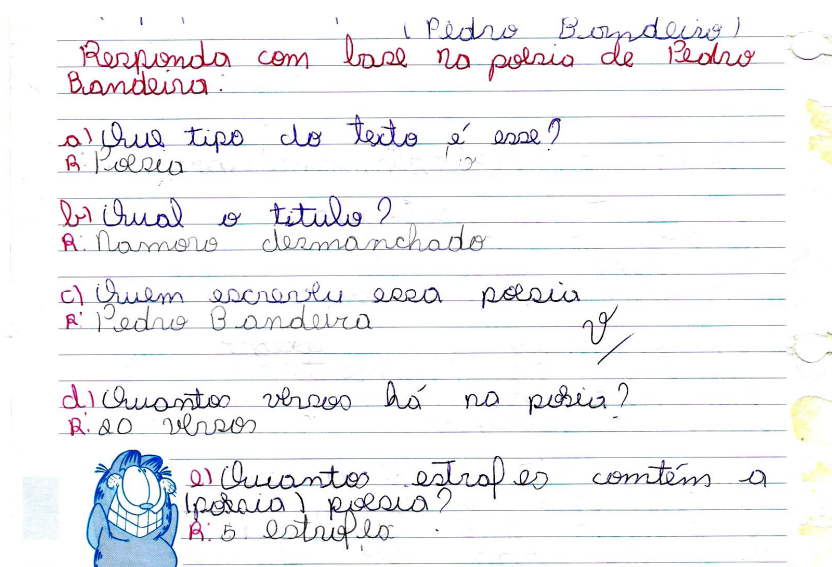
É certo que nem todos os alunos se apropriam de um conteúdo da mesma forma, no mesmo ritmo, até porque estamos partindo do pressuposto que cada aluno tem uma zona de desenvolvimento proximal diferente dos demais. Mas, analisando os textos dos alunos percebemos que 17% não colocaram título em seus textos e 24% deram um título inadequado. Podemos dizer, portanto, que um ensino centrado em perguntas dessa natureza, apesar de tratar do conteúdo, não é adequado para a aprendizagem que possibilite ao aluno lidar com autonomia em outras situações que o utilizem.

Nessa atividade há, ainda, uma pergunta referente ao número de parágrafos que há no texto que está sendo interpretado. Mas será que perguntas desta natureza são suficientes para o aluno desenvolver o conceito de parágrafo? Ao retomarmos as produções textuais dos alunos, podemos dizer que não, pois apenas 26% dos textos apresentaram parágrafos adequados para cada conjunto de idéias e

22% dos textos foram inadequadamente produzidos em um bloco único. Cotidianamente o aluno se depara com textos organizados em parágrafos. A sua atenção, todavia, está voltada para o conteúdo do texto, não para a forma como os textos estão organizados. Isso precisa ser objeto de reflexão. Não bastam situações, portanto, em que os alunos digam quantos parágrafos compõem um texto; precisam analisar o conceito de que em cada parágrafo estão contidas idéias que se complementam. O conjunto dos parágrafos no texto propicia a compreensão da unidade temática. Assim, as sentenças que compõem cada um dos parágrafos, são refletidas por meio de análises e sínteses, isto é, deve-se compreender que aqueles conjuntos de idéias delimitados naquelas orações fazem parte de uma argumentação, pertinente às reflexões tratadas no decorrer daquele texto.

Nos cadernos dos alunos encontramos, ainda, situações de interpretação de poesias.

Ilustração 10. Atividade de interpretação da poesia “Namoro desmanchado”



Fonte: Caderno da aluna 10F da T2.

Fica-nos evidente que se trata de uma atividade para que os alunos compreendam o gênero textual *poesia*. São questões, entretanto, cuja tarefa do aluno consiste na identificação de aspectos como o título, o nome do autor, o número de estrofes, o número de versos. Não negamos a relevância de um ensino que se ocupe de diferentes gêneros textuais, da compreensão de que um texto tem autor, título, etc. O que estamos chamando a atenção é para o fato de que o aluno não é levado a refletir sobre os conteúdos das perguntas. São perguntas que não promovem comparação, diferenciação e nem possibilitam outros encaminhamentos, os questionamentos. Atem-se a respostas evidenciadas, as quais, os alunos repetem o que já foi escrito anteriormente. Há momentos, entretanto, em que essa atividade pode ser significativa. Segundo Carvalho (2005, p. 11), esse tipo de ensino é utilizado a fim de chamar a atenção do aluno para “[...] localizar uma data, um nome, um número de telefone, uma informação precisa [...]”. Entretanto, do modo como parece ter sido realizado, em sala de aula, é difícil identificar como foi que se promoveu o processo de conscientização dos conteúdos por parte dos alunos.

Considerando-se a importância desses conteúdos para que a escrita cumpra a sua função social, é importante que o aluno não apenas realize atividade em que se exigem cópias de partes do texto, como o título, estrofes, versos, por exemplo, mas que as atividades o levem a compreender que o título é a síntese do tema abordado na produção.

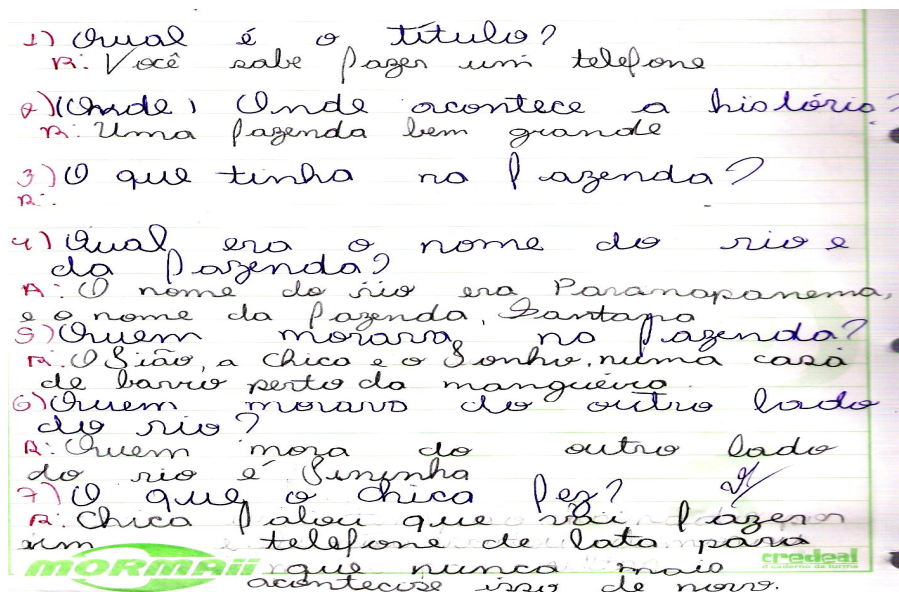
Para a exploração do conteúdo *unidade temática*, Sérkez e Martins (1996) sugerem que antes de fazê-la por meio da escrita, é importante que se realize a atividade oralmente. Por meio de atividades coletivas elementares, pela mediação do professor, nas orientações realizadas em pequenos grupos, ou no estudo coletivo, é que as reflexões e discussões possibilitam identificar os argumentos, as

hipóteses, os elementos textuais que estão presentes naquela manifestação escrita. Cabe ao mediador promover as indagações que possibilitem os alunos pensarem e problematizarem a relação existente entre a linguagem falada e a escrita.

Para Leontiev (1978), o ensino que proporciona a conscientização envolve atividades em que os alunos são colocados diante de situações cujos motivos não são a realização de operações em si, mas que buscam determinados resultados.

Nos cadernos dos alunos das duas turmas encontramos várias situações de interpretação de texto, todas com a mesma estrutura. Não encontramos situações em que há uma orientação para a produção textual. Por que esta observação? Porque não se aprende a produzir texto apenas lendo outros textos. Isso, sem dúvida, é fundamental, mas não basta. Quando entendemos que a aprendizagem é um processo partilhado, que primeiramente ocorre entre pessoas para depois ser um processo intrapsicológico, entendemos que também a produção de texto precisa de ensino. Sérkez e Martins (1996b) sugerem a organização de um roteiro para a sistematização do texto. Em que consiste o roteiro? Em perguntas, cujas respostas constituem a idéia de cada um dos parágrafos.

Ilustração 11. Interpretação do texto “Você sabe fazer um telefone?”



Fonte: Caderno da aluna 18F da T2.

Nessa atividade, como nas anteriores, exige-se dos alunos a capacidade de localizar informações explícitas em um texto. Esta é uma capacidade importante e necessária. O que nos chama a atenção é o fato de o ensino centrar-se basicamente nesse aspecto. Diferentemente das situações anteriores, nessa atividade, o aluno deixou uma pergunta sem resposta. Talvez isso tenha sido em razão de a resposta não estar explícita no texto. Para Carvalho (2005, p 11), ensinar por meio do texto requer uma leitura mais elaborada, mais vagarosa “[...] é preciso destacar os argumentos principais, verificar as conclusões, fazer a ligação entre o que já conhecemos e as idéias novas expostas pelo autor”. Não é suficiente oferecer repetidas vezes atividades de interpretação como as que aqui foram analisadas para que o aluno se aproprie dos elementos fundamentais para a elaboração de um texto capaz de cumprir a sua função social.

De que modo, então, o aluno pode se apropriar dos conteúdos da linguagem escrita? Vimos que a linguagem escrita é um processo que ocorre de forma diferente do processo de apropriação da linguagem oral. Enquanto, na linguagem oral, temos o interlocutor presente, dispomos de recursos como a entonação da fala, os gestos, a resposta daquele a quem estamos nos dirigindo, mediando a possibilidade de retomar algumas idéias; na linguagem escrita existe um conhecimento sistematizado e convencionalizado: pontuação, paragrafação, elementos coesivos, unidade temática, dentre outros, para a organização e o conteúdo no texto de modo que as idéias sejam compreensíveis. Vigotski (2001) afirma que esse processo se estabelece mediante a tomada de consciência dos conteúdos que envolvem as linguagens. Nas palavras do autor “[...] tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 275). Ao dominar os conteúdos da linguagem escrita e perceber as coisas de modo diferente significa, ao mesmo tempo, ganhar outras possibilidades de agir em relação a eles, estabelecer novas reflexões, generalizá-las. Para que esses conteúdos se tornem perceptíveis, entretanto, são necessários momentos de ensino e intervenção do professor, ou seja, é necessário que se dirija a atenção do aluno para esses conhecimentos.

Tal como expõem Sérkez e Martins (1996a; 1996b), o trabalho com textos já produzidos é um excelente recurso para o estudo da paragrafação, da reflexão sobre os elementos coesivos, da pontuação, como, por exemplo, a utilização da vírgula para a expansão de idéias, para separar elementos da mesma espécie ou com a mesma função sintática, nos vocativos, etc. No entanto, o que observamos nos cadernos dos alunos foi uma seqüência de exercícios de interpretação e a

ausência de situações em que esses aspectos se constituíram objeto de atenção e estudo.

Aqui encontramos elementos para refletirmos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem. Como apresentamos no capítulo anterior, nas produções textuais, os alunos tiveram dificuldades em manter a unidade temática, em elaborar os parágrafos, em empregar elementos coesivos, dentre outros. Observa-se que o conteúdo empregado com mais propriedade foi a letra maiúscula no início de parágrafos e títulos. Este é um conteúdo que faz parte do currículo escolar desde a primeira série. Gradativamente, o aluno vai se apropriando e tendo autonomia para usá-lo em diferentes contextos. Como pode usar com propriedade a pontuação, por exemplo, se o aluno apenas tem contato com este conteúdo de forma empírica em situações de leitura? Vigotski nos ensina que os conceitos sistematizados de todas as áreas do conhecimento – os conceitos científicos – são apropriados mediante situações organizadas para esse fim, não em vivências, no cotidiano. É interessante observar que, em várias situações, os alunos usam vírgulas em seus textos, todavia de forma equivocada. Eles têm a idéia da existência e da necessidade desse sinal de pontuação, mas não compreendem o seu conceito, por isso não o empregam corretamente.

Isso nos leva a perceber que não basta o aluno vivenciar situações em que um conceito esteja presente. É preciso, justamente, que consiga descontextualizar! Em outras palavras, é preciso que passe por situações de ensino que lhe possibilitem se libertar das situações particulares e generalizar o conhecimento para outras situações. De acordo com os textos produzidos pelos alunos das duas turmas que participaram desta pesquisa, o ensino que lhes foi ministrado não foi capaz de levá-los ao domínio de conteúdos de modo a que se tornassem instrumentos do seu

pensamento. Embora tivessem realizado atividades em que a vírgula aparece, foram atividades no plano da ação externa, da escrita sem a consciência do que se escreve, sem explicações teóricas para o fenômeno.

Segundo Sérkez e Martins (1996a), o trabalho com textos em sala de aula, não o que se restringe às perguntas cujas informações estão explícitas, possibilita que os alunos se conscientizem de que o registro das idéias, sob a forma escrita, diferencia-se da comunicação por meio da fala, pois para que o texto se torne compreensível, há de ser escrito segundo a norma padrão, estabelecida histórica e socialmente.

Na análise que realizamos das produções textuais dos alunos, constatamos que eles não realizam a concordância verbal adequada. Certamente esses alunos, deparam-se, diariamente, com textos escritos e orais – tanto na escola como fora dela – que contemplam a concordância verbal e a nominal. Também “[...] já conjuga e declina antes de entrar na escola” (VYGOTSKY, 1991, p. 86). Como, então, explicar o fato de os alunos das turmas que participaram da pesquisa, ao final da 4ª série do ensino fundamental, apresentarem dificuldades quanto a esses aspectos gramaticais? Mais uma vez destacamos que se trata de um conteúdo que não se aprende apenas em situações cotidianas, nem tampouco apenas em situações de leitura. A escrita envolve uma ação consciente. Vigotski, ao tratar do ensino da gramática, afirma:

A criança domina, de fato, a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural, tal como a composição fonética das palavras. Se pedirmos a uma criança pequena que produza uma combinação de sons, *sc* por exemplo, descobriremos que a articulação deliberada é extremamente difícil para ela; entretanto, dentro de uma estrutura, como, por exemplo, na palavra *Moscou*, ela pronuncia os mesmos sons com facilidade. O mesmo é válido para a gramática. A criança usará o tempo verbal correto numa frase, mas não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for pedido. Ela pode não adquirir novas formas

gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente (VYGOTSKY, 1991, p. 86-87).

Mesmo em situações de ensino, a concordância verbal e nominal não são conteúdos ensinados nas séries iniciais?

Analisando-se os cadernos dos alunos, percebemos que esse conteúdo está presente em muitas atividades desenvolvidas no decorrer da 4ª série. Percebemos, todavia, que são atividades centradas em definições que acabam se tornando palavras vazias de sentido para os alunos. O conceito é um ato de generalização, afirma Vigotski. O ensino, portanto, que se pauta na transmissão de definições não resultará em aprendizagem promotora do desenvolvimento. Ele pode, isso sim, resultar em memorização de palavras, não em compreensão do conceito. Segundo Vygotsky,

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 1991, p. 72).

Nos cadernos, constatamos um ensino que Vigotski aponta como infrutífero, uma vez que apresenta a definição, mas não orienta o aluno a operar mentalmente com o conceito. Vejamos o exemplo que segue.

Ilustração 12. Verbos

1- **Verbos**

a) modo indicativo - indica um acontecimento de certa forma.

b) modo subjuntivo - indica um acontecimento incerto, vago.

Fonte: Caderno da aluna 05F da T2.

Logo em seguida das definições de “modo indicativo” e “modo subjuntivo” os alunos são solicitados a conjugarem vários verbos. A atividade seguinte ilustra o que ora afirmamos:

Ilustração 13. Atividade de conjugação verbal

2- Conjugue os seguintes verbos: estudar e plantar, no modo indicativo nos tempos: presente, pretérito perfeito e futuro do presente.

<u>Presente</u>	<u>Pretérito perfeito</u>
Eu estud <u>o</u>	Eu estud <u>ei</u>
Tu estud <u>as</u>	Tu estud <u>aste</u>
Ele estud <u>a</u>	Ele estud <u>ou</u>
Nós estud <u>amos</u>	Nós estud <u>amos</u>
Vós estud <u>ais</u>	Vós estud <u>astes</u>
Eles estud <u>am</u>	Eles estud <u>aram</u>

Fonte: Caderno da aluna 05F da T2.

As oito atividades seguintes constantes no caderno da aluna 05F da T2 são semelhantes a essa, apenas variando o verbo, o tempo e o modo. Os exemplos retirados dos cadernos de sala, bem como as demais atividades presentes tanto nos cadernos como nos planejamentos das professoras das turmas demonstram que houve, sim, momentos sistematizados de ensino. Todavia, nos textos produzidos pelos alunos verificamos que eles não conseguiram utilizar adequadamente o conteúdo “trabalhado” nessas atividades. Eis, então, mais elementos que nos levam a perceber a distância entre o ensino e a aprendizagem quando o conteúdo “ensinado” não passa para o plano da consciência.

Sem nos esquecer de que o conceito é um ato de generalização e que o desenvolvimento de um conceito científico parte da definição verbal, apenas o ensino de conjugação verbal sem a relação com situações de uso da língua escrita não resulta em apropriação desse sistema simbólico. À semelhança do que explica Vigotski sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, se ao ensinar concordância verbal e nominal mediante definições encontra-se o ponto forte para um trabalho no plano abstrato, ao mesmo tempo encontra-se aí a sua debilidade porque se desvinculam das situações de uso real da linguagem.

A escola como instituição que trabalha com o conhecimento sistematizado de todas as áreas dispõe de um espaço e de um tempo que lhe é peculiar. Os conteúdos de cada uma das disciplinas do saber, para os quais são destinados períodos específicos para o seu desenvolvimento, são distribuídos sequencialmente. Constata-se o fato, ao analisarmos os cadernos dos alunos e os planejamentos das professoras das duas turmas.

Tanto os cadernos dos alunos quanto o planejamento das professoras revelam que, após ser desenvolvido o trabalho com verbos, o ensino foi direcionado para sinais de pontuação.

A pontuação é um dos aspectos importantes da linguagem escrita. Os sinais gráficos de pontuação substituem as pausas, as tonalidades e ritmos da oralidade. Na linguagem escrita, é muito difícil transcrever as gradações de significado que há na linguagem oral. Nas palavras de Faraco e Tezza (2003, p. 104) “está aí mais uma prova de que escrever não é a mesma coisa que falar”. Segundo os autores, a linguagem escrita reduz e simplifica a fala em muitos aspectos, mas no texto a pontuação adequada é fundamental para que o leitor tenha condições de identificar, com clareza e objetividade, as mensagens que nele estão contidas. Para Silva e Brandão (1999, p.123-124).

[...] é fundamental ter clareza do próprio conhecimento sobre a pontuação [...] ela é um importante recurso coesivo do texto escrito [...] é um sistema que fragmenta visualmente o texto, não em frases isoladas e sem significado, mas para poder rearticular estes fragmentos de forma hierárquica, a serviço da compreensão do leitor. A pontuação, portanto, não deve vincular-se ao ritmo da fala, pois se caracteriza como um dos recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e da coerência textual.

Como este conteúdo foi desenvolvido em sala de aula? Trabalhou-se em situações de textos já produzidos e que circulam socialmente? Os alunos puderam analisar e chegar a sínteses ou eles se limitaram a registrar definições e exemplos? Ou seja, que processos de pensamento estão aí envolvidos? Aqui cabe lembrar o que nos ensina Gurevich et alii (1960, p. 236): “[...] todo pensamento é uma função analítico-sintética cerebral e está constituída por distintos graus de análise e síntese”. Um processo de ensino que não envolve tais procedimentos é, portanto, um processo que não resulta em aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento do pensamento.

No planejamento da professora da turma 2, encontramos os seguintes registros referentes a esse conteúdo:

Ilustração 14. Planejamento do conteúdo pontuação

PONTUAÇÃO	
(.) PONTO FINAL	A menina chegou. Indica que a frase terminou. Frases afirmativa.
(?) PONTO DE INTERROGAÇÃO	Quem telefonou? Quando para perguntas. Frases interrogativa.
(!) PONTO DE EXCLAMAÇÃO	Como o mar é belo! Usado para indicar admiração, espanto, surpresa. Frases exclamativa.
(,) VÍRGULA	Comprei um lápis, cadernos e livros. Indica pequena pausa na leitura.
(:) DOIS PONTOS	a) Tenho dois irmãos: Clóvis e Cássio. Usado para indicar uma enumeração. b) A garota falou: _ Quero mais sorvete. Usado para indicar a fala de alguém na conversa.
(_) TRAVESSÃO	A garota falou: _ Quero mais sorvete. Usado para indicar a fala de alguém na conversa.
(...) RETICÊNCIAS	Ela quer, mais... Indicam que a frase não terminou.
(;) PONTO E VÍRGULA	_ Eu gostei do filme; ela no entanto, não gostou. Indica, na leitura, uma pausa maior que a vírgula.
(" ") ASPAS	"Ciranda, cirandinha" é uma cantiga de roda. Usada para destacar palavras ou frases.
(()) PARÊNTESES	Pelé (como todos sabem) pertenceu à nossa seleção. Usado para separar palavras ou frases, a fim de chamar a atenção ou dar uma explicação.

Fonte: Atividade retirada do planejamento da P2.

Segundo Jesus (1997), geralmente, nas séries iniciais a pontuação consiste na apresentação do universo dos sinais gráficos seguida de situações em que o aluno deve reproduzir cada um dos pontos “[...] em situações de produção determinadas pelo livro didático ou sugeridas por textos-pretextos modelares” (JESUS, 1997, p. 103). Não podemos afirmar que esta tenha sido a forma como esse conteúdo tenha sido trabalhado e se o foi ou não nas turmas da nossa pesquisa, pois não encontramos, no caderno dos alunos, atividades especificamente relacionadas a esse conteúdo. Como se trata de um conteúdo que é objeto de estudo nas séries anteriores, pode ser que, na quarta série, se pressuponha já ter sido dominado pelos alunos e que, por isso, não precisaria ser retomado. Não foi

isso que as produções textuais demonstraram. Como observamos nos textos, o uso da vírgula para separar elementos da mesma espécie não foi empregado em 76%; e para expansão de idéias a vírgula não foi utilizada em 91% dos textos desta amostra.

Na análise do quadro síntese da pontuação, as definições explicitadas não deixam claro, para o aluno, como utilizar a vírgula em situações de escrita. Vejamos, no exemplo, como o ensino foi sistematizado “Comprei um lápis, cadernos e livros”. Esta frase sinaliza a forma que a vírgula deve ser utilizada. A explicação, “*indica pequena pausa na leitura*”, entretanto, não serve para mostrar o conceito de que, na escrita, a vírgula serve para separar elementos da mesma espécie e/ou para mostrar a expansão de idéias. Como o aluno vai se apropriar desse conteúdo na escrita, se não há um ensino voltado para esse aspecto da linguagem. A vírgula, assim como os demais sinais de pontuação, é empregada pelo aluno no texto sem que haja um ensino direcionado para tal reflexão, isto é, em que momento a vírgula deve ser utilizada.

No planejamento da professora 2, há indícios de que a preocupação é oferecer exemplos em que os sinais de pontuação são utilizados, sem que os alunos estejam em processo ativo, ou seja, em atividade de pensamento. Isso nos leva a pensar sobre o que afirma Menchinskaja et alii (1960, p. 245).

A assimilação dos conceitos não é uma transmissão simples de conhecimentos do adulto à criança, mas um processo complexo que depende da experiência anterior, dos conhecimentos que já se tinham, da atividade que se realiza no processo de assimilação e do sistema de operações mentais que se utiliza para isso. A criança assimila os conceitos de uma maneira ativa; pensa sobre o que os adultos lhe comunicam, repensa sobre sua experiência anterior, e introduz muita coisa do conteúdo dos conceitos à sua maneira, de acordo com sua experiência e com sua atitude para com os objetos e fenômenos generalizados por um conceito determinado. A assimilação dos conceitos sempre é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento e formação de conceitos.

Tomando-se tais idéias como referência, percebemos que a assimilação de conceitos é um processo ativo, ou seja, ocorre em situações de ensino em que o aluno esteja em atividade mental nas quais estabelece relações rumo à inclusão do conceito em um sistema de conceitos. Isto é promover situações de ensino em que o aluno seja levado a refletir sobre os conteúdos da linguagem escrita. São inúmeras as atividades em que se pode utilizar, em sala de aula, só para dar um exemplo, as alterações na pontuação de um texto e analisar, com os alunos, os efeitos de sentido que tais alterações provocariam no texto.

É importante mencionar o fato de as professoras terem um planejamento das aulas, a indicação dos conteúdos que serão trabalhados. Isso demonstra que há uma intencionalidade, um objetivo. Para Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007) é fundamental que no processo de ensino o conteúdo a ser transmitido seja analisado pelo professor. O momento de planejamento proporciona ao professor a possibilidade de definir o conteúdo, os recursos a serem utilizados, as relações entre os conceitos e, sobretudo, os processos mentais exigidos nas tarefas propostas. Ou seja, o percurso que o aluno deve percorrer na aquisição dos conhecimentos dos conteúdos específicos. “Isto, ainda, ajuda o professor a não perder de vista não só o fim último, mas também as metas parciais e intermediárias que deve ter em conta em cada etapa do ensino (BOGOYAVLENSKY E MENCHINSKAYA, 2007, p. 79)”. Por outro lado, o fato de haver o planejamento não é garantia de um ensino que promove a aprendizagem. Para que haja aprendizagem, as atividades que o aluno realiza devem levá-lo a compreender as múltiplas determinações de um conceito, o sistema no qual está inserido. Portanto, não bastam listas de verbos, mas entendê-los no contexto da frase e do texto que os significam.

6.1. Relação entre ensino e aprendizagem da ortografia.

Lemle (2005) destaca que no processo de aprendizagem da linguagem escrita cabe ao professor dirigir a atenção do aluno para o significado das palavras e para as relações “[...] de simbolização entre as letras e os sons da fala” (LEMLE, 2005, p. 16).

A apropriação da escrita ortográfica é um processo complexo que envolve a consciência de que nem sempre há correspondência biunívoca entre sons e letras; e letras e sons. Lemle (2005, p. 17-21), ao discutir “[...] as complicadas relações entre sons e letras [...]”, sistematiza “[...] os casos em que há correspondência biunívoca entre letras e fonemas no dialeto carioca [...]”, bem como os casos de “[...] correspondências múltiplas entre letras e sons [...] e entre sons e letras”. A compreensão dessas relações faz com que a grafia correta de grande parte das palavras não se pautem na simples memorização. É certo que há muitas situações em que “[...] uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som”. Nesses casos, “[...] a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária.” (LEMLE, 2005, p. 31)

O fato de as crianças dominarem a escrita alfabética não significa, portanto, que tenham dominado automaticamente a escrita ortográfica, pois os símbolos alfabéticos, em muitos casos, mantêm com os sons da fala uma relação arbitrária, sustentada por convenções estabelecidas socialmente. Por isso, dependendo da aprendizagem das relações entre sons e letras e das convenções ortográficas, as crianças apresentam maneiras diversas de se relacionarem com a escrita e operar seu registro padrão.

A apropriação da escrita implica compreender seus usos, funções e envolve, também, uma capacidade para atribuir-lhe graus variados de significações. Essa capacidade não se resume à decodificação do que está escrito, às experiências do sujeito, as quais vão além da escola, e pressupõem ensino. Para compreender a linguagem escrita, a partir dos usos e funções a ela atribuídos, o sujeito necessita conscientiza-se dos processos que envolvem essa linguagem.

Para Morais (1999), a tarefa do aluno que está se apropriando do sistema ortográfico é multifacetada. Envolve a compreensão das restrições irregulares e regulares convencionadas na Língua Portuguesa, de modo a gerar não só a escrita das palavras, mas a escrita ortográfica. Segundo o autor:

[...] mesmo dentro do que chamamos de casos 'regulares' há peculiaridades: ora o aprendiz precisa refletir sobre a categoria gramatical da palavra, ora precisa atentar a posição do segmento sonoro dentro da palavra, ora precisa observar a tonicidade do segmento (MORAIS, 1999, p. 15).

A ortografia é uma norma, uma convenção social, portanto, mesmo quando existem regras para determinados casos, estas regras não são eternas e imutáveis. Embora se fundamentem em pressupostos teóricos diferente dos da perspectiva histórico-cultural, Morais (1999) e Zorzi (2003) enfatizam, tal como os autores dessa linha teórica, que não se pode esperar que os alunos sozinhos compreendam esse sistema convencionado para a escrita correta das palavras. Esse é um processo que ocorre por meio do ensino.

Novamente nossa atenção se volta para o ensino. Qualquer forma de organização da prática docente é capaz de promover a aprendizagem desse conteúdo? Como este conteúdo foi desenvolvido junto às duas turmas da nossa pesquisa? Buscaremos nos cadernos dos alunos e nos planejamentos das professoras elementos que nos permitam compreender a relação entre o ensino

desenvolvido e a aprendizagem que os alunos manifestaram por meio das suas produções textuais.

Ilustração 15. Atividades de ortografia



Fonte: Caderno da aluna 10F da T2.

Nessa atividade, há indícios de que o aluno confeccionou as listas de palavras sem compreender as regras envolvidas. A primeira seqüência refere-se a palavras em que um som pode ser representado por diferentes letras, segundo a posição que ocupa, ou seja, há correspondência múltipla entre sons e letras. No

dialeto carioca está convencionado que o [R] intervocálico é grafado com RR; enquanto no início de palavras este mesmo som, o [r forte] é grafado com a letra R. A segunda seqüência refere-se a palavras em que as letras representam fonemas idênticos em contextos idênticos, ou seja [s] poderia ser representado por diferentes letras. As seqüências três e quatro referem-se a palavras em que uma letra representa diferentes sons, segundo a posição, ou seja, há correspondência múltipla entre letras e sons. Aqui a letra M nasaliza a vogal precedente, depois de vogal diante de P e B.

Percebemos que o aluno realizou a atividade. No entanto, apesar de cada seqüência ter uma relação diferente de simbolização entre as letras e os sons da fala, isso parece não ter sido objeto de sua atenção e compreensão. A criança realizou o registro das palavras, mas não de forma consciente. Isso se observa, sobretudo, nas seqüências três e quatro em que, apesar de ter sido solicitado a grafia de palavras em que a letra M nasaliza a vogal precedente antes de P e M, a criança apresentou palavras em que a letra M representa o som [m] antes de vogais. Por que as correspondências múltiplas não foram o objeto de atenção do aluno? Cabe aqui a seguinte observação: por si, a criança não chega à compreensão dessas relações, precisa de orientação. Nossa atenção recai, portanto, sobre o ensino. Para organizar o ensino, o professor precisa ter domínio desse conhecimento, bem como compreender os processos psicológicos envolvidos na apropriação de um saber; caso contrário, mesmo planejando antecipadamente as atividades, mesmo dispensando esforços para ensinar, o professor não terá, como consequência de seu trabalho, a aprendizagem dos alunos.

Segundo Zorzi (2003), o fato de haver mais de uma letra para representar um som pode gerar situações conflitivas para o aluno. Ao não ter consciência da letra

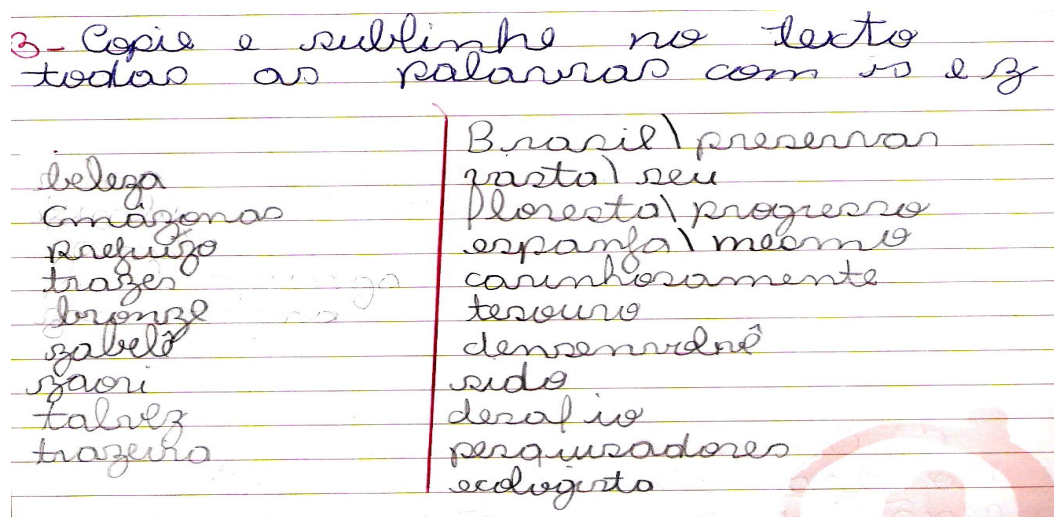
que utilizará para registrar uma palavra, poderá grafá-la de acordo com um conhecimento espontâneo, do cotidiano. Isso nos leva a afirmar que as diferentes alterações ortográficas presentes nos textos produzidos pelos alunos das duas quartas séries desta pesquisa devem-se ao nível de consciência de cada um dos alunos. Para esse autor:

O principal desafio enfrentado por quem escreve é dar-se conta de que um só som pode ser representado por diferentes letras e que uma mesma letra pode escrever diferentes sons [...] uma vez alcançado tal compreensão, resta dominar, entre as opções que a ortografia oferece qual a adequada (para processos de memorização), na forma convencional e correta de se grafar as palavras (ZORZI, 2003, p. 74-75).

Sérkez e Martins (1996) apresentam algumas possibilidades de trabalho com a ortografia, dentre elas, atividades em que, ao se trocar apenas uma letra de lugar em uma palavra ou substituí-la por outra, forma-se uma nova palavra. São atividades que possibilitam ao aluno, por exemplo, perceber que o valor fonético de uma letra depende do lugar que ela ocupa na palavra.

Não são atividades como as sugeridas por Sérkez e Martins (1996a) que encontramos nos cadernos analisados. Vejamos a atividade em que é solicitado ao aluno que sublinhe em um texto “todas as palavras com **s** e **z**”:

Ilustração 16. Atividade envolvendo a ortografia



Fonte: Caderno do aluno 17M da T3.

A forma como esta atividade foi organizada e desenvolvida não ofereceu elementos para o aluno tomar consciência de que se trata de palavras em que uma letra (S e Z) representa diferentes sons, de acordo com a posição que ocupa. A ação, eminentemente externa, exigiu tão somente que o aluno localizasse as palavras e as separasse, sem a necessidade de analisá-las de acordo com um princípio senão o da própria letra. Esta seria uma atividade interessante para uma criança que está em processo de reconhecimento das letras, independentemente, do som que representa mediante a posição que ocupa em uma palavra, ou seja, para crianças que estão no início da alfabetização.

Analisando-se os cadernos dos alunos, percebemos que as atividades seguem sempre a mesma lógica: um texto, seguido de uma atividade de interpretação com perguntas voltadas para a localização de informações explícitas; na seqüência, observa-se a presença da definição de um determinado conteúdo seja de gramática ou ortografia e, finalmente, atividades de fixação. Em nenhum momento encontramos situações de análise sintática, de organização da produção

textual, de reescrita de textos, de registro de produções coletivas, de registro de conclusões sobre determinadas conteúdos. Cada atividade é apresentada de forma independente das demais, os conteúdos são estudados como se não tivessem relação entre si. De acordo com Carvalho (2005, p. 11) “[...] estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita”.

Para que haja a compreensão da linguagem escrita, Zorzi (2003) enfatiza a necessidade de níveis aprofundados de consciência da composição sonora das palavras. Na escrita de natureza alfabética, as letras representam os sons que compõem as palavras. Dessa forma, ao decidir qual letra será utilizada, o aluno deve ser capaz de identificar, em sua própria fala, os sons que compõem as palavras, bem como a sua seqüência, para, então, representá-los por meio de letras.

Ao escrever uma palavra, o aluno segmenta a palavra em unidades menores, como as sílabas e os fonemas (ZORZI, 2003). Essa segmentação possibilitará, por sua vez, a identificação dos fonemas e da ordem que eles ocuparão no registro da palavra. Segundo o autor, “[...] para completar o processo, uma operação de correspondência entre os sons e as letras deve ser realizada, resultando na palavra escrita (ZORZI, 2003, p. 65)”. As falhas de identificação dessas correspondências resultam a imprecisão do som e, conseqüentemente, palavras grafadas de modo irregular. Essa alteração foi verificada em 46% dos textos analisados no capítulo anterior.

Segundo Morais (2003), para apropriar-se da linguagem escrita, o aluno precisa conviver com bons modelos de textos. A exposição a boas histórias, lendas, poesias (gêneros textuais diversificados) é uma condição essencial para que o aluno possa refletir sobre as características e relações que são promovidas nas palavras,

nas frases, nos textos escritos e internalizá-los para produzir sua própria escrita. O mesmo ocorre com as alterações ortográficas: para a compreensão das restrições regulares e irregulares da norma da Língua Portuguesa, o aluno necessita refletir sobre elas.

Desse modo, podemos dizer que ensinar a língua escrita ultrapassa a organização de situações de escrita, pois a aprendizagem implica o desenvolvimento de conceitos, não apenas a repetição de palavras após a apresentação de uma definição. Por esse motivo Sérkez e Martins (1996a, p. 129) afirmam que “[...] escrever é combinar códigos socialmente convencionados e estabelecidos e não traçar letras”. O domínio de um novo vocabulário e de outros aspectos da língua melhora a expressão escrita do aluno, promove novas necessidades, novas atitudes perante os aspectos convencionais da escrita. Ao compreender um conteúdo, os alunos apreendem, ao mesmo tempo, a usar formas de análise e de síntese.

Segundo Kostiuk (2007, p. 46-47),

Os métodos para a elaboração de material verbal, e em especial de textos escritos, desenvolvidos sob a condução do professor, generalizam-se posteriormente, com a passagem a uma nova etapa de atividade escolar, e convertem-se para o aluno em um instrumento de pensamento, de memória voluntária e de renovação. O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos.

Ao observarmos os cadernos dos alunos, embora tenhamos encontrado um número grande de atividades envolvendo aspectos ortográficos, essas atividades consistiam em momentos de repetição e cópia de modelos, o que dificilmente promoverá o domínio do sistema de escrita ortográfica.

A apreensão desses conhecimentos não acontece de modo imediato. Por isso, a necessidade de serem retomados, aprofundados, relacionados com outros conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de um aprofundamento no estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita adveio da necessidade de compreender o que leva os alunos a chegarem ao final da quarta série do ensino fundamental sem apresentar uma aprendizagem satisfatória nessa área.

Em autores da Teoria Histórico-Cultural buscamos elementos para compreender que a linguagem tem a função de comunicação e de pensamento generalizante, à medida que as palavras expressam determinados conceitos. Com a apropriação da escrita como um sistema simbólico, por exemplo, podemos compartilhar experiências, apropriar os conhecimentos produzidos pela humanidade. É o acesso a este conhecimento que a escola deve propiciar.

Como vivemos em uma sociedade grafocêntrica, o uso da língua escrita se faz imprescindível em todos os setores sociais, representando inclusive a possibilidade de ampliar a participação do indivíduo no meio em que vive.

Na escola, entretanto, ainda que haja melhores condições para o ensino, ampliando o nível de escolarização dos professores, aumentando os materiais didático-pedagógicos, o ensino continua muito distante de uma prática que promove a aprendizagem, com relação aos conteúdos específicos da língua escrita.

Neste trabalho analisamos a relação entre a aprendizagem no que se refere à linguagem escrita e o ensino desenvolvido nessa área. A investigação da amostra foi realizada com base em produções textuais de alunos da 4ª série do ensino fundamental, analisando-se, especificamente, o sistema lingüístico em situações de uso da escrita, bem como o ensino que lhes foi promovido para a apropriação dos conteúdos fundamentais à produção da escrita.

No esforço para penetrar e apreender esse objetivo, traçamos um percurso por meio do qual pudemos chegar à aprendizagem e ao ensino. Primeiro, analisamos as produções textuais dos alunos, que nos permitiu analisar os conhecimentos que os alunos dominavam sobre a linguagem escrita em situação de uso. Em seguida, passamos à dimensão do ensino, analisando os cadernos dos alunos e planejamento das professoras. O ensino não é algo que se mostra com facilidade, pois a sala de aula tem suas especificidades, sua dinâmica, os contratempos, as “surpresas”, aquilo que é falado, mas não registrado. Todavia, buscamos analisar todos os indícios do que foi realizado em sala.

Para cumprir os objetivos determinados nesta pesquisa, o primeiro passo se constituiu na compreensão do processo de desenvolvimento. Para tanto, tomamos como referência a Teoria Histórico-Cultural. À luz dos escritos de Vigotski, Luria, Leontiev e outros, foi se evidenciando que a linguagem exerce um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento. Ficou evidente, também, que apesar de a linguagem escrita ser um sistema simbólico, sua apropriação não ocorre da mesma forma que acontece a apropriação da linguagem oral. Enquanto a linguagem oral é apropriada na vivência, a linguagem escrita necessita de situações de ensino.

Cabe ainda lembrar a discussão apresentada por Vigotski sobre a diferença entre conceitos científicos e espontâneos. Enquanto os primeiros são objeto de ensino na escola, os conceitos espontâneos são aprendidos pela criança em situações informais, ou seja, na participação de situações cotidianas, na observação de fenômenos e pessoas, enfim, na sua vida prática. Diferentemente dos conceitos científicos, não exigem uma atividade mental. Vigotski explica que embora estes conceitos sejam distintos, mantêm estreita relação, pois os conceitos científicos

tomam como base os espontâneos de modo que um fenômeno que a criança vivenciou possa ser conscientizado, passando para o plano abstrato. De uma ação apenas externa, observável, passa-se a uma ação mental. Outro aspecto a ser observado é que os conceitos científicos fazem parte de um sistema de conceitos. Isolados, sua relação se restringe à palavra com a qual é expresso. O que essa discussão pode nos ajudar a compreender a relação entre ensino e aprendizagem?

Se os conceitos científicos fazem parte de um sistema, o ensino que se limita ao trabalho com conteúdos isolados, com definições verbais apenas, não possibilita as reflexões e nem a conscientização do aluno sobre esses conceitos.

Ao se apropriar desse patrimônio histórico, por meio da linguagem, a criança se torna capaz de designar coisas concretas, estabelecer relações entre elas, dominar conceitos, internalizar conhecimentos sociais, elementos que, aos poucos, influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ultrapassado esse momento e, sobretudo, com base nos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, recolhemos dados sobre a escola, professores, turmas, analisamos os textos produzidos pelos participantes desta pesquisa, bem como os planejamentos dos professores e os cadernos de sala dos alunos.

As observações e a análise dos textos, cadernos e planejamentos mostraram que o ensino promovido para a apropriação dos conteúdos necessários à produção da linguagem escrita, apesar de ser sistematizado, não está produzindo os resultados esperados. Isto é, no processo de ensino-aprendizagem ficou demonstrado que o professor organiza os conteúdos de maneira que se formem as intenções do ensino. No entanto, é importante que o professor compreenda que por meio da mediação se estabelecem as situações de ensino. E por meio delas se efetivam as aprendizagens. A mediação no ensino é o que possibilita um

direcionamento das ações por meio de atividades que evoluem, nas quais para se obter as soluções é necessária a reflexão das partes, nas quais é possível experimentar a aplicação prática dos conteúdos, os resultados sintetizados evoluem para conceitos científicos.

Vale lembrar que conduzir o estudante para o caminho do conhecimento das unidades menores da língua não é condená-lo à repetição de listas de palavras, mas promover situações de ensino que lhes ofereçam as possibilidades de observar as singularidades, as particularidades da língua em contextos de leitura e escrita, em textos produzidos pelos alunos, em letras de música, em poemas. É importante organizar, dirigir, problematizar o ensino para que este promova situações em que se direcione a atenção para a conscientização, para esses aspectos da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, V. T. de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.
- AMARAL, A.L. Inclusão agora? Alfabetizados já! **CRP/SEE-MG**. nº11, p.14-20, dez. 2003.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BAGNO, M. A. **A norma oculta: língua & interação**. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV A.; et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2007.
- BRASIL. S.E.F. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. MEC/SEE, 1996.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer 22/98. Aprovado em 17/12/1998. Brasília, 1998.
- BUIN, E. **Aquisição da escrita: coerência e coesão**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. V. 7. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- D'ANTOLA, A. (Org). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? In: **Anais do XIII Endipe**. Recife: UFPE, 2006.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GONÇALVES, M. S. de. **Produção de textos em aula de reforço no ensino fundamental**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC, São Paulo, 2006.

GUREVICH, K. M. Los hábitos. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, p. 385-403, 1969.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOSTIUK, G. S. Aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV A.; et alii. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2007.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

LEONTIEV, A. N. Desarrollo de la psiquis: la conciencia humana. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, p. 74-94, 1969.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 3ª ed. São Paulo: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, M. C. A. de. **Textualidade e ensino: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar**. São Paulo: Unesp, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. V. 4. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira S/A, 1991.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**. 2ª ed. São Paulo: Ícone, 1994.

_____. O Papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2007.

MESHCHANINOV, I. I. Correlación entre las categorías lógicas y las gramaticales. In: KOVSHOVAIA A. A.; ORLOVA N. D. **Lenguaje y pensamiento**. Montevideo: Pueblos Unidos, 1970.

MENCHINSKAIA, N.A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, p. 276-308, 1969.

MOISÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, nº.28, p. 31-48, 1992.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. (Org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

MORI, N. N. R. Sistema de Ciclos, Prática Pedagógica e Apropriação da Escrita. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, V9, n. 2, p. 193-201, 2006.

NEVES, M. H. M. de. **Gramática de usos do português**. 4ª ed. São Paulo: Unesp, 2000.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.

PARANÁ. Sistema Estadual de Ensino. Deliberação nº. 014/99. Curitiba, 1999.

PARANÁ. Sistema Estadual de Ensino. Indicação nº. 004/99. Curitiba, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2006.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RUBINSHTEIN, S.L. El lenguaje. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, p. 276-308, 1969.

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia geral**. V. 4. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1973.

SAVCHENKO, A. N. Las partes de na oración y las categorias del pensamiento. In: KOVSHOVAIA A. A.; ORLOVA N. D. **Lenguaje y pensamiento**. Montevideo: Pueblos Unidos, 1970.

SÉRKEZ, A.M.B.; MARTINS, S.M.B. **Trabalhando com a palavra viva: sistematização da Língua Portuguesa através de texto**. V. 1: Curitiba. Renascer, 1996a.

_____. **Trabalhando com a palavra viva: sistematização da Língua Portuguesa através de texto**. V. 2: Curitiba. Renascer, 1996b.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** V. 3. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2007.

ZORZI, J.L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artimed, 2003.