

# A ação pedagógica na produção textual de crianças: uma prática de análise e reflexão sobre a língua

*Maria Aparecida Pacheco Gusmão\**

## *Resumo*

O objetivo principal deste artigo é apresentar resultados parciais dos estudos que venho desenvolvendo em minha tese de doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na qual me preocupo em analisar a ação pedagógica de uma professora que trabalha em uma classe de crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental (2ª série), numa escola pública no interior da Bahia. O foco neste trabalho é a prática de produção textual escrita, a análise e reflexão sobre a língua. Por meio da pesquisa-ação, acreditamos poder alcançar uma qualidade nova no trabalho pedagógico com os textos e a linguagem. Visamos contribuir para as investigações que estão sendo realizadas em contexto escolar relativas ao processo de reescrita e, à luz dos dados coletados nesta pesquisa, apresentar algumas reflexões sobre a prática de análise lingüística, abordando

uma experiência de como o professor pode contribuir, significativamente, por meio de intervenções pedagógicas adequadas em todo esse processo.

*Palavras-chave:* Ação pedagógica. Produção textual. Sociointeracionismo. Análise. Reflexão sobre a língua.

\* Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, graduada em Letras, professora de Metodologia da Língua Portuguesa e Prática de Ensino da Língua Portuguesa nos cursos de Letras e Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: cidapgusmao@hotmail.com.

## Introdução

Nas diversas vezes em que participei como ministrante em encontros pedagógicos (estado da Bahia), em cursos para professores das séries iniciais, ouvi relatos em relação à escrita dos alunos que pareciam muito iguais: “Eles (os alunos) não sabiam escrever”, ou “escreviam, porém os professores não conseguiam ler”, porque havia muitos erros na escrita das palavras. Ao serem questionados sobre os prováveis “motivos”, diziam que os alunos não eram atenciosos às explicações, que eram preguiçosos, indisciplinados que não queriam aprender. Afirmativas como essas confirmam uma mentalidade educacional equivocada, pela qual se atribui apenas ao aluno “a total responsabilidade de progredir através quase que exclusivamente de produção de textos espontâneos” (CAGLIARI, 1999, p. 221).

Ao mesmo tempo em que esses professores culpavam os educandos também questionavam: o que devemos fazer com os inúmeros “erros” dos alunos? Corrigi-los, anotando por cima de cada um a forma correta de escrevê-los? Fazer exercícios de cópias das palavras que eles erraram? Pedir para que leiam mais e observem a escrita correta das palavras? Ou ignorá-los e devolver os textos apenas com alguns incentivos? Qual a melhor metodologia? Questionamentos como esses evidenciam algo muito sério: uma preocupação acentuada com a visualização da superfície textual, principalmente no que diz respeito à ortografia, o que

revela um total desconhecimento desses professores de que a aquisição/apropriação da escrita faz parte de um complexo processo de desenvolvimento da linguagem, que envolve aspectos lingüísticos, textuais, cognitivos, afetivos, interativos.

Atitudes dessa natureza são comuns também em outras regiões do Brasil. Basta atentarmos para os inúmeros relatos de pesquisas, como o texto “Reescrevendo o texto: a higienização da escrita”, da pesquisadora Conceição Aparecida de Jesus (2001), divulgados nos últimos anos. A título de exemplo, podemos citar o trabalho relatado, no qual há uma constatação da “primazia da ortografia”. A pesquisadora aponta uma correção, realizada numa terceira série, na qual a professora enfatiza a correção das palavras assinaladas, sem fazer nenhum comentário sobre outros aspectos do texto que concorressem para sua enunciação. Conclui a professora:

Nessas condições, o aluno, solitário diante de seu texto, é levado a limpá-lo ortograficamente, numa atitude esvaziada de reflexão sobre a escrita e sobre sua condição de autor, uma vez que essas duas instâncias são colocadas à margem do processo de reescrita. Ainda que o aluno tenha aprendido que é “*carnaval*” e não “*carnavau*”, só isso não o torna capaz de redimensionar a palavra em seus contextos de uso e adequação (2001, p. 103).

Na minha atuação como professora de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Prática de Ensino do Português na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

(Ueshb), via alunos da graduação, fizemos uma investigação (em 2002/2003) junto aos professores de 5ª a 8ª séries e do ensino médio. Observamos que em séries mais avançadas do ensino fundamental o problema persistia e, por não saberem o que fazer ou por agirem de forma inadequada, muitas vezes os professores deixavam que o problema tomasse proporções maiores: os alunos chegavam ao final do ensino fundamental ainda com sérios problemas de escrita, no que diz respeito a aspectos discursivos, textuais, de coesão, de coerência e também ortográficos.

Em seus estudos sobre lingüística textual focalizando, de modo especial, a produção de textos na alfabetização, a pesquisadora Massini-Cagliari também faz a constatação do “trauma” do texto na vida depois da escola:

Mesmo já bastante adiantados no processo de escolarização, alguns estudantes, ao chegarem ao vestibular (ou em concursos de ingresso no funcionalismo público ou, até mesmo, em um processo de seleção para um emprego na rede privada), deparam com o assustador fantasma da prova de redação. Por mais que pareça estranho, à primeira vista, o fato de que escrever um texto seja uma tarefa assustadora para quem passou no mínimo onze anos na escola, a prova de redação de muitos concursos ainda é uma dificuldade insuperável para a maioria dos estudantes (2001, p. 62).

Refletindo sobre tudo isso, compreendi que falta para muitos professores, desde a formação, conhecimentos teóricos/metodológicos acerca da linguagem como interação e do texto

como o centro de todo o processo ensino/aprendizagem da língua materna. São conhecimentos esses que podem mudar o foco do olhar, da mera aparência textual para a “essência”. Além do mais, para alguns professores falta a “coragem” de mudar, a qual, contudo, pode surgir com uma orientação de alguém que vivenciou a experiência do trabalho de análise e reflexão sobre a língua e, portanto, traz todo um *back ground*, o que poderá proporcionar ao professor aprendiz uma maior segurança “clareza” em relação à adoção de uma nova prática.

Este texto, portanto apresenta uma experiência de trabalho, iniciada em março de 2007, na qual uma professora que trabalha com uma classe de crianças de 2ª série do ensino fundamental<sup>1</sup> em escola pública municipal (interior da Bahia) realiza, pela primeira vez, uma ação pedagógica de análise e reflexão sobre a língua, embora já bastante experiente na área de ensino (15 anos de regência).

Os dados<sup>2</sup> aqui apresentados fazem parte do acervo da pesquisa “A ação pedagógica do professor na produção textual escrita de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental: um caso de investigação-ação sobre a Prática de Análise e Reflexão sobre a Língua”, dos meus estudos em nível de doutorado em Educação (ainda em curso) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os objetivos da pesquisa podem ser assim resumidos: a) investigar na ação pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental as atividades/

reflexões predominantes no desenvolvimento da prática de produção textual escrita; b) discutir com o mesmo tais procedimentos teórico-metodológicos que nortearam sua prática; c) planejar situações didáticas que possibilitem a análise e reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto.

Acreditamos ser relevante esse estudo não apenas para os professores que trabalham com as séries iniciais, mas para todos aqueles que trabalham com o ensino da língua materna, seja no ensino básico, seja no superior. O texto que segue está organizado em quatro tópicos, a saber: ancoragem teórica, metodologia, a ação pedagógica rumo à produção textual e à reescrita e considerações finais, onde faremos explicitações de forma bastante sucinta, dadas as limitações técnicas deste artigo.

## Ancoragem teórica

Inicialmente, por fazer parte, ainda como estudante, da área de letras, senti-me particularmente atraída por leituras que propunham a concepção sociointeracionista da linguagem como um caminho para a compreensão do processo da escrita de textos. O livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi (1984), foi uma das primeiras leituras sobre o tema. Neste estava bastante clara uma proposta alternativa de trabalho com a linguagem, na tentativa de ultrapassar os limites veiculados pela gramática tradicional.

O autor propunha o ensino da língua centrado em três práticas: prática da leitura de textos; prática da produção de textos e prática da análise linguística. Ao afirmar que “[...] toda e qualquer metodologia articula uma opção política”, Geraldi enfatiza que conteúdos ensinados, enfoques dados, estratégias de trabalho, bibliografia utilizada, sistema de avaliação, relacionamento com alunos, todas as ações da sala de aula refletem a opção metodológica do professor. Assim, é necessário que ele esteja seguro em relação às grandes correntes dos estudos linguísticos para que possa compreender a dicotomia ensino da língua/ensino da metalinguagem, bem como as suas implicações na aprendizagem dos seus alunos.

A opção pela linguagem como forma de interação é argumentada da seguinte forma por Geraldi:

[...] mais do que possibilitar a transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculos que não preexistiam antes da fala (1984, p. 43).

A perspectiva teórica que suporta essa concepção de linguagem articula conceitos da teoria da enunciação bakhtiniana. Bakhtin (2004) postula que a interação verbal, de natureza dialógica e social, é a categoria básica da concepção de linguagem como fenômeno social, marcado ideologicamente. Para ele,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (2004, p. 123).

Postular a linguagem como interação significa atribuir-lhe uma relação com o outro, *ação sobre* o outro, pois o homem estabelece com a linguagem uma relação de cumplicidade. É na exigência da presença do EU e do OUTRO que a linguagem se apresenta como forma de interação, ou, no entender de Geraldi (1997, p. 102), “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto”.

A especificidade da linguagem como forma de interação é também corroborada por inúmeros outros pesquisadores que atuam diretamente com o ensino da língua materna. Sem dúvida, o trabalho de Souza (2004) representa essa perspectiva:

A concepção de linguagem como forma de interação afirma que a enunciação é realidade da linguagem, é uma estrutura socioideológica. Processo de construção do conhecimento por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais da escrita. O Eu não é o que existe sobre ou por trás da linguagem. O EU traz a linguagem, é por ela atravessado. O Eu sujeito existe na linguagem.

É claro que muitas outras leituras vieram se somar a essas primeiras

para que eu pudesse, teoricamente, compreender e acreditar numa transformação no ensino da escrita, redobrasse a atenção sobre a produção textual dos meus alunos e me sentisse tentada a realizar a proposta da Prática de Análise Lingüística em sala de aula. Somente depois de tê-la vivenciado em turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e no ensino médio e de obter resultados positivos em termos de aprendizagem, acreditei veementemente em sua eficácia e passei a defendê-la e apontá-la como um caminho viável.

A partir daí, quaisquer textos acadêmicos que apresentavam relatos de pesquisa com base nessa proposta tornaram-se centro de atenção para mim, a exemplo de “A circulação dos textos na escola”, pesquisa financiada por CNPq e Fapesp em 1992, sob a coordenação dos doutores João Wanderley Geraldi, Adilson Odair Citelli, Helena Nagamine Brandão e Guaraçaba Micheletti e publicada na trilogia *Aprender e ensinar com textos (de alunos, didáticos e didatizados, não escolares)*. Mais recentemente, tive acesso aos textos que fazem parte da pesquisa “Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino” (CNPq n<sup>o</sup> 520427/2002; auxílio Fapesp n<sup>o</sup> 2002/11837-4), por meio da publicação organizada por Signorini (2006), obra onde são apresentados trabalhos de investigação relevantes porque envolvem ações sociointeracionais de mediação e de subjetivação na/pela escrita.

Como não poderia deixar de ser, outras leituras, mais direcionadas ao processo da escrita, vieram se somar e, aos poucos, fui conseguindo tecer uma grande rede de conhecimentos, na qual foram bem-vindos temas como sistemas de escrita (Cagliari, 1993), textualidade, coesão, coerência, (Koch, 1984, 1989, 1990, 1993, 1998), discurso (Orlandi, 1987) texto e alfabetização (Gladiis, 1999, 2001), aquisição da escrita (Abaurre e Mayrink-Sabinson, 1997) e a alfabetização como processo discursivo (Smolka, 1989).

O doutorado em Educação ampliou significativa e qualitativamente esses meus estudos e outras bases teóricas foram acrescentadas à investigação. Assim, direcionei a abordagem para os movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre a prática pedagógica, principalmente para as abordagens de alguns estudiosos como Antônio Nóvoa (1997) Donald Schön (2000), Selma Garrido Pimenta (1999), Maurice Tardif (2002), José Carlos Libâneo (2002). Depois, as leituras sobre aprendizagem, internalização e mediação (Vygotsky, 1989, 1993). Evidentemente, assinalações dos estudos teóricos desses autores estão muito além deste texto, pois nos interessa apresentar brevemente dados de uma experiência sobre a prática de análise e reflexão sobre a língua, ainda que seja de importância singular.

## Metodologia

Naturalmente, a escolha por uma metodologia de pesquisa, bem como

pelo referencial teórico que a orienta, inscreve-se numa forma de pensar a educação e a postura de seus agentes. Essas relações tornam-se exigências no campo das ciências humanas, sobretudo na área de educação, pois muito do que se pesquisa intimamente se relaciona com as matizes das histórias experienciadas e construídas pelos protagonistas do trabalho educativo.

Assim, a busca pelo caminho metodológico da pesquisa foi, inicialmente, bem nebulosa, diante das inúmeras possibilidades existentes, mas, aos poucos, pequenas luzes foram se acendendo e o olhar, um pouco mais “atento”, pode enxergar na pesquisa-ação (THIOLENT, 1984; BARBIER, 1985) o rumo a ser trilhado. Assim, surgiu a organização do “mapa da pesquisa”.

Trilhar o caminho da pesquisa-ação, para os propósitos desse estudo, leva-nos, obviamente, às suas características, significativas como estratégia metodológica da pesquisa social. Assim, conforme Thiollent, (1994, p. 22):

- a) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou, pelo menos, em apontar caminhos para esclarecer os problemas detectados na observação;
- b) o objeto da investigação é constituído pelos problemas de diversas naturezas;
- c) interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- d) pelo processo de interação, definem-se as prioridades dos problemas a serem investigados;
- e) no decorrer do processo da investigação há um acompanhamento das de-

cisões das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;

- f) a pesquisa-ação possibilita aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa.

Cabe registrar que a pesquisa-ação difere de modo significativo em relação aos outros métodos de investigação científica, visto que esta pesquisa envolve também a ação do pesquisador, o qual desempenha um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisador e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo.

De modo geral, na pesquisa-ação é possível estudar de forma dinâmica os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que acontecem entre os sujeitos durante o processo de transformação da realidade. Portanto, a finalidade última da pesquisa-ação é a busca da transformação.

Duas certezas acompanhavam todas essas buscas: a temática de interesse – a escrita de textos de crianças no momento da aquisição/apropriação – e o lócus da pesquisa – uma escola pública de uma pequena cidade no interior da Bahia: “Um lugarzinho no meio do nada”, de onde saí e voltei tantas vezes. Os moradores mais antigos diziam que “Quem bebe da água de lá sempre volta para beber de novo”.

Essa crença foi passada de geração a geração. Mas, depois de conhecer outros “lugarzinhos” como esse, descobri que esse ditado também lhes pertence. Aí tive a certeza de que “qualquer lugar é apenas um lugar e que os problemas que eu queria investigar eram comuns em todos eles...”

## A ação pedagógica rumo à produção textual e à reescrita

### A professora M e sua turma

A professora convidada para participar da pesquisa – a ser referida como “professora M” – disse durante a entrevista semi-estruturada que, “de início, sentiu um friozinho na barriga”, mas que resolveu aceitar participar porque estava na expectativa de que iria ser bom para os alunos e também para ela.

Os trinta alunos da professora M são crianças, na faixa etária entre oito e dez anos, com a maioria possuindo oito anos. Inquietos, bastante ativos, não conseguem ficar quietos nas carteiras. Durante as aulas sempre se levantam, ora para interpelar a professora, ora para discutir com colegas, para mostrar as tarefas ou algo que trouxeram de casa, com figurinhas, objetos pessoais, brinquedos etc. A professora parece já ter se “acostumado” a essa situação, pois apenas em alguns momentos altera o tom de voz

pedindo silêncio ou solicitando que fiquem sentados em suas carteiras.

A prática da professora M, com 15 anos de experiência em sala de aula, trata-se de um contínuo, com aulas expositivas, tarefas copiadas do quadro ou respondidas no caderno e uso do livro didático. Ela confessa não ter muito jeito para “criar coisas novas”, nem para artes, e que sempre que precisa fazer algo diferente na sala recorre a terceiros.

### O “medo” da reescrita

Ao ser questionada (entrevista semi-estruturada) sobre se havia feito algum trabalho de reescrita de texto em sala de aula, a professora respondeu que “nunca havia trabalhado”, embora já tivesse ouvido falar no curso de formação continuada e no Pró-letramento, os quais ela ainda está cursando. Afirmou que não se sentia segura, pois ficava meio perdida e tinha muitas dúvidas, entre elas: Como faria a seleção do texto? Quais aspectos gramaticais deveria observar? Como iria reagir com a criança cujo texto fora escolhido? E com os demais? Como seria a aula?

## Atividades preliminares: documentário, regras de convivência e a visita da Fada dos Desejos

Como o tema da primeira unidade letiva, planejado pelos professores, foi “Amazônia: conhecer para preservar”, a escola organizou um documentário com o mesmo título e agrupou três

turmas de cada vez numa mesma sala para assistir a ele num telão.

Aproveitamos, então, para fazer a primeira filmagem com os alunos assistindo ao documentário e, em seguida, fomos para a sala de aula, onde a professora entregou-lhes uma folha de papel pautado dizendo que era para eles “escreverem um textinho”. Ela escreveu no quadro “Produção textual” e abaixo o enunciado: “Com base nas imagens que você viu sobre a Floresta Amazônica faça um pequeno texto.” Depois, ela fez uma leitura do que escreveu e explicou aos alunos: “Falar sobre o que mais chamou a atenção, se foi sobre os rios, os animais...”

Os 28 alunos que estavam presentes neste dia destacaram em seus escritos que tinham gostado dos animais: da arara, da sucuri, do mico-leão-dourado, da onça pintada etc. Assim, surgiu a idéia de planejarmos nos “encontros pedagógicos”, com a professora, a leitura de textos informativos sobre os animais da Amazônia e, posteriormente, propor a produção escrita de textos que enfocassem a vida desses animais. Esses textos iriam virar pequenos “livrinhos informativos”.

Entretanto, tendo detectado um alto índice de indisciplina, percebemos que a realização dessa atividade somente seria possível se fosse feito um trabalho anterior com as “regras de convivência”. Assim, discuti com a professora um primeiro plano de aula, na qual ela realizaria com a classe a produção de um painel com as “Regras para tornar a nossa classe mais feliz”.<sup>3</sup>



O segundo plano de aula foi mais específico para o trabalho de escrita a ser desenvolvido, ou seja, discutimos com a professora sobre a importância de se falar um pouco sobre a história da escrita e das funções sociais da mesma no mundo globalizado. Assim ela o fez e, em seguida, explicou aos alunos que eles iriam produzir “livros” como os escritores de verdade faziam, os quais seriam entregues aos pais e também para algumas pessoas da comunidade durante uma “passeata ecológica com o tema “Amazônia: conhecer para preservar”, a ser realizada por eles, juntamente com os alunos de uma outra escola municipal. Depois, a professora organizou a classe em oito grupos e a cada um entregou um texto informativo sobre um dos animais citado por eles na produção textual realizada anteriormente. Eles deveriam ler todo o texto e depois apresentar para os colegas um pouco sobre a vida daquele animal. Os alunos gritaram felizes com a novidade. Depois de realizada a atividade em sala de aula, a professora solicitou aos alunos que conversassem em casa com seus pais sobre os animais e disse-lhes que também poderiam procurar em livros didáticos ou revistas mais informações.

Agindo assim, a professora demonstrou preocupação com o enriquecimento de experiências dos alunos. Nesse aspecto, percebe-se que a heterogeneidade de vozes é fundamental para a execução das tarefas. Conforme Geraldini e Citelli (2001, p. 79): “Na produção de texto, o aluno poderá lançar mão dessa heterogeneidade de vozes que ocorre

antes do ato de escrever. Fica, no entanto, uma questão: qual o tempo de sedimentação destas ‘palavras alheias’ para que se tornem ‘palavras próprias’ do aluno autor do texto?”

O plano da aula 3 foi definitivo para a obtenção dos dados necessários à reescrita, pois a professora deu instruções aos alunos (que estavam organizados por grupo de animais, conforme leitura da aula anterior: mico-leão-dourado, onça-pintada, tucano, arara, sucuri, jacaré, tartaruga e sapo) que escrevessem todas as informações que tinham obtido e que sabiam sobre os animais. Os alunos não mais estavam de posse dos textos informativos e, num primeiro momento, isso gerou um certo desconforto (insegurança?). Era a primeira vez que eles estavam realizando um trabalho dessa natureza, pois, segundo informações da própria professora, pouquíssimas vezes haviam escrito “textos”. Eles estavam acostumados com frases, porque ela assim os orientava. Depois de 50 minutos de aula os grupos conseguiram entregar os textos produzidos e a professora os deu a mim para que eu os lesse e lhe dissesse o que eles sabiam e o que precisariam aprender.

Um rápido olhar aos textos foi suficiente para perceber um primeiro “conteúdo” a ser trabalhado. Em nenhum deles havia marcas de parágrafos nem de pontuações. Os textos eram constituídos de frases soltas, de idéias desconexas, todos necessitando de um trabalho específico para uma devida compreensão por parte do leitor.

## A reescrita do texto “O tucano”

O texto “O tucano”<sup>4</sup> foi escolhido como representativo da turma porque demonstrava de forma bastante evidente os problemas comuns da classe em relação à produção espontânea de textos: não-utilização do parágrafo, escrita apenas de frases, comprometimentos em relação às idéias do texto (coerência), necessidade de ampliação das idéias para favorecer a compreensão, ausência de elementos coesivos, repetição de palavras...

Ao elaborarmos um quadro para análise das produções textuais dos alunos, dividimo-lo em dois planos: semântico e ortográfico. No plano semântico destacamos o número de parágrafos, comprometimentos em relação às idéias do texto, recursos coesivos, repetições de palavras e pontuação e no plano ortográfico, observamos erros sintáticos, morfológicos, fonéticos e também de acentuação gráfica e iniciais maiúsculas.

Surgiu, então, o plano 4, com ênfase no estudo do parágrafo. Para isso, a professora apropriou-se de um texto do livro didático adotado, ampliou-o em forma de “livrão” e contou a história de “Como o gato e o rato se tornaram inimigos” (PROJETO PITANGUÁ, 2005, p. 36-38). Em seguida, apontou cada parágrafo como uma unidade de tema e sentido, contou as frases dos mesmos, o número de parágrafos do texto e entregou-lhes, individualmente, livros de literatura infantil para que os

lessem observando os parágrafos. Os alunos gostaram dessa atividade.

O plano de aula 5 objetivava a realização da reescrita do texto selecionado. A professora recebeu orientações da pesquisadora de como deveria proceder passo a passo, e assim o fez. No primeiro momento do trabalho ela elogiou bastante os textos produzidos pelos alunos; disse-lhes que ficara feliz por perceber que eles realmente haviam prestado atenção na leitura dos textos informativos e destacou fragmentos de escrita dos textos de cada grupo. Em seguida, explicou-lhes que, quando qualquer autor escreve um texto, ele passa para uma pessoa fazer a “revisão” para depois encaminhar para a impressão. Falou da importância da revisão: para que qualquer pessoa que pegasse o texto pudesse lê-lo entendendo todas as palavras e compreendendo o texto, pois, se as palavras estiverem erradas, as pessoas poderão entender outra coisa. Os alunos participaram ativamente da discussão.

A professora falou que escolhera um texto de um grupo para fazer a “revisão coletiva” para que todos pudessem aprender. Disse que neste dia escolhera de um grupo, mas que em outros dias faria a revisão de outros, porque os probleminhas que iriam ser apresentados eram comuns a todos. Chamou à frente o grupo de autores e pôs em cada criança uma faixa intitulada “AUTOR DO DIA”. Explicou, depois, que o texto deles tinha ficado bom, mas para que ficasse ainda melhor era necessário organizar as frases, os parágrafos, as idéias, porque apresen-

tavam alguns problemas em relação à compreensão, ou seja, algumas coisas que haviam escrito não estavam claras para o leitor, por isso iriam ler o texto juntos. Todos seriam os leitores para que pudessem verificar as dúvidas em relação ao texto. Afixou o texto “O Tucano” (ampliado em folhas de papel madeira) no quadro de giz, porém sem os erros de ortografia, porque esta não era prioridade no trabalho a ser desenvolvido naquele momento.

Em seguida, a professora M fez uma primeira leitura de todo o texto. Na segunda leitura, de forma mais lenta, à medida que ia lendo, ela ia fazendo questionamentos ao grupo em relação ao que gostariam de dizer, mas que não ficara claro no texto (operações de acréscimos), quais outras palavras poderiam ser usadas para substituir nomes repetidos (operações de substituição), juntar todas as coisas que o tucano gosta num único parágrafo (operações de deslocamento) e apagar termos repetidos (operações de apagamento). Agindo dessa forma, a professora nos remete à explicitação teórica de Geraldi (1996, p. 143-144) ao assinalar com bastante clareza:

Estas operações e meta-operações de construção de texto mostram que a atividade de “refacção de textos” se dá por quatro grandes tipos de trabalhos sobre os recursos expressivos: a substituição, o apagamento, o deslocamento ou o acréscimo. Estes quatro tipos de meta-operações estão a indicar um caminho metodológico possível para a prática de produção de textos na esco-

la, desde que o professor se torne leitor e co-autor dos textos de seus alunos.

Ao mesmo tempo em que a professora ia questionando e os alunos iam respondendo, ela copiava o texto no quadro de giz, já com as alterações propostas pelo grupo “O Tucano” e/ou sugeridas pela classe. Após todo o processo de correção coletiva, a professora explicou que iria entregar aos outros grupos o texto que eles tinham escrito, com um roteiro de questões para que também respondessem, a fim de clarear o texto, como haviam feito com o texto “O Tucano”.

Durante o desenvolvimento de todo o trabalho de reescrita, a professora realizou uma observação atenta das ações dos alunos, que muitas vezes a chamavam solicitando informações. Ao término do trabalho, ela desabafou com a pesquisadora que “passara por um grande sufoco”, porém compreendia que o fato de os alunos nunca terem feito algo semelhante era responsável por toda a inquietação daquele momento. Tendo transcorrido todo o período anterior ao recreio e percebendo que estavam cansados, a professora recolheu os trabalhos dos alunos para que continuassem no dia seguinte.

Ao me entregar todos os trabalhos “prontos”, a professora M confessou que, mesmo tendo respondido a todas as questões dos roteiros, alguns grupos tinham apresentado dificuldades para organizar tudo num novo texto e que ficaram muito inquietos. Foi aí que nos veio a idéia da “Fada dos Desejos”.

## A Fada dos Desejos e a correção ortográfica

Na verdade, a Fada dos Desejos veio com dois objetivos: o primeiro mais de caráter disciplinar e o segundo como aliada na organização do texto nos níveis estrutural e ortográfico. Como auxiliar disciplinar, ela fez um grande sucesso, mas neste texto daremos ênfase à sua segunda atuação. A professora colou o cartaz com a Fada dos Desejos numa parede da sala de aula e explicou aos alunos que ela também havia lido os textos produzidos por eles e que trouxera um jogo e uma atividade para fazerem. O jogo tratava-se de um grande cartaz com o título “Loteria ortográfica”, com palavras distribuídas em duas colunas A e B, uma com a forma ortográfica padrão e a outra como eles haviam registrado em seus textos. Os alunos deveriam apontar a escrita correta após a leitura da professora, marcando-as no cartaz. Não sei se foi a Fada, o jogo, enfim, os alunos simplesmente participaram da atividade com tanta animação que a professora M deu um grande sorriso de satisfação. Aos olhos da pesquisadora aquela tinha sido uma aula de sucesso.

O passo seguinte foi a correção ortográfica, na qual a Fada dos Desejos ajudou da seguinte forma: a professora M entregou a cada grupo o seu texto já digitado em forma de livro, inclusive com os desenhos feitos pelos alunos, e deu-lhes uma folha com as seguintes instruções:

- 1) Olhar o livrinho todo, com bastante atenção. Ler tudo o que tem escrito na capa e verificar se os nomes de vocês estão escritos corretamente, o nome da escola, da professora...;
- 2) Depois, cada grupo vai ler todas as páginas do seu livrinho e observar que algumas palavras estão sublinhadas. Essas palavras contêm alguns probleminhas de escrita e cada grupo deverá corrigi-las. Para a correção vocês vão contar com a ajuda da Fada dos Desejos, pois ela enviou a cada grupo uma folha com a escrita correta das palavras;
- 3) Vocês deverão passar a limpo todas as páginas, reescrevendo corretamente as palavras com bastante atenção;
- 4) Depois que vocês corrigirem tudo, os livros serão organizados e enfim o nosso trabalho sobre os Animais da Amazônia ficará completo;
- 5) Ah! Todos os grupos poderão conversar, porém baixo para não atrapalhar o trabalho dos outros grupos. Lembrem-se que a Fada dos Desejos observa todo mundo. Ela já nos ajudou enviando uma “Pauta de Correção”, agora é nossa vez de colaborar.

Passado um primeiro momento de euforia geral, em que as crianças se aglomeravam para ver os livrinhos com o texto produzido por elas e também os desenhos dos animais, elas se puseram a trabalhar, levando a sério todo o trabalho, afinal, a Fada dos Desejos, já tão amiga da turma, estava ajudando-os.

A “ajuda” da Fada dos Desejos tratava-se de uma “pauta de correção ortográfica” que “ela” havia encaminhado a cada grupo. Nesta pauta estavam escritas de forma correta as palavras que apresentavam comprometimentos gramaticais em termos de ortografia; também foram corrigidas algumas pa-

lavras quanto à concordância verbal e nominal. Os alunos deveriam passar a limpo as páginas do livrinho, reescrevendo corretamente as palavras conforme a orientação da Fada. Alguns grupos discutiam estratégias para sortear quem escreveria primeiro. Eles ainda sentiam dificuldades em trabalhar em grupo.

Após a realização desse trabalho foi feita, enfim, a edição dos livrinhos; depois de xerocopiados, algumas cópias foram entregues aos pais e a pessoas da comunidade na passeata “Amazônia: conhecer para preservar”. Um momento de avaliação de todo esse trabalho foi registrado de forma emocionante pela filmadora, a serviço da pesquisa. Ao entregar um livro a uma pessoa da comunidade, o aluno disse emocionado: “Toma, moço, é para o senhor ler.” Depois ele sorriu e disse de forma bastante enfática: “Fui eu quem fiz!”

Assim, acreditamos ter alcançado dois pressupostos que fundamentam a nossa pesquisa: um primeiro encontrado em Bakhtin (2004, p. 96), o qual considera que “a língua no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” e o segundo, a definição de texto defendida por Geraldini (1997, p. 101) como “uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado”.

## Considerações finais

Finalmente, gostaria de pontuar que, correlacionando as análises das produções textuais dos alunos em momentos distintos, desde os primeiros textos produzidos até os textos “passados a limpo” para a edição dos livrinhos, observa-se um grande avanço quantitativo nos planos semântico e ortográfico (acréscimos de recursos coesivos e de parágrafos e redução de repetições de palavras, de erros de ortografia e de frases isoladas, por exemplo), mas, acima de tudo, as evidências qualitativas são surpreendentes, principalmente por se tratar de uma primeira experiência de produção de texto informativo (ver anexo do livro “O Tucano”).

Não tivemos a pretensão de, com este trabalho, oferecer um receituário sobre como desenvolver atividades de reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Quisemos, sim, mobilizar reflexões sobre uma ação pedagógica que desencadeou uma produção textual (texto informativo), o qual após o processo de reescrita foi dado a público, cumprindo, assim a sua finalidade de ser lido pelo *outro* e de estabelecer a relação de cumplicidade tão necessária à compreensão da linguagem como processo de interação.

Este primeiro relato traz evidências, ainda que de forma experimental, de que a investigação-ação possibilita indicações favoráveis sobre a prática de análise e reflexão sobre a língua.

## Abstract

### Pedagogical action in children's textual production: a practice of analysis and reflection upon the language

The main objective in this article is to introduce partial results from my studies that one I am developing in my doctorate (graduated) thesis in the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Brazil and I have had concerned to analyses the pedagogic action with an experience from a teacher who works in a Public Elementary School (2<sup>nd</sup> series) in a small city – Bahia-Brazil. The center of interest in this work is the practice of the written text production and to analysis and reflection about Portuguese language, an activity through “search-action”. We can obtain credit and to reach a new quality at the pedagogic work with texts and language. We take aim to cooperate in investigations in those one have been realized in a scholar context related them the rewrite process, and, through the collection in this search. We desire ardently to introduce some reflections about linguistics analyses, approaching a teacher's experience. It can contribute, in a significant form, through an adequate pedagogic interventions in all this procedure.

*Key-words:* Pedagogic action. Text production. Social interactions. Analysis. Reflection about language

## Notas

<sup>1</sup> A direção da escola manteve, para efeito de registro de matrícula, a nomenclatura de ensino seriado embora esteja ciente da nova regulamentação da lei federal nº 11 274 de 6 de fevereiro de 2006.

<sup>2</sup> Os dados aqui apresentados para análise correspondem apenas a uma amostra, não se referindo à totalidade dos dados obtidos na pesquisa.

<sup>3</sup> A realização desse trabalho não será apresentada neste momento.

<sup>4</sup> Original anexo.

## Referências

ABAURRE, M. B. et al. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. B.; CAGLIARI. Textos espontâneos na 1<sup>a</sup> série. *Cadernos Cedes: recuperando a alegria de ler e escrever...* São Paulo: Cortez, n. 14, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Maxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: MEC, 1997 (Língua Portuguesa: Ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série).

BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1993

CHIAPPINI, Lígia (Coord. ger.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Coord. Helena Brandão e Guaraciaba Micheletti. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Coordenadores J. Wanderley Geraldi e Beatriz Citeli. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994 (texto e Linguagem).

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1894.

- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1999.
- GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.
- GNERRE, Maria Bernadete M.; ABAURRE; CAGLIARI, Luis Carlos. *Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita*.
- JOLIBERT, Josete. *Formando crianças leitoras e produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Kome-di; Arte escrita, 2001.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- LURIA, Alesander Ramanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Autores Associados, 1994.
- NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática de português: tijolo por tijolo - leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996 (conteúdo e metodologia).
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 1989.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luis Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Autores Associados, 1994.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

- REGO, Lúcia Maria Lins Browne. O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sócio-funcional. In: SCOZ, Rubinstein. *Psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, São Paulo: Cortez, 2003. v. 2.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. São Paulo: SE, CENP, 1991.
- SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SMOLKA, Ana Luisa; GÒES, Cecília (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).
- \_\_\_\_\_. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez, 1989.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Letramento/Alfabetismo. Presença Pedagógica*, v. 2, n. 10, jul./ago. 1996.
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano*. Dissertação (Mestrado) - UFBA, 1996.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *Leitura e (re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. São Paulo: Rêspel, 2000.
- PROJETO PITANGUÁ: português. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Maria Tereza Rangel Arruda Campos. São Paulo: Moderna, 2005.
- TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Aprender e ensinar com textos).
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

---

Recebido em maio e aprovado em junho de 2007.



## Anexo 1 – Texto “O tucano”

### O TUCANO

1. O tucano é famoso e tem um bico muito grande
2. O tucano vive na Amazônia e tucano em dois parágrafos
3. O bico e o que está adiante do bico
4. Os gostos do tucano é com esse tucano gosta de comer frutas
5. O tucano gosta de fazer coisas das coisas e com o tucano
6. O tucano gosta de pegar peixe e de
7. O tucano gosta de tudo porque em todo o tucano tem um
8. O tucano tem um tucano e o tucano gosta
9. O tucano é o tucano e o tucano gosta de beber
10. O tucano gosta de beber e o tucano
11. O tucano gosta de comer muito e o tucano gosta de
12. O tucano gosta de beber e o tucano é feliz
13. O tucano gosta de beber porque ele é bom e engordado
14. O tucano gosta de beber muito e o tucano faz muito barulho

## Anexo 2 - A Fada dos Desejos ensina ortografia

Meus queridos alunos,

Hoje, nós recebemos novamente a visita da Fada dos Desejos. Só que a visita será diferente. Ela vai ficar conosco e nos ajudar a aprender uma porção de coisas. Como será que a Fada vai nos ensinar? Vamos ver?

Primeiro, eu vou colocar o cartaz com o desenho da Fada.

Ah! Ela também trouxe um outro cartaz. Vamos ver o que é?

### LOTERIA ORTOGRÁFICA

ATENÇÃO! ATENÇÃO!

COMO SE ESCRIVE?????

Ordem	Palavras	A	Palavras	B
1	matureza		natureza	x
2	formosa	X	formozza	
3	ingole		engole	x
4	besouro	X	bisouro	
5	Barunho -		barulho	x
6	Também -	X	tambei	
7	inseto	X	inceto	
8	largatas		lagartas	x
9	bainho		banho	x

10	maltratando -	X	mautratando	
11	peichi		peixe	x
12	em vade		invade	x
13	tartaruga	X	tataruga	
14	homes		homens	x
15	cuidada	X	quidada	
16	amendonhi		amendoim	x
17	amazônica		Amazônica	x
18	silêncio	X	silesio	
19	intição		extinção	x
20	caçando	X	casando	
21	fêmea	X	femia	
22	crecendo		crescendo	x

## Anexo 3 - A Fada dos Desejos ensina a escrita correta das palavras

Queridos alunos,

Vamos continuar o nosso trabalho de produção de livrinhos sobre os Animais da Amazônia? Hoje temos duas novidades: 1ª) cada grupo irá receber uma versão de como ficará o seu livro; 2ª) Todos os grupos irão receber ajuda da Fada dos Desejos para a revisão final do seu livrinho.

Mas, para que o nosso trabalho de hoje dê certo todos precisam ler com bastante atenção as informações abaixo:

1. Olhar o livrinho todo, com bastante atenção. Ler tudo o que tem escrito na capa e verificar se os nomes de vocês estão escritos corretamente, o nome da escola, da professora...;
2. Depois, cada grupo vai ler todas as páginas do seu livrinho e observar que algumas palavras estão sublinhadas. Essas palavras contem alguns probleminhas de escrita e cada grupo deverá corrigi-las. Para a correção vocês vão contar com a ajuda da Fada dos Desejos, pois ela enviou a cada grupo uma folha com a escrita correta das palavras;
3. Vocês deverão passar a limpo todos as páginas, reescrevendo corretamente as palavras com bastante atenção.
4. Depois que vocês corrigirem tudo, os livros serão organizados e enfim o nosso trabalho sobre os Animais da Amazônia ficará completo.
5. Ah! Todos os grupos poderão conversar, porém baixo para não atrapalhar o trabalho dos outros grupos. Lembrem-se que a Fada dos Desejos observa todo mundo. Ela já nos ajudou enviando uma “Pauta de Correção”, agora é nossa vez de colaborar.

**BOM TRABALHO!**

## Anexo 4 - Páginas do livro "O tucano"

