



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA REDE UNEB 2000 - JACOBINA**

**PARA ALÉM DA ESCOLA: UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE
AS DIFICULDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DA 3ª
E 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**Aurélia Pereira Borges
Dalvani Rosa da Silva
Laura Livia da S. Barbosa
Maura Amorim de O. Silva
Rita de Cássia A. Santana**

330

**Jacobina
2009**

**AURÉLIA PEREIRA BORGES
DALVANI ROSA DA SILVA
LAURA LÍVIA DA SILVA BARBOSA
MAURA AMORIM DE OLIVEIRA SILVA
RITA DE CÁSSIA ARAÚJO SANTANA**

**PARA ALÉM DA ESCOLA: UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE AS
DIFICULDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DA 3ª E 4ª
SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção da graduação em Pedagogia do
Departamento de Ciências Humanas da
Universidade do Estado da Bahia, sob
orientação da professora Drª. Jane
Vasconcelos Pacheco Rios.

**Jacobina
2009**

AURÉLIA PEREIRA BORGES
DALVANI ROSA DA SILVA
LAURA LÍVIA DA SILVA BARBOSA
MAURA AMORIM DE OLIVEIRA SILVA
RITA DE CÁSSIA ARAÚJO SANTANA

**PARA ALÉM DA ESCOLA:
UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE AS DIFICULDADES DE
PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DA 3ª E 4ª SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada como requisito para obtenção da graduação em
Pedagogia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV.
Programa Rede UNEB 2000 – Jacobina-Bahia.

Jacobina (BA), 27 de julho de 2009.

Banca Examinadora:

Antenor Rita Gomes

Doutor em Educação

Denise Dias de Carvalho Souza

Mestre em Estudo de Linguagens

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Orientadora

Doutora em Educação

AGRADECIMENTOS

À Deus pela imensurável importância em nossas vidas, pois sem a sua benção não teríamos vencidos os obstáculos em busca da realização deste objetivo.

Aos pais e demais familiares pelo apoio, carinho, confiança, incentivo e imenso amor.

Aos mestres pelo ensino da ética e os princípios fundamentais para a prática da profissão que escolhemos. Queridos avós seremos eternamente gratos.

Aos amigos pelo elo construído entre livros, sorrisos, lágrimas, revisões para provas, seminários. Esse vínculo sólido ficará para sempre nas nossas memórias que nem o tempo e distância serão capazes de apagar.

À orientadora da Monografia pela responsabilidade, flexibilidade e exigências minuciosas, pois essas cobranças nos davam coragem para não nos curvamos diante dos primeiros obstáculos e sim continuarmos lendo, pesquisando, refletindo para conseguirmos assim a realização desse trabalho.

As mentes das pessoas comuns não são como folha em
branco, mas estão abastecidas de idéias e imagens.

Peter Burke

RESUMO

O trabalho **“Para além da escola: um olhar investigativo sobre as dificuldades de produção textual dos alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I”** tem por objetivo constatar as principais dificuldades em produção textual dos alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I, analisando os fatores socioculturais que interferem nessas dificuldades. A referida pesquisa foi realizada no Colégio Municipal César Borges no distrito de Caatinga do Moura, em Jacobina, no interior da Bahia. Para o desenvolvimento desse estudo foi realizada a pesquisa qualitativa etnográfica, valendo-se de uma entrevista com os pais dos alunos e análise de textos escritos em sala de aula. Após a realização da pesquisa concluímos que as principais dificuldades nas produções textuais dos alunos estão no âmbito lingüístico como ortografia, ausência de aspectos coesivos e coerência. Isto se agrava devido ao fato do ambiente familiar desses discentes ser carente de materiais impressos, a maioria dos pais analfabetos que usam esse entrave para não acompanhar ou motivar seus filhos nas atividades de leitura e escrita. Poucos foram os pais que demonstravam acompanhamento incentivo e complemento das práticas de leitura e escrita em seu lar junto a seus filhos. Por isso conclui-se que os fatores socioculturais interferem de forma negativa nas dificuldades de produção textual dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Produção textual, dificuldades, contexto sociocultural.

ABSTRACT

This work is entitled "Beyond the school: A look at research on the difficulties of textual output of students in the 3rd and 4th grades of elementary school I. The study was conducted in the College Hall César Borges in the district of Caatinga do Moura, Jacobina - Bahia, Brazil, to see the main difficulties in textual output of students in the 3rd and 4th grades of elementary school and I consider that the sociocultural factors interfere or no such difficulties. For this work was applied to qualitative ethnographic research, drawing up an interview with the parents and analysis of written texts in the classroom. After the completion of the research concluded that the difficulties appearing in the productions of the students are under as language spelling, lack of cohesive and coherence aspects. Have also some displeasure that this practice hardly exists outside of school, or in the family environment as these households are deprived of printed materials, some formed by illiterate people who use that kind not to monitor or motivate their children in activities and reading writing when they are schooled using other justifications. Few parents were encouraging and monitoring showed that complement the practice of reading and writing in their home with their children.

Keywords: Production writing difficulties - the sociocultural context.

Sumário

Introdução	8
1 O texto e o Ensino	11
2 Gêneros Textuais	14
3 A escrita e sua relação com o contexto sociocultural	18
4 Análise de Dados	24
5 Considerações finais	44
Referências Bibliográficas	47
Apêndices	49
Anexos.....	51
Anexo 1 – Produção textual sobre futebol	52
Anexo 2 - Produção textual sobre os índios	53
Anexo 3 – Reescrita do conto “Cinderela”.....	54
Anexo 4 – Texto de assombração.....	55
Anexo 5 – Reescrita da fábula “A formiga ma”.....	56
Anexo 6 – Texto sobre os índios	57

INTRODUÇÃO

Produzir um texto bem escrito com coerência e coesão é algo que todas as pessoas desejam saber, pois é uma das exigências do mundo letrado e globalizado. Saber redigir torna-se a cada dia uma necessidade dentro e fora do contexto escolar, nas aprovações dos vestibulares, concursos, e no desempenho de atuações profissionais.

No entanto, o que se percebe é que os obstáculos nos momentos de produção textual são diversos, principalmente nos alunos, ou originários das famílias de baixa renda. As dificuldades que os alunos possuem em transcrever as suas idéias e pensamentos de forma coesa e coerente são imensas, lembrando ainda que essas dificuldades podem ser originadas de várias fontes, como ao presenciar situações de leitura e escrita, não possuem livros, revistas, jornais, etc. falta até mesmo de incentivo. Todos esses entraves causam problemas ao desenvolvimento da criança conduzindo a mesma a ser portadora de diversas dificuldades nos momentos de produção.

Diante desta situação, sendo professoras do Ensino Fundamental, 2º ciclo da rede municipal de Jacobina, estamos cada vez mais recebendo alunos do presente ciclo que demonstram dificuldades na escrita que não são condizentes com a sua faixa etária e nível de escolaridade. Assim, ficamos inquietas e curiosas em saber o que está por trás dessas dificuldades de aprendizagem. Queremos, com o presente estudo, buscar contribuições que nos auxiliem a lidar de forma significativa com essa problemática para que os alunos tenham êxito para lidar no mundo letrado, já que escrever é uma necessidade social que não depende de dom, mas de empenho, dedicação, compromisso, seriedade e desejo e, para tal, depende da prática de produção textual.

Para subsidiar essa pesquisa levantou-se duas questões norteadoras que serviram de suporte para orientar o desenvolvimento desse trabalho: Quais as principais dificuldades das produções textuais dos alunos de 3ª e 4ª séries? De que forma o contexto sociocultural interfere na produção textual destes discentes? Com isso, o estudo objetiva analisar se as dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries) têm interferência de fatores extra-escolares, especificamente: identificar e analisar as principais

dificuldades de produção textuais dos alunos; analisando os principais fatores que interferem na produção textual dos alunos do Ensino Fundamental de 3ª e 4ª séries.

Considerando todas as questões acima mencionadas, optamos pela abordagem qualitativa etnográfica, a qual não se prende especificamente a dados estatísticos, pois se preocupa com a interpretação dos dados contidos num texto, isso de forma ampla e abrangente, analisando criteriosamente as divergências do ponto de vista dos sujeitos diante do tema em estudo. Outra relevância da pesquisa qualitativa é a possibilidade que ela proporciona aos pesquisadores de uma aproximação mais direta e humana com os sujeitos, reconhecendo sua realidade mediante uma totalidade isso porque levam em consideração todos os componentes de uma situação do comportamento humano, observando suas interações e influências recíprocas com o meio, através das experiências cotidianas. Para realização dessa pesquisa foi necessário utilizar a entrevista e a análise de documentos.

O espaço escolhido para desenvolver a pesquisa foi o Colégio Municipal César Augusto Rabello Borges, que é de grande porte, situado à Rua Bela Vista, no distrito de Caatinga do Moura, uma localidade de base rural situada à 44 km da cidade de Jacobina, no interior baiano. Pelo fato das pesquisadoras Laura Livia da S. Barbosa e Aurélia Pereira Borges lecionarem nessa instituição nas 3ª e 4ª séries, seus alunos foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa. Os critérios adotados para a seleção dos sujeitos foi o fato dos alunos apresentarem maiores dificuldades na produção textual. Isso foi constatado com base nas análises dos textos produzidos em sala de aula nos gêneros textuais contos, fábulas e notícias. Estas dificuldades referem-se aos aspectos lingüísticos, estrutura, conteúdo e propósito comunicativo. Outros sujeitos que também participaram da pesquisa foram os pais dos respectivos alunos selecionados.

Por fim, esta foi organizada em quatro capítulos, sendo:

- **Capítulo I - O texto e o ensino:** aborda as práticas de produção textual no contexto escolar, revendo o conceito de produção textual e o processo de um texto.
- **Capítulo II - Gêneros textuais** esse capítulo esclarece as diferenças entre gêneros e tipologia textual, além de enfatizar a importância da escola privilegiar em seu trabalho os diversos textos que os alunos têm contato fora da escola.

- **Capítulo III - A escrita e sua relação com o contexto sociocultural:** ressaltar a importância da escrita ao longo dos tempos principalmente hoje na sociedade letrada em que as práticas sociais são bastante marcadas pelo seu uso.

- **Capítulo IV - Análise de dados:** apresentação e discussão das principais dificuldades presentes nas produções textuais dos sujeitos e análise e reflexão sobre as respostas da entrevista com seus respectivos pais, estabelecendo elos entre teoria e prática para assim responder as questões norteadoras da pesquisa.

Essa pesquisa foi de fundamental importância para nós educadores, pois diante das observações e análises que foram realizadas, percebermos a origem e os obstáculos que bloqueiam a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, buscando respostas em outros contextos, ou seja, no âmbito familiar para compreender onde surge e o porquê dessas dificuldades enfrentadas por esses alunos nos momentos de produção e a partir desse momento poder direcionar as práticas de produção textual, viabilizando então materiais impressos para que essas crianças tenham um contato maior com a diversidade textual e, assim, buscarmos juntas a superação de tais dificuldades.

Com o intuito de mostrar aos caros leitores o nosso trabalho de pesquisa sobre as dificuldades de escrita no 2º ciclo, convidamos-lhes a fazer um estudo desse trabalho monográfico conhecendo a realidade aqui exposta e até mesmo percebendo fragmentos da sua realidade presentes neste contexto¹.

¹ No decorrer da pesquisa os sujeitos foram intitulados como 3ª e 4ª série e não 4º e 5º ano porque na instituição que estudam o ensino fundamental de 9 anos foi implantado no ano de 2008. Portanto eles ainda não estão inseridos nessa nomenclatura.

CAPÍTULO I O TEXTO E O ENSINO

Por muito tempo as escolas, tradicionalmente, pautam o ensino de língua escrita nas famosas redações escolares, texto esse que não aproxima os alunos dos gêneros textuais encontrados na várias instâncias sociais.

O conceito de produção textual transcende o de redação escolar, feito apenas para preencher espaços em branco, servindo como um mero instrumento avaliativo da ortografia para os professores. Com este foco pautado apenas para a ortografia, a escola acaba tornando mais complexas as tarefas de produção textual, isso principalmente pelo fato de desconsiderar e desvalorizar as idéias contidas nessas produções que serviriam de pretexto para sistematizar o ensino da língua sob várias perspectivas: oral como as variedades lingüísticas; escrito com o ensino da gramática contextualizada, sempre seguindo uma linha reflexiva.

Contudo, há que se rever o conceito de produção textual numa abordagem mais ampla, que requer do indivíduo, antes mesmo do registro verbal, planejamento, organização de ideias, objetivos traçados, sabendo o que é, para quem vai escrever, ou seja, uma ação intencional que somente quando organizada, bem estruturado, garantirá uma comunicação entre interlocutores e receptores. O texto está muito além de um aglomerado de frases desconectadas, todo texto exige o desenvolvimento de um fio condutor que garantirá a coerência numa sucessão linear de fatos assegurando a construção de sentidos. Recorremos às contribuições de Koch (1992, p. 27) para ampliarmos o conceito de texto que afirma.

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal construída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permiti-lhes, na interação, não apenas a depressão de conteúdos semântico, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas sócias culturais.

A ideia acima nos remete a pensar em texto como uma manifestação verbal, que requer organização e planejamento na abordagem de um

conteúdo. para assim garantir o propósito comunicativo. isso por que a interação social é bastante caracterizada pelo uso da língua. manifestada pelas práticas da escrita. já que não nos comunicamos com frases. sim com textos. os quais são legitimados pelas condições sociais.

Apesar de não ser o fator exclusivo que garanta a textualidade. outro aspecto relevante a ser considerado na elaboração de um texto são os fatores coesivos. que é a organização estética dos elementos lingüísticos que contemplam a não repetição de palavras. ortografia. concordância convencional e pontuação. Travaçlia (1999. p. 13) contempla esse conceito.

Ao contrário da coerência a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas. índices formais nas estruturas de sequências lingüística e superficial do texto, sendo, portanto de caráter linear já que se manifesta na organização seqüencial do texto.

Portanto. é necessário conscientizar os alunos. enquanto produtores de textos. acerca dos elementos coesivos que são os responsáveis pela conexão entre as partes. Sua inexistência acarretará uma série de problemas de organização textual. comprometendo a funcionalidade do texto.

Após termos direcionado nosso olhar para a qualidade das produções escritas dos alunos das 3ª e 4ª séries. nota-se que há necessidade de analisar também fatores extra-escolares. para a partir daí. ressignificar o trabalho em sala de aula. pois a realidade dos alunos da maioria das escolas públicas não possui acesso no ambiente familiar à diversidade textual. além de não possuir motivação e cobrança por parte dos pais. uma vez que . na maioria das vezes. os pais são analfabetos ou não dispõem de tempo para motivá-los e cobrá-los na execução de atividades escritas e orais.

Em meio a deficiência lingüística trazida pelos alunos do seu meio cultural. a tarefa de produção textual fica mais complexa até mesmo porque eles escrevem como falam. nisso surgem os vícios de linguagem. Contudo. há que se rever que a instituição escolar não deve se isentar do fracasso em produção escrita dos alunos de 3ª e 4ª séries. isso porque ainda persistem em seu seio práticas de leitura e escrita pautadas apenas em letra. sílaba. palavra. e frases. desconectadas de um contexto. ou seja. as práticas de produção textual ainda ocupam em espaço

minúsculo. Quando essa deveria ser o ponto de partida para o ensino da língua como traz Geraldi (2003, p.135): "Considera a produção de textos orais e escritos: Como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino, aprendizagem da língua."

Portanto, é preciso que nos aproximemos mais das práticas de produção escrita possibilitando aos alunos refletir sobre as várias possibilidades de uso da língua, valendo-se da diversidade textual na construção do discurso. Mas, para isso, a produção textual terá que acontecer de forma objetiva, organizada e planejada para que garanta estruturação específica e que contemple coesão e coerência, havendo assim comunicação como afirma Fávero (1991, p. 7):

Qual passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão trata-se, pois de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

Diante de tudo que foi discutido, percebe-se que a sociedade requer cada vez mais escritores proficientes, capazes de comunicar-se de forma clara, objetiva e coerente, valendo-se da escrita. Esses atributos na maioria das vezes servem até de requisitos de ascensão social, pois as possibilidades dessas pessoas ingressarem numa faculdade é maior ou até mesmo inserir-se no mercado de trabalho, o qual está cada vez mais competitivo e exigente.

Numa sociedade tão exigente como a nossa, no que diz respeito a escrita, seja em ambiente urbano ou rurais, deve-se considerar que a escrita de textos deve estar articulado com a nossa prática cotidiana, pois ele representa compreensão e apropriação da cultura escrita, alargando assim as possibilidades de integração e participação ativa nessa cultura.

Há que se considerar que estar inserido na cultura escrita requer do indivíduo ter comportamentos "letrados", ou seja, atitudes e saberes específicos referentes à leitura e escrita que possibilitem usufruir de seus benefícios.

CAPÍTULO II GÊNEROS TEXTUAIS

A diversidade textual constitui o mundo letrado sejam ele escrito ou falado. Todo cidadão, qualquer que seja seu grau de escolaridade, está inserido nessa cultura. Isso requer da escola uma abordagem didática que favoreça aos alunos a oportunidade de conviver e se familiarizar com muitos textos presentes no cotidiano, pertencentes a gêneros diversificados, sabendo suas várias linguagens, objetivos, formatos, espaços de circulação.

Os textos que circulam na sociedade têm diferentes formas, constituem-se a partir do uso, conforme o PCN (2001, p. 26): "Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas com parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão formas aos textos".

Cada gênero textual possui seus elementos característicos como estilo conteúdo, objetivos, mas às vezes essas funções mesclam e nem por isso perdem a intertextualidade do gênero como afirma Marcuschi (2002, p.30): "(...) Não podemos defini-los mediante certas propriedades que, lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim uns gêneros podem não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero".

Considerando que ainda hoje há equívocos e distorções quanto à distinção de tipo e gênero textual, é imprescindível recorreremos às contribuições de Douglas Biber (1998) Jhon Swales (1990), Jean Michel Adam (1990), Jean Paul Bronckart (1999) uma breve definição das duas idéias.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como; narração, argumentação, exposições, descrição, injunção(...) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa diária e que apresenta as características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composições característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalísticas, aula expositiva, reunião de condomínio, notícias jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, e lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoors, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação, espontânea,

conferencias, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Em meio a estas definições, nota-se que os gêneros textuais abrangem uma grande diversidade de textos, os quais estão sempre se criando e recriando a cada dia, principalmente com o avanço tecnológico, onde os aspectos discursivos e comunicativos ganham maior rapidez facilitando e possibilitando a interação dos indivíduos com o mundo por meio da linguagem.

Contudo, percebe-se que os gêneros textuais não se caracterizam apenas por suas formas estáticas e definidas, mas sim como atividades sócio linguística, ou seja, o que o identifica é sua função social atingindo assim seus objetivos específicos diante dos interlocutores. Como afirma Bronckart (1999, p. 103): "apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Assim, um gênero tem, validade quando garantir a comunicação humana, alcançando funções, intenções e interesses.

Refletindo sobre os gêneros textuais e o ensino, vemos que ainda há certa limitação no trabalho com a diversidade textual no contexto escolar, essa prática está mais centrada em poesia, contos de fadas, fábulas e, às vezes, textos jornalísticos. Diante disso, detectamos a ausência na escola dos outros gêneros de circulação social que os alunos têm contato fora dela. Sendo a instituição responsável pela sistematização do conhecimento é imprescindível que ela sistematize aprendizagem significativa, ou seja, úteis ao cotidiano dos alunos, para que eles possam agir e modificar a realidade social. Disso surge a necessidade de inserir na sala de aula um trabalho amplo e diversificado contemplando os textos que os alunos irão manusear, produzir, ou seja, ter contato na sociedade e terá que saber como e para que servem. Sobre isso o PCN (1998, p. 30), afirma:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidade pessoais que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações ao exercícios da reflexão.

Diante de tudo, percebe-se que a sociedade letrada tão exigente requer cada vez mais escritores proficientes capazes de comunicar-se de forma

clara, objetiva e coerente por meio da linguagem tanto escrita como oral. Esse domínio facilitará o indivíduo ter mais sucesso nas suas realizações pessoais e profissionais, sendo mais crítico e reflexivo na busca de seus ideais.

Mesmo sabendo que os gêneros textuais não se organizam somente por meio de formas estruturadas e estéticas, isso por que o que garante sua coesão é desenvolvimento de um fio condutor que vai interligando laçando as idéias numa seqüência organizada dos fatos e argumentos compondo assim o texto. Não podemos jamais desprezar seu formato, nisso o escritor terá que saber o que é para quem está escrevendo (carta, uma notícia, ou artigo de opinião), pois disso depende a estrutura, linguagem, e outras normas a serem empregadas. Assim como Cagliari (1990, p. 122), consideramos que a produção de um texto escrito envolve aspecto “específica de estruturação do discurso de coesão, de argumentação, de organização das idéias e escolhas das palavras, do objeto e do destinatário do texto (...) cada texto tem sua função e todas essas formas precisam serem trabalhadas”.

Retomando ao PCN (1998) o trabalho com gêneros textuais deve contemplar não só as produções escritas, mas também a oralidade, uma vez que há diferentes usos da linguagem e o aluno terá que aprender a se expressar de maneiras distintas nos vários contextos sociais. Por outro lado, a diversidade textual permite que o aluno experimente, investigue de tudo um pouco.

Contudo ao privilegiar também a produção dos gêneros textuais orais em sala de aula Marcuschi (2002, p. 33) nos chama atenção para o seguinte: “Assim é bom ter cautela com a idéia de gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa e deve ser feita com clareza”. Essa complexidade acontece porque uma modalidade oral e escrita não são totalmente estáveis, estáticas e definidas a depender do propósito discursivo elas se invertem.

No processo de distinção entre o gênero oral e escrito o aprendiz deve ter claro os contextos que são cabíveis a aplicação de uma determinada modalidade, ou seja, em uma situação de princípios e regras não seria adequado o uso do gênero oral porque o contexto, o local e a clientela não se adequam a esse texto como afirma Marcuschi (2002, p. 34).

(...) Por outro lado notamos que há casos institucionais marcados que exigem no início, a designação do gênero de texto e a informação sobre suas regras de desenvolvimento. Esse o caso de uma tomada de

depoimento na justiça, em que o juiz lê as regras e expõem direitos e deveres de cada indivíduo. Assim contar uma piada fora do lugar de inadequação ou violação de normas sociais relativos aos gêneros textuais (...).

Essa citação afirma que existem algumas especificidades que devem ser obedecidas para garantir condições coerentes quanto ao uso do gênero oral ou escrito. Deve ser levado em consideração: o conteúdo, a linguagem, a circulação do gênero, aspecto social, nível de intimidade entre os participantes e os objetivos discursivos que se almeja conseguir com tal texto. Marcuschi (2002, P. 34). Reforça essa questão. “Esta não é uma questão de etiqueta social apenas, mas é um caso de adequação tipológica que diz respeito à relação que deveria haver na relação de cada gênero”. Tendo em mente esses princípios básicos os alunos poderão se tornar escritores competentes que organiza seus discursos e texto respeitando as especificidades de cada gênero relacionando sua escolha a seus objetivos.

CAPÍTULO III A ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Desde a época pré-histórica, o homem sentia necessidade de se comunicar, para isso se valia de símbolos e desenhos para representar essa escrita e estabelecer comunicação, só depois de muito tempo surgiu a escrita alfabética. Hoje, em meio à sociedade com um número alarmante de analfabetos, já há uma grande preocupação acerca do ensino da língua, de forma que se possam construir elos entre escrita, sociedade e cultura, conforme PCN (1998, p.23).

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo produz conhecimento. Assim um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todo os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessário para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Com isso, percebe-se que o domínio da língua possibilita o indivíduo interagir de forma mais significativa na sociedade, seja criticamente, seja defendendo pontos de vistas, sobretudo argumentando.

Vivemos numa sociedade letrada, na qual há marcas de leitura e da escrita por todos os lados, isso cada vez mais obriga os indivíduos se apropriarem das competências de leitura e escrita para que possam agir de forma significativa no meio que vivem, pois as práticas pessoais e interpessoais de leitura e escrita nos possibilitam organizar o cotidiano registrando, rememorando vivências e, sobretudo, nos comunicando através das relações sociais.

O nosso sistema de escrita é bastante complexo isso porque ele não é a representação fiel do oral. Partindo dessa premissa a língua escrita e a língua oral possuem especificidade, principalmente nas práticas comunicativas. A língua oral pode ser informal, por sua vez, a escrita deve seguir as normas que unificam seu uso. Embora essas duas apresentem particularidades distintas, ambas são indispensáveis nas práticas discursivas da civilização contemporânea.

Segundo Marcuschi (2001, p.17), "A escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo, dos olhos entre outros". De acordo com essa ideia nota-se que a língua oral se vale de inúmeros recursos para garantir a eficácia comunicativa, nisso que surge a variedade lingüística, atrelado ao letramento.

O letramento tem uma relação direta com oralidade, porque há pessoas que não aprenderam o código escrito, no entanto, se relacionam significativamente com o mundo letrado, valendo-se do seu conhecimento de mundo. Há que se considerar que estar inserido na cultura escrita requer do indivíduo ter comportamentos "letrados", ou seja, atitudes e saberes específicos referentes à leitura e escrita que possibilitem usufruir de seus benefícios. Como afirma Marcuschi (2001, p. 25), "letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz uso da forma da escrita".

Para melhor definir as características da língua escrita, convém ressaltar que em nossa cultura ocidental, a escrita tem um forte poder. Isso serve até como rótulo errôneo de "letrado", atribuindo assim a essas pessoas, certa superioridade por dominarem o uso da língua. Conforme afirma Marcuschi (2001, p. 16-17), ressaltando o que a escrita se tornou.

(...) essencial a sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes mais pela forma como se impôs e a violência com que penetrou as culturas de um modo geral. Por isso friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto chegando a simbolizar educação desenvolvimento e poder.

Essa citação nos faz pensar que a distinção entre o oral e o escrito é marcada pelas diferentes práticas sociais. O autor também ressalta que hoje a escrita serve para atributos de prestígio para quem a domina. Mas há que se considerar o oral e o escrito como manifestações distintas da língua e não deve servir de rótulo para os indivíduos por conta de seu uso, porque esse valor envolve questões ideológicas e culturais, ou seja, há culturas em que se prestigia o oral e vice-versa, segundo Marcuschi (2001, p. 35/36).

(...) a fala tem uma grande procedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do prestígio social a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém de algum critério intrínseca nem de parâmetros lingüísticos e sim de postura ideológica. Por outro lado há culturas em que a fala é mais prestigiosa que a escrita.

Observando o contexto escolar no processo de aquisição da escrita, vemos que essa etapa é marcada, porque quando a criança entra na escola ela já percorreu um longo caminho na elaboração de sua linguagem, não só do seu seio familiar, mas também de sua comunidade, onde persistem com mais freqüência, a língua informal de pessoas menos escolarizadas. A escola na maioria das vezes inicia a etapa de transição de conceitos, ou seja, o ensino da língua culta de forma arbitrária e crítica, sobretudo desumana, e isso porque a grande gama de conhecimento já possuído pelo discente é desvalorizado, causando-lhe conflitos de conceitos, porque ele pensa que tudo que já sabe é errado. O certo é o que a professora ensina, quando na verdade toda sua bagagem deveria servir de subsídio para discussão das várias possibilidades do uso da língua.

Mayninh e Sabison (1998), discutindo o papel do adulto no processo de aquisição da escrita, atribuem um lugar de facilitador e/ou informante e de um intérprete e do co-contrutor desse processo. Nisso concluem-se, que as práticas discursivas do adulto são incorporadas pela criança, uma vez que ele é tido como um informante sobre a escrita, e, a partir do momento que o indivíduo não letrado recebe essas informações, vão construindo sozinho os sistemas assimilatórios sobre as hipóteses da escrita.

Vygotsky (1989) acredita que a aquisição da linguagem da criança se dá através da internalização da ação e do diálogo com os adultos onde elas constróem e reelaboram esses significados transmitidos por seu grupo cultural. A partir dessa mediação e trocas simbólicas, a criança estabelece relações com as coisas do mundo real, isso com o desenvolvimento da linguagem, a qual tem um papel de grande destaque na aquisição de outros conhecimentos. Recorremos a Oliveira (1993, p.63) para melhor compreendermos Vygotsky.

Nem seria possível supor a partir de Vygotsky um papel de receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explicita e constantemente com a idéia de reconstrução e reelaboração por parte do individuo significados que lhe são transmitido pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa. São

para Vygotsky elementos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico sempre em transformação das sociedades humanas.

Rojó (1998, p123) complementa essa discussão.

Dos (...) diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que as atividades ganham sentido. (...) É o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura e escrita dependentes do grau de letramento familiar e acrescentaríamos da instituição escola e/ou pré-escolar em que a criança está inserida que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto práticas discursivas e enquanto jogo.

Esse autor deixa claro que o acesso da criança com o material escrito não é suficiente para o seu domínio. O grau de letramento da criança vai se desenvolvendo à medida que ela participa de atividade de leitura e escrita juntamente com adultos que demonstram prazer com essas práticas. Isso tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Porque fica difícil para o professor conseguir êxito nas produções de seus alunos, quando eles trazem consigo carência dessa prática de casa. Todavia, a escola deve cumprir sua obrigação, possibilitando o contato direto dos alunos com a diversidade textual, compartilhando situações de leitura e escrita.

Portanto, acredita-se que o hábito, o prazer pela leitura e pela escrita devem ser ensinados às crianças desde muito cedo, pois esses requisitos são condições de práticas sociais.

Ao discorrer sobre o papel de instituição familiar no desenvolvimento da linguagem escrita ou o processo letramento da criança, Rojo (1998) explica que depende, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertença, em sua maior ou menor presença, em seu cotidiano de práticas de leitura e escrita. No entanto, a criança que vive num ambiente rico em materiais escritos e os laços de afetividade, são maiores as interações e se dão de forma mais complexa, aberta. A criança tendo constantes contatos com os meios de comunicação, com a diversidade textual e com pessoas letradas, terá mais oportunidade, produzindo textos assim de forma significativa, além de se expressar melhor. Porém, a falta de contato com a diversidade textual e as relações sociais das crianças que são filhas

de pessoas que, em alguns casos, são semi-analfabetas ou analfabetos o que não são estimuladas em relação à escrita, terão as suas aprendizagens comprometidas ou serão mais lentas, por falta de contato com a diversidade textual e o acompanhamento da educação dos seus filhos ficará na responsabilidade dos professores.

Apesar do compromisso docente com o saber dessas crianças, de estar inserindo em seu planejamento boas intervenções, não conseguem fazer com que elas que vêm de famílias desestruturadas e excessivamente pobres, consigam aprender da mesma forma que as crianças que vêm de famílias estruturadas, que têm acesso à diversidade textual, que são economicamente estáveis e que são estimuladas e acompanhadas pelos pais, como afirma Soares (2000, p.21)

Já a criança das classes favorecidas, afirmam os partidários da teoria da deficiência cultural e do déficit lingüístico, viver num ambiente rico em estimulações verbais é incentivada a perguntar e a responder é ouvida com atenção, os adultos têm para elas e as situações de interação verbal são numerosas e estimuladoras da reflexão, da abstração, do pensamento lógico. Como consequência a criança desenvolve-se linguisticamente e cognitivamente e não enfrenta dificuldades de aprendizagem quando ingressa na escola.

A criança está inserida numa sociedade em que a escrita está presente em vários momentos, não só na escola, mas na comunidade e nas residências também, através da diversidade textual e dos meios de comunicações.

A escrita, atualmente, tem sido usada como um instrumento para organizar o próprio conhecimento, oportunizando a reflexão sobre a ação, salientando que cada redator expõe seus pensamentos, opiniões, experiências e fatos. Contudo, fazendo uma breve reflexão sobre a escrita do passado e do presente, as redações escolares resumiam-se na atividade, utilizada apenas para aprender a escrever, para as letras ficarem bonitas, para ocupar o tempo da criança. Diante dessas metodologias, o educando realizava uma tarefa escolar sem nem mesmo questionar porque escrever ou copiar tais textos, que não tenham peso sobre a sua aprendizagem. Trazendo essa relação de metodologias que eram consideradas boas, mas que na verdade, a criança não ampliava suas aprendizagens sobre produção textual, observava-se que elas não refletiam sobre as produções textuais que realizava. No entanto, as metodologias atuais usadas com os pequenos redatores dão um sentido, pois as crianças produzem seus textos

externalizando às ideias sobre os temas abordados, refletindo, criticando, atuando, resumindo, quando há interação da criança com o que ela cria e faz, ela amplia-se a oportunidade de aprendizagens e, para que isso ocorra, é necessário boas intervenções por parte dos professores com a diversidade textual e o apoio afetivo dos pais torna-se imprescindível, auxiliando a criança no que for necessário.

Quando a criança consegue redigir seus próprios textos, ela sente um imenso prazer. Esse aspecto é significativo, pois se sente valorizada podendo futuramente redigir sem muitas dificuldades nos momentos de produção onde certamente quem ler as suas mensagens, entenderá e sentirá esse mesmo prazer, porém para que isso ocorra, a escola precisa estar oportunizando aos educandos a terem um contato maior com a diversidade textual, cuja utilização seja enriquecedora para o repertório do aluno, pois, ao ingressar na escola, a criança traz uma imensidão de textos que conhecemos e possuem em suas residências e comunidades, percebendo os vários tipos de escritas. Todavia, o educando das camadas menos favorecidas não possuem esse conhecimento e curiosidade, não é instigado e não tem noção de que esses gêneros textuais são apenas formas de escrita, isso é comprovado nas palavras de Soares (2000, p.20):

O fracasso escolar das crianças das classes populares passou a ser atribuído tanto no discurso pedagógico a "pobreza" no contexto cultural dessas crianças e as deficiências que daí resulta: carências afetivas, difícil lingüísticas.

O fracasso escolar das crianças pertencentes às classes menos favorecidas é algo real e assustador. São crianças que muitas vezes chegam a 4ª série com sérios problemas na leitura e na escrita. Problemas estes que a escola sozinha não consegue superar, faz-se necessário então solicitar o apoio e o acompanhamento dos pais, que em alguns casos, não podem auxiliá-los por serem analfabetos e, por este motivo, eles não auxiliam as tarefas de casa, apenas podem incentivá-los. Outros pais deixam a responsabilidade para os professores.

Gêneros textuais nas residências quase não há e a situação fica precária, pois as crianças precisam estar em contato com materiais escritos e conviver com ambientes onde aconteçam tais hábitos de leitura e escrita para superar essas dificuldades e ter êxito em seus estudos e em sua vida.

CAPÍTULO IV ANÁLISE DE DADOS

4.1 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Com base na pesquisa que foi realizada para constatação das principais dificuldades na produção textual dos alunos da 3ª e 4ª séries, observou-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa possui uma ideia bem limitada de texto. Para eles, essa prática se resume em escrever palavras ou frases sem relação, organização e complemento de ideias, o que importa é preencher linhas. Podemos confirmar isso na produção do aluno Fábio² da 4ª série.

O Futebol

O futebol é bom eu gosto de jogar era uma vez um jogo do Flamengo e gaitou do Vasco eu jogo bola no campo de terra e faço gol o Brasil vai ganhar a copa do mundo e o Flamengo tá bom. (Fábio, 4ª série).

Fábio possui um dos sistemas de conhecimento que deve ser utilizado na elaboração de um texto. Definida por Koch (2003, p. 32).

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo que se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo) que do tipo episódico (os "modelos cognitivos", socioculturalmente determinados e adquiridos através de experiências.).

Dizemos que Fábio já tem certo conhecimento de mundo acerca do tema "futebol", porque ele é um garoto que participa do time infantil local, entende as regras que envolvem o futebol e os campeonatos, sabe inclusive sobre a importância que teve o futebol para alguns jogadores de origem pobre, tipo Ronaldinho. Isso tudo foi demonstrado na sua fala. Porém, ao tentar redigir seu texto, ele apenas escreveu poucas linhas com frases soltas, ou seja, carentes de sentidos, sem o desenvolvimento do fio condutor que dá sentido ao texto. Esse exemplo de Fábio deixa claro que o conhecimento enciclopédico ou conhecimento

² Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios, pois pretendemos manter suas identidades preservadas.

de mundo possuído por ele não lhe deu condições de produzir um texto coeso e coerente. Isso porque a escrita de um texto, para cumprir seu propósito comunicativo, deve obedecer a determinadas regras, enquanto a oralidade, dependendo da situação e demais critérios, aceita certas informalidades. Esta dificuldade apresentada se enquadra no fato de não saber planejar e organizar suas ideias.

Outra noção sobre texto apresentado pelos alunos é que é uma tarefa difícil e chata. Fábio, por exemplo, antes da realização da tarefa, quase se recusou a fazê-la dizendo: "Professora, eu não sei fazer esses textos, porque não gosto de escrever. Porque a senhora não me manda fazer uma cópia?" Diante da indagação desse aluno, a professora explanou claramente a importância do texto na nossa sociedade dizendo-lhes:

Alunos vocês dentro e fora da escola podem serem solicitados a manifestarem suas ideias, sentimentos e opiniões, pode ser uma carta, um bilhete ou qualquer outro texto. E vocês poderão fazer cópias das idéias das outras pessoas? Pois bem, a cópia é tarefa mecânica que serve só para passar o tempo de vocês. Já o texto de autoria própria vai lhes ajudar no desenvolvimento da criatividade, argumentação e em diversas outras competências.

Contudo, vê-se que os alunos não querem pensar, querem realizar atividades fáceis. Nisso há que se considerar o desprazer em escrever como um agravante que também interfere na qualidade das produções escritas. Em suma, eles encaram essa tarefa como algo exaustivo e burocrático, que serve só para alcançar ou não nota e para o professor corrigir os erros ortográficos.

O PCN (1998, p. 68) traz o seguinte comentário sobre as dificuldades contidas nas redações escolares: "umas das prováveis razões dessas dificuldades para redigir seja o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita. Isso era o que acontecia com as produções de Fábio, era apontados apenas seus erros de grafia. Diante disso, ele não tinha motivação nenhuma para escrever e desconhecia o propósito comunicativo do texto.

Portanto, acreditamos que a abordagem que é dada à escrita na escola, na maioria das vezes, inibe o processo de criação e criatividade dos sujeitos da pesquisa. Claro que o ensino da norma culta deve sim, ser trabalhado, pois este domínio é uma das características de um escritor competente, mas este não pode ser o único foco na análise das produções.

Com as análises, também vimos que os alunos ainda não compreendem os requisitos imprescindíveis para a elaboração de um texto que são bastante enfatizados por GERALDI (1995), que é a intencionalidade desse texto, ou seja, saber o que, como e para que e quem está escrevendo. Nesse aspecto, torna-se necessário comentar a produção na escola, onde ainda se comete esses equívocos, não ensinando para os alunos e nem executando essas etapas de produção. O professor dos sujeitos da pesquisa geralmente só explica a tarefa e, os textos que recebe, geralmente ficam engavetados, sem revisão e sem circulação social.

Acreditamos que a construção do texto depende de estabelecimento de elos entre produção, leitura e retorno à produção. Dessa feita, a reescrita faz parte do ato de escrever e sua contemplação torna-se necessária em sala de aula, para que os alunos voltem a seus textos, fazendo as reestruturações adequadas, aprimorando-as, refletindo sobre seu propósito comunicativo, sobretudo sabendo que um texto não é feito de imediato, exige muita leitura, paciência e revisão. Isso os sujeitos da pesquisa pouquíssimas vezes que são solicitados a fazer e quando são, se recusam, dizendo: "Professora, esse texto já está certo, eu não vou fazê-lo de novo, eu já li e entendi o que está escrito." Mesmo com as intervenções sobre o que ficaria melhor se tirado ou substituído, ou corrigido, eles persistem no "erro".

Com o intuito de demonstrar algumas ideias aqui definidas, fez-se necessário analisar algumas produções dos doze sujeitos envolvidos na pesquisa, refletindo sobre os principais problemas encontrados nos textos, direcionando o foco da análise para o nível de escrita, problemas ortográficos, sequência lógica de fatos, marcas de linguagem, coerência e coesão.

A primeira produção analisada foi de José, aluno da 4ª série do Ensino Fundamental I, que tinha como tarefa produzir um texto informativo com o título "Índios do Brasil". A professora sabia que nenhuma produção parte do vazio, trabalhou sequencialmente três dias, com textos informativos, poéticos e até um DVD que mostrava a situação dos índios pré-colonizados e índios na sociedade atual.

Esses textos foram explorados com bastante discussões, atividades reflexivas e o estabelecimento de diferenças e semelhanças entre os índios em diferentes momentos históricos. Para concluir, a professora propôs a atividade escrita. A seguir, o resultado do texto do aluno José:

O dia dos índios brasileiro sail para matar par pexica e o portuguese segaro na terra e pegaro os índios e depois tomaro a terra dos índios e depois mataro o índios o portuguese chegaro na Bahia depois ele fouro feliz para sempre. (José, 4ª série).

O texto acima ilustra claramente os problemas contidos em quase todas as produções analisadas. José como os demais sujeitos da pesquisa encontram-se no nível alfabético, mas com muitas dificuldades ortográficas, ou seja, ainda não escreve de forma autônoma e convencional de acordo com a gramática normativa. Teberosky e Ferreiro (1958, p. 123 -213) defendem a ideia de que a criança constrói hipóteses sobre escrita, as quais elas conceituam por níveis, veremos a seguir os conceitos dos níveis defendidos por elas.

Nível 1 – Neste nível, escrever e reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se esta forma básica é a escrita imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas.

Nível 2 – A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes, (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas.

Nível 3 – Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.

Nível 4 – Passagem da hipótese silábica para alfabética (...) a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá "mais além" da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias.

Nível 5 – A escrita alfabética constitui o final desta evolução (...). A partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia não terá problemas de escrita no sentido.

José, assim como os outros sujeitos, ainda tem dificuldades em compreender que a escrita nem sempre é a representação exata da fala. Por isso oscila, ora faz a relação correta entre som e escrita, ora se equivoca; exemplo: chegaro (chegaram), (segaro) já faz a correspondência "ch". Diferente dos demais sujeitos, ele garante o uso dos dígrafos, usa letra inicial maiúscula para representar substantivos próprios (Bahia). Mas confunde adjetivo pátrio com substantivo, ao escrever (Brasileiro) (brasileiro). O início do texto já está marcado com letra inicial

maiúscula. Dos textos analisados, esse foi o único que contemplou esse aspecto. A formatação do texto também já está contemplada, coincide com gênero solicitado.

Apesar de José garantir avanços significativos, vê-se que ele, como outros sujeitos, apresentam dificuldades ortográficas graves, considerando suas séries, já deveriam ser sanadas, por exemplo: deveria fazer correspondência entre som e escrita de algumas palavras simples com sail (saiu), pexica (pescou).

Essa questão torna-se compreensível à medida que refletimos sobre a complexidade de normas que regem a Língua Portuguesa, em que uma letra corresponde a vários sons. Essa complexidade leva dúvidas e insegurança para os alunos, principalmente os iniciantes, carentes da prática de leitura e escrita.

Outra questão observada são as terminações verbais: pegaro (pegaram), vestiro (vestiram). Estes verbos flexionados de forma incorreta prejudicam a ortografia, embora sejam compreensíveis. Entende-se que o aluno escreveu desse jeito, porque é assim que fala no ambiente familiar, onde seus pais são poucos escolarizados, por isso praticante da língua coloquial, ou seja, a linguagem popular alheia a normas e regras da gramática normativa. Essa questão traz implicações para a aprendizagem da criança, porque mesmo o professor fazendo um trabalho sistemático em sala de aula, introduzindo regras, o contato maior que ela tem é com seus familiares e é essa a linguagem que ela incorpora. Mas a escola não deve se isentar de seu papel que é não desvalorizar a língua coloquial, porém ensinar a gramática normativa, pois é a que dá prestígio social, claro que esse ensino não pode ser de forma preconceituosa, mas reflexiva.

É importante esclarecer que um texto só será legitimado e validado como texto, quando este garantir a textualidade, ou seja, a coerência e coesão, isso só será alcançado, quando o interlocutor valer-se do seu conhecimento de mundo. Essa criança, como as demais da pesquisa, desconhece a funcionalidade da pontuação no texto, que é causar efeito nos leitores. Isso acontece porque ainda não lhe foram dadas condições significativas de ensino aprendizagem. Esse aspecto compromete totalmente a coesão e, conseqüentemente, a compreensão do texto, uma vez que a leitura fica cansativa.

Essas considerações fazem parte da análise dos elementos coesivos que são imprescindíveis para garantir a coerência textual. Segundo Koch (2003, p. 48).

Podemos conceituar a coesão como fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também lingüísticos formando seqüência vinculadoras de sentido.

A citação acima oferece elementos que comprovam que além dos problemas lingüísticos que já foram mencionados anteriormente, os quais prejudicam a coesão textual, há ausência de conectivos que garantem a textualidade, ligando e complementando os sentidos das idéias. Ele sempre repete o substantivo "índio" quando deveria usar pronomes, mas estas estratégias de substituições não são sistematizadas em sala; o que prevalece são os famosos recadinhos desconsiderando assim o conteúdo e o conhecimento de mundo trazido pelo escritor frente ao texto escrito. Partindo dessa premissa, analisaremos a seguir a coerência textual do texto ilustrativo na pesquisa do aluno José. A coerência textual é apresentada por Koch (1992, P. 21) como:

Este alguém para construir a coerência, deverá levar em conta não só elementos lingüísticos que compõe o texto, mas também seu conhecimento e imagens mutuas, crenças, convicções, atitudes, pressuposições, intenções explícitas ou velados, situação comunicativa imediata, contexto sociocultural e assim adiante.

Com isso, sabe-se que para uma produção garantir a textualidade, não depende só dos elementos coesivos lingüísticos, mas erroneamente os professores direcionam seus olhares apenas a esta questão.

Em meio a tudo que já foi mencionado, observa-se que a produção de José, embora, compreensível, tem alguns trechos com truncamento de informações, confusos, que prejudicam a lógica, por exemplo: "o dia do índio Brasileiro saiu para mata para pexica". As idéias e informações trazidas pelo escritor embora sejam significativas, quando ele aborda a situação real de maltratos e desrespeito a sua cultura vivenciada pelos índios com a chegada dos portugueses. Porém, diante de tudo que foi trabalhado de forma sistemática, esse aluno redigiu poucas informações, não trouxe inferência acerca do título. Em suma, disse muito pouco aos interlocutores e de forma fragmentada.

Levando em consideração o gênero conto de fadas, como já foi dito, o mais privilegiado em sala de aula, faremos a análise das dificuldades comuns das produções textuais dos sujeitos da pesquisa. O texto a seguir foi escrito pelo aluno Antônio da 3ª série, como resultado de uma atividade proposta em sala de aula, na qual a professora trabalhou dois dias com o conto "Cinderela", fazendo análise do enredo, ambientação, caracterização dos personagens, clímax e desfecho. Após esse minucioso trabalho, foi solicitada a reescrita do conto, segundo a versão trabalhada e mantendo a seqüência lógica dos fatos.

Cinderela

Ela uma veis a cidelela estava trabalhando ela trabalhando dia e noitequano ela termina as irma dela dezaruma tudu para ela aruma tudo dinovo e a cinderela cofria muito mais no prosimo dia.
O rei deo uma festa e prisipe vai es conhecer uma noiva para sicazar.

Essa produção do gênero conto de fadas ilustra claramente os problemas encontrados nos textos de mais da metade dos sujeitos da pesquisa. Alguns destes já foram mencionados no texto de José.

Há uma limitação de informações, considerando que o texto original é de três laudas. Mesmo sabendo recontar oralmente, o aluno sente dificuldade em transcrever para o papel de forma organizada as informações. Isso é fruto das poucas práticas de leitura e escrita em casa, porque quem tem o hábito de ler textos diversos tem mais condições de refletir e formular opiniões. Isso também tem a ver com o grau de letramento familiar no qual persiste com mais frequência a oralidade, devido ao baixo nível de escolaridade de seus membros. ROJO (1998) ressalta que a avaliação das condições da criança deve levar em consideração as condições de letramento de tais adultos.

Enfim, vários foram os problemas contidos no texto, os quais estão no âmbito ortográfico tipo:

Veiz (vez) não relação entre o oral e o escrito.
Cidelela (Cinderela) ausência na nasalização.
Quando (quando) são "n" troca do "r" por "l".
Tudodinovo (tudo de novo) segmentação de palavras
Trabalhando (trabalhando)
Ausência dos dígrafos.

Quanto à coerência, por se tratar de um gênero bastante trabalhado, ele, como todos os outros, já garantem a marca de expressão caracterizando texto: "*Ela uma veiz*" (*Era uma vez*).

Na seqüência lógica dos fatos, ela garante início, mas suprime muitas coisas importantes da história, pula para o fim, com isso, o texto fica confuso, vazio, carente de ambientação, enredo, clímax, e desfecho. Isso porque ficou muito suscinta. Os alunos não se apropriaram ainda do fato de que um conto deve ter início, meio e fim. Caso não contemple esses requisitos, a produção será um mero aglomerado de frases soltas, com idéias contraditórias que não diz nada aos interlocutores.

Partindo da análise do gênero conto de fadas, o qual é trabalhado com mais frequência no ambiente escolar, vê-se que a escola não está aproximando os discentes das várias possibilidades de observação e produção dos diversos gêneros que estão inseridos na nossa vida cultural e social. Marcuschi (2002, p. 35), falando sobre o papel dos gêneros textuais e o ensino faz a seguinte afirmação:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular pode se tratar dos gêneros na perspectiva que é analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos dos mais diversos tanto escritos como orais, e identificaram as características de gêneros em cada um, é um exercício que além de instrutivo também permite praticar produção textual.

Com base nas constatações acima, essas instruções não são seguidas nas salas dos sujeitos, pois o trabalho está pautado com mais frequência na produção dos contos ou fábulas. A diversidade textual não é apresentada para eles estabelecerem características e semelhanças entre os mesmos, sabendo assim a composição, estilo propósito de cada um. Para isso, deveria propiciar o trabalho com notícias, cartas, bilhetes, receitas, sem deixar de inserir também os gêneros que surgiram com o avanço tecnológico. Partindo dessa premissa, o discente investigaria e experimentaria de tudo um pouco, tendo condições favoráveis de ter uma aprendizagem significativa de não ficar limitado apenas às estruturas e características do conto de fada do mundo fictício.

Por fim, fazendo um apanhado geral dos principais problemas encontrados nas produções dos alunos da 3ª e 4ª séries, mesmo se tratando de

séries diferentes as dificuldades são semelhantes. Eles estão inseridos no âmbito linguístico em que, apesar de todos os sujeitos estarem no nível alfabético, ainda têm dificuldade em associar som a escrita, ausência de dígrafos, dificuldade na nasalização das palavras, repetem expressões típicas da oralidade, "ai", "né".

Na coerência, considerando o gênero conto e fábula, os sujeitos eliminam muitas partes relevantes do enredo, principalmente do meio, escrevem resumidamente, transformam duas laudas em dez ou menos linhas.

Essas exclusões comprometem a coerência das ideias. Os elementos coesivos praticamente não existem nessas produções, pois não há pontuação, principalmente para marcar os diálogos características dos contos no discurso, o que torna a leitura mais atraente nas mudanças de ações em ideias, ou seja, não há nenhuma marca de pontuação nas produções de textos informativos, os sujeitos ainda não se apropriam de suas características, tais como linguagem, objetivo e estrutura. Diante disso, torna-se relevante ampliarmos as discussões sobre o tratamento que a escola dá a produção textual. Nisso, vemos que ainda há certa limitação no trabalho com a diversidade textual no contexto escolar, essa prática está mais centrada em contos de fadas, fábulas, poesia e, raramente, um texto informativo. Isso se comprova na análise que fizemos dos textos, nos quais nos foi dado mais: reescrita de contos, produção de fábulas e apenas um texto informativo. Em momento nenhum, tivemos acesso a cartas, bilhetes, ou outros textos instrucionais de circulação social. Os professores disseram que insistem mais a produção de contos e fábulas porque, diante do desprazer em escrever que se percebe na postura dos alunos, esses gêneros são os que mais lhe atraem, devido ao seu conhecimento prévio, ações de personagens e ambientação.

Com essa justificativa atribuída pela professora, nos remete a pensar que a instituição escolar, sendo responsável pela sistematização do conhecimento, é imprescindível que ela sistematize aprendizagens significativas, ou seja, úteis ao cotidiano dos alunos, para que eles possam agir de forma autônoma na sociedade letrada, modificando suas realidades sociais. Disso, surge à necessidade de inserir na sala de aula um trabalho amplo e diversificado contemplando os textos que os alunos irão manusear, produzir, ou seja, ter contato na sociedade e terão que saber como e para que servem.

4.2 O LUGAR DO TEXTO ESCRITO NA FAMÍLIA

Com base nas entrevistas realizadas, percebemos que seis pais não são alfabetizados, portanto seu grau de letramento é mínimo. Conforme SOARES (2004, p.73), “É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana”.

Porém, são pessoas que participando assim das atividades do seu meio social, resolvendo os problemas que surgem usando as alternativas disponíveis, confirmamos essa abordagem sobre a escolaridade, trazendo falas de alguns pais: *“Não sei ler, nem escrever, pois parei de estudar para trabalhar e ajudar minha mãe a sustentar a família”*.

Nesse comentário, percebemos que os motivos que levaram essa senhora a abandonar os estudos foi a economia, pois precisava trabalhar ainda criança para auxiliar a sua mãe. Conforme Soares (2002, p. 14). “O meio em que vivem seriam pobre não só do ponto de vista econômico, daí a privação alimentar a subnutrição que teriam conseqüências sobre a capacidade de aprendizagem, mas também do ponto de vista cultural, um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetivos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação.

Outra mãe também justifica o seu analfabetismo: *“Minha mãe não sabia ler e não dava importância nenhuma a escola e a gente (eu e meus irmãos) não sabe ler nem escrever porque ela não deixava ir, para não aprender a escrever bilhete para os namorados, e hoje nós sofre com isso”*.

Essas citações reforçam que a desvalorização da escola e dos estudos por essas famílias carentes está presente desde gerações passadas.

Observando a citação a seguir, vemos que a desilusão diante dos sofrimentos em busca da sobrevivência, faz com que essas pessoas percam as esperanças e as perspectivas diante do futuro. Veja o que diz Soares (2002, p.10):“(…) A escola oferece igualdade de oportunidade, o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento de cada um.”

Não é porque é das classes menos favorecidas economicamente e sim, a cultura do analfabetismo que ainda está viva, a falta de oportunidade, pois se não trabalhar, não terá como se manter. Há uma imensa pobreza em relação à materiais impressos. Todos nascemos com as mesmas capacidades, porém o meio onde o individuo convive, o incentivo dos pais e professores e recursos materiais é que vai determinar o sucesso ou o fracasso. Uma das mães que também é analfabeta expôs que sua mãe já dizia "*estudo não leva ninguém a lugar nenhum*". Porém, ela, a mãe do aluno, apesar de não saber ler e escrever incentiva o filho, e o acompanha até a escola para ver como está o seu desenvolvimento e comportamento.

As opiniões dessa senhora sobre educação não são as mesmas que as opiniões de sua mãe. É a visão de alguém que sabe da importância da educação na sociedade na qual está inserida, onde ser letrada é fundamental para o desempenho de qualquer ser humano, conforme afirma Soares (2004, p. 74).

Letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidades sociais, progresso profissional cidadania.

O uso da leitura e da escrita com compreensão é sem dúvida dispositivos que auxiliam e facilitam no progresso pessoal e profissional das pessoas ,que tornam-se mais capazes e reflexivas, atuando na sociedade de forma mais critica e autônoma conhecedora dos deveres e direitos que possui como cidadão, tomando uma postura ativa.

Percebemos também que apesar da escola oferecer através do Educação de Jovens e Adultos - EJA oportunidades de alfabetização a essas pessoas que não sabem ler e escrever, as mesmas não querem freqüentar, pois acreditam que não conseguem mais aprender o código escrito, devido à idade e ao cansaço físico e mental.

Ao comentar sobre o acompanhamento dos filhos na leitura e escrita, quatro pais explicitaram que os acompanham através da verificação dos cadernos, explicando atividades, incentivando-os a freqüentarem a escola. Esses pais também vão até a escola e sempre estão observando junto com a professora o desenvolvimento da criança, confirma-se essa questão trazendo essa citação de

uma mãe. "Observando o caderno, incentivando na leitura e escrita e colocando na banca, já fiz até ele repetir de ano."

Essa é uma mãe que é muito dedicada à aprendizagem do filho e que, como ela afirmou acima, por saber que o filho tem essas dificuldades, já o abrigou o mesmo a repetir a série, o que poderá fazer a criança desestimular-se frente aos estudos e mesmo achar que não consegue superar as dificuldades que no momento possui.

No entanto, a outra parte dos pais, no total de oito pessoas, não acompanham o desenvolvimento dos seus filhos: *"Não ajudo e também não me interessa, ele não que ir para a escola e eu não vou me aborrecer com isso, não ligo porque não sou nada dele"*. Esse senhor é uma pessoa analfabeto sendo pai adotivo dessa criança. Nessa fala ele explicita a falta de compromisso, responsabilidade e a desistência de ajudar essa criança que vai a escola e só tem a professora para dar sustentação aos seus estudos, nas quatro horas diárias que lá permanece.

E como fica o trabalho docente nesse caso que o apoio da família foi extinto. Só resta incentivá-lo através do diálogo, dando-lhe materiais como livros, revistas para que o mesmo venha a superar tais dificuldade pois não conta com o apoio do pais adotivo.

A citação abaixo também é de uma mãe que não é alfabetizada:

Peço para ela fazer as atividades, pois não posso ajuda se não sei ler, nem escrever, mas eu sei das dificuldades que ela tem e eu sempre vou na escola saber como ela tá."

Essa mãe, apesar de não saber ler nem escrever, incentiva a filha, vai até a escola. Por ser muito carente, não coloca a filha nas aulas de reforço, mas acompanha o desenvolvimento da mesma.

Vemos então duas realidades semelhantes, por serem pais analfabetos e diferentes, pois cada um tem as suas opiniões frente à educação de seus filhos, tendo posturas opostas.

Compreendemos então que algumas mães já perceberam as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos filhos e as soluções encontradas para ajudá-los foram diversas como: colocar os mesmos em aulas de reforço, ajudando-os como aprenderam, colocando-os para fazerem cópias e ditados. Essa ação leva-nos a crer que todas as mães que acompanham seus filhos têm

consciência das dificuldades de escrita e leitura apresentadas pelos mesmos e até tentam buscar soluções para sanar esses problemas.

Ao serem abordadas sobre os meios de comunicações que possuem em suas residências, as respostas foram unânimes, que todas as famílias possuem rádio, televisão, DVD. Uma minoria, ou seja, apenas duas mães falaram que possuem outros meios de comunicações escritos: *"Tenho em casa vários livros: livros didáticos, romances, livros bíblicos, revistas evangélicas, livros de receitas"*. Ao ser questionada onde esses livros são guardados essa mãe diz: *"Guardo eles bem guardados, no meu quarto, que é para eles não pegarem, se não eles rasgam e até sujam as folhas"*.

Concluimos então que tem residências que os pais têm livros, porém ainda há restrições no uso desses livros, que são guardados para que as crianças não manchem ou rasguem as páginas, ou seja, apesar de possuírem tais livros em casa, as crianças não têm contato com os mesmos. Algo que também foi observando nesse contexto, foi quanto ao uso da leitura e da escrita eu restringue-se apenas a redações e listas de compras ou mesmo para realizar tarefas escolares.

Abrangendo ainda o envolvimento dos pais na leitura, nove pais responderam que raramente lêem alguma coisa em casa e apenas dois pais responderam que: *"Costumo ler a bíblia e até mesmo algum panfleto que ganho, outros livros é muito difícil"*.

Se os pais não lêem, não possuem livros em casa, não investem em compras de alguns livros, alegando que o dinheiro que ganham com o trabalho dá somente para comprar vestimentas e alimentos, deixando de ser modelo para os filhos, que conseqüentemente vão restringir-se somente ao uso dos meios de comunicação como: a televisão, o rádio e o DVD.

Observamos também que o único material escrito que estava em evidência nas residências foram os calendários do ano e os livros, que todas as famílias possuem, são livros didáticos, dados pela escola e assim mesmo só são usados se a professora solicitar alguma atividade.

Quanto ao uso de jornais, revistas e outros tipos de textos, os pais falaram que conhecem, todavia, não fazem uso dos mesmos e nem os possuem. As crianças que têm pouco contato com meios de comunicação escrito, que em sua casa quase não existe práticas de leitura e escrita, que presenciam discussões agressivas dos pais, convivendo em ambientes onde a linguagem é restrita, o diálogo é limitado, sem dúvida o seu vocabulário será reduzido.

A leitura e escrita nesses espaços se dão apenas por uma necessidade, como redigir uma lista de compras.

O vocabulário dessas crianças se limita às palavras usadas com mais frequência no seu meio social, sendo que algumas vezes são pronunciadas de maneira incorreta, no entanto Soares, Ano 2002, p. 29 afirma que:

“Bernstein adverte que não se pode afirmar que a criança da classe trabalhadora não seria capaz de produzir uma linguagem semelhante à da criança da classe média, a diferença, na verdade está na maneira como cada uma relaciona a linguagem e o contexto”.

As crianças que estão inseridas nessa pesquisa não têm acesso a computadores, a livros diversos, às práticas de escrita, restringem-se à sala de aula, onde percebe-se que algumas vezes chegam na escola com fome, pois não tinha alimentos em casa para saciar a mesma, desejando que as horas passem rápido para vir a merenda.

Se comparar-mos essa criança subnutrida com a criança da classe média, veremos a imensa diferença no contexto sociocultural, com expressões repetitivas sem coerência e coesão.

Quanto mais estímulos essas crianças tiverem, mais significativo será o seu desempenho. Porém se esses estímulos forem poucos menores são as chances de progresso.

A função da escrita nas famílias em questão ainda está minimizada, sendo que a maioria dos pais são pessoas analfabetas e, assim, deixam de praticar ações de leitura e escrita, ficando a depender de outras pessoas que lêem e escrevem para as mesmas. Observando essa realidade ou esse comodismo, trazemos a citação de Freire (1996, p. 60) para refletir sobre essa ação “Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante.

As famílias estão inseridas num meio onde não se percebe fragmentos de leitura e escrita vivendo a depender de terceiros, sentem até mesmo desejo de lerem, porém não tomam uma atitude de procurar uma escola para assim transformar esse contexto.

Noutras famílias, uma minoria, as pessoas sabem ler e escrever, porém as práticas de escrita em casa, ainda é uma raridade, não há momentos que as crianças presenciam essas ações e até mesmo as pratiquem. Existe uma imensa comodidade no uso dos meios de comunicação visual, auditivo, enquanto que a escrita e leitura são esquecidas, usadas apenas em momentos de extrema necessidade, como um bilhete simples ou uma lista de compras, sendo que ambas fazem parte de uma única escola. Inseridas no mesmo contexto, trazendo dentro de si hábitos diferentes. Conforme Soares (Ano 2002, p. 29).

Para a criança que dispõe de código elaborado a experiências escolar apresenta apenas um desenvolvimento simbólico e social; Para a criança "limitada" a um código restrito a experiência escolar significa uma tentativa de transformação simbólica ou social.

São duas realidades distintas de crianças que convivem no mesmo espaço escolar, mas que têm diferentes hábitos e sendo que as oportunidades serão abertas àqueles que melhor se sobressaírem nos estudos, terão os melhores empregos e posições mais elevadas.

Logo, essa criança da classe média, dispendo de livros, jornais, revistas, computadores, participando de outras práticas sociais, como outros cursos fora da escola, sendo que o acompanhamento dos pais é intenso e tendo uma alimentação saudável, terá melhores condições de desenvolver de forma plena as suas aprendizagens.

As pessoas transmitem os reflexos do meio onde estão inseridas. Ao externalizar suas idéias nas produções, os discentes o farão de acordo com o que sabem, a linguagem, podendo ser redigida com fluência, elaborando idéias e vocábulos que serão utilizados ou usando uma linguagem empobrecida com expressões que ouvem freqüentemente e de forma fragmentada. Então, enquanto essas pessoas não tomarem consciência de que suas ações estão prejudicando a aprendizagem de seus filhos, essa situação continuará se repetindo.

4.3 INTERFERÊNCIAS DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

A família sempre foi a maior responsável pelo desenvolvimento da criança, influenciando-a através dos exemplos, ações e incentivos. A escola também tem importante papel nesse processo de construção, onde as relações devem surgir a partir das interações dos indivíduos em sua comunidade, desenvolvendo hábitos e atitudes que irão acompanhá-los no decorrer de história de cada pessoa.

De acordo com a pesquisa que foi realizada com os pais dos alunos de 3ª e 4ª séries do Colégio César Borges, percebeu-se que diversos fatores interferem diretamente nesse processo de produção textual dos alunos, contudo enumeramos-os, para analisá-los e assim compreender as causas de tais dificuldades:

- O analfabetismo dos pais;
- A falta de gêneros textuais nas residências;
- O auxílio e o incentivo em relação a realização das tarefas escolares que são escassos nesses lares;
- O uso excessivo dos meios de comunicação como a TV e o DVD;
- A situação de leitura e escrita praticamente não existe mesmo nos lares onde os pais sabem ler e escrever, esses momentos não escassos;
- O excesso de cuidado ou zelo pelos livros, revistas ou matérias desta natureza;
- A falta de investimento em materiais impressos.

Discorrendo sobre esses fatores vemos que: o analfabetismo dos pais ainda é um entrave que dificulta o processo de aprendizagem dessas crianças, pois se não presenciarem situações de leitura e escrita em suas residências, dificilmente essa criança irá praticar tais ações, irá restringir seus hábitos a assistir TV, o DVD e o rádio. Contudo, Soares (2004, p. 58) afirma que uma das condições para o letramento “é que haja escolarização real e afetiva da população” enquanto os pais, não se conscientizarem e voltarem a estudar, sofrerão diversas consequências, pois saber ler e escrever é de extrema importância para qualquer ser humano em todas as partes do mundo”.

Lembrando que o analfabetismo faz parte de uma época em que as pessoas não valorizavam a educação como um meio de se ter êxito na vida, pois as pessoas que sabem ler e escrever refletem e criticam melhor. Uma educação de qualidade possibilita a inserção do cidadão na sociedade de maneira mais atuante, podendo escolher a profissão que deseja e não assumir qualquer função por falta de opção, marginalizando assim a pessoa iletrada, segundo Gnerre (1985, P. 32).

A capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade. Como tal a escrita é um bem certamente desejável.

Nos dias atuais, o processo de escrita e leitura faz-se uma necessidade, pois sendo que uma pessoa alfabetizada, letrada, sabe analisar, criticar, expressar claramente, podendo assim ser um condutor da sua própria história e não depender de terceiros para ler ou escrever em qualquer momento, sem constrangimento de expor a sua privacidade a outras pessoas. Não deixando-se enganar por indivíduos que queiram se aproveitar do analfabetismo de tais pessoas.

Observamos que não há incentivo para esses pais voltarem para a escola, pois acreditam que por estarem na 3ª idade não conseguem aprender, pois por chegarem cansados do trabalho diário, o único desejo que resta é descansar para recuperar as forças e no dia seguinte seguir para a jornada de trabalho novamente.

Uma segunda condição para o letramento, segundo Soares (2004, p. 58-59) é: "É que haja disponibilidade de materiais de leitura"... "Como livros, revistas e jornais ter acesso à livraria, biblioteca..."

Não há investimentos por parte das famílias no que se refere a compra de livros e revistas diversas, jornais e quase não possuem livros em casa, com exceção dos livros didáticos, logo são pessoas que vivem em situações precárias, de extrema pobreza e desmotivação. A remuneração que recebem pelo trabalho que realizam é mínima, sendo que às vezes não dá nem para comprar todos os itens da feira semanal, sobrevivendo assim com o auxílio da bolsa família e até mesmo usando roupas doadas.

E os momentos de leitura e escrita ficam restritos somente aos espaços escolares. Ressaltamos ainda, como educadores, que, se em suas residências essas crianças tivessem textos diversificados e interagissem com os mesmos, explorando-os de forma ativa, conseqüentemente as crianças teriam possibilidades de construir seus conhecimentos sobre os mecanismos da língua escrita, pois, se é capaz de ler e escrever, significa ser capaz de usar socialmente os textos em práticas de leitura e escrita. Todavia, se isso não acontece, as possibilidades de aprendizagem dos alunos são mínimas, porém percebemos também a necessidade de se trabalhar a auto-estima da família orientando-a, de forma que a mesma adquira mais livros, buscando ampliar suas aprendizagens no sentido de aprender ler e, assim, poder auxiliar seus filhos, servindo de modelos para eles.

O único material impresso nas residências, que ficam expostos são os calendários. Os livros, as revistas e panfletos ficam guardados em um ambiente restrito somente aos pais, sendo que o contato da criança com tais livros é o mínimo possível. Esses livros ficam guardados longe do alcance das crianças, como se o contato das mesmas com os livros fossem prejudicá-los. Os pais têm medo que as crianças danifiquem os livros de alguma forma.

É nesse ponto onde reside o perigo. A criança precisa estar em contato com materiais dessa natureza, para assim elaborar e reelaborar seus conceitos sobre leitura e escrita, ampliando os conhecimentos que já possuem, pois ela tem curiosidades em saber como funciona o mundo a sua volta e interagir com o mesmo.

Se isso não ocorre é um subsídio a menos, instrumentos valiosos que deixam de fazer parte do cotidiano do discente, tornando-se (os livros) algo neutro, somente para vê-los de longe. Instrumentos estes que deveriam servir para enriquecer esses momentos de produção textual e aprendizagens diversas.

O uso excessivo dos meios de comunicação, como a TV e o DVD, também é um obstáculo. Os pais permitem que as crianças assistam a todos os programas sem observar se os programas e DVD que as crianças assistem são adequados à faixa etária ou até mesmo, se são programas que estão de acordo com o processo de aprendizagem das crianças.

Nesta faixa etária, a criança está construindo seus conhecimentos de acordo com o que vê, presencia e participa. Faz-se necessário então que os pais

tenham o cuidado em observar esses detalhes, se os filmes e programas de TV são apropriados para essas crianças ou esses programas inadequados à faixa etária, farão alteração na personalidade da mesma, como: torná-la violenta ou até mesmo fazer com que amadureça precocemente, tendo essa influência, desses meios de comunicação, é preciso saber usá-los para que isso não ocorra, limitando o tempo que elas ficam em frente a TV e o DVD e investir mais em livros, revistas e jornais.

Esta investigação traz resultados riquíssimos para nós docentes, pois antes de a realizarmos, acreditávamos que esse problema estava apenas nas metodologias docentes. Observando as dificuldades nas produções textuais atribuindo a culpa a escola. Almejando que os discentes superassem esses problemas nas produções, intensificou os trabalhos dentro do âmbito escolar, no entanto o desenvolvimento dos alunos em relação à problemática quase não ocorreu.

Com a pesquisa tendo contato com as famílias no contexto sociocultural que as mesmas estão incluídas descobrimos que outros fatores estavam contribuindo para aumentar esses obstáculos nas produções para assim poder interferir de maneira significativa transformando a realidade dessas crianças.

As entrevistas revelaram sérios problemas dentro deste contexto familiar, como: frustrações, desilusões e até mesmo conhecendo as esperanças de pessoas que querem ver seus filhos progredirem nas profissões que desejarem. Todavia, realizam ações como: esconder os livros que têm em casa, não querer voltar a estudar e assim continuar dependendo de outras pessoas para realizar práticas, como escrever um bilhete, lista ou até mesmo uma carta, discentes que não presenciam e nem participam de situações de escrita e leitura nas casas onde residem, pessoas que passam todos os momentos disponíveis em frente a TV e o DVD. Todos esses fatores dificultam a evolução do processo de produção textual. Segundo Freire (1979, 27-28), "a educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado". No entanto, apesar dos pais saberem que os conceitos são formulados e reformulados a todo instante e todos os seres humanos estão sempre aprendendo algo ou buscando aprender, acomodaram-se a essa realidade e a educação é, agora, somente para os filhos e não servem para eles, trazendo essa citação de Freire (1979, p. 28) onde expõe que: "a educação, portanto implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem". Todavia enquanto as

peças tiverem essa visão limitada sobre suas próprias capacidades, vão continuar estacionadas dependendo de outras pessoas.

A educação é para todos, no entanto, é necessário que as pessoas a busquem e interaja com a mesma de maneira ativa na construção dos seus conhecimentos.

Com base em todos os processos realizados dentro dessa pesquisa, conclui-se que: para que as crianças obtenham êxito em suas produções, terão que dispor de vários materiais impressos, pois se tivessem hábitos de ler e escrever, teriam mais condições de ampliar o vocabulário, expressando-se melhor, refletindo e estruturando as ideias para assim poder produzir textos com coerência. Alguns materiais escritos, a escola irá buscar viabilizar, porém as práticas sociais de presenciar momentos de leitura e escrita ainda, infelizmente, estarão restritas ao ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações e análises que fizemos no decorrer da pesquisa, chegamos à conclusão que o ensino de língua apresenta certas fragilidades devido às práticas mecânicas, fragmentadas e descontextualizada de produção textual.

Considerando essa ineficiência no ensino, a escola deve intensificar o trabalho com produção textual, valendo-se da pluralidade textual e não focar o ensino apenas em um, ou dois gêneros, como comumente acontece. Essa limitação não aproxima nem familiariza os alunos com outros textos que eles terão contato nas várias instâncias sociais. Tal mudança é importante porque é por meio da língua escrita que se dá a emancipação do homem para o mundo.

Se quisermos a emancipação de nossos alunos, temos que dar nossa parcela de contribuição, pois vivemos numa sociedade desigual em que a maioria dos alunos da rede pública vive a margem da sociedade, carente não só de recursos financeiros, mas de afetos incentivos ou motivação.

Partindo dessa problemática, essa pesquisa científica teve grande relevância para nós educadores que convivemos diariamente com as dificuldades de produção textuais dos alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, e não sabíamos como ajudá-los; apenas criticávamos e corrigíamos seus erros ortográficos e atribuíamos a suas falhas ao ensino em sala de aula.

Hoje, após a realização da pesquisa, concluímos que as práticas de produção escrita quase não existem no contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos nesse trabalho e isso acarreta interferências negativas nas produções escritas dos mesmos, pois não há complementação do que é ensinado na escola e, na maioria das vezes, nem mesmo motivação e incentivo por parte dos pais que justificam seu analfabetismo como entrave para o não acompanhamento das competências leitoras e escritoras de seus filhos. Quando escolarizados, atribuem a falta de tempo ou condição financeira como fatores que limitam seu acompanhamento ou momento de leitura e escrita junto aos mesmos. Isso foi comprovado com a constatação de escassez de materiais impresso nos lares visitados. Em algumas casas isso se resumia apenas ao livro didático e a prática escrita ficava restrita às vezes aos deveres da escola, ou a uma lista de

supermercado, ou seja, para eles a escrita ainda não cumpre grande funcionalidade social. Diante de toda essa problemática, as competências escritoras desses sujeitos estão cada vez mais limitadas, ineficientes, contendo vários problemas lingüísticos e ortográficos mesmo todos sendo alfabéticos, como ausência de nasalização, ausência dos dígrafos, não correspondência total entre som e escrita, troca de letras, etc. Outras dificuldades também estão presente como: a não adequação do vocabulário e estrutura ao gênero proposto, além de limitação de idéias ou enredo que comprometem a coerência. A coesão praticamente não existe, porque não há pontuação, nem substituições com elementos coesivos. Portanto, consideremos que os problemas sociais trazem sérias complicações na falta de domínio da leitura e escrita.

Por fim, conclui-se que a relação da produção textual para além da escola quase não existe nos lares dos sujeitos da pesquisa, pois as práticas de leitura e escrita ficam limitadas quase que totalmente ao ambiente escolar.

Em meio a tudo que foi visto, acreditamos que a escola não deve se isentar da sua culpa e do seu papel de sistematizar aprendizagens significativas e, para isso, deve ressignificar seu ensino, principalmente no âmbito textual. Por outro lado, acreditamos também que as aprendizagens devem ser complementadas em casa. Nesse processo, professores e pais devem desenvolver uma ação conjunta, visando êxito de seus filhos e alunos, isso de forma parceira, cada um cumprindo com seu papel. Ao professor cabe a tarefa de servir de modelo, promovendo a escrita de várias modalidades de linguagem, aplicando uma metodologia de ensino que favoreça o aprendiz no processo de elaboração textual, sendo um interlocutor consciente de uma ação intencional, sabendo o quê, como e para quê está escrevendo, adequando a linguagem e estrutura de acordo com seus objetivos.

O papel dos pais deve estar bem definido, mesmo sendo analfabetos, devem motivar, incentivar seus filhos nas atividades de leitura e escrita, além de acompanhar seu rendimento escolar, e, caso saibam ler e escrever, criem situações dessas práticas no seu ambiente familiar. Se todas essas considerações forem seguidas, às dificuldades em produção textual serão amenizadas e as próximas gerações não enfrentarão as dificuldades vivenciadas pelas atuais gerações que é o ato de escrever, ou seja, transcrever para o papel de forma coerente e coesa suas idéias e pensamentos. Isso também é importante para que

esses alunos não tenham seus sonhos interrompidos, por conta da dificuldade em escrever nos vestibulares que encararem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONCKART, Tem – Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo; EDUC, 1999.
- CAGLIARI, L. **Alfabetização e linguística** – São Paulo Scipione, 1990.
- CARMEN, Silva C. Torres de Carvalho. **Construindo a escrita: textos, gramática, ortografia: [et al]**. São Paulo, Ática, 2001.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: Perspectiva para o ensino da língua materna** 4 ed. São Paulo, Cortez 2003.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogêneses da Língua Escrita**. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. O compromisso profissional com a sociedade. In: - Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa / São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura) São Paulo. Paz e Terra, 1996.**
- GERALDI, João Wanderley. **Porto de Passagem**, São Paulo, 2003.
- GNERRE, Maurizio: **Linguagem escrita e poder**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- HORN, Geraldo Balduno. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba IESD, Brasil, 2005.
- KOCH, Ingedore Grienfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. Cortez Editora.
- KOCH, Ingedore Grienfeld Villaça: **O texto e a construção dos sentidos**. 7 ed. São Paulo: Contexto 2003.
- KOCH, Ingedore Grienfeld Villaça. **A interação pela linguagem**, 6 ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a Língua Portuguesa).
- KOCH, Ingedore Grienfeld Villaça 1993. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed: São Paulo Cortez, 2003.
- KOCH, Ingedore Grienfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa critica e Multirrefencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCUSCHI, LA. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAYRINK – SABINSON, MLT. **Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita** IN. R.H.R. (org). **Alfabetização e letramento: Perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

OLIVEIRA, MK. de Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa 1ª e 2ª ciclos**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília MEC / SEF, 1998.

PINTO, A.V. **Ciências e Existências** 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

ROJO, R.H.R. O Letramento na Ontogêneses: Uma perspectiva Socioconstrutivista. IN: ROJO R.H.R (org). **Alfabetização e letramento: Perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ana Paula Berberian Freire da Silva, **Psicogêneses da Linguagem Oral e Escrita**, Curitiba: IESDE, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda, **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2004.

TEBEROSKY, Ana: **Aprendiento a escribi**. Publicado por: I. C. E . Universitat – Barcelona. C / Dels Angels, 18 / Barcelona. Editora Horsori.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

Questões para entrevistas com os pais.

1. Dados pessoais

Nome:

Idade:

Profissão:

2. Escolaridade

Estudou até quantos anos?

Onde?

Parou de estudar em que série? Por quê?

3. Na época que estudavam como era o contato da escrita em sua casa?

4. Atualmente que tipo de livros e materiais escritos possuem em casa?

5. Quais os meios de comunicação que possuem em casa?

6. Costuma acompanhar o desenvolvimento de seu filho enquanto estudante?

7. Você já percebeu as dificuldades que seu filho apresenta enquanto estudante?

8. Em quais situações você usa a escrita em casa?

9. O que você pensa sobre os livros?

10. Porque não existem livros em casa?

11. Há pessoas que lêem e escreve em casa?

ANEXOS

ESCOLA MUNICIPAL DR. CÉSAR A. R. BORGES

DATA: 18 09 2009

SÉRIE: 4ª

PROFESSORA: Lúcia

ALUNO(A): Edmarques

PRODUÇÃO TEXTUAL

O futebol
O futebol é bem em gosto de jogar
em uma vez um jogo do pro
engo e gosto do russo em jogar
no campo de terra e jogar em
Brasil nos jogos a Copa do mundo
e, pro mesgo tibi

ESCOLA MUNICIPAL DR. DÉCAR A. R. BORGES

DATA: 20 04 2009

SÉRIE: 4ª

PROFESSORA: Jucira Jucira

ALUNO(A): Adalberto Silva Menezes

PRODUÇÃO TEXTUAL

o dia dos índios brasileiros saiu para matar
por petita e o português seguiu na terra e pegou
o índio e depois tomou a terra dos índios
e depois matou o índio e português chegou na
lândia depois ele ficou feliz para sempre.

ESCOLA MUNICIPAL DR. CÉSAR A. R. BORGES

DATA: 10 04 2009

SÉRIE: 3ª

PROFESSORA: Aurelia

ALUNO(A): Guilherme

PRODUÇÃO TEXTUAL

Cinderela

Ela uma vez a cinderela estava trabalhando ela
 trabalhando para os maltrancos. Ela trabalhava em casa
 dela dez anos para ela mesma tudo
 dentro da cinderela cegou a cinderela
 no primeiro dia e o rei deu uma festa
 e a cinderela foi com ela uma noiva
 na Sicília.

ESCOLA MUNICIPAL DR CÉSAR A. R. BORGES

DATA: 20 03 2009

SÉRIE: 4º

PROFESSORA: Laura Lúcia

ALUNO(A): Mirian

PRODUÇÃO TEXTUAL

texto de associação

era uma vez eu estava dormindo
 e aí apareceu um fantasma e comecei
 mi assustar e aí depois um fantasma
 foi embora e eu dormi de novo aí
 depois apareceu um lobo e depois
 comecei pular minha labeta aí comecei
 minha zinha e eu dei um grito
 e minha mãe veio alho e guerra aí
 ele foi embora e eu fui dormir depois
 de repetir apareceu um mosquito
 e ele era minimorde aí ele pegou
 a barata e bateu nele aí ele caiu e eu
 falei ele fora aí eu fui dormir
 pronto.

ESCOLA MUNICIPAL DR. CÉSAR A. R. BORGES

DATA: 25 03 09

SÉRIE: 3ª

PROFESSORA: Aurelia

ALUNO(A): Ritli

PRODUÇÃO TEXTUAL

A Formiga na

uma vez a formiga estava trancada
na mão enquanto a cigarra ficava com
gosto clemente para e comer durante
e inverno gostoso e chorando então
fez um inverno a formiga temba na
língua a cigarra não tinha milenta
comer então a cigarra fez na corra
da formiga e Pedro comede para a
formiga

ESCOLA MUNICIPAL DR. CÉSAR A. R. BORGES

DATA: 20 04 2009

SÉRIE: 4

PROFESSORA: Lícia Lourenço

ALUNO(A): Elitran de a Lúcia Souza

PRODUÇÃO TEXTUAL

Para a sua tirinha indiar no Brasil
 uma vez rei indiar fora o leão de Pelos Portugueses
 e lúcio que vai dar nota para os dois Portugueses
 Portugueses li a vida os livros de indiar amarelo em
 morte
 o chefe do dos Portugueses nos livros indiar os indiar
 não gostava do chefe do tempo os indiar e os rei
 jogam a bola e a bola e a bola que li a nota no
 livro de lúcio de lúcio
 os Portugueses e a sua gramática nos indiar e
 comia a vida no dia dos Portugueses e os indiar
 indiar para dar nota os livros