

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**O PROCESSO DE REVISÃO TEXTUAL NA CONSTRUÇÃO DA
TEXTUALIDADE ATRAVÉS DA FOCALIZAÇÃO DAS MÁXIMAS DE GRICE**

CLARICE VAZ PERES ALVES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de
mestre em Letras na área de concentração em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

Pelotas, abril de 2002.

DEDICATÓRIA

A meus filhos, Jordana e Bernardo,
que foram compreensivos nos momentos em que necessitei
estar ausente, que me incentivaram sempre com um sorriso amigo,
merecem todo o meu reconhecimento, meu carinho , minha gratidão e
meu amor ...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Hilário I. Bohn, por sua sabedoria, incentivo e paciência ao longo deste estudo, obrigada. Agradeço, também, a todos os professores do Curso de Mestrado em Letras da UCPEL.

Aos alunos sujeitos deste trabalho, por terem me permitido fazer parte de suas vidas, o meu reconhecimento.

À minha família, pelo apoio, incentivo e amor, toda a minha gratidão.

Às amigas Giovana Bonilha e Sandra Nunes pelo estímulo, pelas críticas construtivas e pela amizade que me dispensaram.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado em Letras, pelos momentos que compartilhamos juntos, obrigada.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	09
1.1 Contexto da pesquisa e a justificativa à investigação do assunto	14
1.2 Objetivos	15
1.3 Estrutura da dissertação	16
CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1 Postulado Conversacional de Grice	22
2.2 Modelo cognitivo de escritura	26
2.3 Reflexões sobre a revisão textual	32
2.4 Modelo discursivo de escritura	39
2.5 Operações para recomposição e polimento do texto	43
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	49
3.1 Local e sujeitos estudados	50
3.2 Procedimentos à coleta de dados	54
3.2.1 Descrição das etapas à coleta de dados	56
3.2.2 Produção	67
3.2.3 Revisão individual	68
3.2.4 Revisão colaborativa	68
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS	71
4.1 A constituição da identidade dos escritores em língua materna frente ao texto escrito	72
4.1.1 Texto é um conjunto de frases que satisfaz as exigências de	

ordem gramatical	75
4.1.2 Texto é o conjunto de estruturas lingüísticas organizado semanticamente	79
4.1.3 Um bom texto é aquele que não fere as regras da gramática normativa	87
4.1.4 O escritor prioriza, em sua produção textual, os aspectos convencionais da escrita	89
4.1.5 A atividade de revisão oportuniza resolver os problemas semânticos e lingüísticos do texto	91
4.2 O comportamento adotado pelas crianças, durante o processo de revisão individual e colaborativa em relação às máximas de Grice	101
4.2.1 Máxima de quantidade	102
4.2.2 Máxima de qualidade	111
4.2.3 Máxima de relevância	114
4.2.4. Máxima de modo	117
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
BIBLIOGRAFIA	136
ANEXOS	141
Anexo 01 – Primeiro questionário respondido pelos sujeitos	142
Anexo 02 – Segundo questionário respondido pelos sujeitos	144
Anexo 03 – Texto motivador utilizado para a produção do texto 02	149
Anexo 04 – Texto motivador utilizado para a produção do texto 05	150
Anexo 05 – Transcrição de uma atividade de revisão individual	152
Anexo 06 – Transcrição de uma atividade de revisão colaborativa com	

a professora-pesquisadora	153
Anexo 07 – Transcrição de uma atividade de revisão colaborativa com o colega	155
Anexo 08 – Transcrição de uma aula registrada no diário da professora-pesquisadora	159
Anexo 09 – Textos produzidos pelos sujeitos	162

RESUMO

Autor: Clarice Vaz Peres Alves

Orientador: Prof. Dr. Hilário Bohn

Palavras-chave: escritura escolar, máximas griceanas, concepção de texto, revisão individual / colaborativa.

Número de páginas: 188 páginas

Número de palavras: 31,779 palavras.

O presente estudo teve como objetivo analisar a concepção de textualidade que os sujeitos apresentavam e observar a atenção dispensada por eles, durante a escrita e o processo de revisão, às máximas griceanas. Para atingir esse objetivo, proporcionamos aos alunos o envolvimento em seis situações de escritura de textos, que foram produzidas sempre em função de determinadas situações comunicativas em que os sujeitos foram motivados com a utilização de recursos diversos e com a pré-definição dos interlocutores. Toda a fase de produção foi seguida de dois momentos, sendo o primeiro destinado à revisão individual e, o segundo, à revisão colaborativa com parceiros do contexto escolar – professor e colegas. Este trabalho mostra que a escrita não é vista pelos sujeitos como um momento de criação e reflexão, mas como um meio de treinar os aspectos considerados “importantes” na produção textual, ou seja, os aspectos lingüísticos. O estudo também revela que a produção de texto, por estudantes em condições escolares, é marcada, em sua origem, por uma situação especial em que são negadas à língua características básicas como a funcionalidade e a subjetividade de seus locutores e interlocutores. O caráter artificial dessa situação tende a dominar todo o processo de produção.

ABSTRACT

Author: Clarice Vaz Peres Alves

Supervisor: Hilário I. Bohn

Title of thesis: The Grecian Maxims in Text Production and Text Revision

Key Words: classroom writing, Gricean Maxims, Concepts of texts, Individual and collaborative revision.

The objective of this study is to analyze a group of children's conception of the writing process and text production, and to analyze their capacity to use the Gricean Maxims in their text revision. The children who participated in the study produced six texts and they revised these texts individually and collaboratively. The texts were produced in the classroom, for specific communicative purposes and writers were motivated by a variety of resources and each text was directed to a specific group of readers. All texts were revised in two situations: the first revision was individual and the other was collaborative – some were revised with the collaboration of the teacher and others had the collaboration of colleagues of the classroom. The analysis shows that children do not approach writing as a creative process of meaning construction or as a process of language reflexion, but the young writers see the process of text production as a training activity of correct language use for a particular linguistic situation. The Gricean Maxims are therefore seldom used in the revision process. The research also shows that text production in school is marked by an institutionalized language type, in opposition to the conception of language as a social practice in which subjectivity plays an important role. The artificiality of such a conception dominates the writing process of the writers who participated in this study.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos principais instrumentos de ação e de práticas sociais formadora do mundo cultural, pois ela traz em si a construção e a expressão do conhecimento, os valores e as normas de conduta que norteiam a vida do indivíduo em sociedade. É através desse sistema simbólico que podemos julgar, defender, condenar, ocultar, argumentar, enfim expressar idéias e sentimentos.

Além de ser um instrumento revelador do sujeito, a linguagem também faz parte da formação da consciência desse sujeito, uma vez que ela ocupa espaço privilegiado na constituição do psíquico, do social e da educação. A esse respeito, Palangana (1996) diz que, através da linguagem que circula em sala de aula, a criança adquire um conjunto de riquezas produzidas pelos próprios homens, dentre elas a consciência, que pode ser um fato alienado ou um forte instrumento na leitura de mundo. Portanto, compete à escola assumir a parte que lhe é de direito e obrigação, viabilizando àqueles que a freqüentam, condições necessárias à formulação de consciência.

Na dimensão psicológica, a linguagem é vista como forma de conhecimento. Na perspectiva social, ela é vista como instrumento de ação

social, de interação do homem com o meio em que está inserido, segundo Meurer (1997).

A concepção de linguagem subjacente a este estudo é a concepção sócio-histórica entendida como lugar de interação humana, de interlocução. Tomada como atividade, como ação que constitui e modifica o sujeito.

É através da interação que desenvolvemos nossa capacidade lingüística de comunicação, ou seja, que compreendemos aquilo que ouvimos ou lemos, que aprendemos a produzir textos em situações variadas, sobre assuntos variados. Por isso o professor de língua deve oportunizar aos seus alunos condições necessárias para que essa interação ocorra no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o aluno tenha condições de desenvolver as múltiplas possibilidades de uma comunicação eficaz em situações diversas.

A escrita é uma tarefa cognitiva, discursiva e lingüisticamente mais complexa do que a fala. De acordo com Bohn (1999), a complexidade cognitiva pode ser percebida através dos modelos de escritura apresentados na literatura, como podemos citar, o modelo proposto por Flower & Hayes. Embora os autores não tenham enfatizado os aspectos discursivos na produção textual, recentemente novos estudos têm surgido em que se discutem variações do modelo de Flower & Hayes, como por exemplo, a proposta de Meurer (1997) que enfatiza os parâmetros de textualização na produção do texto.

A linguagem escrita não é apenas um instrumento de comunicação, visto que é através dela que agimos no mundo, por isso precisamos desenvolver a competência de escrita de nossos alunos para que possam participar de forma independente, autônoma e atuante neste mundo complexo e mutável. Mas será que as práticas escolares têm oportunizado aos alunos o desenvolvimento da textualização? Como é visto o texto escrito na instituição escolar: como um produto acabado em si mesmo ou como uma atividade reflexiva? Soares (1998) diz que:

(...) passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever. (1998:20)

Infelizmente, a forma como a atividade de produção textual tem sido abordada na escola não tem colaborado para que o aluno faça uso da linguagem de acordo com as necessidades básicas do seu viver. A criança, ao realizar atividades de escrita, não tem a oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva sobre o que redigiu, não sabe o quê e como modificar o texto para adequá-lo às exigências do código escrito. O aluno vê a composição de textos apenas como uma atividade mecânica e fundamentalmente avaliativa, e não como uma forma de expressar um ponto de vista frente a um determinado assunto, de expressar sentimentos, de realizar uma prática social através da palavra escrita. A escritura, para a maioria dos alunos, não significa, apenas é vista como uma tarefa institucional.

Sabemos que o desenvolvimento da competência de escrita é vista de maneira diversificada pelos estudiosos: alguns acreditam que se aprende a escrever, escrevendo; outros acreditam que se aprende a escrever, lendo. Por sua vez, Orlandi (1996) afirma que a leitura não é condição essencial à boa escrita, pois acredita que um bom leitor não tem que ser, necessariamente, um bom escritor e um bom escritor não tem que ser, necessariamente, um bom leitor, embora considere a leitura como um dos elementos constituintes do processo de escritura. Para outros estudiosos, a capacidade de textualização é resultado da atividade de revisão e/ou reescritura, pois a produção textual é vista dentro de uma perspectiva processual, em que o texto vai se formando gradativamente, havendo uma interação entre o escritor e o texto. Nesse modelo de escritura, os autores não atribuem à leitura ou à escrita o desenvolvimento das habilidades de textualização, mas a ambas, através da atividade de revisão, ou seja, leitura e reescrita são condições imperativas na formação da textualidade.

Foi a partir do estudo pioneiro de Flower & Hayes (1981) que a escrita passou a ser abordada em nível de processo. Nesse modelo de escritura, a composição de textos é vista como um processo recursivo no qual o autor gera, desenvolve, redige e, finalmente, expressa determinadas idéias.

Meurer (1997) propõe um modelo de escrita que procura abordar o processo de escritura como um todo, ou seja, além dos aspectos cognitivos, também discute os aspectos discursivos envolvidos no ato da escrita. O

modelo está apresentado através de módulos que se interligam representando os processos e recursos envolvidos na produção textual.

O presente estudo basear-se-á no modelo de escrita proposto por Meurer (1997), visto que este inclui todos os aspectos da escritura abordados por Flower & Hayes mais o aspecto discursivo, pois consideramos o texto não como uma unidade fechada, e sim como uma atividade interativa de sujeitos sociais que buscam realizar determinados objetivos. É um local onde há um encontro (ou deveria haver) interativo entre escritor e leitor.

Nas atividades interativas, as pessoas estabelecem certos comportamentos com o interlocutor, observando determinadas atitudes a fim de estabelecer uma comunicação eficaz. Grice (1975) pressupõe que esses comportamentos adotados fazem contribuições no ato comunicativo para que se estabeleça uma comunicação bem sucedida.

Este estudo objetiva verificar como os escritores/revisores integram em sua revisão os princípios cooperativos de Grice. Serão analisados os processos lingüísticos de cooperação entre o escritor e o leitor através das quatro máximas griceanas (máxima de quantidade, máxima de qualidade, máxima de relevância e máxima de modo), visto que o texto, tanto na sua forma oral como escrita, é uma manifestação da linguagem que sempre envolve o outro. Também será observada a percepção que os alunos têm de

texto, pois se tornou relevante para este assunto fazer uma análise das noções de texto e textualização que as crianças possuem.

1.1- O contexto da pesquisa e a justificativa à investigação do assunto.

Foi a partir das experiências vivenciadas em sala de aula e em discussões com profissionais da área sobre a prática de produção textual que esta pesquisa teve sua origem. É consenso, entre os professores de Língua Portuguesa, que a instituição escolar não tem cumprido, de modo satisfatório, a função de proporcionar aos indivíduos condições de responder às exigências formais do texto escrito e de ampliar as formas de representação do mundo.

O ensino da língua materna, consideradas algumas exceções, tem adotado duas tendências diferenciadas. Uma está direcionada para o ensino da metalinguagem, ou seja, privilegia-se o saber a respeito da língua em detrimento do uso da língua. A outra está centrada na supervalorização do texto produzido pelo aluno, sem nenhuma análise reflexiva sobre sua ação lingüística, com o objetivo de adequar o escrito a intenção comunicativa.

A revisão de textos proporciona a reelaboração do conhecimento que oportunizará aos alunos-escritores atuarem de forma mais independente frente à linguagem escrita, visto que é através dessa linguagem que o homem deixa

de agir somente no presente, mas também passa a pensar o passado e o futuro e, com isso, a construir seu projeto de vida.

1.2- Objetivos

Observando a contribuição das máximas de Grice à textualização da linguagem escrita, o presente estudo tem, pois, como objetivo geral investigar a concepção de texto e como as máximas griceanas estão presentes na escritura e no processo de revisão de um grupo de alunos escritores do ensino fundamental.

O objetivo geral concretizar-se-á através dos seguintes objetivos específicos:

- a) verificar como os alunos envolvidos neste trabalho são capazes de perceber e resolver problemas de qualidade, quantidade, relevância e modo – durante a produção e a revisão de textos;
- b) analisar a percepção de texto e textualidade que as crianças apresentam;
- c) observar como as crianças desenvolvem os processos de escrita, revisão e/ou reescritura em função do leitor;

d) examinar que aspectos textuais são priorizados durante as atividades de revisão.

1.3 – Estrutura da Dissertação

Para que os objetivos deste trabalho sejam alcançados, o estudo desenvolve os seguintes tópicos:

No capítulo I, apresentamos o contexto da pesquisa, a justificativa à investigação do assunto e os objetivos a que o trabalho se propõe.

No capítulo II, descrevemos o postulado conversacional de Grice, o modelo cognitivo de escrita proposto por Flower & Hayes e o modelo discursivo de escritura elaborado por Meurer.

No capítulo III, relatamos as características do local e dos sujeitos envolvidos neste estudo e os procedimentos utilizados à coleta de dados. O perfil de cada sujeito envolvido no trabalho é explicitado detalhadamente neste capítulo, bem como as etapas de motivação inicial, produção e revisão individual e colaborativa em que os escritores estiveram envolvidos.

No capítulo IV, relatamos os resultados sobre a percepção de texto que os sujeitos verbalizaram e a atuação destes no processo de revisão considerando as máximas griceanas.

No capítulo V, com base nos resultados obtidos, estão as considerações finais deste estudo.

Os anexos, subdivididos em nove partes, incluem os questionários respondidos pelos sujeitos, os textos que serviram de motivação para as atividades de escritura, transcrição de uma atividade de revisão individual, de uma colaborativa com o colega e de uma colaborativa com a pesquisadora. Também consta, nos anexos, a transcrição de uma aula registrada no diário da professora-pesquisadora e uma produção textual – com as respectivas versões - sobre cada uma das propostas de motivação à escrita.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo, pois é através dela que o sujeito compreende e age no mundo. Ele se constitui como tal à medida que interage com os outros, visto que sua concepção e conhecimento de mundo resultam desse trabalho social de interação. Portanto, a linguagem é uma forma de ação, um lugar de interação que possibilita aos indivíduos de uma sociedade a prática de diversas ações. É na interlocução que a linguagem e o sujeito se constituem.

Uma das funções da escola, na área da linguagem, é proporcionar um encontro adequado entre a criança e o texto escrito para que ela tenha condições de fazer uso da linguagem, a fim de atender às necessidades básicas de comunicação em uma sociedade que prestigia a escrita como um instrumento comunicativo fundamental. Muitas vezes, essa habilidade é utilizada para selecionar e/ou excluir os indivíduos de determinadas oportunidades de trabalho e/ou ascensão profissional.

Abordar a linguagem como processo interlocutivo nas práticas educacionais exige uma práxis permanente, sem cristalização de caminhos, uma vez que o texto, escrito ou oral, é uma unidade lingüística básica de

comunicação, pois o que as pessoas dizem uma as outras não são frases isoladas, e sim, organizam o seu dizer em textos, frutos de suas formações discursivas e interdiscursivas. Por isso, antes de abordarmos o fenômeno da produção de textos escritos, é pertinente fazer algumas considerações sobre discurso, texto e textualidade.

Inicialmente, apresentaremos uma breve reflexão sobre texto e discurso, tendo como referência o trabalho de Orlandi (1996), Meurer (1997). Dada a interlocução que estabelece com os estudos desenvolvidos por esses dois autores, é também considerado como referência o trabalho de Geraldi (1993), que permite ampliar a análise dos fatores constituintes da textualidade.

Orlandi (1996) considera o discurso como uma dispersão de texto e o texto como uma dispersão do sujeito. Assim, a organização do texto pelo sujeito é heterogênea, ou seja, o texto é atravessado por diversas posições ocupadas pelo sujeito de acordo com as formações discursivas que o constitui. Portanto, as várias posições de sujeito podem representar diversas formações discursivas no mesmo texto.

Nas palavras de Meurer (1997), o *discurso* é uma manifestação lingüística determinada pelas posições ideológicas de acordo com o momento sócio-histórico em que foi produzido; o *texto* é a realização lingüística do discurso. Por isso, o contexto sociocultural em que o discurso está inserido estabelece uma relação com o texto, constituindo um dos elementos

responsáveis pela organização do sentido na produção e na recepção textual, na escolha lexical e na abordagem e organização dos tópicos textuais. Dentro dessa perspectiva, considera-se que a produção de textos não ocorre apenas através do uso da língua, mas também através de outros textos que o escritor tem internalizado. É a partir dessa situação que textos sobre a mesma temática apresentam características diversificadas quanto à forma, à função e o conteúdo.

De acordo com Geraldi (1993), o texto é um processo interativo que ocorre entre leitor e escritor, *é uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado*. O autor considera como único critério para determinar um texto como acabado o fato de o escritor dá-lo como tal, pois não existem critérios formais para definirmos se estamos ou não frente a um texto acabado. Refere-se ao texto definitivo o escrito final, porque considera a existência de pré-textos e de rascunhos como parte do processo de construção. Publicado, significa pressupor o outro, ou seja, é a questão da destinação, pois sem a existência do outro não há razão para produzir textos.

É consensual a concepção de textualidade como o conjunto de propriedades que possibilitam que uma seqüência lingüística seja constituída como um texto e não apenas um aglomerado de frases ou expressões. De acordo com a literatura, há vários fatores para que um conjunto de estruturas lingüísticas constitua um texto: dois fatores estão centrados no texto – *coesão*

e coerência – e cinco centrados no usuário – a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Embora a coesão e a coerência constituam os elementos mais evidentes da textualidade, sabe-se que não são suficientes para indicar textos e não-textos, pois, muitas vezes, os usuários da língua usam textos que não são totalmente coesos e/ou coerentes, intencionalmente. É a partir dessa perspectiva que a intencionalidade e a aceitabilidade foram incluídas como elementos da textualidade, visto que para uma manifestação lingüística constituir um texto, é preciso que haja uma intenção do produtor em apresentá-la e do receptor em aceitá-la como tal. Grice (1975) estabelece um princípio básico comunicativo, as máximas conversacionais, que são atitudes adotadas pelos produtores para alcançar a aceitabilidade para que a interlocução transcorra de maneira adequada. A aceitabilidade, segundo Grice (1975), refere-se à atitude cooperativa dos interlocutores.

Nessa perspectiva, abordamos o texto como uma rede de relações que estabelece uma unidade lingüística e semântica, uma estrutura construída de tal modo que as frases não têm significados independentes, ou seja, o sentido é dado pela correlação que elas estabelecem com as demais.

2.1 Postulado Conversacional de Grice

O princípio básico cooperativo proposto por Grice (1975) foi elaborado considerando apenas o uso da linguagem oral, mas ele é igualmente aplicável ao texto escrito, porque este, da mesma forma que o falado, faz parte de uma atividade interacional entre os usuários da língua. Portanto, sendo o texto um lugar onde o escritor e o leitor encontram-se e dialogam, os elementos da textualidade propostos na literatura estão intimamente ligados aos postulados conversacionais descritos por Grice.

Sob essa perspectiva textual, utilizamos o Princípio Cooperativo como elemento de textualização que o escritor deve considerar ao criar o seu texto, já que, quando duas ou mais pessoas se propõem a interagir através de uma ocorrência lingüística falada ou escrita, elas irão cooperar para que a interlocução transcorra de uma forma que venha atingir os objetivos comunicacionais desejados.

Grice (1975) apresenta o Princípio Cooperativo propondo um conjunto de quatro máximas para uma comunicação bem-sucedida. A seguir, apresentar-se-á cada uma das máximas do postulado conversacional.

Máxima de Quantidade

A máxima de quantidade está relacionada com a quantidade de informação que esperamos que o escritor traga para o texto, ou seja, informação suficiente à compreensão.

Máxima de Qualidade

A máxima de qualidade refere-se ao teor de verdade e as evidências necessárias para acreditar ser verdadeira a informação dada. Essa máxima possui duas submáximas:

- Não informe aquilo que você acredita ser falso;
- Não informe aquilo para o que não possa fornecer evidências suficientes.

Máxima de Relevância

A máxima de relevância diz respeito à informação pertinente ao objeto do tema abordado, já que uma frase não pertinente ao objetivo central pode dificultar a compreensão de mensagem por parte do leitor.

Máxima de Modo

A máxima de modo, contrariamente as outras máximas, não se refere ao conteúdo proposicional do que é informado, mas *como* o que é informado é expresso. Ela está relacionada à clareza da expressão comunicada. Segundo Grice, a clareza de expressão é uma forma evidente de cooperação por parte do escritor. Ao dar forma ao seu texto, o escritor deve esforçar-se para

organizar suas idéias com palavras objetivas, expressões e frases bem estruturadas.

O autor propõe, para identificarmos onde e como o escritor deixa de colaborar com o seu leitor, um conjunto de quatro submáximas incluídas na máxima de modo. São elas:

- *Evite obscuridade* – diz respeito ao uso de palavras ou expressões que não facilitam o sentido da mensagem para o leitor.
- *Evite ambigüidade* – usar palavras ou expressões cujos sentidos estejam bem delimitados e precisos. Grice distingue dois tipos de ambigüidade: (1) a ambigüidade resultante do emprego inadequado de uma palavra ou expressão que possibilita duas ou mais interpretações; e (2) a ambigüidade de referência, ou seja, quando o termo pode se referir a mais de uma coisa, mas a situação contextual não especifica.
- *Evite a prolixidade* – diz respeito à economia de linguagem. Sugere que o texto produzido comunique ao máximo com o mínimo de palavras.
- *Evite a desordem* – é proposto que as informações sejam apresentadas de forma ordenada. Organizar o texto a fim de que cada informação se encaixe, permeando o texto como um todo.

O Princípio Cooperativo proposto acima foi apresentado como um parâmetro que o redator deve considerar ao produzir o seu texto, visto que este

faz parte do resultado de uma situação comunicativa que envolve atitudes do escritor e do leitor, tendo em vista que o ciclo da interação se encerra quando o leitor, frente ao texto, preenche lacunas, contribuindo com conhecimentos que dele são esperados para a compreensão do texto, constituindo assim a textualidade. Através do princípio cooperativo apresentado, observamos o quanto ele orienta o escritor ao criar o texto, fornecendo informações verdadeiras, em quantidade suficientes, relevantes e claras para a compreensão do escrito.

Grice explica que existem duas situações distintas quanto ao uso do Princípio Conversacional: uma delas é quando há respeito às máximas. O autor chama de implicaturas comuns essas inferências que resultam da obediência, por parte do falante ou do escritor, às máximas. A outra atitude é aquela que o escritor desobedece intencionalmente uma máxima, forçando o leitor a supor que, embora a máxima tenha sido violada no nível do que é escrito, a mesma máxima está obedecida através das inferências. O autor denomina a inferência causada como resultado da extrapolação de uma máxima de *implicatura especial*.

Dessa forma, através das implicaturas, a comunicação se estabelece através de um contrato de cooperação entre os interlocutores, visto que as falhas do escritor são interpretadas como significativas, ou então são recebidas com tolerância por parte do receptor. Essa atitude de tolerância é tanto maior quanto mais conhecido for o assunto. Portanto, a textualidade de uma

produção lingüística, em grande parte, depende dos conhecimentos prévios, da capacidade de inferência do receptor e da situação contextual.

A violação das máximas, quando não é intencional, pode dificultar a interpretação do leitor, visto que é causada, principalmente, pela inabilidade do escritor em comunicar suas intenções. Por exemplo, o uso exagerado de tautologias pode tornar o texto de difícil compreensão, sem força argumentativa, obscuro e ambíguo, desestimulando a leitura.

2.2 Modelo Cognitivo de Escritura

As metodologias de ensino sobre escritura tradicionalmente abordavam a escrita como produto acabado em si mesmo e não como processo, talvez a principal causa do fracasso de nossos alunos na produção escrita, pois o redator não tinha a oportunidade de interagir com o escrito. Foi através do estudo pioneiro de Flower e Hayes (1981), que a escrita passou a ser abordada em nível de processo, isto é, a escrita não mais se limita ao produto, mas ao processo que o escritor está envolvido durante a escritura.

O modelo de composição de Flower & Hayes (1981) foi elaborado a partir de uma análise de protocolos verbais de redatores. Os autores abordam a atividade de escritura através de três grandes unidades: o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e os processos de escrita. É pertinente mencionar que, optamos por descrever o modelo cognitivo de Flower & Hayes

tendo em vista sua importância histórica à compreensão e o desenvolvimento dos processos de escritura.

O contexto da tarefa é a situação comunicativa que inclui todos os elementos externos ao escritor como, por exemplo, o tópico, a audiência e o texto que escreve para resolvê-lo em todas as suas fases de elaboração. A memória de longo prazo e o processo de escritura ocorrem na mente do escritor. A memória de longo prazo armazena todos os conhecimentos sobre o tema do texto, sobre a audiência ou sobre os diferentes tipos de texto que podem ser escritos. O escritor utiliza esses conhecimentos durante o processo de escritura. A terceira unidade, o processo de escrita, está organizada por três subprocessos centrais: planejar, redigir e revisar. Nessa unidade, há um monitor que controla os três subprocessos, decidindo em que momento atua cada um deles.

O gráfico que será discutido a seguir apresenta as três unidades do modelo de escritura proposto por Flower & Hayes e os subprocessos que fazem parte de cada uma delas.

Modelo cognitivo do processo de escrita

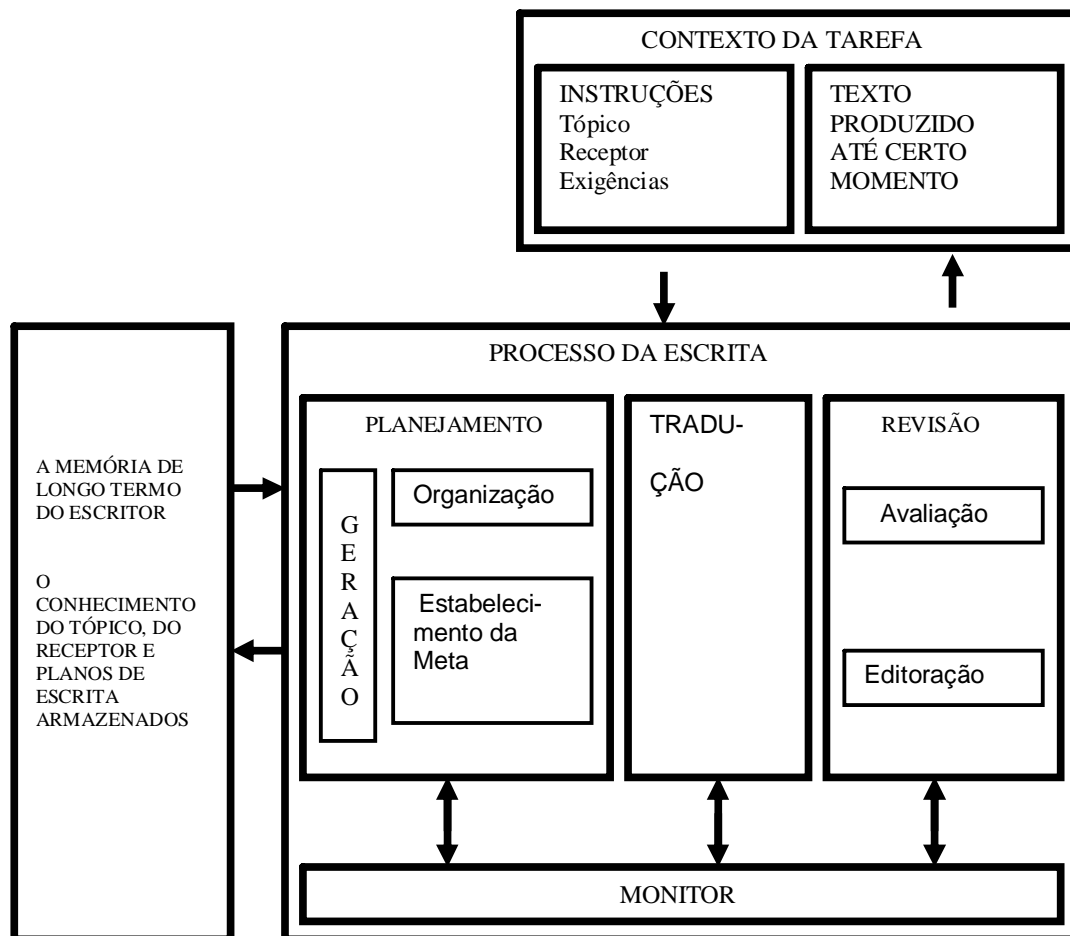


Figura 1 – Modelo do processo de composição (adaptado de Hayes et al, 1987)

Através do esquema gráfico proposto pelos autores (figura 1), as flechas marcam as interações entre os elementos. Indicam que a informação circula de um processo para outro.

Segundo o modelo proposto, o contexto da tarefa é um conhecimento que faz parte da exterioridade do escritor e pode influenciar de alguma forma o seu comportamento. O contexto da tarefa e a memória de longo termo regem

todo o processo de escrita. A organização e o estabelecimento são, simultaneamente, alimentados pelas idéias produzidas pela geração, através da memória de longo termo do escritor. As idéias são organizadas de acordo com certas metas e passam para o componente tradução, que as transforma em linguagem escrita. O texto produzido é revisado pelo componente revisão, que é composto pela avaliação e pela editoração.

De acordo com o modelo, o planejamento é uma forma interna de conhecimento que será utilizada na escrita. Os escritores formam uma representação mental das informações que o texto irá conter. Essa representação é bastante abstrata. Não é necessariamente um esquema completo e desenvolvido. A etapa pode apresentar-se ou não em linguagem verbal e compreende três subprocessos: gerar idéias, organizá-las e estabelecer objetivos.

O subprocesso de gerar idéias é responsável pela extração de informações pertinentes da memória de longo termo. Essas informações poderão surgir de forma organizada, reproduzindo a forma como foram compreendidas e armazenadas. Mas também poderão ser idéias soltas ou fragmentadas. A relevância da informação é avaliada de acordo com a situação comunicativa, que vai determinar se a informação vai ou não ser utilizada na escrita. Se a informação não estiver de acordo com o objetivo comunicativo, o processo de busca de informações é repetido.

A organização das idéias é o subprocesso que seleciona as informações mais relevantes extraídas pela geração e as organiza em um plano textual.

O estabelecimento da meta encarrega-se da elaboração dos objetivos que dirigirão o processo de escrita. Esse subprocesso revela uma preocupação do escritor com o leitor ou com a necessidade de alguma informação a ser acrescentada às exigências da situação comunicativa.

O componente tradução é, na verdade, a elaboração de uma forma proposicional para uma forma sentencial escrita. O escritor transforma as idéias que organizou em linguagem visível e compreensível para o leitor.

No componente revisão, o escritor analisa o texto produzido e procura perceber as falhas de convenção da escrita, inadequação do significado, acessibilidade para o leitor e aceitabilidade pelo leitor.

Esse processo se compõe de dois subprocessos: a avaliação e a editoração. No primeiro, o redator avalia o texto, observando se o mesmo corresponde às intenções e às necessidades de audiência. No segundo subprocesso, o escritor faz as modificações do texto escrito ou dos planos e corrige-os de acordo com a intenção comunicativa. O processo de revisão pode atuar em qualquer momento que o escritor julgar necessário como, por exemplo, gerar novas idéias ou rever o planejamento.

A atividade de revisão é significativa no processo de apropriação e evolução das habilidades textuais da criança, pois o processo de retomada e retificação é fundamental à construção do texto. Segundo Rocha (1999), podemos entender a revisão como uma nova oportunidade de interação, que pressupõe a atuação do escritor como leitor, estabelecendo assim uma relação dialógica com o texto – que passa a ser vista não apenas em relação à escritura, mas também à leitura, o que cria condições para que o redator considere, de modo consciente, a perspectiva do leitor. Portanto, a atividade de revisão e/ou reescritura são situações de releitura, reelaboração, complementação, concordância e discordância que vão se constituindo e oportunizando possibilidades de posicionamento frente ao texto escrito.

O componente monitor é o responsável pela coordenação de todos os processos e subprocessos durante a composição. O monitor determina, por exemplo, quanto tempo é necessário para que um escritor gere idéias e quando pode passar ao processo de escrita, ou quando é pertinente interromper a organização para revisar ou gerar novas idéias, permitindo, assim, ao redator mover-se de um processo para outro. Esse componente permite que o texto seja avaliado e revisado desde a fase do planejamento até a redação final.

Para Flower & Hayes (1981), os critérios que determinam as mudanças dependem tanto dos objetivos que o escritor tenha estabelecido como de seus hábitos e de seu estilo individual de escrita. Situação esta que permite

encontrar escritores com processos de escritura bem distintos, visto que, segundo os autores, há escritores que planejam pouco e em seguida começam a redigir, e há outros que não começam a escrever até que tenham obtido o plano completo e detalhado do texto.

O modelo de escrita organizado por Flower & Hayes (1981) ilustra a escritura como um processo complexo, composto por diferentes subprocessos intelectuais e não com uma ação simples e espontânea de aplicação do código escrito. Portanto, escrever não é apenas pôr letras no papel, mas elaborar um sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível a uma audiência. A atividade de revisão oportuniza ao redator uma avaliação constante quanto à adequação de seu escrito ao objetivo pretendido.

Durante o processo de escrita, são construídos dois tipos de representações mentais armazenadas na memória de longo termo: uma que representa o plano e as intenções e outra que representa o texto escrito até o momento.

2.3 Reflexões sobre a Revisão Textual

A revisão de textos pode ser concebida como um procedimento que proporciona a constituição das condições necessárias à produção textual, pois o processo de retificação e de retomada possibilita a criança lidar com o próprio

escrito, construir reflexões sobre o processo de escritura e considerar o seu leitor.

O trabalho de Calkins (1989), que tem como objetivo apresentar alternativas para o desenvolvimento do texto escrito infantil no contexto escolar, considera a revisão de textos como atividade fundamental na construção da competência textual. De acordo com a autora, a partir das interações no grupo - que ela denomina de “conferências da escrita”, e que podem ser realizadas entre professor/alunos e entre os colegas - a criança aprende a desenvolver uma reflexão sobre suas idéias, a pensar sobre a sua escrita e a questioná-la, a reelaborar e tornar mais explícito o que expressa. A revisão proporciona a interação do escritor com a escrita.

As pesquisas sobre “a produção dos textos escritos e sobre o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos” realizadas em setembro de 1986, no colóquio de Narmur, Michel Fayol (apud Jolibert, 1994), diz que “existem atualmente dois ou três modelos teóricos de produção de texto” e que todos eles enfatizam as seguintes operações:

- *o planejamento*
- *a textualização*
- *a revisão de textos*

Entendemos que o planejamento e a revisão de textos permitem ao aluno-escritor ser agente no processo de aprendizagem, pois quando se vive

num meio sobre o qual se age e podemos - discutir, decidir e avaliar - são criadas situações favoráveis ao desenvolvimento da textualização e um autocontrole do aluno sobre a própria escrita, pois conforme Jolibert (1994),

(...) não se ensina uma criança escrever, é ela que ensina a si mesma (com a nossa ajuda e a de seus pares). Cada criança possui um caminho próprio; é preciso que ela viva as situações de aprendizagem que lhe permitam ao mesmo tempo ter referenciais constantes e construir suas próprias competências. (1994:35,36)

Conforme a literatura, o processo de revisão não é visto como uma atividade isolada, e sim como uma atividade, essencialmente, reflexiva de rever e retrabalhar o texto ou o plano, portanto, ela pode ocorrer paralelamente à escrita, não sendo necessariamente uma fase de pós-escrita. Pode também interromper o processo de escritura em qualquer estágio em que este se encontra.

De acordo com os estudos realizados, as atividades de revisão não são freqüentes. Isso ocorre por razões diferenciadas: a) há escritores que acreditam ter dito tudo, e corretamente; b) há os que conseguem perceber os problemas, mas não conseguem resolvê-los; c) há os que não conseguem avaliar a adequação do texto. Acreditamos que aqui poderemos acrescentar outro aspecto que dificulta as atividades de revisão: a escola. Os professores, talvez por desconhecerem a eficácia e a importância da revisão ou por estarem preocupados em vencer o conteúdo programático, não proporcionam aos seus

alunos esse tipo de atividade tão importante à formação de crianças – escritoras.

A atividade de escritura é facilitada através da revisão porque o aluno não precisa se preocupar em criar o texto, e sim fazer somente os ajustes necessários para torná-lo adequado à intenção. A retomada do texto cria um espaço para a descoberta de que um texto vai se formando através de avanços e recuos.

De acordo com Flower & Hayes (1986), a dificuldade de muitos revisores em iniciar a atividade é afetada por vários fatores que podem provocar uma sobrecarga de informação. Para que o processo de revisão seja iniciado, o redator necessita observar, entre outros, os seguintes aspectos:

- a) extensão, gênero e propósito do texto;
- b) as orientações apresentadas pelo motivador;
- c) a situação contextual;
- d) o interlocutor;
- e) o conhecimento de textualização armazenado na memória de longo prazo e a concepção sobre a atividade de revisão;
- f) a quantidade e o grau de complexidade dos problemas do texto;
- g) e as mudanças realizadas no texto à proporção que desenvolve a tarefa.

De acordo com a literatura, sabemos que o leitor, quando está lendo

com o objetivo de compreender, realiza um raciocínio diferente de quando está lendo com o objetivo de avaliar. Contudo, mesmo ao ler para compreender, os leitores podem perceber alguns tipos de problemas. Até mesmo, porque alguns problemas do texto oferecem dificuldades de compreensão.

Quando os leitores lêem com o objetivo de revisar, eles têm uma atitude mais ativa em relação ao texto, visto que a atenção está direcionada à busca e à solução de problemas.

São condições imperativas para que o processo de revisão ocorra: a leitura e a percepção de problemas no texto. É através da leitura que o leitor constrói uma representação do problema, condição essencial à busca de solução. A percepção dos problemas no texto constitui-se um elemento fundamental para que a revisão aconteça, já que o processo de revisão não poderá prosseguir sem que o revisor perceba que o plano ou o texto apresenta algum desajuste.

O revisor, ao ler o texto, estabelece uma representação do(s) problemas(s) que varia(m) conforme a quantidade de informação produzida pelo processo de avaliação. O revisor pode detectar o(s) problema(s), mas não possui conhecimentos necessários à resolução ou, ao contrário, perceber o problema e resolvê-lo com certa facilidade.

Lucena (1996), em sua revisão de literatura, propõe que há três tipos de revisores: (1) aqueles que realizam o processo de revisão, após escreverem rapidamente; (2) aqueles que realizam o planejamento antes da escrita, fazendo com que pouca ou nenhuma revisão se faça necessária e (3) aqueles que realizam o processo de escritura de forma demorada, revisando a escrita de cada palavra e sentença.

Estudos também mostram que os alunos que revisam de forma exaustiva têm a tendência a avaliar o texto na sua globalidade, e os alunos que não revisam de forma ampla privilegiam os aspectos superficiais do texto.

De acordo com a literatura, há duas estratégias fundamentais de revisão:

- *a revisão individual* ;
- *a revisão colaborativa* (professor e/ou colega).

No processo de revisão realizado pelo próprio escritor, ele tem acesso as suas intenções. Esse acesso é um aspecto positivo, pois se houver algum problema entre a intenção do redator e o texto, o escritor-leitor é capaz de resgatá-lo, no entanto, o conhecimento das próprias intenções pode impedir o escritor de perceber os desajustes de seu texto, uma vez que para ele (leitor-escritor) o sentido pretendido é o único possível de ser abstraído.

Já na revisão colaborativa, o aluno-escritor tem a oportunidade de discutir e negociar com um colega aspectos de sua produção textual. Porém, o leitor-revisor tem acesso indireto, através do texto, às intenções do escritor, o que pode dificultar a percepção dos possíveis desajustes do texto.

A revisão é um passo fundamental à produção de textos, pois a percepção e a correção dos problemas realizados pelo próprio aluno permitem que este seja “juiz” de seu texto. Podemos entender a revisão como uma “estratégia constitutiva” que possibilita não apenas “ver” melhor o texto, mas principalmente vê-lo de outro lugar.

A seguir discutiremos a modelo discursivo de escritura proposto por Meurer (1997). O autor propõe um modelo de produção de textos escritos em que são considerados alguns aspectos lingüísticos e sociocognitivos presentes no ato de escrever, visto que descrever todas as operações envolvidas no ato da escrita é muito difícil.

O modelo proposto por Meurer (1997) procura resgatar a questão discursiva, pois sempre que alguém escreve, há uma expectativa de que o texto produzido reflita determinado discurso e que este reflita maneiras específicas de conceber a realidade de um determinado indivíduo e da comunidade na qual ele está inserido.

2.3 Modelo Discursivo de Escrita

Meurer (1997), propõe o uso de *parâmetros de textualização* para o desenvolvimento da atividade de escrita em que são privilegiados os aspectos discursivos, e não apenas, os aspectos cognitivos. O modelo apresentado por Meurer (op. cit.) tem o objetivo de chamar a atenção sobre o fato de que os textos são sempre uma forma de realizarmos uma prática social em que existe um leitor específico que produzirá sentidos específicos, pois segundo o autor, esses aspectos são de grande importância e precisam ser considerados durante a produção de textos.

O modelo apresentado é organizado através de módulos que estão interligados e que representam os processos e recursos que estão envolvidos durante a atividade de escrita. Conforme figura (2), os módulos incluem:

- fatos/realidade;
- história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais;
- parâmetros de textualização;
- monitor;
- representação mental de fatos/realidade por parte do escritor e
- o texto.

De acordo com o modelo de escrita proposto por Meurer (1997),

O texto é visto como sendo produzido a partir de uma utilização de um conjunto de parâmetros de textualização diretamente influenciado pela história discursiva individual do escritor, pelos discursos institucionais e práticas sociais dentro de cujos contextos o texto é produzido e será usado. (1997:18)

A seguir discutiremos o modelo discursivo apresentado por Meurer (1997).

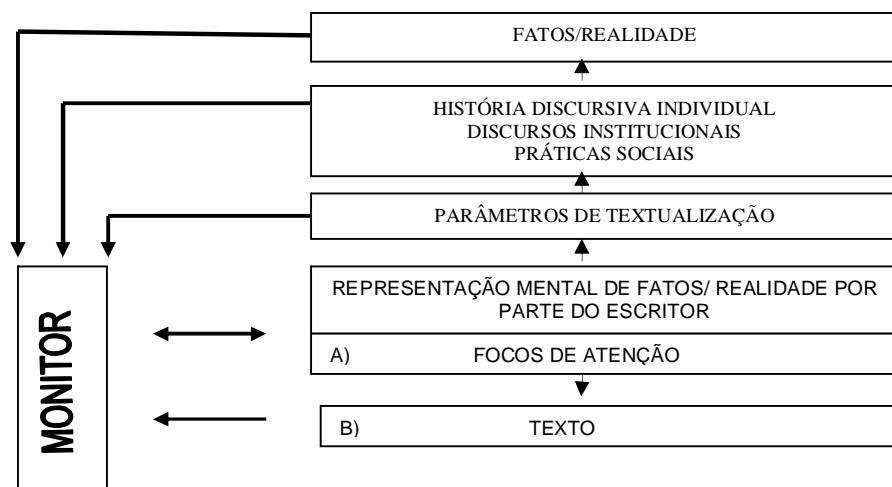


Fig. 2 Rota Inicial da Produção de Textos Escritos (modelo adaptado de Meurer, 1997)

De acordo com o modelo apresentado, o primeiro passo para que a produção de um texto ocorra é a motivação que pode ser espontânea ou através de fatores externos como, por exemplo, o professor. A partir da motivação, o redator inicia o percurso da produção do texto (estágio A, na figura 2) criando uma **representação mental sobre os fatos e a realidade** que deseja utilizar no texto.

Para o autor, *fatos/realidade* é considerado qualquer aspecto que faça parte do universo de conhecimento do escritor. A *representação mental* é a imagem ou representação dos *fatos/realidade* que o redator tem na mente antes de começar a escritura, uma espécie de *frames*. Essa representação mental de fatos/realidade que o indivíduo possui é formada pelas formações ideológicas, as quais estão ligadas à história discursiva do escritor/leitor. A

representação mental se faz necessária, visto que não é possível passar diretamente dos fatos à escrita.

O **monitor** é o aparato mental responsável pela coordenação de todas as operações mentais envolvidas durante a criação e a reelaboração textual. O funcionamento do monitor ocorre parte consciente e parte não consciente. Ele planeja e realiza o processo de escrita, permitindo ou não a elaboração de determinada representação mental, focaliza a atenção e transforma tais representações em textualização.

O desempenho do monitor está relacionado com os conhecimentos que o redator possui dos fatos/realidade, de discursos institucionais e das práticas sociais, que, no modelo apresentado, o autor chama de **parâmetros de textualização** (figura 2). Meurer (1997) inclui nos parâmetros de textualização, além da motivação, os seguintes aspectos:

- objetivo do texto;
- identidade do escritor e da audiência, bem como as implicações relativas à questão de ideologia e poder e noção de *face* (Goffman, 1967), isto é, imagem própria e de outros;
- tipo ou gênero textual e suas implicações, como, por exemplo, a organização retórica típica de cada texto e o contexto sociocultural onde é usado como forma de ação social;
- o contrato de cooperação (Grice, 1975) e as máximas de quantidade, qualidade, relevância e modo, bem como a noção de implicatura;
- relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo;
- coerência;
- consciência do que implica o ato de escrever.

O redator gerencia todos esses parâmetros de textualização durante o

processo de produção textual, em maior ou menor grau de consciência. Segundo o autor, o monitoramento dos parâmetros vai depender do conhecimento do escritor, isto é, mais ativo se manterá o monitor, quanto maior for o conhecimento do escritor sobre os parâmetros de textualização.

Meurer (1997) diz que a motivação para o desenvolvimento da escrita se dá através de um processo interativo da história discursiva do redator e dos discursos institucionais. Portanto, o monitor, além de ser alimentado por fatos/realidade e pelo conjunto de parâmetros de textualização, é também alimentado pela história discursiva de cada escritor e pelos discursos institucionais, e estes estão relacionados a um conjunto de *práticas sociais*. As práticas sociais são atitudes que as pessoas adotam na vida real, e os discursos institucionais estão ligados ao conjunto de princípios, expressos através dos textos, que apontam o que é aceito ou não pelas diversas instituições.

O autor (1997) chama a atenção para o aspecto discursivo da produção textual, situação que não é mencionada no modelo de escrita proposto por Flower & Hayes (1981). O autor entende por história discursiva do escritor as experiências individuais de cada indivíduo e chama a atenção para o seguinte:

(...) mesmo que as pessoas tenham sido expostas às mesmas práticas sociais e aos mesmos discursos, sempre haverá lugar para diferenças individuais, pois cada um selecionará diferentes aspectos e processará, de diferentes maneiras, as experiências a que estiver exposto. (1997:21).

De acordo com o modelo proposto, a partir da representação mental de uma determinada situação (estágio A, figura 2), o redator direciona um ponto de concentração e passa para o estágio 'B' (figura 2). A seguir, começa a surgir o texto escrito.

Após realizar todos os estágios apresentados na figura (2), o redator redige trechos do texto até completar uma primeira versão. O processo todo é interativo.

O autor propõe um segundo aspecto do roteiro para a produção do texto escrito: um conjunto de operações recursivas que visam à recomposição e ao polimento do texto que será apresentado a seguir.

2.5 Operações para a Recomposição e o Polimento do texto

Na apresentação do modelo de recomposição e polimento do texto, Meurer (1997) considera como característica mais importante nessa parte de produção o fato de o escritor, além de assumir o papel de redator, também assumir o papel de leitor de seu próprio texto. Para representar essas operações de recomposição textual, o autor propõe acréscimos dos módulos C, D, e E à figura apresentada anteriormente.

A seguir, a figura (3) ilustra as operações de recomposição e polimento do texto.

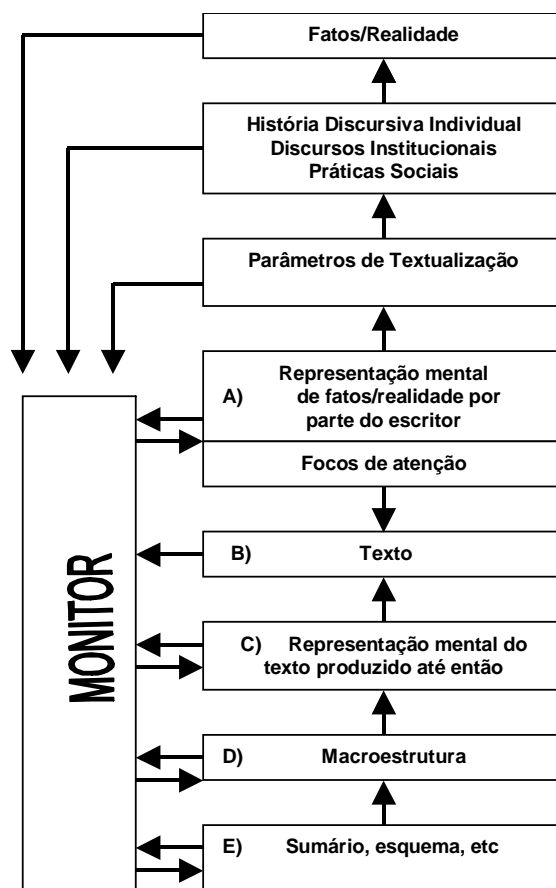


Fig. 3 Operações de recomposição e polimento do texto (modelo adaptado de Meurer, 1997)

As descrições dos percursos de criação, recomposição e polimento de um texto apresentadas na figura (3) são interpretadas da seguinte forma: no papel de leitor, o redator lê o texto e procura organizar um aparato mental monitorado pela consciência de *parâmetros de textualização* apropriados, através da formação das práticas sociais e pelos discursos institucionais pertinentes à produção e recepção de cada texto específico.

O escritor examina o texto, integrando os módulos (A, B, C, D e E) aos outros módulos do modelo (figura 3). O autor propõe que se desconsiderando as características individuais de cada redator, o processo ocorre da seguinte forma: nos módulos (C/D), ou seja, *a representação mental do texto produzido até o momento* e a *macroestrutura*, o redator avalia a forma, a função e o conteúdo textual escrito. A seguir, ele pode passar para o módulo (E) – *sumário/esquema* – e organizar para o seu texto, uma representação do que deseja expressar. Essa representação pode ser apenas mental ou na forma escrita. Após a realização dessa atividade, o escritor verifica se (B) – *o texto* – está de acordo com a representação criada em (A), *representação mental de fatos/realidade*; se (B) corresponde aos fatos/realidade dos quais o redator pretende abordar e se (B) está adequado aos *parâmetros de textualização, as práticas sociais e discursos institucionais* pretendidos ou exigidos para o tipo de texto desejado. Após a realização desse conjunto de atividades, o escritor pode retornar ao texto, módulo (B), para reelaborar o seu texto, refazendo, como leitor e revisor do que ele mesmo escreveu, os módulos (C, D, E) quantas vezes o seu monitor e/ou revisores externos julgarem necessários. O redator irá refazer o texto até que este fique adequado aos objetivos e intenções desejados.

Podemos observar nos modelos propostos por Meurer (1997), que os vários módulos apresentados são ativados, simultaneamente, ocorrendo assim uma constante interação entre eles, ou seja, uma vez que o escritor tenha

redigido qualquer extensão de texto, pode retornar ao módulo (A) sempre que julgar necessário, pois um estágio alimenta o outro, integradamente.

Meurer sugere que os textos são sempre uma forma de realizar uma prática social em que um determinado escritor se dirige a audiências específicas com a intenção de produzir efeitos específicos, fazendo uso dos parâmetros de textualização.

Segundo o autor, após o início da atividade de escrita, o redator pode enfrentar alguns problemas que podem ser apresentados em conjunto ou separadamente, dificultando ou impedindo a redação. São eles:

- a falta de uma representação mental clara dos fatos/realidade sobre os quais ele deseja abordar;
- falta de habilidade por parte do escritor em planejar e interligar os diversos pontos de focalização antes de iniciar o processo de escrita e também durante a textualização;
- pode faltar ao redator a capacidade de subordinar o processo de redação, como por exemplo, o objetivo do texto.

O modelo de escritura proposto por Meurer ilustra que a prática de escritura precisa ser abordada em um contexto bem mais amplo do que as perspectivas, normalmente, adotadas em nossas escolas. Faz-se necessário que o texto, nas práticas escolares, seja visto como uma prática social onde o

escritor tem uma audiência e uma intenção específicas e que busque atingir determinadas intenções.

Coracini (1999), diz que:

Na escola, o texto é escrito para ser avaliado, para ser corrigido segundo as regras ensinadas e que deveriam ter sido aprendidas; fora dela, escreve-se um texto quando se sente necessidade ou o desejo de fazê-lo, quando se tem algo a dizer, quando se deseja provocar uma certa reação no interlocutor; na escola, não há (ou muito raramente) envolvimento da parte de quem escreve; afinal, cumpre-se uma tarefa: construir um texto com três partes, criar uma atmosfera de tensão e medo, escrever a respeito de um dado tema, elaborar um texto contendo um certo número de termos que direcionam a organização e o desenvolvimento das idéias; construir um texto a partir da resposta a perguntas tais como: o que? quem? onde? por quê? quais as condições? etc. (1999:150)

A preocupação com a produção textual, na escola, não consegue ultrapassar a concepção de que a forma é essencial. Refletir sobre tal concepção revela que é uma ilusão que tais atividades possam construir um autor, que o aluno seja capaz de dizer-se e comprometer-se com o seu escrito.

Conforme Foucault (1982), autor não é entendido como o indivíduo falante que produziu ou escreveu um texto, mas como o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações.

Segundo Orlandi (1988), estar inserido no discurso da escrita significa assumir uma instância de representação, a partir do controle de mecanismos que constituem o sujeito como autor – domínio do processo discursivo – e de mecanismos através dos quais ele marca sua autoria – domínio dos processos textuais.

Esse capítulo termina reiterando uma concepção mais discursiva no ato de escrever e reafirmando a importância da interação no processo de construção da competência textual, conforme foi expresso anteriormente.

CAPÍTULO III

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo objetiva analisar como as máximas griceanas estão presentes na escritura e no processo de revisão textual de um determinado grupo de alunos escritores. O trabalho também visa a descrever a percepção de texto que se faz presente nas verbalizações dos sujeitos participantes deste estudo.

Tendo em vista as diferentes metodologias de pesquisas quantitativa e qualitativa, o trabalho foi realizado dentro do paradigma de pesquisa qualitativa. O modelo mencionado vem ao encontro dos objetivos a que o estudo se propõe, uma vez que a pesquisa qualitativa prioriza o processo e não apenas os resultados e/ou produtos, procurando descrever e compreender o fenômeno estudado, contrária a pesquisa quantitativa que, normalmente, estabelece uma relação entre uma causa e um efeito. As práticas educacionais são, pois, melhor caracterizadas através da realidade qualitativa, já que esta não admite interpretações isoladas.

Na pesquisa qualitativa, existe uma flexibilidade quanto ao desenvolvimento das etapas propostas, pois as informações obtidas através da coleta e análise de dados podem dar origem a novas buscas de informações,

oportunizando ao pesquisador uma liberdade teórica e metodológica para desenvolver o trabalho. Essa situação exige, algumas vezes, do pesquisador, uma mudança de expectativa frente ao estudo, já que as novas informações podem solicitar um percurso diferenciado do previamente estabelecido.

Observando que na pesquisa qualitativa, o ambiente natural como fonte direta dos dados é um dos fatores relevantes para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, é que os dados deste estudo foram coletados em uma situação real de ensino, ou seja, o espaço da sala de aula, visto que é o local onde ocorre (ou deveria ocorrer) o desenvolvimento da capacidade de textualização de nossos alunos-escretores.

3.1 Local e sujeitos estudados

De acordo com a metodologia de pesquisa abordada, os estudos qualitativos têm por objetivo descrever de forma particular os fatos e os fenômenos de determinada realidade, exigindo assim, do pesquisador, uma série de informações sobre o contexto da pesquisa. Portanto para um maior conhecimento dos sujeitos envolvidos neste trabalho, foi aplicado um questionário constituído de perguntas relativas a dados pessoais, hábitos de leitura e escritura dos alunos e de seus familiares, bem como o nível de experiência que cada aluno apresentava em relação à escrita.

A professora-pesquisadora realizou uma entrevista oral e uma entrevista escrita. Os depoimentos escritos foram coletados através de um questionário

(anexo 1) constituído de perguntas sobre dados pessoais e também relativos a temas de interesses, hábitos de leitura e experiências que o aluno apresentava em relação à escrita de textos. A entrevista oral foi gravada e, posteriormente, transcrita para o diário da professora-pesquisadora. Foi observada também, na definição do perfil dos sujeitos, através das entrevistas orais, a prática de leitura e escrita na escola, nas séries anteriores, bem como as atividades de escrita e leitura no ambiente familiar.

A turma cujos sujeitos estiveram envolvidos na pesquisa era constituída por sete alunos, na faixa etária de 10 a 11 anos de idade, que cursavam a 5ª série do ensino fundamental, em uma escola da rede privada de ensino, no município de Candiota, Rio Grande do Sul. A opção por essa instituição e por essa série se justifica pelo fato da professora-pesquisadora já ministrar aulas nessa escola e nessa turma.

As crianças que participaram do estudo estudavam na escola desde o início de suas vidas escolares e sempre pertenceram à mesma turma.

Os dados que serão apresentados a seguir na caracterização do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa são frutos da gravação de uma entrevista oral, que tiveram as seguintes perguntas norteadoras:

- Gostas de ler? Por quê?
- Quais os teus assuntos preferidos para a leitura?
- Na tua família quem tem o hábito de ler?
- O que é um texto para ti?
- O que consideras um bom texto?
- O que é um bom texto?

- Costumas escrever fora da escola como, por exemplo, ajudar a fazer lista de compras, escrever bilhetes, fazer anotações para não esquecer alguma coisa, escrever diário, poesias?
- Quando vais escrever um texto, onde encontras dificuldade?
- Gostas de escrever?
- Como consideras o teu desempenho na produção de texto?
- Nas séries anteriores, teus professores comentavam os problemas encontrados nos textos?
- Se tu fosses revisar os textos, o que irias observar?
- Qual a tua opinião sobre a atividade de revisão de textos?
- Se tu tivesses que dar aula no meu lugar, como é que farias? O que mudarias em nossas aulas?
- Aqui na sala quem consideras um bom escritor? Por quê?

O quadro a seguir explicita os sujeitos cujas produções orais e/ou escritas foram analisadas neste estudo e apresenta os aspectos considerados relevantes na definição desse grupo de alunos. Os dados apresentados no quadro abaixo foram gravados e transcritos a partir da realização de uma entrevista oral com as crianças envolvidas no trabalho. Com a finalidade de preservar a privacidade dos sujeitos, os nomes aqui utilizados – Marcelo, Márcio, Bruno, Otávio, Martha, Júlia e Henrique – são fictícios.

Nome	Idade	Aspectos considerados
Marcelo	10 anos	Não gosto de ler porque cansa as vistas, demora, assim, não gosto de ler. Minha mãe não lê, meu pai lê revista de futebol. Às vezes, leio revista de futebol do meu pai. Um texto pra mim é um conjunto de idéias que tem havê, que tem sentido. Já escrevi um bom texto e aqui na aula quem é bom escritor é a Júlia e o Otávio porque eles têm a letra bonita e porque eles têm tudo na cabeça. Não sei explicar, tudo na cabeça, sei lá. Não escrevo fora da escola. Quando vou escrever um texto encontro mais dificuldade na acentuação, pontuação e uni as idéias na hora de fazer o texto. Eu gosto de escrever sobre espaço, esporte, astronomia. Eu acho que fui um bom escritor na 3ª e 4ª séries. Os meus professores não comentavam muito o que tava errado no texto, eles arrumavam e entregavam o texto. Se eu fosse revisar os textos dos meus colegas eu ia olhar a letra, como é que o texto tá organizado, ortografia, os acentos. É bom revisar porque a gente acerta o que errou. Se eu fosse dar aula no teu lugar eu ia fazer mais joguinhos e mais brincadeiras como aquela do fósforo e da caixinha.
Márcio	10 anos	Gosto de ler. Adoro ler panfletos e gibis. Tenho bastante gibis e compro sempre que dá. Na minha casa, minha mãe lê coisas da faculdade, meu pai não lê. Um

		<p>texto pra mim é um conjunto de frases com criatividade. Se a pessoa for escrever um texto tem que ter criatividade. Já escrevi um bom texto e aqui na aula quem é bom escritor é a Martha, o Otávio, a Júlia e eu. O meu desempenho na escrita é mais ou menos, não é o bicho, mas não é ruim. Costumo escrever fora da escola, ajudo meu pai a fazer listas de compras, não costumo escrever bilhetes, mas escrevo poesias. Eu gosto de escrever e gosto de escrever sobre tudo. Eu acho que fui um bom escritor durante a 3ª e 4ª séries. Os professores de Português não comentavam os problemas encontrados nos textos, só a letra. Nunca pediram para que eu reescrevesse meus textos. Se eu fosse corrigir os textos dos meus colegas eu ia olhar a letra, a acentuação, se as idéias estão bem organizadas, a criatividade e a pontuação porque é o que eu considero o mais importante. Quando vou escrever encontro dificuldade na ortografia, na letra e na acentuação. Acho que é bom revisar os textos pra ver os pontos negativos e os positivos e tentar arrumar os negativos. Eu não mudaria nada em nossas aulas, assim tá bom, tu explica bem a matéria, a gente faz joguinho de vez em quando. Tem bastante texto. Eu gosto das aulas assim.</p>
Bruno	11 anos	<p>Gosto de ler, é mania, gosto de ficar por dentro. Leio jornal Zero Hora e a 1ª Folha. O que eu mais gosto de ler é sobre esportes. Na minha família ninguém lê, não vejo ninguém lendo. Um bom texto em primeiro lugar, que seja um texto que a gente entenda direito, como é a palavra, que não tenha erro de ortografia, caligrafia. Que eu me lembre nunca escrevi um bom texto. Sempre tem erro de acentuação, ortografia. Pra mim isso é motivo para considerar que um texto não tá bom. Na aula não sei quem é bom escritor, nunca li os textos dos meus colegas. Acho que seria bom se trocássemos os textos. Um texto pra mim é uma história, é um conjunto de parágrafos. Eu não me considero nem bom nem ruim na produção de texto. Tenho que cuidar a ortografia, a caligrafia e a acentuação. Quando vou escrever encontro mais dificuldade na ortografia porque não tenho dicionário. Escrevo fora da escola só bilhete pra mãe. Eu gosto de escrever, escrever sobre tudo, não tenho preferências. Acho que não fui bom escritor na 3ª e na 4ª séries. Agora há mais dicas. Nos outros anos os professores só corrigiam os textos e não comentavam com a gente. Se eu fosse corrigir os textos dos meus colegas eu ia olhar a lógica, sentido, entendeu? Porque eu acho que isso é que é importante, um texto sem lógica não tem fundamento. Eu não gostaria de mudar nada em nossas aulas, eu gosto das nossas aulas, não quero mudar nada.</p>
Otávio	11anos	<p>Gosto de ler às vezes, não é sempre. Tenho material diverso para leitura: tenho enciclopédias, livros, tenho revista Globo Ciência, Veja e Jornal. Quando leio, o que eu mais gosto é historia em quadrinhos, e no jornal, esportes. Na minha casa ninguém lê. Eu não sei o que é um bom texto, sei lá, talvez conta os fatos da história, caligrafia, ortografia, essas coisas que as professoras falam. O meu desempenho na produção de textos é bom, porque é legível, às vezes, dá pra se entender o que conta o texto, outras vezes não. Algumas vezes ajudo a fazer a lista de compras e não faço bilhetes. Aqui na aula quem é bom escritor é o Márcio porque ele é criativo. Se eu fosse corrigir os textos dos meus colegas eu ia olhar a ortografia e a caligrafia porque se eu não entender o que estiver escrito, não vou conseguir analisar o texto. Eu não gosto muito de escrever, mas eu queria fazer mais produção de texto pra aprender a escrever melhor. Eu acho sim professora que quanto mais escrevemos melhores escritores seremos, a gente testa nossa criatividade escrevendo, a gente melhora a letra, essas coisas. Na 3ª e na 4ª séries eu fui um escritor mais ou menos. Nos outros anos os professores não diziam o que a gente tinha errado. As nossas aulas são legais, não precisa mudar nada.</p>
Martha	10 anos	<p>Gosto de ler e o que eu mais gosto de ler é jornal. Eu tenho pra ler gibi, livros, jornais. Na minha família todos lêem. Eu escrevo fora da escola diários e agenda, faço bilhetes à empregada e ajudo na lista de compras. Um texto pra mim, o primeiro passo é a ortografia, a acentuação, a letra eu acho que é muito</p>

		importante num texto. Algumas vezes, já escrevi um bom texto. A minha principal dificuldade na produção textual é a ortografia e acentuação. A professora dizia que a gente não prestava atenção. Aqui na aula todo o mundo tem um pouco de dificuldade para escrever. Os melhores são o Otávio e a Júlia. Nas outras séries os professores nunca fizeram revisão de textos. Eu acho que seria muito bom se nós fizéssemos isso. Na 3ª e na 4ª séries eu escrevia mais ou menos, não sei muito bem escrever. Se eu fosse corrigir os textos dos meus colegas eu ia observar o sentido, a letra, a ortografia, a acentuação e a pontuação porque eu acho que isso é importante. Eu não mudaria nada em nossas aulas, assim tá bom.
Júlia	11 anos	Eu gosto de ler revistas por causa das reportagens. Eu tenho a Claudia, e a Contigo eu compro de vez em quando. Meu pai lê todos os dias e a mãe, às vezes. Eu gosto de escrever, ajudo na lista de compras e, às vezes, faço bilhetes. Eu me considero mais ou menos na produção textual porque tenho dificuldade na ortografia e na acentuação. Um texto pra mim tem que ser bem formulado, as palavras não podem ser mal formuladas. Eu acho que já escrevi um bom texto. Agora na 5ª série eu escrevo melhor porque é mais explicado como é pra escrever. Nos outros anos os professores não comentavam os problemas nos textos. Se eu fosse revisar os textos dos meus colegas eu ia olhar a ortografia, a acentuação e se deixou parágrafo. Aqui na aula, a Martha e o Otávio escrevem bem, os outros eu nunca li os textos. Não precisa mudar nada em nossas aulas, eu gosto assim, só ia passar mais matéria no quadro.
Henrique	11 anos	Eu gosto de ler revista, a Contigo. Na minha casa a minha vó assina Contigo e o jornal de Candiota. Meu pai lê jornal e a minha mãe lê a revista Contigo e Caras e gibi. Faço bilhetes pra mãe e ajudo na lista de compras. Eu gosto de escrever. Tenho mais dificuldade quando vou escrever é na ortografia. Pra mim um texto é um conjunto de frases, qualquer conjunto de frases. Aqui na escola nunca escrevi um bom texto, só lá no meu tio, lá no campo, porque ele me pediu. Ué porque ele me pediu. Um bom texto tem que escrever bem, com atenção e ler bem. Aqui na aula, o Marcelo escreve direitinho, com pontuação e acento. Eu fui um escritor mais ou menos na 3ª e na 4ª séries. Algumas vezes, os professores comentavam os problemas nos textos. Eu queria que nas nossas aulas tivesse <i>stop</i> , só. Se eu fosse corrigir os textos dos meus colegas eu ia olhar a letra e a pontuação porque é mais fácil de ver, se tiver errado a gente arruma.

3.2 Procedimentos à coleta de dados

Os alunos tiveram 20 encontros para o desenvolvimento do plano de pesquisa com a professora-pesquisadora distribuídos da seguinte forma:

1. um encontro para aplicação de questionário (anexo 1) constituído de perguntas sobre dados pessoais, temas de interesse e hábitos de leitura e escrita dos alunos e, também, para saber o que

representava a atividade de escritura para eles e quais foram as experiências vivenciadas em produções de texto durante a vida escolar;

2. dois encontros para realizar uma entrevista oral com o objetivo de conhecer as experiências de leitura e escrita dos alunos no ambiente familiar e a concepção que apresentavam de textualidade;
3. um encontro preparatório com os sujeitos envolvidos na pesquisa para que se familiarizassem com a nova atividade de revisão e/ou reescritura;
4. sete encontros destinados à produção de textos;
5. oito encontros destinados à atividade de revisar e/ou reescrever os textos;
6. e um encontro final para aplicação de um questionário (anexo 2) constituído de perguntas avaliativas sobre o desenvolvimento das atividades de produção e revisão textual.

O período de tempo utilizado à produção e reconstrução dos textos foi o horário regular da aula de Língua Portuguesa, que ocorria às quartas – feiras, das 15h e 30min às 17h e 10 min e às quintas – feiras, das 14h às 15h e 45 min, durante o 2º bimestre de 1999.

Os textos produzidos nos dois primeiros encontros (uma produção e duas reconstruções) foram desprezados para fins de análise, pois objetivavam apenas a familiarização dos alunos com a proposta de trabalho empregada.

Os dados foram coletados a partir de dois questionários (anexos 1 e 2), de seis propostas de escrituras com suas respectivas revisões, das transcrições dos diálogos gravados nas sessões de revisão colaborativa e dos registros realizados no diário, após cada aula ministrada. No final dos encontros contamos, para análise, com a produção de quarenta e dois textos, sendo que em duas versões cada texto, revisão individual e revisão colaborativa, perfazendo um total de cento e vinte e seis textos.

Após o término das aulas, a professora fazia as transcrições das atividades realizadas e as registrava em um diário. Também eram observadas e registradas as atitudes dos alunos frente ao desenvolvimento das atividades propostas. Esse procedimento permitiu que a professora-pesquisadora tivesse o registro de dados importantes ao desenvolvimento do trabalho, além de oportunizar uma atividade reflexiva sobre sua prática pedagógica, situação esta considerada essencial no processo de ensino – aprendizagem.

3.2.1 Descrição das etapas para coleta de dados.

As atividades de produção textual foram organizadas, respeitando o gosto dos alunos pelos assuntos apontados no questionário inicial (Anexo 1). Os assuntos foram, previamente, trabalhados durante as aulas em forma de texto escrito ou de discussão sobre o assunto baseado em curiosidades, dúvidas e/ou informações sobre o tópico.

Foram utilizados os seguintes métodos de estímulo à produção textual, desenvolvidos na ordem a seguir:

Primeiro texto

Para a elaboração do primeiro texto foi solicitado aos alunos, na aula anterior, que trouxessem massa de modelar para a aula seguinte. Eles ficaram curiosos para saber que atividade iríamos realizar. A primeira aula (50 min) foi usada para a motivação.

A proposta de texto foi a seguinte: foi distribuída uma porção de massa de modelar a cada aluno. Ao som de uma música (escolhida, na aula anterior, pelos alunos), eles modelaram um objeto segundo suas criatividade. O tempo usado na confecção do objeto foi em torno de 15 a 20 min.

A seguir foram apresentadas perguntas, no quadro – verde, para que fossem respondidas, por escrito, de acordo com o objeto criado.

As perguntas foram as seguintes;

- Quem é eu?
- Meu nome é?
- Como nasci?
- De que sou feito? (Descreva-me)
- Onde vivo?
- Quais os meus gostos, meus medos?
- Que planos tenho para o futuro?
- O que penso do ser humano?
- Como vejo o mundo?
- O que posso fazer para melhorá-lo?

Após os alunos terem terminado de responder as perguntas, cada um apresentou ao grande grupo as suas respostas e o objeto confeccionado. Esta atividade que antecedeu a fase de produção textual foi usada com a intenção de motivar os alunos para o processo de escritura, pois quando a criança está interagindo em sala da aula, ela apresenta uma maior pré-disposição para realizar as atividades.

A seguir foi solicitado a cada aluno que criasse uma história com base nas respostas dadas. A professora-pesquisadora chamou a atenção das crianças quanto ao aspecto da textualidade, ou seja, que deveriam escrever um texto em que as idéias tivessem uma seqüência de desenvolvimento. Também foi chamada a atenção dos alunos para que fossem escrevendo e lendo o que haviam escrito, realizando o exercício de “vai e volta” no texto, pois conforme os modelos de Flower e Hayes (1981) e Meurer (1997), o texto é uma tarefa recursiva que vai se formando através de avanços e recuos.

As crianças estavam muito envolvidos com a atividade de escrita e com expectativas sobre o que os colegas estariam escrevendo, então um aluno propôs que fosse feita uma leitura dos textos ao grande grupo, antes de entregá-los à professora. A turma concordou com a sugestão do colega. Cada criança, voluntariamente, foi apresentando o seu texto aos colegas.

É importante mencionar que essa atividade de reelaboração de texto ocorreu de forma espontânea. As crianças, após a leitura do texto ao grande

grupo, apontaram alguns problemas encontrados e perguntaram à professora se poderiam “arrumar” o texto antes de entregá-lo. Como a professora permitiu a reelaboração do escrito, os alunos ficaram entusiasmados, já que, segundo eles, estariam entregando um texto “com menos erros e a professora vai descontar menos nota”. Percebemos que a relação de “erro” e “nota” é bastante explícita no discurso dos sujeitos. A concepção de erro apresentada por eles enfatiza os aspectos lingüísticos da gramática tradicional, ou seja, escreve bem aquele que escreve sem problemas gramaticais.

Foi organizada, na biblioteca da escola, uma mini exposição dos textos produzidos e dos objetos confeccionados pelos alunos com a intenção de proporcionar a eles, além dos colegas da sala e da professora, novos leitores. As crianças ficaram motivadas com a exposição, pois convidavam os colegas, de outras turmas para prestigiarem os trabalhos. Perguntavam também aos outros professores se haviam visto os objetos confeccionados ou se haviam lido os textos.

Segundo Texto

A proposta de texto apresentada à produção do texto (2), foi a seguinte: foram selecionados, previamente, um artigo de jornal e três artigos de revistas, sendo que os artigos da revista foram retirados de uma revista específica para crianças – Veja Kid.

A atividade teve início com a professora de “microfone” na mão, simulando uma repórter, entrevistou os alunos para um programa de televisão, fazendo as seguintes perguntas: “Você tem a palavra. O que gostaria de dizer, reclamar, pedir ou agradecer e por motivo qualquer não lhe foi possível? Através do nosso programa ‘A voz da Escola JACC’ a sua reclamação ou sugestão pode chegar às autoridades competentes”.

Todos os alunos tiveram um tempo para falar e serem ouvidos pela turma, contudo o início da atividade foi um pouco tumultuado, porque todos queriam falar ao mesmo tempo. Foi possível perceber, durante a realização dessa proposta de trabalho, que o aluno tem pouco espaço na escola para falar de suas angústias e de suas vontades. Quando são oportunizados momentos para que o aluno exponha o que pensa e sente, ele tem dificuldade em lidar com essas situações porque elas não fazem parte da rotina escolar.

A seguir, foram lidos, pela professora, os artigos selecionados para que os alunos percebessem a organização do texto e a abordagem dos temas. Na seleção das reportagens, a professora teve o cuidado de selecionar um texto de cada situação (agradecimento, reclamação, pedido...) para que os alunos se familiarizassem com as diversas temáticas.

Após a leitura compreensiva de cada texto e dos comentários realizados pelos alunos sobre o que gostariam de escrever, foi proposto à turma que, cada um, escrevesse uma carta com suas reivindicações, reclamações ou

agradecimentos. A professora chamou a atenção dos escritores para o uso do pronome adequado ao interlocutor.

Os alunos foram bastante receptivos à proposta de texto. Uma criança comentou que iria escrever para o presidente da república questionando o desenvolvimento do país. Esse mesmo aluno perguntou se poderia enviar a carta ao presidente, visto que, segundo ele, conseguiria o endereço para o envio na internet. A professora comentou que após o término das atividades de revisão, a correspondência poderia ser enviada. Houve também outro redator que escreveu ao presidente solicitando providências sobre o crescimento da violência no país. A escolha desse tema foi motivada pelas reportagens apresentadas na TV e nos jornais nos últimos dias que antecederam as aulas de escrita. Uma aluna se propôs a escrever uma carta ao presidente da usina Termelétrica Presidente Médice, localizada no município de Candiota, local onde a aluna reside e estuda, reclamando sobre a poluição causada pela falta de filtros na chaminé da torre da usina. Outro escritor redigiu sobre a escola, pedindo à diretora que tomasse providências para que houvesse um bom relacionamento entre os alunos. Os outros três escritores escreveram ao prefeito solicitando o conserto de uma pracinha que estava em precárias condições de lazer.

De acordo com a proposta combinada anteriormente com os alunos, as cartas escritas seriam enviadas a um jornal da cidade, mas no momento da escrita, as crianças não autorizaram o envio, pois alguns argumentaram que

não iriam se sentir à vontade para escrever, tendo em vista que era uma cidade pequena e todos se conheciam. A professora-pesquisadora respeitou a opinião dos alunos e propôs expor os textos no saguão de entrada da escola, o que foi aceito pela turma. Era importante que os textos atravessassem os muros escolares para cumprirem a função social à qual se destinavam, mas os alunos só permitiram a exposição no mural, o que foi respeitado.

É pertinente salientar que, quanto à estrutura deste gênero textual, a carta, não foi dada nenhuma orientação específica, a não ser quanto ao emprego do pronome adequado ao destinatário do texto.

Terceiro Texto

Para a elaboração do terceiro texto, a proposta de trabalho foi a seguinte: escolha uma das alternativas abaixo (SOMENTE UMA) e responda as perguntas dadas (você poderá acrescentar outras perguntas que julgar necessárias ao desenvolvimento do trabalho). A seguir produza um texto baseado em suas respostas. BOM TRABALHO!

A) Você descobriu uma caverna abandonada.

- Como? Onde?
- O que havia nela?
- Conte suas sensações ao descobri-la.
- Alguém mais sabe da existência da caverna? Quem?
- O que você pretende fazer agora?

B) Você é um dos anões da Branca de Neve.

- Qual deles?
- O que você faz?

- Como se sente sendo um personagem tão conhecido no mundo inteiro?
- O que acha do mundo da fantasia?

C) Você se tornou um personagem de uma novela de TV.

- Qual?
- De que forma isso aconteceu?
- Quais as suas impressões sobre esse mundo mágico?
- Vale a pena ser famoso?

D) Você foi assistir a um jogo de futebol. De repente, aconteceu algo estranho.

- O quê?
- Como?
- Com quem?
- Como tudo terminou?

E) Cinderela cansada de sofrer com os serviços domésticos que a malvada madrasta a mandava realizar, resolveu comprar um eletrodoméstico para ajudá-la a realizar o serviço.

- Qual?
- O que fazia?
- O que aconteceu?

A professora lembrou aos alunos que a escritura é um processo de 'vai e volta' no texto, ou seja, escrevendo e relendo o que foi escrito.

Foi combinado com as crianças que os textos seriam expostos no mural que fora organizado pela turma juntamente com a professora, no início do ano letivo e colocado no corredor da escola.

Quarto texto

A professora explicou e exemplificou aos alunos o que era um FATO e o

que era uma OPINIÃO. A seguir distribuiu uma revista, *Superinteressante*, a cada aluno, para que escolhessem um fato de interesse e escrevessem um texto dando a opinião sobre o assunto. Os alunos usaram uma aula lendo as revistas. Alguns apresentaram dificuldades para escolherem o fato, outros não sabiam dar a opinião sobre o fato escolhido. Após novas explicações e novos exemplos dados pela professora, cinco redatores produziram o texto na segunda aula, dois não conseguiram escrever nem identificar o fato para a escrita. A professora-pesquisadora, no final da aula, analisou os cinco textos que haviam sido entregues e percebeu que, embora os escritores tivessem identificado o FATO, não conseguiram desenvolver o texto dando a opinião sobre o assunto.

Tendo em vista o insucesso dessa proposta e a importância da atividade para que a criança perceba que os sentidos na linguagem são construídos, e não dados, a professora preparou nova tarefa sobre FATO e OPINIÃO.

A nova tentativa de texto foi a seguinte: foram dadas as opiniões abaixo e solicitado, aos alunos, que as justificassem apresentando fatos.

- *Todos os alunos devem usar uniformes.*
- *Os pais têm direito de castigar os filhos.*
- *É melhor viver no campo do que na cidade.*
- *É melhor ser criança do que ser adulto.*

As crianças, quando leram as opiniões apresentadas, se mostraram interessadas e disseram que era difícil escolher sobre o quê escrever, pois julgavam todos os assuntos interessantes.

Após todos os comentários realizados pelos sujeitos e pela professora, os escritores foram convidados a elaborar o texto sobre o tema escolhido. Novamente foi chamada a atenção das crianças para a importância de irem escrevendo e revisando.

Os textos produzidos foram expostos no mural de entrada da escola.

Quinto texto

A atividade foi iniciada perguntando aos sujeitos quem gostaria de contar um conto de fadas que tivesse lido anteriormente e tivesse gostado. Um menino se propôs a narrar a história tradicional de Chapeuzinho Vermelho. A turma escutou com atenção o texto. A seguir, a professora-pesquisadora narrou a versão escrita por Mário Pirata 'Chapeuzinho Vermelho de Raiva' e comentou as diferenças e as semelhanças entre os dois textos e apresentou a proposta de escritura.

A atividade foi realizada da seguinte forma: foi sugerido aos alunos que relembassem um conto de fada de sua preferência e escrevessem sobre ele,

atualizando-o, ou seja, contando como seria a história se acontecesse hoje, com elementos do cotidiano da vida moderna.

Um aluno disse que não lembrava de todo um conto de fadas, então a professora-pesquisadora sugeriu que ele escolhesse uma história e fizesse a leitura para depois realizar a proposta de texto. Outras crianças também pediram para manusear livrinhos, e foi autorizado pela professora. A aula foi ministrada na biblioteca da escola. Esse encontro foi planejado dessa forma tendo em vista a necessidade que, por ventura viesse a surgir, do manuseio de livros sobre a proposta apresentada.

Após uma leitura rápida dos livros, a turma começou a produzir os textos. Os alunos foram bastante receptivos quanto à proposta de trabalho.

Ao término da revisão, os textos foram expostos em um mural, no saguão de entrada da escola, com o objetivo já mencionado nas propostas anteriores, ou seja, a questão de novos leitores, além da professora-pesquisadora.

Sexto texto

Após relembrar oralmente com as crianças a diferença entre FATO e OPINIÃO, foram apresentados dois fatos ilustrados para que realizassem um texto dando a opinião sobre o assunto.

Os fatos foram os seguintes:

Migrante, sem teto e desempregada.

Numa calçada de São Paulo, a mulher de rosto cansado espera auxílio para sobreviver e faz da caixa de papelão, que servia para guardar copos, sua casa.

Criança chora de medo junto ao pai nas arquibancadas do estádio Brinco de Ouro na briga entre torcedores do Guarani e Corinthians.

A turma realizou a proposta de trabalho sem apresentar dificuldade. Os textos foram expostos no mural da sala de aula.

3.2.2. Produção

Após cada momento inicial de motivação, os alunos foram solicitados a escrever textos de acordo com a temática apresentada no item anterior. Também foram incentivados a efetuarem correções durante o processo de elaboração textual. Em todas as estratégias de revisão os sujeitos foram entrevistados e motivados a explicarem as mudanças realizadas nos textos.

Depois de realizarem as produções textuais, os alunos entregavam os seus textos à pesquisadora, que os depositava em uma pasta personalizada, que as crianças haviam trazido no início do bimestre.

3.2.3. Revisão Individual

Os alunos, instruídos para a necessidade de alternar os papéis de produtor e leitor do texto, analisavam o escrito a fim de aprimorá-lo de acordo com os aspectos que julgassem necessários. Na aula seguinte, após a escritura, os textos eram entregues as crianças para que realizassem a revisão individual. A turma foi orientada a ler o texto com bastante atenção antes de fazer as alterações que consideravam pertinentes à melhoria do trabalho. Na revisão individual, o aluno era solicitado a reescrever o texto independente de ajuda externa. Ele tentava detectar as falhas existentes no próprio texto e, posteriormente, procurava solucioná-las. Os sujeitos eram deixados livres para alterarem seus textos. A professora-pesquisadora comentou com os alunos que o texto vai se formando aos poucos, por isso a importância de voltarmos ao escrito para detectarmos as possíveis falhas.

As revisões e alterações, efetuadas durante essa fase de produção do texto, foram realizadas no próprio texto da primeira versão, caso contrário a atividade de revisão se tornaria cansativa para o aluno, desmotivando-o assim, a revisar o escrito.

3.2.4. Revisão Colaborativa

Após a revisão individual, os alunos revisavam novamente os mesmos textos com a ajuda de um outro leitor. Esse leitor, em cada uma das atividades

de escritura, era representado, alternadamente, por um colega ou pela professora-pesquisadora.

A situação de revisão colaborativa contava com a ajuda de um outro leitor, que individualmente, lia o texto e fazia as anotações, no final da produção textual ou numa folha anexa para não prejudicar a aparência do texto, dos problemas que considerava necessários à indicação, e posteriormente, o revisor discutia com o redator, os problemas encontrados e fazia sugestões à melhoria do trabalho, sempre ficando a cargo do escritor a liberdade aceitá-las ou não.

Após essa etapa de avaliação de textos em conjunto com o colega ou com a professora-pesquisadora, os escritores faziam as alterações que julgavam pertinentes à adequação do texto e o reescreviam.

Com a intenção de valorizar o texto do colega, o leitor – revisor era orientado a apontar primeiro os aspectos positivos do trabalho produzido e a seguir os ajustes que julgasse necessários à construção da textualidade.

As atividades de revisão dos textos com os colegas e com a professora-pesquisadora foram gravadas em fitas cassetes e transcritas, posteriormente, e registradas em um diário. Também foram registrados todos os comentários e acontecimentos verbalizados pelos alunos, pertinentes ao estudo, procedimento que permitiu a análise detalhada do processo e da participação

dos revisores na reconstrução dos textos, bem como uma auto-avaliação da prática e discurso da professora pesquisadora.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA ANÁLISE DE DADOS

A proposta deste trabalho foi descrever a percepção de texto que está presente nas verbalizações dos sujeitos envolvidos neste estudo e investigar como ocorre o processo de revisão e/ou reescritura em função do princípio cooperativo proposto por Grice, ou seja, analisar como as crianças lidam com as máximas conversacionais no texto escrito. A coleta, a organização, a análise e a interpretação desenvolvidas no estudo foram baseadas no paradigma de pesquisa qualitativa, visto que o modelo mencionado permite desvelar os questionamentos a que o estudo se propõe. Basea-se, outrossim, no modelo discursivo apresentado por Meurer (1997).

É importante ressaltar que os dados analisados nas etapas individuais não representam o total das alterações realizadas pelos redatores, visto que as revisões feitas durante o ato da escrita não foram observadas. Assim, os dados das revisões individuais representam apenas as alterações realizadas após a escrita da primeira versão.

Também é pertinente mencionar que, nem todas as passagens modificadas pelas crianças durante a atividade de revisão individual e/ou

colaborativa foram transcritas neste estudo, mas somente aquelas mais significativas para o trabalho proposto.

Os resultados e discussões da análise de dados estão organizados em duas seções: a seção 4.1. discute a constituição da identidade dos escritores em língua materna frente ao texto escrito; a seção 4.2 aborda o comportamento adotado pelas crianças durante a atividade de revisão individual e colaborativa, em relação às máximas de Grice.

4.1 Constituição da identidade dos escritores em língua materna frente ao texto escrito.

A reflexão empreendida na análise da constituição da identidade das crianças que constituíram o *corpus* deste trabalho parte do pressuposto de que o aluno é perpassado pelas práticas discursivas predominantes na instituição escolar e que as formulações (isto é, aquilo que o enunciador diz) das crianças revelam as suas filiações a regiões de um saber que circula na escola. Esse saber discursivo é que constitui a identidade da criança enquanto aluno-escritor.

Entendemos que as práticas, os valores e os significados de uma determinada sociedade são organizados por comportamentos específicos que são revelados através da linguagem. Meurer (1997), diz que é o discurso que organiza o texto estabelecendo quais aspectos serão apresentados e

desenvolvidos na escritura. O discurso é revelador de ideologias, isto é, investido de determinadas formas de conceber a 'realidade' que são manifestadas na realização lingüística.

O autor apresenta uma definição de discurso e texto que vêm na mesma direção dos dados revelados nas formulações analisadas. Meurer (1997) diz que o *discurso* é o conjunto de afirmações articuladas através da linguagem que revela os valores e significados das diversas instituições. O *texto* é a realização lingüística, uma entidade física em que o discurso se manifesta.

A partir das características apresentadas entre discurso e texto, observamos que sempre que alguém escreve, gera uma expectativa de que o texto seja a representação do discurso cuja instituição o indivíduo está inserido. Por isso a importância de considerarmos e analisarmos os aspectos discursivos na produção textual de nossos alunos escritores.

Para analisarmos os aspectos discursivos que estavam na constituição da identidade dos sujeitos envolvidos neste estudo, elaboramos predicações através da análise das formulações, a partir de alguns questionamentos feitos aos alunos durante uma entrevista oral. Conforme Grigoletto (2000) e nas palavras de Bohn,

Predicação é a explicitação de uma relação que se estabelece entre princípios teóricos e formulações discursivas de um indivíduo ou de um grupo social (2001- comunicação pessoal).

As predicações foram elaboradas tendo como base uma entrevista oral feita com cada aluno envolvido no estudo. Essa entrevista, realizada individualmente, teve como objetivo desvelar a percepção de texto que cada criança apresentava .

A partir das verbalizações dos alunos frente aos questionamentos – “O que é um texto para ti?”, “O que consideras um bom texto?”, – “Quando vais escrever um texto, onde encontras mais dificuldade?”, “Se fosses revisar os textos, o que irias observar?”, elaboramos cinco predicações, sendo que o questionamento sobre o que é texto resultou em duas predicações.

As cinco predicações que foram construídas a partir das verbalizações dos alunos são as seguintes:

- *Texto é um conjunto de frases que satisfaz as exigências de ordem gramatical.*
- *Texto é o conjunto de estruturas lingüísticas organizado semanticamente.*
- *Um bom texto é aquele que não fere as regras da gramática normativa.*
- *O escritor prioriza em sua produção textual os aspectos convencionais da escrita.*
- *A atividade de revisão oportuniza resolver os problemas semânticos e lingüísticos do texto.*

A seguir discutiremos cada uma das predicções formuladas para análise da constituição da identidade dos sujeitos frente ao texto escrito.

As duas primeiras predicções que serão apresentadas a seguir, foram formuladas através das verbalizações dos alunos cujo questionamento foi: “O que é um texto para ti?”.

4.1.1 Primeira Predicção

Texto é um conjunto de frases que satisfaz as exigências de ordem gramatical.

A primeira predicção remeteu a um enunciado que pode ser apresentado da seguinte forma: “*Texto é um conjunto de frases que satisfaz as exigências de ordem gramatical*”. Esse enunciado foi expresso através de formulações, dentre as quais citamos algumas, a título de exemplo:

Bruno¹ disse que um texto

“em primeiro lugar, que seja um texto que a gente entenda direito, como é a palavra, que não tenha erro de ortografia, caligrafia.”

Para Henrique, texto

“é um conjunto de frases. Qualquer conjunto de frases.”

1- Nas transcrições das discussões ocorridas durante a produção e/ ou revisão dos textos, optamos por preservar a morfossintaxe da fala, sem reproduzir graficamente o nível fonológico. A pontuação própria da modalidade escrita foi utilizada com a finalidade de favorecer a leitura.

Martha quando questionado sobre o que é texto, expressou que

“(...) pra mim, o primeiro passo é a ortografia, a acentuação, a letra eu acho que é muito importante num texto.”

O enunciado que esteve na base dessa predicação refletiu o discurso da cultura escolar que privilegia os aspectos gramaticais ao invés dos aspectos semânticos. Notamos o eco das recomendações dos professores e dos métodos tradicionais de ensino de língua materna. Essa predicação sustenta a idéia de que o conhecimento da língua – das regras de gramática – é que faz de um texto um texto.

Os discursos das práticas educativas predominantes na escola são refletidos na concepção de texto que os alunos constroem e através do que eles escrevem e revisam. Aqui podemos mencionar o que Bakhtin (1999) chama de intertextualidade, ou seja, todo o texto é influenciado por outros textos que ocorreram anteriormente. É de extrema importância esse fato para a produção de textos, pois à medida que novos textos são criados, o discurso deveria ser reconstruído. As formulações dos alunos indicaram que o discurso predominante na cultura escolar está sendo perpetuado e não transformado.

Apresentaremos a seguir algumas transcrições para ilustrar o comportamento e os dizeres das crianças durante o processo de revisão. As transcrições das falas dos alunos refletiram a concepção mecanicista de texto constituída na primeira predicação. As falas transcritas são de atividades de

revisão individual e colaborativa e de propostas diferenciadas de produção de textos.

A aluna Martha quando questionada sobre o que alterou no seu texto durante a atividade de revisão individual, disse que:

“Eu fechei ‘o’ que tava meio aberto e não achei mais nada no texto. ‘Cinderela’ eu coloquei com letra minúscula e ‘averá, tava sem ‘h’ (...).”

Um outro aluno, Márcio, diz que, durante a revisão individual, fez as seguintes modificações no seu escrito:

“O ‘c’ tava todo deformado, parecia um ‘e’, tava sem cedilha e ‘estresse’ tava sem acento.”

Henrique, após realizar a revisão individual, verbalizou as alterações realizadas no seu texto:

“Eu não botei o traço no ‘t’ e não botei o pingo no ‘i’ em ‘dias’ (...), preto e branco eu botei junto e é separado. Foi isso que eu mudei no texto quando revisei.”

Durante a revisão colaborativa com o colega, Júlia revisou o texto de Bruno e fez os seguintes comentários:

“Na linha 12 tu coloco ‘friosinho’ com ‘s’ e é com ‘z’, na linha 36, tu coloco ‘tira’ tracinho ‘se’ e é ‘tirasse’. Na última linha coloco ‘deixa que eu cuida disse’, é ‘disso’, na linha 09, tu

coloco 'caio' e é 'caiu', na linha 13, 'forsa' com 's' e é com 'ç'. Tu coloco ponto na 13 e na 14 minúscula."

A transcrição a seguir também é de revisão colaborativa na mesma proposta de texto apresentada acima, no entanto, foi Bruno quem revisou o texto de Júlia. A fala transcrita a seguir foi da revisão realizada por Bruno.

"Júlia, na linha 12, 'mágico' está 'meigico', na linha 39, sete se escreve por extenso. A palavra 'Neve' de Branca de Neve está minúscula nas linhas 25, 27 e na linha 01. Linha 16 e 17, nome próprio com letra minúscula, é a mesma coisa. Nas linhas 20 e 21 faltou acento agudo na letra 'é'. A palavra 'anãozinho' não tem 's' na linha 30."

As formulações dos alunos revelaram as suas filiações a regiões de um saber discursivo que circula na escola, ou seja, a autoridade da gramática e uma abordagem de língua como algo cristalizado. A sala de aula se baseia na gramática prescritiva e não na gramática de uso. A escrita é vista como uma capacidade motora e não como uma atividade constituinte da vida do sujeito.

Observamos através da ilustração de algumas transcrições que a concepção apresentada na predicação - *Texto é um conjunto de frases que satisfaz as exigências de ordem gramatical* - foi refletida durante a revisão, visto que a atenção dos alunos durante a atividade esteve direcionada para os aspectos lingüísticos. O texto para essas crianças não é visto como uma prática social, como expressão de comunicação, e sim, como uma atividade que atende somente as exigências do professor e as regras institucionais que, muitas vezes, têm apenas caráter avaliativo. A escola é talvez o único lugar

onde escrevemos, muitas vezes, sem uma motivação real, visto que determinadas atividades de escritura constituem um simples exercício de 'escrever para escrever'.

Os dados apresentados na primeira predicação sinalizaram uma concepção de linguagem simplista, apenas como instrumento básico de comunicação. A questão interlocutiva foi deixada de lado. Geraldi (1993) diz que não podemos confinar o ensino da língua materna à linguagem, mas precisamos pensá-lo através da linguagem entendida como o espaço de produção de sentidos e constituição de sujeitos.

Não iremos obter muito sucesso no ensino da língua materna se não mudarmos a concepção de língua e de ensino que norteiam as práticas educativas, pois o domínio da língua escrita é resultado de prática significativa e contextualizada.

De acordo com a literatura, para termos práticas escolares significativas e que possibilitem aos alunos compreenderem o mundo e nele agir, precisamos, enquanto educadores, abordarmos a linguagem como atividade interlocutiva e com esse olhar direcionar o processo educacional instaurando-o sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição.

4.1.2 Segunda Predicação

Texto é o conjunto de estruturas lingüísticas organizado semanticamente.

A segunda predicação remeteu a um outro enunciado. Esse enunciado foi representado pela seguinte expressão: *o texto é o conjunto de estruturas lingüísticas organizado semanticamente*. Vejamos alguns exemplos de formulações que ilustram a predicação sobre o que é texto:

Marcelo , a partir da pergunta ‘O que é texto para ti?’ disse que:

“Um texto é um conjunto de idéias que tem havê. Que tem sentido.”

Para Márcio um texto é

“Um conjunto de frases com criatividade. Se a pessoa for escrever um texto tem que ter criatividade.”

Júlia verbalizou que texto

“Tem que ter idéias, ser bem formulado.”

Percebemos que as crianças cujas verbalizações constituíram a base da segunda predicação, exteriorizaram uma concepção de texto e linguagem diferentemente das crianças que fizeram parte da primeira. Na segunda predicação, os alunos revelaram uma certa preocupação com os aspectos semânticos, com a questão do interlocutor e da autoria quando questionadas sobre o que é texto.

Notamos que a concepção de linguagem presente nesta predicação – *Texto é o conjunto de estruturas lingüísticas organizado semanticamente* - está vinculada ao processo interativo, e não somente a atividades metalingüísticas. Segundo Geraldi (1993), a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão, pois as ações lingüísticas praticadas nas interações em que nos envolvemos exigem essa reflexão para compreendermos o outro e fazer-nos compreender pelo outro, o que é demonstrado no primeiro e no terceiro enunciados em questão.

As verbalizações dos alunos no primeiro e terceiro enunciados instaurados na segunda predicação demonstram que o sentido e a questão do interlocutor são constituintes do texto, pois quando Marcelo mencionou que um texto é um conjunto de idéias que estão relacionadas entre si, para ele as idéias contidas no texto devem estar permeando o escrito como um todo para que ocorra o processo de interação entre leitor e escritor. Segundo a literatura, a interação é uma relação entre um 'eu' e um 'tu' que se concretiza no trabalho em conjunto, compartilhado de seus sujeitos.

No terceiro enunciado, Júlia quando questionada sobre o que é texto demonstrou atenção com a informatividade e como essa informação é apresentada. Aqui também a linguagem é vista como processo interlocutivo em que os sujeitos são constituídos à medida que interagem com os outros, é a preocupação para que o interlocutor se constitua como tal. Conforme Geraldi (1993),

O outro é a medida: é para o outro que se produz texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. (1993:102)

Os dados do segundo enunciado, sinalizaram uma preocupação com a autoria. Vinícius menciona que para escrever um texto tem que ter criatividade, essa criatividade reflete a questão da autoria, ou seja, o escritor tem que produzir um evento interpretativo e não apenas repetir. Segundo Orlandi (1996),

O autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações. O que o coloca como responsável pelo texto que produz. (1996:68)

A autora diz que a função-autor é realizada toda vez que o produtor de linguagem é representado na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. O autor é o responsável pelo que diz ou escreve.

Márcio acredita que um texto para ser considerado como tal tem que ter criatividade, ou seja, o escritor tem que ter o que dizer e saber significar esse dizer. A criatividade é um indício de autoria, uma vez que o escritor tem que se assumir como autor e criar novos sentidos para o texto. O sentido vai depender

de quem escreve, de quem lê e da posição de sujeito no contexto histórico-social.

Os alunos cujos enunciados estiveram à base da segunda predicação, embora tenham exteriorizado uma concepção de texto que observa o sentido, o interlocutor e a autoria, aspectos fundamentais na construção do texto, demonstraram dificuldade em lidar com a questão semântica durante a atividade de revisão individual e/ou colaborativa. Quando as crianças retornavam aos textos, voltavam a olhar os aspectos gramaticais, esquecendo da concepção de texto que foi verbalizada anteriormente.

Apresentaremos a seguir algumas transcrições que ilustram a preocupação dos alunos durante as atividades de revisão individual e/ou colaborativa com os aspectos lingüísticos.

Júlia quando questionada sobre o que era texto, disse “um texto tem que ter idéias, ser bem formulado.” No entanto durante a atividade de revisão individual e colaborativa com o colega, a aluna demonstrou preocupação apenas com a forma. Júlia quando revisou seu próprio texto disse que:

“Eu me esqueci de coloca a pontuação. Eu esqueci de coloca dois ponto final. Só isso eu encontrei no meu texto quando revisei.”

Na revisão colaborativa com o colega, a aluna teve o mesmo desempenho apresentado na revisão individual de seu próprio texto, como podemos observar através da verbalização a seguir:

Pesq.² - Júlia, o que sugeres para que o Henrique melhore o texto dele?

Júlia - Aqui na linha 04, ele colocou 'horroroso' com 'o' e é com 'h'. Na linha 05, muitas 'favelinha', faltou o 's'. Na linha 07 'passado' tá com um 's' e é com dois.

É pertinente mencionar que os textos desse aluno que Júlia realizou a atividade de revisão colaborativa apresentavam vários problemas quanto ao sentido, à informação e quanto aos aspectos gramaticais.

Outro aluno, Márcio, exteriorizou uma preocupação com a autoria quando questionado sobre a concepção de texto, mas durante as atividades de revisão essa questão não foi observada como ilustra a transcrição de revisão individual abaixo:

“Eu arrumei o meu 'e' e o meu 'h' tava muito pequeno e não dava pra se entendê. Eu arrumei também aqui o 'está' tava sem acento e foi isso. Oh, aqui na primeira linha eu botei ponto, o 'd' eu arrumei, não parecia um 'd', 'sua' também não parecia 'sua' e eu esqueci espaço para indicar parágrafo.”

Marcelo quando mencionou sua concepção de texto, demonstrou uma preocupação com o sentido, visto que para ele um texto é “um conjunto de idéias que tem havê. Que tem sentido.”

2- Nas transcrições, Pesq. é abreviação para “pesquisadora”.

“Não coloquei o pingo no ‘i’ e nem acento aqui na palavra ‘ninguém’. Não botei vírgula aqui, nem sei se tem vírgula. Aqui mudei ‘Porque na cidade circulam milhões de carros que tornam (...)’, aí eu troquei ‘deixam’ e coloquei ‘tornam’ porque ficou meio sem sentido, não, sem sentido não, ficou uma palavra assim, assim, mais bonita.”

O aluno quando realizou a atividade de revisão individual demonstrou uma preocupação com a noção de autoria, visto que procurou evitar o ‘repetível’, trocando uma palavra por outra ‘mais bonita’. Esse aluno tinha uma boa capacidade de textualização e seus textos raramente apresentavam problemas ortográficos. No entanto, na revisão colaborativa com o colega, priorizava os aspectos mecanicistas. A transcrição apresentada a seguir evidencia a atenção de Marcelo com o lingüístico durante a revisão colaborativa:

“Otávio, de vez em quando deixa, assim ó, aqui deixou bem pouquinho e aqui deixou um baita parágrafo. Na linha 07 é ‘entraram’ e não ‘entrou’ ‘Um dia entrou 3 porquinhos’ eu acho que é entraram, são três porquinhos, entraram. Na linha 8 tem que tirar o ‘s’ de ‘muitos.’”

Observamos que as crianças cujas formulações constituíram a segunda Predicação, expressaram uma concepção de texto dentro de uma perspectiva discursiva, mas não conseguiram exteriorizar esses aspectos durante as atividades de revisão.

As atitudes dos alunos são reflexos da abordagem das aulas de língua materna. Nas práticas escolares ainda se confunde estudar a língua com estudar gramática, o que reflete o comportamento dos alunos perante os textos

escritos. Geraldi (1993), diz que o ensino de línguas pode ser abordado a partir de duas perspectivas diferentes – ou a língua é abordada como instrumento de comunicação, onde o sujeito se constitui participando dos processos interacionais fazendo com que a linguagem também se constitua pelo trabalho dos sujeitos, proporcionando ao aluno desenvolver a capacidade de expressão e compreensão – *o uso da língua*; ou a língua como sistema de mecanismos estruturais, resultando assim um *saber a respeito da língua*. Essa segunda abordagem de língua é a que norteia a maioria das práticas educativas, por isso a criança encontra dificuldade em lidar com o texto dentro de uma perspectiva discursiva.

Retornado aos dados analisados, as formulações da primeira e segunda predicações sinalizaram as dificuldades das crianças em lidar com a questão do sentido. Mesmo aqueles alunos que exteriorizaram uma noção de texto valorizando o sentido, a autoria e o interlocutor (Marcelo, Márcio e Júlia) não conseguiram lidar com tais aspectos durante o processo de revisão. As crianças podem estar apenas transmitindo em seus discursos os conceitos escolares, no entanto, esses discursos não fazem parte do letramento dessas crianças, visto que as condições de produção oportunizadas pelo contexto escolar e o tipo de relação interativa proposta são determinantes no tipo de interlocução que a criança estabelece com o próprio texto e com o texto do outro. Elas têm uma noção institucional da escrita, mas não conseguem fazer com que a mesma se constitua em uma prática social. Os alunos não se vêem

enunciadores, ocupando determinado espaço de autoria. O espaço é o da gramaticalidade.

4.1.3 Terceira Predicação

Um bom texto é aquele que não fere as regras da gramática normativa.

A terceira predicação que foi analisada na constituição da identidade dos sujeitos teve como base à pergunta “*Já escreveste um bom texto?*”, remete ao seguinte enunciado: “*Um bom texto é aquele que não fere as regras da gramática normativa*”. Esse enunciado foi expresso através de formulações, dentre as quais citamos algumas a título de exemplo.

Bruno, quando questionado o que considerava um bom texto, verbalizou o seguinte:

“Um bom texto é aquele que não tem erro de acentuação e ortografia.”

A partir da verbalização de Bruno, a professora fez os seguintes questionamentos ao aluno:

Pesq. - Já escreveste um bom texto?

Bruno - Que eu me lembre não. Sempre tem um erro de acentuação, ortografia.

Pesq. - Achas que isso é motivo para não considerares um bom texto?

Bruno - Acho que sim.

Percebemos que Bruno apresentou uma percepção mecanicista no que diz respeito a um bom texto. Para ele um bom texto é aquele que tem uma boa gramática. Essa cultura da gramaticalidade o aluno apresentou também na formulação da primeira predicação quando questionado sobre o que considerava um texto.

Otávio, na formulação da primeira predicação disse que não sabia o que era um texto, no entanto considera um bom texto

“- (...) que conta os fatos da história, caligrafia, ortografia. Essas coisas que as professoras falam.”

Mais uma vez notamos que o discurso escolar se baseia na gramática prescritiva. Talvez se diminuíssemos, na escola, o espaço da gramática poderíamos aumentar o espaço do texto, o que proporcionaria as crianças o entendimento do funcionamento da linguagem e seu uso na vida real. O comportamento dos alunos em relação ao texto escrito está relacionado como se concebe a função e as estratégias do ensino de língua na sala de aula.

Segundo Possenti (1997), saber uma língua significa saber uma gramática, mas saber uma gramática não significa saber algumas regras que aprendemos na escola. Saber uma gramática é ser capaz de dizer e compreender frases, pois quando falamos e entendemos frases é porque temos o domínio da estrutura da língua. Se entendermos dessa forma o que seja uma língua, a escola está ensinando aos alunos o que eles já sabem.

Ler e escrever são atividades essenciais na constituição do processo de aprendizagem, mas não são exercícios eventuais apenas para avaliação, como ocorre na maioria das práticas escolares. Aprendemos a escrever escrevendo, lendo, reescrevendo e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes. Se o processo de aprendizagem da língua escrita na escola não for direcionado nesse sentido, o aluno jamais se constituirá um enunciador e desenvolverá a sua autoria.

4.1.4 Quarta Predicação

O escritor prioriza em sua produção textual os aspectos convencionais da escrita.

Para análise da identidade das crianças frente ao texto escrito, elaboramos uma quarta predicação a partir das formulações que foram verbalizadas pelos alunos sobre as dificuldades encontradas no momento da produção de texto. A quarta predicação remete a um enunciado que pode ser expresso por “*O escritor prioriza em sua produção textual os aspectos convencionais da escrita.*” Esse enunciado foi revelado em várias formulações, dentre as quais citamos algumas para exemplo.

As crianças quando questionadas sobre as dificuldades que encontravam durante o ato de escrita, verbalizaram o seguinte:

Marcelo disse que

“na acentuação, pontuação e uni as idéias na hora de fazê o texto.”

Márcio disse que suas principais dificuldades na produção textual eram quanto

“à ortografia, à letra e à acentuação.”

Martha verbalizou que encontrava dificuldade na

“ortografia e na acentuação. A professora dizia que agente não prestava atenção.”

Júlia falou que tinha dificuldade na

“ortografia e na acentuação.”

As formulações revelaram que para essas crianças a competência metalingüística parece ser a mais importante no desenvolvimento da produção de um texto. Os alunos parecem ‘robotizados’ pelas práticas escolares em que privilegiam os aspectos mecânicos, visto que, na maioria das falas sobre os diversos questionamentos realizados sobre ‘texto’, ‘bom texto’ e ‘atividade de revisão’ eles verbalizaram uma preocupação com a acentuação, a ortografia e a letra.

Nas palavras de Geraldi (2000), o aluno não desempenha uma função de sujeito dentro da prática escolar. Ele está assujeitado às condições ideológicas da cultura predominante na escola. É produto do meio das práticas discursivas escolares, e não produto de interações verbais onde ao mesmo

tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos através de um movimento histórico em que a repetição e a criação andam juntas.

A escola talvez precise deslocar o processo de ensino como transmissão e entender a sala de aula como lugar de interação para que as crianças possam assumir-se como produtoras e autoras de seus próprios textos.

Faz-se necessário conceber a sala de aula como espaço de interação verbal, como o lugar onde aluno e professor aprendem e ensinam um ao outro através de textos, construindo assim novos contextos e situações, transformando os sentidos que circulam na sociedade. Só assim poderemos proporcionar condições aos alunos-escritores para que possam desenvolver práticas discursivas frente ao texto escrito.

4.1.5 Quinta Predicação

A atividade de revisão oportuniza resolver os problemas semânticos e lingüísticos do texto.

Voltando as formulações dos alunos, encontramos ainda, uma quinta predicação sobre o que as crianças iriam privilegiar para correção durante as atividades de revisão individual e colaborativa. O enunciado que esteve na

base desta predicação e que lhe dá sentido pode ser traduzido: *“A atividade de revisão oportuniza resolver os problemas semânticos e lingüísticos do texto.”*

A seguir exemplos de formulações que se ligam semântica e discursivamente a esse enunciado a partir da seguinte pergunta feita aos alunos: “Se fosses corrigir os textos dos teus colegas, o que irias observar?”

Marcelo disse que se fosse revisar os textos dos colegas

“Eu vou olhar a letra, como é que o texto está organizado, ortografia e os acentos.”

Marcelo apresentou uma concepção de texto que está inscrita na segunda predicação – *O texto é o conjunto de estruturas lingüísticas organizado semanticamente.* – Tal concepção foi mantida quando o aluno exteriorizou que na atividade de revisão iria observar a organização do texto. Nessa última predicação não houve apenas uma preocupação com o lingüístico, mas também com a questão do leitor, pois quando o escritor revelou uma preocupação com a organização das idéias, ele considerou que há um leitor, visto que o escritor precisa se fazer compreender pelo seu interlocutor para que a comunicação desejada seja estabelecida.

Márcio fez o seguinte comentário quanto à revisão que realizaria nos textos dos colegas

“A letra, a acentuação, se as idéias estão bem organizadas, a criatividade e a pontuação.”

Esse aluno também revelou uma noção de texto inscrita na segunda predicação. Ele mencionou que para escrever um texto, o escritor tinha que ter criatividade, ou seja, a autoria. O aluno, quando questionado sobre o que iria observar durante o processo de revisão, externou uma preocupação importante, a organização das idéias, o que também demonstra uma preocupação com o leitor. No entanto, é pertinente mencionar que, na atividade de revisão individual de seus textos e na revisão colaborativa nos textos dos colegas, priorizava os aspectos mecanicistas.

Bruno verbalizou o seguinte, quando questionado sobre o que iria observar nos textos durante a atividade de revisão:

“A lógica, quando vou escrever um texto não posso escrever qualquer coisa, tem que ter lógica.”

A professora-pesquisadora fez a seguinte pergunta ao aluno:

Pesq. “- Lógica? O que entendes por lógica?”

Bruno “- Ué lógica, sentido, entendeu?”

O aluno, nesse momento, não demonstrou nenhuma preocupação com os aspectos lingüísticos, apenas com os aspectos semânticos, embora sua concepção de texto estivesse inserida na primeira predicação – *“Texto é um conjunto de frases que satisfaz as exigências de ordem gramatical.”* -

Bruno parece que não tinha claro o que considerava importante para que um texto se constituísse como tal, visto que quando questionado sobre que

aspectos privilegiaria durante a atividade de revisão individual e/ou colaborativa, verbalizou que iria privilegiar o semântico e quando questionado sobre a noção de ‘texto’ e ‘bom texto’ verbalizou uma concepção mecanicista. Essa postura do aluno, possivelmente, está relacionada à atitude que a escola assume frente às práticas educativas, ou seja, utiliza um discurso e uma prática diferenciados – menciona a importância dos aspectos semânticos e quando realiza a ‘correção’ dos textos das crianças privilegia a questão lingüística. Por isso a criança não consegue fazer uso da leitura e da escrita como atividades transformadoras do indivíduo, visto que não lhe é oportunizado momentos para que se aproprie da escrita. Soares (1998), diz que:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e decodificar a língua escrita; apropriar-se a da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua propriedade (1998:38). (Grifos da autora).

Outro aluno, Otávio disse que iria observar nos textos durante a atividade de revisão, o seguinte:

“- A ortografia e a caligrafia porque se eu não souber o que estiver escrito, não vou conseguir analisar o texto.”

Embora a preocupação com a grafia e com os aspectos lingüísticos se constitua uma expressão constante nas verbalizações dos alunos envolvidos neste estudo, para Otávio essa preocupação explicitada na quinta predicação pode ser interpretada como um aspecto de que a ‘grafia incorreta’ gera

problemas na construção dos sentidos, pois se não conseguirmos ler o que estiver escrito, não poderemos construir sentidos. Segundo Rocha (1999) essa preocupação demonstrada pelo aluno é relevante, pois essas são

(...) preocupações construtivas porque fazem parte da produção da “proposta de compreensão”, já que a apropriação das habilidades de produção de textos escritos supõe que se manipulem conscientemente aspectos convencionais da linguagem escrita. Desse modo, pode-se inferir que faz parte do próprio processo de desenvolvimento tomar como objeto de reflexão, num primeiro momento, os aspectos mais aparentes como os marcadores de pontuação e a forma escrita de palavras, tanto do ponto de vista ortográfico como em relação à caligrafia.(1999:48)

Nessa perspectiva, a preocupação do aluno foi com a compreensão. O fato de privilegiar operações com categorias da língua escrita refletem que ele considera que um texto, para ser escrito (ou lido), deve apresentar características formais, como correção ortográfica e grafia legível.

Daniele quando questionada sobre que aspectos privilegiaria na atividade de revisão, mencionou que

“O sentido, a letra, a ortografia, a acentuação e a pontuação.”

Embora a aluna cuja transcrição foi apresentada acima, apresentasse uma concepção de texto que estava inserida na primeira predicação – *Texto é um conjunto de frases que satisfaz as exigências de ordem gramatical* - verbalizou uma preocupação com a questão do sentido quando questionada sobre o que iria observar durante a atividade de revisão, mas não conseguiu

ênfatizar essa preocupação na revisão de seus textos e nos textos dos colegas.

Há um privilegiar nas aulas de língua materna com as características formais da língua, levando o aluno a centrar a atenção nos “aspectos superficiais” e conseqüentemente, uma simplificação da atividade reflexiva por ele desenvolvida.

Henrique mencionou que iria observar o seguinte durante a atividade de revisão:

“ A pontuação e a letra porque é mais fácil de olhar. Se tiver errado a gente arruma.”

De acordo com a verbalização de Henrique, ele privilegiou os aspectos gramaticais visto que considerava mais fácil de serem ‘consertados’. Essa revelação do aluno demonstra o saber discursivo veiculado pela escola, ou seja, a língua apenas como instrumento de comunicação. Seu discurso revelou também a influência das abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem de língua materna e as concepções sobre a natureza e utilidade do conhecimento escolar.

A quinta predicação inscreve-se em um saber discursivo direcionado para uma concepção tradicional de ensino, ou seja, o processo de ensinar concentra-se na transmissão de conhecimentos, um caminho estritamente mecanicista, olhando para o produto verbal e não para a textualidade. O texto não é visto pelos alunos como o lugar de correlações.

Através dos dados analisados neste estudo, percebemos que algumas crianças demonstraram um esforço para privilegiar os aspectos semânticos nas atividades de revisão, no entanto, não conseguiram perceber os problemas dessa natureza, o que evidencia o espaço e o tratamento dispensado na escola à prática de textos.

Nas palavras de Carmagnani (1999),

(...) a escrita é entendida, tanto em LM quanto em LE, mais como um exercício de fixação de estruturas do que um momento de reflexão e criação. Não é vista como um *objetivo*, mas como um meio de treinar os aspectos considerados prioritários na produção de linguagem. (1999:132)

Em nossa investigação sobre a constituição da identidade dos escritores em língua materna frente ao texto escrito, observamos que o modo como o aluno se relaciona com o texto está perpassado pelo discurso da/cultura escolar, isto é, uma concepção tradicional em que o processo de ensino-aprendizagem centra-se na transmissão de conhecimentos, por isso a criança adota uma percepção mecanicista frente ao texto escrito.

As predicações revelaram que a prática de escritura é percebida pelos alunos como um simples exercício gramatical. Como diz Bohn (1999),

O processo de escrita é visto muito mais como um exercício estrutural, uma maneira de usar as estruturas lingüísticas ensinadas, do que uma maneira de expressar e compartilhar significados. Os escritores também vêem a composição

como uma metodologia apropriada para avaliar competência lingüística.
(1999:175)

Marcuschi (2001) diz que é a intenção comunicativa que consolida o uso da língua e não a gramática, visto que a linguagem é concretizada através da heterogeneidade e não como um sistema único e abstrato.

Percebemos através das predicações que a perspectiva interacionista da linguagem e o processo de construção de sentidos não é considerado pela maioria dos alunos durante a prática de texto, visto que há uma preocupação, revelada em todas as predicações, com aspectos de superfície do texto, quase exclusivamente ortográficos, desconsiderando o lugar do leitor e, em decorrência, do próprio escritor.

Embora Rocha (1999) diga que as preocupações com os aspectos ortográficos são “preocupações construtivas” e que fazem parte do processo de compreensão, uma vez que a compreensão supõe que se manipulem conscientemente os aspectos convencionais da linguagem escrita, no caso das crianças envolvidas no estudo, apenas a preocupação de Otávio inserida na quinta predicação – “*A atividade de revisão oportuniza resolver os problemas semânticos e lingüísticos do texto*” - pode ser considerada construtiva. O aluno explica que a sua preocupação com os aspectos ortográficos está relacionada à compreensão – se eu não souber o que estiver escrito, não vou conseguir analisar o texto.

O comportamento dos alunos reflete as atividades escolares com o código escrito que tradicionalmente dá ênfase a escrita da língua, privilegia-se a apresentação e a correção externas. A criança aprende a fabricar formas gráficas vazias de expressividade. Para Geraldi (1993), a atividade de produção textual é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o movimento de ensino aprendizagem da língua, porque é através do texto que a língua é revelada na sua totalidade, como conjunto de formas ou discursos numa relação interlocutiva. Segundo o autor, ao produzir discursos, concretizando-os nos textos, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo e, ao construir como tal, ele nem sempre cria o novo. A novidade é o comprometimento do sujeito com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte mesmo quando dela não está consciente.

A partir dessa perspectiva, o autor estabelece uma distinção entre *produção de textos e redação*; respectivamente textos produzidos na escola e para a escola. Nos textos produzidos para a escola, há muita escrita e pouco texto, por não levar em conta o processo de enunciação e produção de sentidos.

De acordo com a distinção apresentada entre redação e produção textual, os dados revelam que as crianças envolvidas neste estudo produziam redações em suas práticas escolares, visto que redigiam textos na escola e não para a escola. A escrita não era abordada dentro de uma perspectiva

discursiva, e sim, vista como sendo ensinada e não trabalhada através de práticas interativas entre leitor e escritor. A linguagem, para as crianças, era apenas instrumento de comunicação, em que a língua era como um código, como um conjunto de signos que se combinava segundo regras capazes de transmitir uma mensagem, um ato monológico, pois não levava em consideração os interlocutores nem a situação de uso, isto é, afasta a criança do processo de produção do que é social e histórico da língua.

Concluindo as reflexões sobre as predicções que constituíram a construção da identidade dos sujeitos frente ao texto escrito, podemos dizer que elas revelaram que a atividade de escrita é vista pelas crianças como uma simples prática reprodutora de conhecimentos sobre a língua e não como produtora de sentidos. A percepção de texto desenvolvida pelos alunos é atravessada pelas práticas lingüísticas priorizadas pelo professor.

Geraldi (2000) diz que, na escola o “eu” do professor indica a sua objetividade discursiva. O “eu” do aluno é sempre silenciado ou, dito de outra forma, na relação de trocas eu/tu, o “eu” que se destaca é sempre o “locutor-professor”, e, quando o “tu-aluno” produz lingüisticamente, tem sua fala marcada pelo “eu-professor-escola”, sua voz não é a voz que fala, mas a voz que devolve, re-produz a fala do “eu-professor-escola”. Dessa forma, percebemos que a realidade escolar inibe o diálogo, pela prática de linguagem em que cada locutor se apresenta como sujeito do discurso. Essa prática que faz instaurar, na sala de aula, a autoridade da voz do “eu-professor”,

interferindo na relação autor/texto/leitor, ocasiona uma ruptura em um espaço que deveria emanar a interação e a produção de novos sentidos.

4.2 O comportamento adotado pelas crianças, durante o processo de revisão individual e colaborativa em relação às máximas de Grice.

Essa segunda seção da análise de dados discorre sobre as atitudes das crianças frente às máximas de Grice no texto escrito através da atividade de revisão individual e/ou colaborativa. Analisaremos como os alunos observam as máximas e como procuram resolvê-las através do processo de revisão.

Cabe ressaltar antes da apresentação e discussão dos dados que, embora o Princípio Cooperativo proposto por Grice tenha sido elaborado tendo em vista a comunicação oral, ele é igualmente aplicado ao texto escrito. Isso porque para escritor e leitor interagir e atingirem seus objetivos comunicacionais precisam cooperar um com o outro. Dessa forma, tanto o escritor como o leitor deverão ser cooperativos ao produzir e ao ler o texto para que a comunicação desejada seja estabelecida.

Conforme Grice (1975), como já apontado na revisão teórica, o Princípio Cooperativo é formado por um conjunto de quatro máximas: máxima de quantidade, máxima de qualidade, máxima de relevância e máxima de modo. Discutiremos ao longo deste capítulo cada uma das máximas observadas durante o processo de revisão realizado pelos alunos.

Antes de passarmos à apresentação e discussão dos dados, é importante mencionar que a análise, essencialmente de cunho exploratório e interpretativista, utiliza-se, entretanto, de algumas transcrições realizadas durante o processo de revisão individual e/ou colaborativa, a fim de que sejam evidenciadas as preocupações das crianças em relação ao Princípio Cooperativo.

A seguir discutiremos a percepção dos alunos frente a cada uma das máximas que fazem parte do Princípio Cooperativo elaborado por Grice (1975) durante a atividade de revisão.

4.2.1 Máxima de Quantidade

É uma máxima que está diretamente relacionada com a quantidade de informação apresentada no texto, ou seja, informação suficiente para que se dê o processo de compreensão por parte do leitor.

Conforme os dados que constituem este estudo, observamos que os alunos dispensaram uma atenção, embora não muito significativa, a máxima de quantidade durante o processo de revisão. A seguir apresentaremos algumas transcrições que ilustram a preocupação dos alunos.

A transcrição que será discutida a seguir é um fragmento de um texto em que foi realizada a proposta de revisão individual.

Pesq. – Márcio, o que percebeste no teu texto quando revisaste?

Márcio – Eu só coloquei acento na palavra violência. Deixa eu ver. É foi só isso.

Pesq. – Não achaste muito pouca informação no teu texto?

Márcio – Sobre o que eu queria falar não.

Pesq. – Olha só. “Senhor, queria pedir que tentasse combater a violência em nosso município, pois há roubos e estupros”. Deverias ter falado um pouquinho dos roubos e dos estupros, porque talvez o prefeito não tenha conhecimento.

Márcio – Mas foi perto da casa dele.

Pesq. – O que foi perto da casa dele?

Márcio – O estupro.

Pesq. – E os roubos?

Márcio – Tem um monte lá.

Pesq. – Então tu poderias ter falado um pouquinho. Não concordas que está pouca informação. Se tu recebesse uma carta que falasse um pouquinho de um fato e um pouquinho do outro, não ficaria mais fácil para poderes atender a solicitação feita? Também tem outro aspecto importante no texto que eu quero te chamar a atenção. Olha só esta expressão “se ler isto”, parece que estás desfazendo a tua carta, tratando-a com desprezo. Márcio, se tu como escritor do texto não valorizá-la através das palavras, ninguém mais irá fazer isso. Estás entendendo o que eu quero dizer?

Márcio – Tô, é “Se ler esta carta” fica melhor.

Após a discussão com a professora-pesquisadora, o aluno procurou realizar as modificações sugeridas. O escritor-avaliador quando reescreveu a segunda versão de seu texto buscou resolver o problema de quantidade. Também realizou outras modificações que não havia mencionado quando fora questionado sobre o que havia alterado no texto durante a revisão individual. A adição da informação contribuiu para que o receptor do texto pudesse extrair

melhor o sentido realmente pretendido, conforme podemos observar nas transcrições das versões (I e II) que seguem.

(Versão I)

“Senhor, queria pedir que tentasse combater a violencia em nosso município, pois, a roubos e estupros.

Violencia combatida com perseverança pode ser mudada.

Nós temos que colocar todos os vândalos do município na prisão.

Se ler isto e tomar atitudes, obrigado.”

(Versão II)

“Exelentissimo senhor prefeito municipal. Senhor, queria pedir que tentasse combater a violência em nosso município pois a roubos e estupros, já ouvi falarem do tal ‘louquinho da rua 8’ que estuprava crianças por volta das 23h, essas crianças podem ter ficado com trauma, após passar por esta violenta “experiência”.

Violência combatida com perseverança e otimismo, pode ser mudada.

Nós temos que colocar todos os vândalos na prisão.

Se ler esta carta e tomar providencias, obrigado.”

Observando a transcrição apresentada, constatamos que Márcio tentou ser cooperativo com seu leitor acrescentando mais informações ao texto, no entanto o escrito continuou apresentando problemas de quantidade, além dos problemas semânticos e lingüísticos que já apresentava.

É importante mencionar que esse aluno, no questionário do anexo(1), quanto à atividade de produção de textos, classificou-se como muito bom. Considerava suas maiores dificuldades relacionadas à ortografia. Também declarou que se sentia constrangido e indignado quanto à possibilidade dos colegas julgarem seus textos. Relatou que nunca foi solicitado pelos seus professores de Língua Portuguesa a revisar os textos que escrevia e que os professores não teciam comentários sobre os problemas encontrados nas

produções, exceto a letra. É importante mencionar que o aluno realmente apresentava uma letra que dificultava a leitura de seus textos.

Márcio apresentava uma característica diferenciada das outras crianças da turma, ou seja, ele se considerava com capacidade de aprendizagem superior aos demais colegas, o que não era verdade. Ele se mostrava bastante resistente em aceitar as sugestões dos colegas e/ou da professora pesquisadora à melhoria do seu texto, no entanto, era bastante crítico, e, algumas vezes, indelicado com os colegas, quando desempenhava o papel de revisor-colaborativo. No questionário do anexo (1) declarou que em sua vida escolar costumava realizar atividades em grupo, contudo apresentava dificuldades em aceitar críticas ou fazer sugestões ao colega de uma forma educada.

Pensar na audiência, planejar o texto, deter-se e relê-lo ou revisá-lo e refazê-lo de novo são alguns dos comportamentos que o aluno precisa adotar para desenvolver a capacidade de escritura, mas para que isso ocorra, a escola precisa oportunizar momentos.

Cassany (1999) diz que

Os bons escritores só o são aqueles que se dedicam mais tempo a compor o texto, os que escrevem mais rascunhos, os que corrigem e revisam cada fragmento, os que elaboram minuciosamente o texto, os que não têm vergonha de refazer uma e outra vez a escrita. O processo de composição não se

caracteriza pelo automatismo nem pela espontaneidade, mas pela recursividade, pela revisão, pela reformulação das idéias, etc. É um processo constante e cíclico das informações e das frases dos textos. (1999:119)

É na escola que a criança deve desenvolver a compreensão e um conhecimento maior sobre o processo de escrita, pois há conhecimentos que não são construídos se a escola não oportunizar a fazê-lo.

Outros alunos também demonstraram uma preocupação com a máxima de quantidade. Martha, quando realizou a atividade de revisão individual, não percebeu que havia desrespeitado essa máxima, no entanto, quando verbalizava para a professora-pesquisadora as alterações que havia realizado no texto, notou que havia problemas de quantidade, conforme ilustra a fala a seguir:

Pesq. – O que modificaste no teu texto durante a revisão Martha?

Martha – É que o “o” tava meio aberto, aí eu fechei. Eu não achei mais nada.

Pesq. – Tu achas que o texto está bom assim? Podemos enviar esta carta para usina?

Martha – Eu acho que sim.

Pesq. – Então me explica aqui: tu colocaste assim “Para não prejudicar na nossa respiração e para não contribuir no efeito estufa” me parece que está faltando alguma informação. Relê o texto e vê se concordas comigo.

Martha – É, tá sim. Eu tenho que colocar a fumaça da chaminé ou então tirar o ponto final né?

Pesq. – Isso mesmo Martha. E aqui na linha 8 tem um problema de pontuação. Também debes olhar no dicionário a grafia da palavra “revendicar”, ok?

Martha – Ok.

A aluna quando reelaborou a segunda versão de seu texto realizou as modificações que havia discutido com a professora-pesquisadora. A comparação dos trechos transcritos a seguir nos dá uma idéia da mudança efetuada no escrito.

(Versão I)

“Quero revendicar que a maioria da população da Vila Residencial está descontente com a poluição causada pela chaminé da usina.

Quero pedir que, por favor os senhores responsáveis pela usina, coloquem um filtro na chaminé. Para não prejudicar na nossa respiração e para não contribuir no efeito estufa.”

(Versão II)

“Quero reivindicar que a maioria da população da Vila Residencial está descontente com a poluição causada pela chaminé da usina.

Quero pedir que, por favor os senhores responsáveis pela usina coloquem um filtro na chaminé para não prejudicar na nossa respiração e para não contribuir no efeito estufa.”

Como é possível constatar, a aluna acrescentou uma marca de pontuação, o que contribuiu para o estabelecimento do sentido. Outro aspecto importante a mencionar é que Martha não focalizou sua atenção apenas para a correção gramatical, mas também no conteúdo semântico do texto, embora sua concepção de texto esteja inserida na primeira predicação, ou seja, *Texto é um conjunto de frases que satisfaz as exigências de ordem gramatical.*

Martha declarou no questionário do anexo (1) que se considerava regular na atividade de produção de textos porque apresentava dificuldades quanto à ortografia, à concordância e à acentuação.

No processo de revisão colaborativa com colega, Júlia revisou o texto de Marcelo e não percebeu a violação da máxima de quantidade. É importante ressaltar que a revisão colaborativa só ocorria após a revisão individual de cada texto por seu respectivo escritor. A professora-pesquisadora quando questionou Marcelo sobre uma passagem que não havia sido modificada durante a revisão individual e colaborativa de seu texto, o aluno imediatamente percebeu o problema de quantidade e se propôs a modificá-lo, como podemos observar a seguir:

Pesq. – O que sugeres Júlia ao Marcelo para que ele melhore o texto dele?

Júlia – Ele não colocou acento em “ninguém”. Só.

Pesq. – E quanto à organização das frases, o sentido, tu achas que está bom?

Júlia – Eu acho que tá bom.

Pesq. – Júlia, e aqui nas linhas 9 e 10 “São brigas, pauladas e ainda por cima tem jogos que não tem policiais para acalmar” acalmar quem? Comentaste esta situação com Marcelo?

Marcelo – Tá, tenho que completar. Entendi, tá faltando, tá faltando.

Após a conversa com a professora-pesquisadora, o aluno efetuou a modificação no texto procurando resolver o problema da falta de informação. As transcrições a seguir mostram a reformulação efetuada pelo aluno na tentativa de resolver o problema de quantidade.

(Versão I)

“(…) São brigas, pauladas e ainda por cima tem jogos que não tem policiais para acalmar.”

(Versão II)

“(...) São brigas, pauladas e ainda por cima tem jogos que não tem policiais para acalmar as brigas”.

Na tentativa de solucionar o problema, o aluno inseriu novo elemento, mas não chegou a atingir plenamente seu objetivo. Essa tentativa de reformulação demonstra um esforço do aluno para resolver o problema, no entanto faltam estratégias adequadas para solucioná-lo. A dificuldade em encontrar solução para resolver a falta de informação reflete as práticas escolares, visto que verbalizou no questionário do anexo (1) que não possuía hábito de revisar os próprios textos e seus professores de Língua Portuguesa nunca faziam comentários sobre os problemas encontrados nas produções.

As transcrições apresentadas ilustraram uma preocupação não muito significativa das crianças durante a atividade de revisão com a máxima de quantidade, visto que os textos dos escritores apresentavam problemas consideráveis quanto à falta de informação. É importante ressaltar que todos os temas propostos à produção textual foram escolhidos de comum acordo com a turma e previamente discutidos com as crianças.

A informação em quantidade suficiente é necessária para que se estabeleça uma relação interativa entre escritor e leitor, pois, o texto, instrumento de intermediação no processo comunicativo, deve apresentar informatividade suficiente para que o receptor tenha condições de desprender

o sentido desejado pelo escritor, caso contrário poderá haver uma quebra no ato comunicativo pela inabilidade do escritor em comunicar suas intenções.

Nas palavras de Calkins (1989),

Os alunos são capazes de escrever esboços após esboços, mas não sabem como aumentar suas capacidades ou como relacionar o que funciona melhor em seus textos. Uma vez que não possuem senso daquilo que faz a boa escrita, não possuem meios de evoluir enquanto escrevem. (1989:191)

É necessário, na escola, que a revisão seja incentivada em todo o processo de produção textual, pois os alunos, além de desenvolverem mais autonomia frente ao texto, passam a se preocupar mais com os seus leitores, já que as modificações que fazem em seus textos têm a intenção de torná-los mais adequados à leitura que seus interlocutores farão.

As crianças devem ser estimuladas a serem mais observadoras ao que escrevem, e o professor deve auxiliá-las, respeitando as estratégias individuais de (re) escritura de cada criança para que possam perceber e procurar resolver os problemas presentes nos textos, como por exemplo, a falta de informação.

Ao analisar a questão da informatividade, Costa Val remete a importância de considerar a suficiência de dados. Nas palavras da autora,

avaliar a suficiência de dados é examinar se o texto fornece ao receptor os elementos indispensáveis a uma interpretação que corresponda às intenções do produtor, sem se mostrar, por isso, redundante ou rebarbativo. Os dados cuja explicitação é necessária são aqueles que não podem ser tomados como de domínio prévio do receptor nem podem ser deduzidos a partir dos conhecimentos que o texto ativa. (1991:p.32)

Nessa perspectiva, um texto com insuficiência de dados pode inviabilizar sua recepção, tornando-o incoerente numa determinada situação comunicativa.

4.2.2 Máxima de Qualidade

Segundo Grice, a máxima de qualidade está relacionada à verdade, ou seja, o escritor deve fornecer informações que acredita serem verdadeiras e que tenha evidências para comprová-las. Essa máxima respeitada durante o ato de escritura dá credibilidade ao texto.

Apresentaremos a seguir algumas transcrições que ilustrarão a preocupação dos alunos com a qualidade da informação apresentada durante o processo de revisão.

Pesq. – O que modificaste no texto quando revisaste Marcelo?

Marcelo – Aqui “Porque na cidade circulam milhões de carros que tornam”, aí eu troquei “deixam” e coloquei “tornam”.

Pesq. – Por que trocasse essa palavra?

Marcelo – Porque “deixam” fica assim meio sem sentido, não, sem sentido não. “Tornam” ficou uma palavra assim, assim mais bonita. Oh, “Porque na cidade circulam milhões

de carros que tornam o ar poluído e no campo as árvores purificam o ar e tornam o ambiente mais agradável.

Pesq. – Modificaste mais alguma coisa no teu texto?

Marcelo – Modifiquei. Aqui eu também troquei “tem” por “possuem” porque fica melhor, né?

Embora as modificações realizadas pelo aluno não estejam relacionadas à verdade factual, a preocupação demonstrada por ele está relacionada com a qualidade da informação apresentada no texto. Essa preocupação implica em um esforço por parte do escritor com o princípio cooperativo, uma vez que as pessoas quando realizam substituições, obedecem à máxima de qualidade. Portanto as alterações feitas pelo aluno são pertinentes a essa máxima podemos comprovar através das versões I e II.

(Versão I)

“(…) Porque na cidade circulam milhões de carros que deixam o ar poluído e no campo as árvores purificam o ar e tornam o ambiente mais agradável.

Além dos carros na cidade há indústrias e fábricas que não tem filtro nas chaminés e também destroem o pulmão do ser humano.”

(Versão II)

“É melhor viver no campo do que na cidade, porque na cidade circulam milhões de veículos que tornam o ar poluído e no campo as árvores purificam o ar e tornam o ambiente mais agradável.

Além dos carros, nas cidades há indústrias e fábricas que não possuem filtro nas chaminés e com a fumaça destroem o pulmão do ser humano.”

É possível perceber que a modificação efetuada incidiu sobre o trecho problemático, mas não produziu grande melhoria a qualidade do texto, o que comprova a declaração do aluno quanto às práticas escolares vivenciadas, pois mencionou que seus professores de Língua Portuguesa não comentavam com ele os problemas de seus textos e que nunca foi solicitado a reescrevê-los.

Outra criança que também dispensou atenção à máxima de qualidade foi Júlia. Durante o processo de revisão individual, a menina efetuou duas substituições buscando aprimorar a qualidade do texto. A comparação dos trechos transcritos a seguir fornece uma idéia das mudanças efetuadas pela aluna.

(Versão I)

“Numa cidade muito distante morava um homem que tinha uma filhinha muito meiga e bonita, de cabelos pretos e lábios muito vermelho e pele muito branca. Por isso, todos a chamavam de Branca de Neve.

(...) A rainha ficou muito brava e pediu para um soldado roubar o celular de Branca de Neve, o caçador não pôde roubar o celular e foi embora.”

(Versão II)

“Numa cidade muito distante morava um homem que tinha uma filhinha muito vaidosa e bonita de cabelos pretos e lábios muito vermelho e pele muito branca. Por isso, todos a chamavam de Branca de Neve.

A rainha ficou muito brava e pediu para um soldado roubar o celular de Branca de Neve, o soldado não pôde roubar o celular e foi embora.”

Como podemos observar, através das transcrições, a modificação efetuada trouxe melhorias à qualidade do texto. Contudo, percebemos a dificuldade da aluna em lidar com os diversos aspectos discursivos e lingüísticos que a escrita exige.

A leitura e a produção de textos, na maioria das escolas, não são atividades integradas, o que dificulta para o aluno o desenvolvimento de uma prática reflexiva sobre o seu escrito. As atividades de leitura na escola, segundo Prestes (1999),

(...) geralmente não levam o aluno a refletir sobre o que leu nem posicionar-se criticamente sobre o assunto lido; muito menos vão colaborar para que seus horizontes sejam ampliados ou vão servir como valiosos subsídios para que ele se torne apto a realizar uma produção escrita de qualidade. (1999:16)

Leitura e escrita são processos interdependentes, visto que escrevemos para que alguém leia. Sem a leitura, o processo de escrita se torna incompleto. Por isso a criança precisa ter claro o seu leitor para que os textos produzidos estejam de acordo com a situação comunicativa a que se destinam.

Quanto à qualidade das informações apresentadas nas produções que fizeram parte deste estudo, podemos observar que as crianças dispensaram uma atenção significativa durante a produção à máxima de qualidade, pois os textos não continham muitos problemas relacionados a essa máxima. Isso revela que o aluno tem um compromisso com a informação apresentada ao seu leitor.

4.2.3 Máxima de Relevância

A terceira máxima proposta por Grice sugere que o escritor faça com que sua contribuição seja relevante às intenções comunicativas, pois a inclusão de uma informação não pertinente ao assunto abordado pode dificultar a compreensão da mensagem por parte do leitor, conforme podemos observar na fala de Marcelo quando revisou o texto de Otávio.

Pesq. – Marcelo, o que sugeres ao Otávio para que ele melhore o texto?

Marcelo – Pode cair os escombros em cima do lobo e ele ainda conseguir ligar para o hospital? Isso pode?

Otávio – É mesmo cara.

Para o colega-revisor, a informação do texto não estava relevante com a intenção comunicativa do escritor. Para Marcelo, Otávio violou a máxima de relevância, visto que apresentou informações que não eram relevantes às outras informações apresentadas no escrito.

Durante a revisão, o colega-avaliador também mencionou outros problemas que havia no texto como problemas de concordância e acentuação. Otávio aceitou as sugestões apresentadas pelo colega e voltou a revisar o texto. As transcrições a seguir revelam que Otávio considerou a observação feita por Marcelo sobre a relevância da informação apresentada, como podemos observar através das transcrições da versão (I) e da versão (II).

(Versão I)

(...)

“ O lobo saiu do prédio dizendo para si mesmo: - Eu vou explodir esse prédio, não adianta nem eu ir na casa do Rogeraldo por que ele não vai abrir a porta para mim.

Ele pegou uma dinamite e atirou dentro do prédio e os escombros caíram em cima dele, ele chamou o pronto socorro e foi direto para lá todo quebrado.

Ele chegou lá morrendo: sem sangue, sem coração e sem os braços e pernas.(...)”

(Versão II)

(...)

“Ele pegou uma dinamite e atirou dentro do prédio e os escombros caíram encima dele, as pessoas que viram ele caído no chão ligaram para o pronto socorro, e logo veio a ambulância pegar ele todo quebrado.”

Durante a etapa de discussão com o colega sobre os problemas encontrados, Otávio concordou com Marcelo, procurando respeitar as sugestões apontadas. As alterações realizadas pelo escritor trouxeram relevância ao conteúdo expresso no texto.

Outros alunos também demonstraram preocupação com a relevância das informações apresentadas. Júlia quando realizou a revisão individual, verbalizou que seu texto apresentava os seguintes problemas:

Pesq. – Júlia, o que alteraste no teu texto?

Júlia – Quando revisei meu texto eu percebi que eu coloquei que queria que “entrasse mais alunos para nós nos relacionar melhor”, mas não precisa, pra se relacionar melhor não precisa entrar mais alunos.

A aluna realizou alterações significativas quanto à relevância da informação apresentada, visto que para ocorrer um bom relacionamento entre a turma, não seria necessário entrar mais alunos. Talvez essa necessidade de bom relacionamento tenha sido mencionada pela criança porque na sala de aula só havia duas meninas, os demais alunos eram meninos.

A comparação entre as versões (I e II) que serão descritas a seguir, nos permite comparar as alterações pertinentes efetuadas pela aluna na tentativa de resolver o problema quanto à máxima de relevância.

(Versão I)

“Eu queria pedir, para que entrasse mais alunos na escola, para sabermos fatos que aconteceram com eles (as) e para que possamos nos relacionar melhor uns com os outros, sem brigas e discussões.”

(Versão II)

“Eu queria que entrasse mais alunos na escola, para sabermos fatos que aconteceram com eles (as), mas mesmo que não entre mais alunos nós podemos nos relacionar melhor uns com os outros, sem brigas e discussões, é só nós querer.”

A reformulação contribuiu no sentido de proporcionar mais relevância ao parágrafo, embora a aluna não tenha apresentado outras reflexões necessárias à qualificação do escrito. No entanto, a análise realizada pela aluna e a tentativa para solucionar o problema detectado podem ser consideradas um esforço cooperativo para com o seu leitor.

Podemos observar nos textos que fizeram parte deste estudo, que as crianças dispensaram uma atenção significativa à máxima de relevância na produção de seus escritos, pois os mesmos continham poucos problemas quanto à relevância da informação apresentada.

4.2.4 Máxima de Modo

Essa última máxima apresenta uma característica diferenciada das demais: ela não se refere ao conteúdo proposicional do que é informado, mas sim *como* o que está sendo informado é apresentado. Para Grice, a clareza de expressão é um princípio evidente de cooperação por parte do escritor para

com o leitor. Ao redigir o texto, o redator deve procurar organizar as idéias com palavras objetivas, expressões de sentido preciso e frases bem estruturadas.

Essa máxima apresenta um conjunto de quatro submáximas que Grice incluiu na máxima de modo que são:

4.2.4.1 Evite obscuridade

4.2.4.2 Evite ambigüidade

4.2.4.3 Evite prolixidade

4.2.4.4 Evite desordem

Os dados deste estudo demonstraram uma preocupação significativa dos alunos em relação à máxima de modo como ilustram os episódios das transcrições das falas das crianças ocorridas durante as atividades de revisão que serão discutidos a seguir.

A transcrição a baixo ilustra o comportamento de Bruno em relação à obscuridade da informação apresentada no texto, ou seja, máxima de modo proposta por Grice (1975).

Pesq. – Bruno, já revisaste o teu texto?

Bruno – Já. Aqui oh “com isso o Brasil só irá melhorar, para mim só quando melhorar a taxa de desemprego, quando ter taxas baixas, pra mim tem que melhorar muito.”Eu acho que essa frase anterior aqui tá incompleta, que não completa o sentido, entende?

Pesq. – Claro. E o que mais percebeste no texto?

Bruno – Nada.

Pesq. – E a palavra melhorar?

Bruno – Eu usei umas quinhentas vezes.

Na etapa de revisão individual, o aluno percebeu que havia um problema quanto à máxima de modo quando ele mencionou que a frase estava com o sentido obscuro. No entanto, ele procurou resolver o problema acrescentando uma informação nova, o que não provocou melhorias no texto, conforme podemos observar através do trecho transcrito em versão (I) substituído pelo trecho sublinhado em versão (II).

(Versão I)

“Eu gosto do jeito que o Brasil está, mas eu acho que ainda dá para melhorar muito, por ex: os impostos arrecadados poderiam ser melhor investido, com o dinheiro dos impostos daria para fazer mais estações de polícia, de bombeiros, daria para fazer mais hospitais, com isso o Brasil só irá melhorar, para mim o Brasil só quando melhorar a taxa de desemprego, quando ter taxas baixas, pra mim o Brasil tem que melhorar muito.”

(versão II)

“(…) para mim o Brasil só quando melhorar a taxa de desempregos, quanto ter taxas baixas, o Brasil poderá chamar artistas estrangeiros.”

A transcrição (I) apresentada é um exemplo de como a máxima de modo foi desobedecida. A dificuldade demonstrada pelo aluno, parece comprovar suas declarações quanto às práticas escolares vivenciadas em que não realizava a etapa de revisão de textos.

Como é possível constatar, o acréscimo de informação na versão (II) produziu um efeito negativo no texto. Ao rever o seu escrito, o aluno também não observou que o texto estava redigido em único parágrafo e que apresentava problemas de pontuação que comprometiam consideravelmente o sentido. Além de não realizar substituição para evitar a repetição do léxico. A adição da informação nada colaborou para que o leitor do texto pudesse extrair o sentido pretendido pelo escritor.

Outra aluna também demonstrou preocupação com a máxima de modo no processo de revisão. Júlia quando realizou a atividade, percebeu que havia problemas quanto à clareza das informações contidas no texto, conforme ilustra a fala a seguir:

Pesq. – O que modificaste no teu texto Júlia quando revisaste?

Júlia – Aqui eu repeti a palavra “outro” e aqui também. E aqui tem que tirar essa frase.

A aluna quando reelaborou a segunda versão de seu texto realizou as modificações que havia mencionado durante a atividade de revisão individual. A comparação dos trechos transcritos a seguir nos dá uma idéia das mudanças significativas efetuadas no texto.

(Versão I)

“Todos os alunos devem usar uniforme. Para que todos fiquem iguais e não ter de cada um ir de uma roupa. Porque se um dia um for com outra roupa sem ser o uniforme, o outro dia outro vai querer ir também. Então é melhor que todos fiquem iguais.”

(Versão II)

“Todos os alunos devem usar uniforme, para que fiquem iguais e possam representar a escola.

Se um dia um aluno for com outra roupa sem ser o uniforme todos os alunos vão querer ir também.

E também é bonito a escola J.A.C.C. todos de uniforme.”

A aluna efetuou alterações que trouxeram melhorias para o escrito. Outro aspecto importante a mencionar é que Júlia não focalizou sua atenção apenas na correção gramatical, mas também em seu conteúdo semântico, o que comprova sua verbalização quando questionada sobre o que era texto. A concepção de texto apresentada por essa aluna está inserida na segunda predicação, ou seja, *Texto é o conjunto de estruturas lingüísticas organizado semanticamente.*

Júlia declarou no primeiro questionário (anexo 1) que se considerava regular na atividade de produção de texto porque “as vezes coloco muitas palavras repetidas.” A aluna, durante o processo de revisão, teve uma preocupação com a questão da repetição de palavras que havia verbalizado anteriormente. Essa preocupação é uma atitude cooperativa por parte de Júlia com o seu leitor, pois se houver muitas palavras repetidas no texto, o leitor terá dificuldade em desprender o sentido pretendido pelo escritor.

Na etapa de revisão colaborativa, o trabalho foi realizado em conjunto com a professora-pesquisadora. Através das verbalizações, percebemos que o aluno se mostrou um pouco resistente quanto aos questionamentos da

professora em relação à máxima de modo, conforme ilustra o trecho transcrito a seguir.

Pesq. – E aqui não entendi bem “(...) daria para fazer mais hospitais, com isso o Brasil só irá melhorar a taxa de desemprego, quando ter taxas baixas, o Brasil poderá chamar artistas estrangeiros”, chamar artistas estrangeiros pra quê?

Bruno – Ué, pra que vai chama artista estrangeiro?

Pesq. – Eu não sei por que chamar artistas estrangeiros. Essa informação não está no texto.

Bruno – Não, não tá. Sim, mas professora, mas artista estrangeiro pra faze show.

Pesq. – Mas que sentido? Tu estavas falando de arrecadação de impostos, de estação de polícia, de bombeiros e aí de repente, tu falas em chamar artistas estrangeiros?

Bruno – Sabe o que é? É que eles são artistas estrangeiros, cantores para dar shows e arrecadar dinheiro também. Pra mim, tem que melhorar a parte de imposto porque gasta mais o artista.

Pesq. – E essa informação está no texto?

Bruno – Não, não , mas o presidente talvez entenda.

Pesq. – Eu não posso escrever um texto pensando que talvez o meu leitor entenda, tenho que escrever de uma forma que o leitor entenda o que realmente desejei expressar. Agora me responde uma coisa: ‘se tu receberes um texto em que as idéias não estejam bem organizadas, vais dar credibilidade a esse texto? O que vais pensar sobre o texto e sobre a pessoa que o escreveu?’

Bruno – Eu vô acha que essa pessoa não sabe escreve, não vô dá muito valor não.

Pesq. – Então como é que eu ou o presidente vamos entender se a informação não está aqui?

Após várias discussões com a professora e o apontamento de outros

problemas encontrados no texto, o aluno voltou ao seu escrito e realizou as modificações sugeridas. É pertinente mencionar que, de acordo com a metodologia de trabalho, esse texto já havia sido revisado pelo aluno, na etapa de revisão individual.

A transcrição da terceira versão ilustra as alterações efetuadas pelo aluno na tentativa de resolver a violação da máxima de modo relacionada à obscuridade.

(Versão III)

“Eu gosto do jeito que o Brasil está, mas eu acho que ainda dá para melhorar muito, por ex: os impostos arrecadados poderiam ser melhores investidos, com o dinheiro dos impostos daria para fazer mais estações de polícia, de bombeiros, daria para fazer mais hospitais, com isso o Brasil só irá melhorar para mim antes do Brasil chamar artistas estrangeiros, deve arrumar os problemas internos como o desemprego.”

Observamos que as reformulações efetuadas pelo aluno contribuíram no sentido de resolver o problema apontado, proporcionando maior clareza gramatical e semântica. O diálogo efetuado com a professora na tentativa de solucionar o problema resultou numa mudança significativa para o texto.

Outros alunos também dispensaram atenção a máxima de modo durante a atividade de revisão colaborativa. Os alunos - Martha e Bruno - realizaram a atividade em conjunto. A aluna percebeu que o texto do colega apresentava problemas quanto à organização das informações apresentadas. Situação que não foi observada pelo aluno quando efetuou a revisão individual. As

transcrições a seguir ilustram o diálogo entre as crianças durante a revisão colaborativa.

Martha – Bruno, eu acho que isto daqui não tá muito com sentido, isto daqui oh "O Brasil não anda para frente, e sim para atrás, por quê? Porque o povo brasileiro vota nesses incompetentes. Esse homem, esses homens, entendeu aqui? Esses homem que vão na casa do analfabeto para dizer para quem tem que votar no número X", não tem muito nexó, é que tu escreveu uma coisa assim, não sei se foi a pontuação.

Bruno – É eu acho que eu preciso arrumar isso daí.

(Versão I)

"Migrante, sem teto e desempregada. Numa calçada de São Paulo, a mulher de rosto cansado espera auxílio para sobreviver e faz da caixa de papelão que servia para embalar copos sua casa.

Esse é o Brasil em que o FHC prometeu, e ainda o povo vota nesse incompetente que nós promete mas não faz. Por se fosse pela dignidade das pessoas que pretendem governar o Brasil ou então as pessoas que compra voto dos próprios candidatos. O Brasil não anda para frente, e sim para trás, porquê? Porque o povo brasileiro vota nesses incompetente. Esses homem que vão na casa do analfabeto para diser para quem tem que votar no número "X".

Desse jeito o Brasil não merece ter 500 anos, pra mim o Brasil antes de chamar "Kim", beline jhom" ele deve resolver esses tipos de problema."

(Versão II)

"Migrante, sem teto e desempregada. Numa calçada de São Paulo, a mulher de rosto cansado espera auxílio para sobreviver e faz da caixa de papelão que servia para embalar copos, sua casa.

Esse é o Brasil em que o FHC prometeu, e ainda o povo vota nesse incompetente que só promete mas não faz. Se for pela dignidade dos candidatos a presidência o Brasil não anda pra frente e sim pra trás. Pra mim o Brasil não merece ter 500 anos e nem se descoberto para ser desse jeito. Pra mim antes de chamar "Kim" ou Beline Dion" ele deve arrumar os problemas internos como pobreza."

Após a discussão com o colega-revisor, Bruno aceitou as sugestões e reescreveu seu texto. É possível perceber que as modificações efetuadas incidiram sobre alguns trechos problemáticos no sentido de promover

mudanças no que se refere à desordem das informações contidas na produção textual.

É provável, ainda, que a baixa atuação do aluno na revisão individual possa ser explicada segundo algumas razões que são mencionadas na literatura, como por exemplo, a reduzida frequência das operações de revisão nas práticas escolares.

Embora o sujeito tenha encontrado dificuldade em perceber e resolver o problema no texto, o esforço denotado por ele para melhorar o escrito é uma atitude reflexiva, visto que não podemos esperar que as crianças que não estão acostumadas a lidar com as diversas demandas da escrita, apresentem comportamentos reflexivos sobre o texto. Sabemos que a concepção de escrita como processo é um trabalho que deve ser realizado ao longo das séries e em diversos tipos de textos.

Como diz Bianchetti (1996):

o não-dito, aquilo que está nas entrelinhas. Ler para além do que os outros escreveram, dialogar com o escritor é um dos caminhos para se ler o que os outros escreveram é um desses passos. Mas é preciso avançar. É necessário ter condições de ler o texto e o contexto; fazer emergir tornar autônomo. (1996: p.90)

Na revisão colaborativa com o colega, Bruno quando revisou o texto de Martha apresentou as seguintes preocupações com a máxima de modo:

Bruno – Ali oh “Várias pessoas sofrem com isso, com isso o quê?” Eu acho que tá mal, tá faltando alguma coisa. E aqui “Pessoas, principalmente em caixas de papelão, dormindo na rua”. Tu não achas que ficaria melhor assim: “Pessoas dormindo nas ruas, principalmente em caixa de papelão”, não fica melhor?

Martha – É, fica mesmo.

A reclamação de Bruno, no primeiro momento, em relação ao texto de Martha é a falta de informação, o que dificultou por parte do leitor a compreensão, visto que para leitor e escritor interagirem o texto deve apresentar informação em quantidade suficiente. A seguir o avaliador aponta a violação da máxima de modo no que se refere à clareza da expressão comunicada e sugere uma modificação à melhoria do período. A comparação dos trechos a seguir fornece uma idéia das mudanças sugeridas pelo aluno.

(Versão I)

“ (...) Numa calçada de São Paulo, a mulher de rosto cansado espera auxílio para sobreviver e faz da caixa de papelão, que servia para embalar copos, sua casa.

Várias pessoas sofrem isso, quase sempre por causa do desemprego, falta de alimentação, etc.

Pessoas, principalmente em caixas de papelão, dormindo na rua, passando fome, são vistas quase sempre em cidades grandes como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, etc.”

(Versão II)

“(...)

Várias pessoas vivem na rua, quase sempre por causa do desemprego, falta de alimentação, etc.

Pessoas que vivem na rua, principalmente em caixas de papelão, dormindo na rua (...).”

Através da análise das transcrições, percebemos que Martha aceitou, sem contestação, as sugestões apresentadas por Bruno, visto que as

reformulações sugeridas contribuíram no sentido de proporcionar mais clareza ao escrito.

Analisando parte do processo em que as crianças estiveram envolvidas durante a revisão, percebemos que os alunos dispensaram mais atenção à máxima de modo em seus escritos. Isso talvez tenha ocorrido porque é esta máxima que afeta mais claramente a compreensão do texto. Também é importante mencionar que problemas de obscuridade e desordem foram mais percebidos pelos alunos do que os problemas de prolixidade e ambigüidade.

Observamos, na realização das atividades de produção e revisão, que os textos das crianças apresentavam problemas significativos quanto à máxima de quantidade. Situação esta que comprova a necessidade de trabalharmos com a revisão, no processo de produção textual, para que o aluno se torne ativo em sua aprendizagem, discutindo e entendendo o que precisa ser melhorado no escrito.

Conforme Zunino & Pizani (1995),

(...) defendemos o aprendizado em interação, o verdadeiro protagonista é o grupo, e nesse grupo o professor sabe mais do que elas em muitos aspectos. Sem dúvida, o que necessitam para aprender é que ele exponha permanentemente seus conhecimentos acumulados; necessitam que faça uso de seu saber para criar um âmbito de trabalho que lhes permita alcançar o conhecimento e ver aberto o campo para novas buscas. Necessitam que o

docente lhes ajude a aproximar progressivamente seus conhecimentos ao saber socialmente reconhecido como tal. (1995:15)

Através da revisão individual e colaborativa realizadas com um grupo de sujeitos do ensino fundamental, constatamos a importância desse trabalho, na escola, como forma de oportunizar o contato direto do aluno com o seu texto e com um leitor real.

Observamos que as detecções realizadas por outros leitores, nos textos, não eram suficientes para que o aluno-escritor resolvesse os problemas. Principalmente, em relação às falhas relacionadas ao sentido. Também constatamos que a revisão colaborativa apresenta-se como uma ótima oportunidade na qual o professor pode identificar necessidades individuais de seus alunos, os quais podem dispor do auxílio suficiente para o aprendizado. Segundo Kato (1993) para saber ensinar algo para alguém é preciso entender o que e como esse alguém aprende através da intervenção externa.

A falta de experiência com a prática de revisão textual e a valorização de aspectos mecanicistas durante as práticas de ensino parece ter restringido os objetivos para a revisão do texto, fazendo com que a atenção dos alunos estivesse focalizada, principalmente, na questão lingüística.

De acordo com as palavras de Souza (1999):

A produção de um texto escrito em contexto escolar sempre esteve relacionada à questão da acuidade lingüística e da criatividade. Considera-se que um determinado aluno “sabe escrever” se ele for capaz de alcançar o domínio das estruturas da língua e apresentar conteúdo coerente. A imagem da autoria veiculada na escola não leva em consideração a história de leitura e escrita do aluno (cf. Orlandi, 1987). Cabe a este recorrer aos modelos de “boa escrita” apresentados na escola em busca de inspiração.”(1999:p.135)

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos têm abordado o ensino da escrita. No entanto, parecem que esses estudos não ultrapassam as instituições que os realizam, pois a escola, lugar necessário à aplicação de novos conhecimentos científicos, continua adotando uma prática de textos de “fazer uma vez só”.

A abordagem do processo de escrita requer um ritmo e estrutura de sala de aula diferentes daqueles utilizados na maioria de nossas escolas. Se desejamos que nossas crianças se tornem investidos em sua escrita, se queremos que escrevam e revisem, compartilhando seus textos com os outros, elas necessitam de espaço de tempo. O esforço prolongado e a persistência são essenciais à boa escrita.

A linguagem é um trabalho social e histórico do sujeito com o outro e é para o outro e com o outro que ela se constitui, visto que não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nos seus textos orais e escritos através de uma relação interlocutiva. O trabalho com linguagem, na escola, vem exigindo cada vez mais a presença do texto, seja enquanto objeto de leitura, quer enquanto

trabalho de produção. Por isso se desejamos traçar uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa, é no trabalho reflexivo com textos que a encontraremos.

O processo de revisão de textos proporciona à criança uma prática social e política efetiva, na medida que pressupõe reflexão sobre a linguagem, uma vez que a noção subjacente ao processo de escrita é de que os escritores tornem-se críticos de seus próprios textos. Na escola, em geral, a revisão não é incentivada, o que contribui para disseminar a idéia da produção de textos como sendo resultado de um único momento sem necessidade de fazer reflexões sobre o escrito.

O objetivo da presente pesquisa foi o de descrever a concepção de texto que os alunos verbalizaram e a atuação deles, frente às máximas de Grice. Para que o objetivo do trabalho fosse atingido, observamos as condições que as crianças apresentavam em perceber e resolver os problemas quanto à violação ao Princípio Conversacional ao revisar textos próprios e com o auxílio de outros parceiros do ambiente escolar.

Para obtermos resultados que refletissem o desempenho dos alunos nesse tipo de atividade, procuramos alimentar todo o processo de escrita, proporcionando contextos para a escritura, nos quais as crianças tivessem o que e a quem dizer, além do motivo para fazê-lo.

No que se refere à concepção de texto que norteia as práticas dos sujeitos envolvidos no estudo, constatamos, inicialmente, para eles, o texto era resultado de um único esforço, sem necessidade de reformulação. Essa concepção ficou evidenciada nas respostas à pergunta do primeiro questionário pelos sujeitos.

Os resultados desta pesquisa mostraram que, inicialmente, os alunos apresentavam um conhecimento mecanicista sobre a linguagem. Quando revisavam seus textos, os sujeitos priorizavam os aspectos superficiais (como a ortografia, a letra e acentuação), que não provocavam mudanças significativas no texto escrito. A falta de condições de distanciarem-se de seu produto e realizarem a auto-avaliação foi identificada na atuação inicial de todos os alunos.

Observamos também, que as crianças não percebiam que o texto é um exercício de 'vai e volta', isto é, não trabalhavam com a possibilidade de ler e ou oferecer à leitura aquilo que escreviam, o que limitava a revisão ao ajuste de alguns pontos da estrutura superficial. Conforme a literatura, constatamos também neste estudo, que as concepções dos alunos do que significa revisar afetavam a sua atuação.

Talvez, a ênfase na forma se explique pela dificuldade que o aluno possui em avaliar o sentido do texto 'de maneira objetiva', entretanto, a ela

subjaz uma concepção de escrita que precisa ser questionada, problematizada em função das conseqüências que provoca.

No entanto, analisando as atuações dos sujeitos efetuadas na revisão dos textos, percebemos que, gradativamente, as crianças passaram a dispensar uma maior atenção as máximas do Princípio Conversacional. Também verificamos que o maior índice de reformulações sem efeito foi observado nas modificações realizadas quanto à organização do sentido, retratando a inexperiência dos sujeitos em refletir sobre o conteúdo de suas produções e regular a sua linguagem ao sentido desejado. É pertinente mencionar que apesar da dificuldade apresentada pelos alunos, a maior parte das alterações nos aspectos relacionados às máximas de Grice produziu resultados satisfatórios.

Os resultados mostraram que, em termos de produto, o efeito das duas modalidades de revisão colaborativa – com o aluno e com o professor - foram positivas. Embora tenham sido registrados mais casos de reformulações realizadas com a ajuda do professor do que a realizada com a colaboração do colega, em ambos os casos o índice das revisões úteis foi considerado bom. Isso ratifica que, em situações partilhadas, independentemente de quem sejam os parceiros e de suas experiências em relação à linguagem, os sujeitos são capazes de perceber diferenças entre a intenção e a execução e promover melhorias nos textos.

É importante mencionar as contribuições das atividades de revisão colaborativa para o professor, que, passando a participar do processo de construção de escrita de seus alunos, pode ajudá-los a desenvolver estratégias mais efetivas de escritura. A mudança da abordagem do produto para o processo, poderá auxiliá-lo na construção de metodologias mais adequadas para o ensino, visto que terá conhecimento das verdadeiras dificuldades de seus alunos.

Com as conclusões deste trabalho não estamos querendo dizer que as atividades com linguagem na escola devam ser essencialmente reflexivas, mas o trabalho com texto e o trabalho de quem está aprendendo a escrever precisam ser abordados num contexto mais amplo do que as perspectivas tradicionais adotadas. O professor precisa ter claro que o texto é sempre uma forma de prática social em que um escritor se dirige a uma audiência específica com a intenção de produzir efeitos específicos.

Através deste estudo, percebemos que o professor de escrita deve ser “alguém que escuta” e se aproxima do aluno. No entanto não deve ser o único a exercer o papel de ouvinte, e sim, a turma como um todo deve transformar-se em comunidade de ouvintes e juntos construir uma reflexão sobre a melhoria do escrito, pois conforme ilustram os dados, muitas vezes, nossos estudantes sabem que seus textos não estão adequados à intenção comunicativa, mas não sabem como reformulá-los.

A escola deveria ser o lugar que promove a possibilidade de autoria vista enquanto produção de sentidos e não como reprodutora de conhecimento. É preciso permitir que o aluno produza sentidos.

Este estudo termina aqui, mas algumas limitações foram descobertas ao longo do processo. Podemos mencionar a concepção mecanicista dos questionários apresentados à identificação das experiências e preferências dos sujeitos em relação à escrita. Contudo, essa concepção mecanicista não invalida os dados discutidos neste trabalho.

Nós, enquanto professores, precisamos pensar a escrita como um processo de diálogo entre o escritor e o texto para que possamos ter autores em nossas salas de aula.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BIANCHETTI, Lucídio. Escrever: uma das armas do professor. In: BIANCHETTI, L. **Trama & Texto: leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo: Plexus, p.89-106, 1996.

BOHN, Hilário. Os Processos de Significação na Produção Textual em Língua Materna e Língua Estrangeira. In: GRIMM CABRAL, L. e MORAES, J. (org.). **Investigando a Linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral**. Florianópolis: Ed. Mulheres, p.169-185, 1999.

CALKINS, Lucy McCormick. **A Arte de Ensinar a Escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARMAGNANI, Anna Maria G. A concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In. CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, p.127-133, 1999.

CASSANY, Daniel. **Descrever o Escrever: como se aprende a escrever.** (Trad. por Osmar de Souza). Itajaí: Ed. Univali, 1999.

CORACINI, Maria José. A Redação no Livro Didático e na Sala de Aula: criatividade e avaliação. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, p.143-151, 1999.

FOUCAULT, Michel. Que es um Autor? **Revista Dialética.** Ano IX; nº 16, p.51-82, diciembre de 1982. Escola de Filosofia y letras de la VAP/Universidade Autónoma de Puebla.

FLOWER, L. & HAYES, J. A. Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, 32, p.365-387, 1981.

FLOWER, L.; HAYES, J. et alii. Detection, Diagnosis and Strategies of Revision. **College Composition and Communication**, 1,v.37, p.16-54. 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Da Redação à Produção de Textos. In: GERALDI, J. W. (ORG.). **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos.** Vol.01.São Paulo: Cortez, p.17-24, 2000.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In. P. COLE: J. L. MORGAN. (eds.)
Syntax and Semantics 3: Speech Acts. New York: Academic Press, p. 41-
58,1975.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, Identidade e Aprendizagem de **Língua**
Estrangeira. **Revista Claritas**, nº 06, maio, São Paulo: 2000.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Produtoras de Texto.** Porto Alegre:
Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita.** 4^a ed. São Paulo: Ática, 1993.

LUCENA, Ana Maria Cardoso. **Revisão Colaborativa de Textos no 2º Grau.**
Dissertação de Mestrado. Pelotas, UCPEL/Mestrado em Letras, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de**
retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MEURER, José Luiz. Esboço de um Modelo de Produção de Textos. In:
MEURER, J.L. e MOTTA-ROTH, D. (org.). **Parâmetros de Textualização.**
Santa Maria: Ed. UFSM, p.13-28, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____ **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho**

simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PALANGANA, Isilda Campaner. Trabalho, Linguagem e Consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar. In: BIANCHETTI, L. (org.). **Trama & Texto: leitura crítica, escrita criativa.** São Paulo: Plexus, p.14-35, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola.** São Paulo: Mercado Letras, 1996.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re)escritura de Textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino.** São Paulo: Ed. Respel, 1999.

ROCHA, Gladys. **A Apropriação das Habilidades Textuais pela Criança.** Campinas: Papyrus, 1999.

SANTOS, Deusa Maria de. Ideal de Escrita e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas: Pontes, p.135-141.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. 2ª ed. São Paulo: Martin Fontes, 1993.

ZUNINO, Delia Lerner & PIZANI Alicia Palácios de. **A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANEXOS

lazer esporte relacionamento comportamento
 tragédia política outros. Especifique _____

5. Na **sua** opinião, seu desempenho na produção de textos pode ser classificado como:

ótimo muito bom bom
 regular péssimo

Por que?

Para responder as questões 6, 7 e 8, você poderá marcar mais de um item.

6. As dificuldades que você enfrenta na hora de escrever seus textos são relativas, principalmente,

à ortografia à concordância à acentuação
 à estrutura do texto ao vocabulário às idéias
 outras. Especifique _____

7. Quanto à possibilidade de você julgar o texto de colegas, você acha que se sentiria:

capaz incapaz inibido
 à vontade levemente inibido com condições parciais.

ANEXO (2) – Segundo questionário respondido pelos sujeitos**ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL JESUS ALBERICO CORREA
CABRAL****NOME:** _____**ENDEREÇO:** _____**TELEFONE PARA CONTATO:** _____**IDADE:** _____

Avaliação final de nossas atividades realizadas no 2º semestre do ano letivo de 1999.

Hoje nós vamos fazer uma avaliação das atividades sobre escritura e revisão de textos realizadas no 2º semestre. Eu gostaria de saber, com muita sinceridade, qual a opinião de vocês com relação as diferentes estratégias utilizadas para aprimorarmos nossas habilidades de produção de textos, ou seja, as atividades de revisão (revisão individual e revisão colaborativa com o colega ou com a professora), e também, gostaria de saber os comentários de vocês sobre alguma questão da escrita.

1. Na sua opinião, o que é escrever e o que representa a escrita em sua

vida?

2. Alguns alunos consideram a atividade de produção de textos difícil, chata; enquanto outros a tem como um exercício prazeroso. Que tipo de atividade é a escrita para você?

3. Na sua opinião, atualmente, seu desempenho na produção de textos escritos é classificado como:

ótimo muito bom bom regular péssimo

Por quê? _____

4. As dificuldades que você enfrente na hora de escrever seus textos são relativas, principalmente,

à ortografia

à concordância

à acentuação

à organização e clareza das idéias

à estrutura do texto

à informação em quantidade suficiente.

outras. Quais? _____

5. Você poderia citar alguns aspectos que realmente aprendeu neste semestre em relação à escrita de textos? Qual (is) é (são)?

6. Como você vê, hoje, a atividade de produção de texto em relação ao início do semestre?

7. O ato de revisar e reescrever textos modificou sua opinião sobre a atividade de escritura? Por quê?

8. Para você o trabalho de revisão de textos foi:

ótimo muito bom bom regular sem efeito ruim

Por quê? _____

9. Provavelmente, há alguma ou algumas estratégia(s) de revisão com a (s) qual/quais você mais se identificou (revisão individual, revisão colaborativa com a ajuda de um colega e revisão colaborativa com a ajuda da professora). Qual/quais delas mais ajudou/ajudaram você a melhorar o texto? Por quê?

10. De que forma esta (s) estratégia (s) contribuiu/contribuíram na melhoria do seu texto?

11. Para você, o que significa produzir melhores textos?

12. Ao revisar seus textos com a ajuda do colega, você sentiu – se:

- à vontade
- constrangido
- levemente inibido
- indiferente
- entediado
- receptivo

Por quê? _____

13. Ao revisar seus textos coma ajuda da professora, você sentiu – se:

- à vontade
- constrangido
- levemente inibido

indiferente

entediado

receptivo

Por quê? _____

14. Durante a atividade de revisão individual e na revisão que realizava nos textos dos colegas, quais aspectos observava? Por quê?

15. Comente, se desejar, algum assunto que não tenha sido abordado neste questionário.

ANEXO (3) - Textos motivadores utilizados na produção textual -
proposta (2).

ANEXO (4) - Texto motivador utilizado na produção do texto (5).

CHAPEUZINHO VERMELHO DE RAIVA

- Senta aqui mais perto Chapeuzinho. Fica aqui mais perto da vovó, fica.

- Mas vovó, que olho vermelho ... E grandão ... Que houve?

- Ah minha netinha, estes olhos estão assim de tanto olhar para você.

Aliás, está queimada hein?

- Guarujá vovó. Passei o fim de semana lá. A senhora não me leva a mal não, mas a senhora está com um nariz tão grande! Tá tão esquisito vovó.

- Ora Chapéu, é a poluição. Desde que começou a industrialização do bosque que é um Deus nos acuda. Fico o dia todo respirando este ar horrível. Chegue mais perto minha netinha, chegue.

- Mas em compensação, antes eu levava mais de duas horas para vir de casa até aqui e agora, com a estrada asfaltada, em menos de quinze minutos chego aqui com a minha moto.

- Pois é, minha filha. E o que tem aí nessa cesta enorme?

- Puxa, já ia me esquecendo: a mamãe mandou umas coisas para a senhora. Olha aí: margarina, Helmmans, Danone de frutas e até pacotinhos de knorr, mas é para a senhora comer um só por dia, viu? Lembra da indigestão do carnaval?

- Se lembro, se lembro ...

- Vovó, sem querer ser chata.

- Ora, diga.

- As orelhas. A orelha da senhora está tão grande. E, ainda por cima, peluda. Credo, vovó!

- Ah, mas a culpada é você. São estes discos malucos que você me deu. Onde já se viu fazer música desse tipo? Que horror! Você me desculpa porque foi você que me deu, mas as guitarras, é guitarra que se diz, não é? Pois é, estas guitarras são muito barulhentas ... Não há ouvido que agüente, minha filha. Música é a do meu tempo. Aquilo sim, eu e seu finado a vô, dançando falsas ... Ah, esta juventude está perdida mesmo.

- Por falar em juventude, o cabelo da senhora tá um barato, hein? Todo desfiado pra cima, encaracolado. Que que é isso?

- Também tenho que entrar na moda, não é minha filha? Ou você queria que eu fosse domingo ao programa do Chacrinha de coque e com vestido preto com bolinhas brancas?

Chapeuzinho pula para trás:

- E esta boca imensa???!!!!

A avó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava:

- Escuta aqui, queridinha: você veio aqui para me criticar é?!

ANEXO (5) – Transcrição do diálogo de uma atividade de revisão individual – proposta nº 05.

Pesq. – o que modificaste no teu texto Henrique?

Aluno – Na linha 10, eu botei o traço no 't' e não botei o pingo no 'i' em 'dias' e aqui na linha 16, eu apaguei 'doce' que não tinha nada havê e preto e branco eu botei junto e é separado.

Pesq. – E quanto à organização das frases e o sentido, não encontraste nenhum problema no texto?

Aluno – Não, não achei nada.

ANEXO (6) – Transcrição do diálogo de uma atividade de revisão colaborativa com a professora – proposta de escritura nº 02.

Pesq. – Bruno já revisaste o teu texto?

Aluno – Já. Aqui oh ”com isso o Brasil só irá melhorar, para mim só quando o Brasil melhorar a taxa de desemprego, quando ter taxas baixas, pra mim tem que melhorar muito.”Eu acho que essa frase anterior aqui tá incompleta, que não completa o sentido, entende?

Pesq. – Claro. E o que mais percebeste no texto?

Aluno – Nada.

Pesq. – E a palavra melhorar?

Aluno – Eu usei uma quinzentas vezes.

Pesq. – E aqui não entendi bem “(...) daria para fazer mais hospitais, com isso o Brasil só irá melhorar a taxa de desemprego, quando ter taxas baixas, o Brasil poderá chamar artistas estrangeiros”, chamar artistas estrangeiros pra quê?

Aluno – Ué, pra que vai chama artista estrangeiro?

Pesq. – Eu não sei por que chamar artistas estrangeiros. Essa informação não está no texto.

Aluno – Não, não tá. Sim, mas professora, mas artista estrangeiro pra fazê show.

Pesq. – Mas que sentido? Tu estavas falando de arrecadação de impostos, de estação de polícia, de bombeiros e aí de repente, tu falas em chamar artistas estrangeiros?

Aluno – Sabe o que é? É que eles são artistas estrangeiros, cantores

para dar shows e arrecadar dinheiro também. Pra mim, tem que melhorar a parte de imposto porque gasta mais o artista.

Pesq. – E essa informação está no texto?

Aluno – Não, não, mas o presidente talvez entenda.

Pesq. – Eu não posso escrever um texto pensando que talvez o meu leitor entenda, tenho que escrever de uma forma que o leitor entenda o que realmente desejei expressar. Agora me responde uma coisa: 'se tu receberes um texto em que as idéias não estejam bem organizadas, vais dar credibilidade a esse texto? O que vais pensar sobre o texto e sobre a pessoa que o escreveu?

Aluno – Eu vô acha que essa pessoa não sabe escreve, não vô dá muito valor não.

Pesq. – Então como é que eu ou o presidente vamos entender se a informação não está aqui? No texto escrito, a informação tem que estar no próprio texto porque, normalmente, não temos perto a pessoa que escreveu o texto para perguntarmos se foi isso que ela quis dizer, por isso que escrever é diferente de falar. Estás entendendo o que eu quero dizer?

Aluno – Tô. Quando eu tô falando eu posso perguntar pra pessoa o que eu não entendo e na escrita eu não posso porque a pessoa não tá ali.

Pesq. – Isso mesmo Bruno. Então vamos procurar consertar esse problema de informação?

Aluno – Vamos.

Pesq. – O teu texto também está todo em um único parágrafo. Tens que organizar as idéias e dividi-las em parágrafos. Se tiveres dúvidas, me chama.

ANEXO (7) – Transcrição do diálogo de uma atividade de revisão colaborativa com o colega – proposta de escritura nº 05.

Otávio e Marcelo trabalharam juntos na revisão colaborativa.

Pesq. – Marcelo, o que achaste do texto do Otávio?

Marcelo – É um bom texto, mas têm uns probleminhas.

Pesq. – Então o que sugeres para o Otávio melhorar o texto dele?

Marcelo – De vez em quando deixa, oh aqui deixou um bem pequininho (linha 03) e aqui deixou um baita parágrafo (linha 37).

Pesq. – Deixar espaço mais ou menos regular para indicar parágrafo, é isso?

Marcelo – É

Pesq. – Tu concordas Otávio?

Otávio – Hum rum.

Marcelo – Na linha 07 é “entraram” e não entrou”. “Um dia entrou três porquinhos” eu acho que é entraram, são três porquinhos, entraram. Na linha 08 tem que tirar o “s” de muitos. Errou na hora de escrever: primeiro ele disse que eles moravam separado, cada um morava em um apartamento, aí depois ele disse que eles moravam junto, aí depois o lobo seguiu eles até o apartamento, o apartamento, aí ele disse que todos moravam juntos.

Pesq. – Ele disse que todos moravam juntos?

Marcelo – Não, ele falou que o lobo foi até o apartamento, o apartamento é de todos “aí o lobo seguiu eles até o apartamento”.

Pesq. – Tu concordas Otávio?

Otávio – Eu não.

Pesq. – Por que?

Otávio – Ué porque ele seguiu né, seguiu um até o apartamento.

Marcelo – Oh seguiu eles até o apartamento (linha 11). Ele esqueceu o ‘s’ na palavra ‘disse’, colocou “Carlinhos dise”, na linha 21. Na linha 30 “os escombros caíram sobre ele e ele conseguiu chamar o pronto socorro. Pode cair os escombros em cima do lobo e ele ainda conseguir ligar para o hospital? Isso pode?

Pesq. – Na verdade é ligar para o pronto socorro porque o pronto socorro não vai até ele.

Marcelo – Na linha 40 não dá para entender o ponto de interrogação. Bem foi isso que eu percebi que precisava ser arrumado no texto do Otávio.

Pesq. – Têm algumas frases no texto do Otávio que precisam ser reestruturadas para que o texto fique mais claro e de agradável leitura. Nem o Otávio nem tu perceberam alguns probleminhas que o texto tem nesse sentido. Vamos ver juntos? Os aspectos como ortografia e acentuação são importantes no texto, mas não são os mais importantes. A clareza e a organização das frases são a essência do texto para a compreensão do leitor. Vamos ver aqui na linha 11, a palavrinha ‘mas’ nos dá idéia contrária ao que se disse antes e não é isto o que queres dizer aqui, né Otávio? Ao contrário, queres dar continuidade ao que disseste antes, por isso deves usar um ‘e’ para unir as idéias, estás entendendo o que eu estou explicando? Ou colocar um ponto e começar a frase assim “O lobo (...)”.

Otávio – Tô sim “sora”.

Pesq. – Depois quando fores reescrever o texto, fazes novamente uma

leitura atenta. Agora sugere ao Marcelo as modificações que julgas necessárias à melhoria do texto dele.

Otávio – O texto do Marcelo tá bom. Ele tem que corrigi a palavra ‘talheres’ que tá ‘talhares’. Ele tem que colocar dois pontos depois de ‘disse’ na linha 32, ele colocou “O gangster Pedregulho disse” e já colocou direto o travessão.

Marcelo – Tá aqui tchê os dois pontos.

Otávio – Eu não entendi o primeiro parágrafo do texto dele;

Pesq. – Por que não entendeste?

Otávio – Ele colocou assim “Era uma vez uma menina bem pequenina que adorava ajudar a sua mãe nos trabalhos dos domésticos” dos domésticos?

[[Falas simultâneas]]

pesq. – Foi por isso que não entendeste “dos domésticos”? Achas que dificulta o sentido?

Otávio – É (incompreensível), depois colocar uma vírgula depois da palavra cresceu (linha 06) “Quando cresceu sua mãe passou, sem vírgula né?

Pesq. – Aí fica sem sentido?

Otávio – É “Quando cresceu sua mãe”.

Pesq. – Parece que quem cresceu foi a mãe?

(Risos)

Otávio – Tá , aqui tem que tirar a vírgula depois da palavra ‘doméstica’, na linha 08.

Pesq. – Por que tem que tirar a vírgula depois da palavra doméstica,

Otávio?

Otávio – Porque ele tá dizendo onde tá trabalhando “num palácio lindíssimo”. Tirar a palavra ‘comandar’ e colocar a palavra ‘governar’.

[[Falas simultâneas]]

Otávio – Aqui tu coloco na linha 11 “Uma mulher muito má comandava o palácio”.

Marcelo – Tá, ‘chefiava’.

Otávio – E tem que colocar o acento em ‘gangster’ na linha 24 e na linha 32, ele tem que colocar acento na palavra ‘a’ da linha 27 da palavra ‘as’ e na linha 28 também no ‘as’ e deixar parágrafo na linha 32, na 30, 3 e 6, e colocar uma vírgula depois de ‘aparelho’ na linha 9, assim “havia muitos aparelhos como máquinas de lavar”, eu acho que tem, não sei. Daí aqui, ele disse “no dia da boat clube era um baile” que eles iam ir, né? Daí eu botei que boate não é um baile [[falas simultâneas]]. Não tem ponto depois de robôs na linha 17.

Marcelo – Tem sim. O que que é isso aqui?

[[Falas simultâneas]]

Otávio – E colocar crase na palavra ‘a’ da linha 39 “ a sua volta”.

Pesq. – O acento indicativo de crase.

Otávio – É só. A história tá boa.

Pesq. – E aí Marcelo, concorda com as sugestões do Otávio?

Marcelo – É, concordo, concordo sim.

ANEXO (8) – Transcrição de uma aula registrada no diário da professora-pesquisadora.

São 23 de novembro de 1999. Hoje trabalhamos com a revisão de textos redigidos no dia 18 de novembro, proposta nº03. A atividade foi realizada como de costume: primeiro o aluno revisou individualmente o texto e depois então fizemos a colaborativa. Hoje, a colaborativa foi com a professora-pesquisadora. Antes dos alunos iniciarem a atividade de revisão individual, chamei a atenção deles para que não observassem apenas a letra, a ortografia e a acentuação das palavras, mas também observassem se o texto tem informação suficiente para que o leitor compreenda o que o escritor desejou comunicar; se as frases estão bem organizadas e com sentido claro; se não estão organizadas de forma a proporcionarem dupla interpretação. Também chamei a atenção para o uso de sinônimos e o uso do dicionário como um recurso para evitar a repetição de uma mesma palavra. Expliquei que, no dicionário, uma mesma palavra tem vários significados e que precisamos ver o que melhor se adapta ao contexto a que estamos trabalhando.

Também chamei a atenção para que comentem os aspectos positivos do texto do colega e não só os aspectos negativos como ocorreu, na maioria dos casos, na atividade realizada anteriormente. Expliquei que o elogio é importante porque dá segurança e incentivo para as pessoas.

Quando comentava esses aspectos com a turma, um aluno (Marcelo) disse que só havia apontado os erros no texto da colega - "Detonei com o texto dela". Então questionei o aluno o porquê de sua atitude e ele disse que era porque não gostava da colega. Expliquei a ele que a atividade de revisão é um momento de reconstrução não só do texto, mas de reconstrução também de nosso conhecimento. Comentei que independente de gostarmos ou não do colega, temos que ser honestos e que o momento de revisão colaborativa é um momento de aprendizagem para quem revisa e para quem escreve.

Esse mesmo aluno comentou que não se sente bem revisando os textos dos colegas porque "se a gente bota defeito, eles começam a encher o saco". Perguntei-lhe se nos textos que revisou havia comentado com os colegas os aspectos positivos e o aluno disse que não. Então sugeri que começasse a atividade de revisão com elogios e depois comentasse os aspectos que julgasse necessário a serem modificados.

Outra situação que está me angustiando é que os alunos estão priorizando, durante a revisão, os aspectos lingüísticos em vez dos aspectos semânticos, embora sempre chame atenção deles, antes de iniciarmos a revisão individual, que os aspectos gramaticais, como ortografia, letra e acentuação, são secundários num texto.

Durante a atividade de revisão individual, observei apenas Marcelo manuseando o dicionário para verificar a acentuação da palavra 'ninguém'.

Na revisão colaborativa com a professora-pesquisadora, observei que os comentários que realizei antes do início da atividade de revisão individual não foram observados pelos alunos quando realizaram o trabalho. Apenas Bruno e Marcelo perceberam os problemas semânticos, mas não conseguiram resolvê-los.

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS

