

Movimentos do escrito no Ensino Fundamental II: como os alunos reagem às solicitações para escrever?

Aluna: Thaís Carolina da Silva

Programa: PIBIC/CNPq

Orientador: Prof^a Dr^a Cláudia Rosa Riolfi

Resumo

Por meio do acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa no sexto ano do Ensino Fundamental, pretende-se analisar como os alunos respondem às atividades de escrita propostas em sala de aula. Espera-se, assim, poder estabelecer em que medida é possível perceber quais propostas de escrita despertam o maior interesse e participação das crianças. Deste modo, pretende-se refletir a respeito da eficácia no processo de ensino-aprendizagem das atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Escolheu-se o sexto ano do Ensino Fundamental, pois, nessa série, ocorrem diversas mudanças na rotina escolar dos alunos, o que acarreta, ao que tudo indica, um agravamento das suas dificuldades (INEP, 2009). A metodologia de trabalho utilizada foi o acompanhamento de 63 horas de aulas de Língua Portuguesa em duas escolas públicas da cidade de São Paulo, sendo 20 horas na primeira e 43 horas na segunda. Utilizou-se o registro em diário de campo e a coleta dos textos produzidos pelos alunos, totalizando 73 produções, que foram analisadas para compor este trabalho. Esta análise aponta para a impossibilidade de estabelecimento de uma relação direta entre a natureza da solicitação do professor e a resposta dos alunos. Frente à infinita variedade dos modos de subjetivação dos indivíduos, cada qual parece responder de maneira diferente. No entanto, por conta da escassa quantidade de atividades de escrita propostas ao longo das observações, torna-se impossível responder à questão desta pesquisa. Assim, invertem-se as prioridades, sendo resultado deste trabalho um mapeamento das dificuldades encontradas nos textos dos alunos e de como o tempo é utilizado em sala de aula. Conclui-se que dentre as maiores dificuldades dos alunos do sexto ano estão a acentuação de palavras e a

escrita oralizada, e que o tempo em sala de aula é em grande parte utilizado para atividades de cópia, seja do quadro ou de materiais didáticos.

Palavras-chave: Ensino de escrita; Ensino Fundamental II, Psicanálise.

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório final visa a sistematizar os principais desdobramentos de um estudo cujo objeto é o ensino de Língua Portuguesa no segundo ciclo do Ensino Fundamental. A princípio, este trabalho tinha por objetivo principal avaliar em que medida é possível estabelecer uma correlação entre a natureza das solicitações de atividades de escrita realizadas pelo professor de Língua Portuguesa e os textos escritos pelos alunos. Especificamente, pretendia-se apontar as reações dos alunos diante das atividades que lhes são propostas, com ênfase nas atividades de escrita, analisar os textos produzidos por eles e mapear como o tempo é utilizado em sala de aula.

No entanto, ao longo desta pesquisa, dois fatos relevantes mudaram seu curso. O primeiro deve-se ao fato de que, nas duas escolas observadas, apenas na primeira, cuja observação durou 20 horas, houve propostas de escrita, enquanto na segunda, na qual foram acompanhadas 43 horas, não houve produção de textos. O segundo, a falta de elementos comparativos que pudessem auxiliar a apontar como os alunos respondem às atividades que lhes são propostas, visto que os textos analisados foram produzidos por alunos de apenas uma escola. Assim, preferiu-se inverter as prioridades deste trabalho: em primeiro plano, mapeou-se como o tempo é utilizado em sala de aula e, dentre os textos analisados, quais as dificuldades mais latentes dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Em segundo, foram analisados os textos obtidos, apontando quais as reações dos alunos diante das atividades de escrita propostas em sala de aula.

Para responder esta questão e embasar a análise dos textos produzidos, foi mobilizada a noção de “sujeito do desejo inconsciente”, de Jacques Lacan (1960). Basicamente, trata-se da divisão, introduzida pelo psicanalista, entre o “sujeito do enunciado”, descrito por Benveniste (1989) como aquele que se

constitui na e pela linguagem, e o “sujeito da enunciação”, aquele que, quando uma pessoa fala, é falado por ela, sem que ela perceba: “Com efeito, o eu que enuncia, eu da enunciação, não é o eu do enunciado, quer dizer, o shifter que, no enunciado, o designa.” (LACAN, 22 de abril de 1964/1998, p. 133). Segundo o excerto, pode-se inferir que o “sujeito da enunciação” aparece, por exemplo, nas ditas produções do inconsciente (sonhos, lapsos, chistes etc.).

Para dar um exemplo de trabalho no campo da educação que se utiliza da noção de “sujeito do desejo inconsciente”, podemos mencionar Riolfi e Oliveira (2008). As autoras apresentam essa noção apontando que, no processo de escrita, o sujeito encontra-se dividido entre o eu e o sujeito do desejo inconsciente:

Esta divisão resulta na consideração de duas instâncias durante o ato de escrever: a) o eu, responsável pelo planejamento consciente da linha argumentativa, isto é, aquele que realiza deliberadamente suas escolhas no momento em que escreve, e, b) o sujeito do desejo inconsciente, aquele que, invisível e inexistente, se imiscui à produção do “eu” nas quebras e nos lapsos do fluxo frasal, podendo proporcionar àquele que escreve um espaço de interrogação às suas crenças cristalizadas. (RIOLFI e OLIVEIRA, 2008, p.81)

A partir desta noção, foi possível reconhecer a instância do sujeito empírico, o aluno que realiza o ato de escrever, e a do sujeito da enunciação, a posição discursiva do aluno, que não é totalmente controlada por ele. Essa distinção, entre o aluno e o sujeito da enunciação, permitiu que, ao longo dessa análise, fossem relevados aspectos que poderiam interferir na realização da atividade (tempo de aula, natureza da solicitação, entre outros fatores).

Cumprido esclarecer que esta pesquisa, ao longo do ano de 2011, teve diferentes resultados parciais apresentados em cinco eventos acadêmicos:

1. I Encontro de Grupos de Pesquisa para Debate de Projetos – GEPPEP e LIRE, Universidade de São Carlos (UFSCar), em São Carlos. São Paulo, em 28 de abril;
2. Fórum Acadêmico de Letras, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em Vilhena, Rondônia, de 23 a 25 de junho;

3. VII Workshop Produção Escrita e Psicanálise *Se Abelardo põe piercing, Heloísa coloca algo de si?*, Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, de 31 de agosto a 2 de setembro;

4. Encontro entre Grupos de Pesquisa – GEPPEP e CMAPPING, Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH/USP), em São Paulo, em 4 de outubro; e

5. Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP, USP, em São Paulo, de 21 a 25 de novembro.

Em 2012, procurou-se concentrar os esforços na continuidade dos estágios e na análise dos textos, postergando, assim, a apresentação deste trabalho para o segundo semestre deste ano, prioritariamente no VIII Workshop Produção Escrita e Psicanálise *Dezescrita*, realizado entre 17 e 19 de outubro de 2012.

Provavelmente, esta produtividade está correlacionada à inserção do trabalho em estudos mais ambiciosos, com os quais este colabora. No momento da apresentação deste projeto às instâncias competentes, esclareceu-se que ele está inserido em dois projetos de pesquisa, em andamento.

O primeiro é o projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, que, desde 2008, vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), visando a compreender os impasses relativos ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita na contemporaneidade. O GEPPEP realiza estudos teóricos que tangem o ensino de escrita e a psicanálise.

O trabalho do projeto *Movimentos do Escrito* organiza-se em cinco eixos temáticos: 1) O que foi lido no texto escrito; 2) Influência da escrita na posição subjetiva; 3) Alfabetização; 4) O percurso do escritor; e 5) As parcerias na escrita. O presente projeto está inserido no terceiro eixo.

O banco de dados do GEPPEP vem sendo organizado, desde 2008, por nove de seus pesquisadores, e disponibilizado em seu *site*, em uma área restrita. Esta área contém duas seções: escritos da escola básica, na qual os textos coletados nesta pesquisa se inserem, e escritos universitários, que contém textos de jovens pesquisadores em formação.

Para acessar o banco de dados, é necessário o uso de *login* e senha. Os pesquisadores do grupo têm fácil acesso ao banco e, inclusive, muitos deles utilizam estes textos em suas pesquisas individuais.

Para organizar os dados, foi utilizada uma metodologia inspirada pela crítica genética. Nesta área, desde o início da década de setenta, vêm sendo realizados estudos com o intuito de apreender os procedimentos constitutivos da gênese de uma obra literária, levantando uma série de hipóteses sobre as operações escriturais, antecedentes à obra editada (GRÉSILLON, 1994; GRÉSILLON & WERNER, 1985; WILLEMART, 1993).

Compartilhamos aqui a ideia de Grésillon segundo a qual o manuscrito porta: os traços de um ato, uma enunciação em marcha, uma criação se fazendo, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, suas pulsões desenfreadas e suas reparações, seus relances e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas. (GRÉSILLON, 1994, p. 33).

A crítica genética elevou os documentos genéticos ao estatuto de objeto científico, na medida em que os considera como uma importante fonte que pode ajudar a entender os processos sempre enigmáticos de criação de uma obra.

O segundo projeto em que esta iniciação foi inserida é o: Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: cooperação acadêmica entre UNIFAL-MG e USP (PROCAD N° 08/2008 da CAPES), cujo principal objetivo é verificar em que medida a Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) consiste em uma disciplina na concepção de Foucault (1996), qual seja: um procedimento discursivo de limitação do discurso que, numa determinada área do saber, constitui um conjunto de técnicas, instrumentos, definições e proposições consideradas verdadeiras para tal domínio.

Nele, desde 2010, a bolsista tem se envolvido em um grupo de trabalho dedicado ao estudo etnográfico, responsável pela observação e registro de aulas do curso de MELP, bem como por entrevistas aos professores que ministram esse curso.

Deste modo, teve a oportunidade de perceber que, de modo geral, não há muita ênfase em habilitar o professor de Língua Portuguesa em formação a ensinar a escrever nas aulas de MELP, o que gerou o interesse por formular o projeto de pesquisa que vem sendo realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Na intenção de narrar os passos que já puderam ter sido realizados até o presente momento, o presente relatório parcial compreende as atividades relacionadas com três frentes de atuação: 1) a participação em dois grupos de pesquisa; 2) a construção de um aparato teórico que contribua para a compreensão do ensino de escrita na contemporaneidade; e 3) a pesquisa empírica.

2. SÍNTESE DA BIBLIOGRAFIA MOBILIZADA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A construção e aprofundamento do referencial teórico ao longo dessa pesquisa abarcaram aspectos tanto relacionados à subjetividade, que servirá como base para a análise dos textos, quanto com a realidade empírica que foi encontrada ao longo dos estágios, como os tipos de textos e as dificuldades em Língua Portuguesa mais encontradas. Assim, abordaram-se as seguintes instâncias:

2.1 A LINGUAGEM COMO CONSTITUTIVA DO SUJEITO

Desde a Antiguidade Clássica, considerava-se que a relação da língua com os objetos no mundo era representativa, ou seja, a linguagem estava necessariamente ligada ao mundo exterior (SILVA, 2008). Mais adiante, no século XIX, com o descobrimento de novas línguas, os estudiosos passaram a se dedicar à tentativa de relacionar as línguas entre si, sob uma perspectiva histórica, procurando estabelecer um parentesco entre elas. Por outro lado, descartaram qualquer raciocínio abstrato da linguagem, atendo-se à historicidade das línguas (PETTER, 2008)

No entanto, no início do século XX, Ferdinand de Saussure, em seu Curso de Linguística Geral, apresentou uma nova perspectiva para essa relação, levando em consideração o funcionamento da língua, e não a sua história. Introduziu os conceitos de significante (imagem acústica de uma palavra que o nosso cérebro capta, independente da compreensão da palavra) e significado (a ideia à qual um significante remete). Essa relação dá origem a um signo que, ao invés de identificar objetos no mundo, ganha sentido dentro de um sistema, na relação com outros signos. Antonio Vicente Pietroforte (2008) apresenta como essa relação se dá:

Se os signos significam dentro de um sistema linguístico, esse sistema compreende uma visão de mundo, ou seja, um princípio de classificação que, projetando-as sobre as coisas do mundo, classifica-as de acordo com sua estrutura interna. Um conceito, ou seja, um significado, é uma ideia que modela um determinado modo de compreender as coisas. Esse conceito deve, necessariamente, estar relacionado a um meio de expressá-lo. É preciso, então, relacionar o conceito a uma imagem acústica, ou seja, a um significante. Essa maneira de ver o mundo varia de língua para língua, já que cada uma delas é definida por um sistema próprio de signos. (PIETROFORTE, 2008)

Posta a variação entre as línguas mencionadas no excerto de Pietroforte, percebeu-se que a Linguística sofreu uma divisão. Por um lado, iniciaram-se os trabalhos de descrição de cada uma das línguas particulares. Por outro, passou-se a tentar apreender regras gerais, remetidas à linguagem, válidas para qualquer língua, portanto. Dentre estes últimos trabalhos, destaca-se o de Benveniste (1989).

Demonstrando que o homem, por ser um sujeito social, depende da sociedade para estabelecer uma linguagem, e a linguagem, por sua vez, estabelece a relação entre os homens, Benveniste tornou ainda mais tênue a relação entre significante e significado de Saussure.

Considerou que, além da relação entre a palavra ou os sons que captamos, e os significados com os quais se relacionam, existiria a interpretação subjetiva do mundo, relacionada com a experiência do sujeito, a cultura na qual está inserido etc. Assim, por exemplo, ao se dizer uma palavra como “almoço”, para uma pessoa X pode remeter à ideia de “comer arroz,

feijão e bife em casa” e, para uma pessoa Y, “comer um lanche em um restaurante *fast-food*”.

Benveniste incorporou, assim, a noção de subjetividade nos estudos linguísticos, resgatando a reflexão sobre a maneira como os sujeitos se relacionam com a linguagem, reflexão esta descartada nos estudos de Saussure. Segundo o linguista, é através da estrutura formal da língua que se pode construir um discurso próprio, a partir do uso de diferentes recursos de que ela dispõe. Benveniste, em *Problemas de Linguística Geral I* (1989), aponta:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como sujeito. (BENVENISTE, 1989: 286).

Assim, pode-se perceber que o uso da linguagem permite que se identifique um locutor que fala a um destinatário, e que cada um ocupa uma determinada posição discursiva por conta da singularidade do que expressa. Portanto, esses “indivíduos linguísticos” (LUZ, 2008) existem somente por meio do uso da linguagem.

Ao colocar a linguagem em uso, estabelecem-se um “eu” e um “tu” que se relacionam por meio de uma atividade linguística que prevê condições de efetivação e uma finalidade. A Teoria da Atividade Verbal, desenvolvida a partir das ideias de Vigotsky, descreve que a linguagem é uma atividade social, que contém “um *enunciado*, produzido com dada *intenção* (propósito), sob certas *condições* necessárias para o atingimento do objetivo visado e as *consequências* decorrentes da realização do objetivo” (KOCH, 1992).

Segundo Ingedore Koch, para que o locutor possa atingir o seu objetivo com a realização de um enunciado, deve garantir que seu destinatário compreenda a sua intenção, utilizando uma formulação adequada, e que demonstre uma reação. Ainda segundo a autora, é assim que se constrói um sentido para um texto: na interlocução, na qual os locutores se constituem por meio do uso da linguagem. No entanto, o texto por si só não contém todas as informações para que seu destinatário o compreenda tal e qual a intenção daquele que o produziu. Koch afirma que, a partir do conhecimento de mundo e

dos conhecimentos partilhados, pode-se, por meio dos elementos que o texto contém, inferir um sentido. Retomando a teoria benvenistiana apresentada anteriormente, reafirma-se que a interpretação subjetiva do mundo, tanto de quem produz um texto como de quem o recebe, interfere nas leituras possíveis de um texto.

Se o homem se constitui como sujeito por meio da linguagem e, colocando-a em uso, constrói enunciados sujeitos a serem recebidos e interpretados por um interlocutor, pode-se pensar então que, para alcançar o seu objetivo na relação com o destinatário de seu texto, aquele que escreve precisa articular os elementos linguísticos aos quais tem acesso para produzir um sentido, direcionar-se a um público específico e atingir um objetivo, como apontam Riolfi, Rocha e Andrade de Jesus (2006):

Se escrever um texto que sirva para todo e qualquer um é impossível, não é de todo difícil escrever para uma classe em particular. Aquele que escreve deve calcular, portanto, quais são os recursos linguístico-discursivos para um segmento a quem seu texto visa atingir. Escrever para dentistas não se faz do mesmo modo que para psicanalistas e, se não é possível ensinar quais recursos são pertinentes de serem dirigidos para cada uma das categorias, é imprescindível ensinar como calcular. (RIOLFI; ROCHA; ANDRADE DE JESUS, 2006, p. 60)

O emprego calculado de recursos linguístico-discursivos, segundo Riolfi e Magalhães (2008), promove uma relação privilegiada do sujeito com a linguagem, gerando assim o que Riolfi (2003) denomina trabalho de escrita, ou seja, um processo de escrita que resulta em um texto com marcas da singularidade daquele que escreve. A singularidade do sujeito no texto pode ser percebida pelas variadas posições subjetivas que assume em relação a seu texto. Retomando a noção de sujeito do desejo inconsciente (LACAN, 1960), mobilizada na introdução deste trabalho, as duas instâncias nas quais ele se divide, “sujeito do enunciado” e “sujeito da enunciação”, submetem-se à linguagem por duas operações: a alienação, na qual o sujeito submete-se a um significante qualquer, e a separação, na qual se separa o sentido daquele. O *continuum* que se estabelece entre essas duas operações, segundo Riolfi e Magalhães (2008), resulta nas modalizações nas posições subjetivas assumidas ao longo da produção de um texto. Com base na oscilação entre a alienação e a separação, tomaremos quatro modalizações apontadas pelas

autoras para a análise dos dados deste trabalho; são elas: (1) *Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro*; (2) *Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural*; (3) *Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria*; e (4) *Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa*.

2.2. TIPOLOGIAS TEXTUAIS ENCONTRADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo do estágio, foram encontrados dois tipos de texto: a descrição e a narração. O tipo descrição foi encontrado na primeira proposta de texto apresentada aos alunos na primeira escola observada, intitulada “Como você gostaria que fosse a sua casa?”. Este tipo de texto foi reconhecido como tal tendo como base os apontamentos de Platão e Fiorin (2003), sobre um texto descritivo ser “a apresentação dos eventos ou das coisas do mundo em sua simultaneidade”. Dentre as características destacadas pelos autores, estão a figuratividade do texto, a simultaneidade dos aspectos e propriedades apresentados, a inexistência de progressão temporal entre os enunciados, a utilização do presente ou do pretérito imperfeito e a organização espacial dos elementos do texto.

O segundo tipo textual, a narração, foi encontrado no mesmo tipo de atividade, proposto pela mesma professora, sob o título “Momentos marcantes da minha infância”. Quanto a este, predominou o relato de experiência pessoal em formato de narrativa, descrita como um simulacro das ações dos seres humanos no mundo, na qual é possível perceber uma sucessão de fatos (FIORIN; PLATÃO, 2003).

Ainda segundo Fiorin e Platão (2003), a narração se desenvolve em quatro fases, implícitas ou não, na sequência dos acontecimentos:

- a) uma personagem tem o desejo ou a necessidade de realizar uma transformação de perda ou aquisição;
- b) essa personagem adquire a competência para realizar essa transformação;
- c) a personagem realiza a transformação;
- d) a transformação é constatada por alguém e a personagem que a realizou pode receber prêmios ou castigos.

Os autores ainda apontam que as transformações ocorridas ao longo de uma narração referem-se a uma personagem que a protagoniza. Também afirmam que o texto é figurativo, e que existe uma progressão temporal entre os fatos relatados. Por fim, os relatos são apresentados, tendo como referência o tempo passado, presente ou futuro.

2.3 AS DIFICULDADES ESCOLARES

Ao longo da história da humanidade, o poder e a importância do registro escrito mudaram, principalmente em relação ao seu uso. No século XVII, por exemplo, tornou-se um princípio de hierarquização da sociedade; nos últimos quatro séculos, passou a ser um mecanismo de organização das práticas cotidianas, permitindo assim um registro concreto da história da humanidade. É o que afirma Certeau (1994), que defende o caráter revolucionário da língua, apontando que a escrita inclusive tem um papel muito relevante no reconhecimento do homem enquanto membro de um determinado grupo.

O autor declara que a escrita, vista sob a ótica de reguladora de uma norma social, faz com que os sujeitos se insiram em um tecido social, submetendo-os a uma norma e uma lei e tornando-os membros de um corpo social, indo na contramão dos processos de subjetivação, respondendo a determinado código. Assim, é por meio da escrita que o sujeito se estabelece enquanto membro de uma comunidade, pois ela permite a ele se comunicar e se inserir dentro de sua própria língua e comunidade.

No processo de aquisição da escrita, a criança passa pelo reconhecimento de que as letras no papel correspondem a sons da língua, e de que os sons proferidos por ela podem ser grafados de determinada maneira. Assim, pode relacionar uma palavra que lê ao som que ouve, e vice-versa, reconhecendo-as e tornando-se capaz de organizá-las em um texto. Lemle (1998) teoriza que esse processo se dá em cinco fases, quer sejam: 1) a noção de que os sons da fala são representados pela escrita; 2) a percepção das especificidades da grafia das letras, que as fazem ser umas e não outras; 3) a distinção entre os sons da fala; 4) a consciência de que as palavras são

unidades isoladas dentro da corrente da fala; e 5) a organização das palavras em uma página escrita.

A autora ainda aponta que, na língua portuguesa, uma das dificuldades para o sucesso da quinta etapa do processo descrito acima relaciona-se com o fato de muitas letras não representarem um único som, como é o caso do “s” e do “z”, do “ch” e do “x” e do “g” e do “j”, e também de alguns sons corresponderem a mais de uma letra. Surge aí a necessidade de um trabalho denso com a gramática, sobretudo no que tange à morfologia da língua.

Lemle afirma que é possível diagnosticar a fase no processo de aquisição de escrita em que o aluno se encontra identificando os erros cometidos na produção de um texto. Descreve: a) erros de primeira ordem: relativos à fase de dominar as capacidades prévias da alfabetização; b) erros de segunda ordem: relativos à retenção da hipótese monogâmica, e; c) erros de terceira ordem: relativos à troca de letras concorrentes.

Estes erros acima relatados, bem como as fases do processo de ensino-aprendizagem da língua pelos registros escrito ou falado, podem ser superados por um trabalho com a escrita em sala de aula. Sobre este assunto, Geraldi (2003) pontua em seu livro *Portos de Passagem* a diferenciação entre os textos que são produzidos na escola e as redações, feitas para a escola, o que permite ao autor afirmar que na escola “há muita escrita e pouco texto” (GERALDI, 2003, p.137). Segundo levantamento feito por Claudia Rosa Riolfi, os alunos de Metodologia do Ensino de Português I da Universidade de São Paulo relataram, em diários de campo de seus estágios de observação referentes à disciplina, que o trato com o texto no ambiente escolar segue quatro principais passos, como uma rotina: 1) o professor, ao entrar na sala, passa um tema no quadro para que os alunos escrevam; 2) recolhe os textos ao fim da aula; 3) passados dias da produção do texto, o professor devolve-os aos alunos com apontamentos sobre ortografia; 4) ora os alunos “passam a limpo”, ora jogam fora o texto. Este levantamento mostra que, em muitas escolas, apesar de os alunos estarem escrevendo, não estão realizando verdadeiros “trabalhos de escrita” (RIOLFI, 2003), ou seja, não estão se implicando em seus textos, estabelecendo uma relação significativa com a linguagem.

Se, na sala de aula, não se prioriza a produção de textos enquanto trabalhos de escrita, pode-se pensar que os alunos não sentirão interesse em escrever ou não entenderão a sua necessidade. Nesse sentido, Geraldi (2003) nota alguns aspectos fundamentais na produção de textos, a saber: que se tenha o que dizer; que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; que se tenha a quem se dirigir; que o autor se constitua enquanto locutor; e que se escolham as estratégias para realizar pelo texto as tarefas anteriores.

Segundo o autor, ao longo de um trabalho de escrita, inverte-se a relação entre aquele que quer aprender e aquele que tem o que ensinar; aquele que escreve, reconhecendo-se enquanto locutor de um texto, assume uma posição na qual seleciona as informações que julga relevantes para o seu leitor segundo a demanda que lhe apresenta. No entanto, no caso da sala de aula, o professor, enquanto o leitor que faz as perguntas, seleciona as que sabe serem corretas, constituindo uma dinâmica na qual o aluno se propõe a responder aos questionamentos sem ter a resposta, debruçando-se sobre algo a ser conhecido e buscando construir o conhecimento sobre a língua.

De acordo com Batista (2001), o índice de reprovação em uma escola pública de São Paulo, em Brasilândia, chegava a 50% entre os alunos da sexta série. Dados mais recentes, segundo o INEP (2009), apontam que 19,3% dos alunos da rede pública municipal repetem a sexta série; na rede estadual, o índice também é alto: 16,4%.

Ao explicar os motivos das dificuldades escolares ligadas ao ensino de Língua Portuguesa, Batista afirma que, neste ensino, o ensino de gramática é privilegiado, deixando em segundo plano a leitura, a escrita, o vocabulário e a linguagem oral (BATISTA, 2001).

O autor chama a atenção para as dificuldades na expressão escrita que podem ser geradas e perdurar por toda a vida acadêmica do aluno: no Ensino Médio, por exemplo, alunos chegam a não só ter problemas para concluir o segundo grau, como, também, para passar nos vestibulares, sobretudo os das universidades públicas. Indo além do vestibular, Riolfi e Igreja, baseando-se em trabalho de Alcir Pécora (1992), mencionam a dificuldade de alunos que ingressam nas universidades para formar orações e estabelecer uma linha

argumentativa, atribuindo este problema, sobretudo, às falhas da escola em proporcionar um espaço para a produção de textos.

Aponta-se, assim, a relevância do ensino da escrita, não enquanto produção desenfreada de textos, mas como um profundo trabalho com a linguagem, que permita ao sujeito organizar as palavras de maneira a ser compreendido e a expressar suas angústias e pensamentos, permitindo-se assim uma reflexão sobre a língua e seus usos, e o reconhecimento de si enquanto membro de uma comunidade linguística.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa adotada para este estudo foi o acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas na região da Cidade Universitária, no Butantã. Foram acompanhadas 20 horas de aula na primeira escola, e 43 na segunda, totalizando assim 63 horas de observação. Em cada escola, os registros foram feitos em dias consecutivos, procurando acompanhar ao máximo as sequências didáticas em andamento.

Na primeira escola, foram observadas duas turmas do sexto ano de uma mesma professora. Ao longo desse período, foram realizadas duas atividades de escrita, das quais foram coletados 73 textos. Na segunda, observaram-se quatro turmas, também de uma mesma professora, durante um período em que não foram realizadas produções de textos.

Considerou-se o modo como o tempo foi administrado ao longo das aulas, quais e quantas foram as atividades de escrita propostas pelo professor em sala de aula, e em quais delas os alunos mais se engajaram. Foi dada especial atenção às reações mais expressivas dos alunos diante das atividades propostas.

3.1. DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* deste trabalho foi composto por 73 textos produzidos em sala de aula, em uma das escolas observadas. Os textos são decorrentes de duas


atividades de escrita: a primeira delas, um texto descritivo intitulado “Como você gostaria que fosse a sua casa?”, inserida em uma sequência didática com duração total de duas horas, na qual a professora trabalhou com os alunos imagens poéticas. Primeiramente, a professora leu dois poemas com os alunos: “Nas nuvens”, de Roseana Murray (2005); e “A arquiteta”, da mesma autora. Depois, respondeu com os alunos questões interpretativas sobre os textos e, por fim, propôs que escrevessem um texto em prosa, em primeira pessoa, descrevendo como gostariam que fossem as suas casas. Desta atividade resultaram 20 textos, sendo um deles de aluno de inclusão, apesar de haver 31 alunos no momento em que a professora a solicitou.

A segunda parte dos textos resultou da solicitação de um relato de experiência pessoal intitulado “Momentos marcantes da minha infância”. A sequência na qual esta atividade estava inserida foi composta por três momentos: no primeiro deles, a professora deu uma aula sobre biografia, lendo com os alunos a biografia de Ayrton Senna e de Tarsila do Amaral; em um segundo momento, pediu para que eles copiassem no caderno as histórias de vida lidas. Por fim, solicitou que escrevessem sobre um momento marcante de suas infâncias. Essa atividade foi proposta nas duas turmas de sexto ano acompanhadas, durando 2 horas, e gerando um total de 59 produções, dos 63 alunos presentes. Os textos analisados foram incluídos no banco de dados do projeto Movimentos do Escrito, do GEPPEP.

Os textos coletados têm, em média, de 8 a 15 linhas. São compostos predominantemente por textos em prosa, com períodos simples articulados por vírgula, conjunção aditiva “e” e ponto final. Na primeira proposta, “Como você gostaria que fosse a sua casa?”, o tempo verbal mais recorrente foi o presente e o pretérito imperfeito, enquanto na segunda, “Momentos marcantes da minha infância”, foi mais utilizado o pretérito perfeito.

Dentre as características mais comuns dos textos, podem ser destacadas cinco: presença de elementos decorativos; pontuação escassa; falta ou escassez de conectivos; escrita correspondente à fala; e uso de caixa alta, em ordem de frequência.

Dos 73 textos coletados, 56 apresentavam um desenho, ilustrando o que foi dito no texto, fosse a casa dos sonhos ou a história relatada, como mostra o texto a seguir:

<p>♂2</p> <p>São Paulo, 16 de junho de 2011.</p> <p>Produção de texto</p> <p>título: momento marcantes da minha infância</p> <p>A minha infância quando eu tinha 4 anos eu quase mori com um drade pedaso de sardinha minha mãe me tirou as espinhas eu comi a laterau do peixe e eu quase que eu moro eu fui paro ospital bateram nas minhas costas coisa quando baste na minas costa eu ficava sem respirare quando eu completei os meus 5 ano eu fui para prasinhado balão eu cori cori para pega a bola eu batia cabeça no poste de luz e desmailie e parei no ospital.</p> 	<p>São Paulo 16 de junho de 2011.</p> <p>Produção de texto</p> <p>título: momento marcantes da minha infância</p> <p>A minha infância quando eu tinha 4 anos eu quase mori com um drade pedaso de sardinha minha mãe não tirou as espinhas eu comi a laterau do peixe e eu quase que eu moro eu fui paro ospital bateram nas minhas costas coisa quando baste na minas costa eu ficava sem respirare quando eu completei os meus 5 ano eu fui para prasinhado balão eu cori cori para pega a bola eu batia cabeça no poste de luz e desmailie e parei no ospital.</p>
--	---

Quanto à escassez de pontuação, 33 dos textos apresentaram tal problema, fosse a falta, resultando em textos completos sem nenhuma pontuação, ou fosse a escassez, gerando períodos muito longos, o que comprometia a progressão textual. Neste mesmo grupo, encontraram-se em todos eles falta de conectivos ou uso excessivo da conjunção aditiva “e”.

Quanto à escrita com fortes traços de oralidade, foram encontrados casos em 52 do total de textos coletados. As palavras mais frequentes foram os substantivos (“penecite”, “aros”, “filinha”), os adjetivos (“dormiôca”, “cauma”), os verbos no pretérito perfeito (“pacei”, “tavo”, “avolesceu”) e as grafadas com “ch” (“xata”) e “h” (“oje”, “ospital”).

Por fim, o uso de caixa alta foi encontrado em 14 dos 73 textos, sendo que em dois deles apenas parte do texto não estava escrita em letra cursiva, um no início e outro no fim do texto. Proporcionalmente, a ocorrência foi maior na primeira turma.

Também fazem parte do *corpus* deste trabalho o relato em diário de campo das 63 horas de observação. Na primeira, uma escola municipal, foram acompanhadas duas turmas de sexto ano, regidas por uma mesma professora, por um período de 20 horas; na segunda, uma escola estadual, 43 horas foram registradas em três turmas de quinta série, também regidas por uma única professora.

4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Como explicitado no projeto inicialmente apresentado, têm sido mobilizados esforços para a construção de um aparato teórico que contribua para a compreensão do ensino da escrita na contemporaneidade.

A partir dos dados coletados, deseja-se responder aos objetivos deste projeto, quais sejam: levantar que atividades são propostas com mais frequência nas aulas de Língua Portuguesa, mapear em quais os alunos participam mais e apontar quais as reações dos alunos diante das atividades de escrita.

4.1. MAPEAMENTO DA UTILIZAÇÃO DO TEMPO DE AULA

A pesquisa empírica iniciada em agosto de 2011 proporcionou, até julho de 2012, o registro em diário de campo de 63 horas de estágio de observação em duas escolas públicas da capital paulista, em que atentou-se, sobretudo, às reações dos alunos às solicitações das professoras; e a coleta de 73 textos

escritos pelos alunos, decorrentes de duas atividades de escrita propostas em sala de aula, na primeira das escolas observadas. Os diários e os textos compõem o corpus desta pesquisa.

A partir dos registros das aulas, foi possível estabelecer duas rotinas escolares bastante distintas: na primeira escola, ela era dividida em quatro principais atividades: regulação, produção de textos, exibição de filmes, e reprodução de conteúdos no quadro negro a serem copiados pelos alunos. Na segunda, também em 4: trabalho com gramática, preenchimento de lacunas em textos, cópia de conjugações verbais das minigramáticas e leitura em voz alta das minigramáticas.

Além da rotina escolar, foi também possível perceber que os alunos apresentam diferentes resultados diante das atividades de escrita propostas pelo professor, e que isso não está necessariamente vinculado à sua vontade de realizá-las. Está, por outro lado, vinculado à distinção entre aquele que escreve e a posição subjetiva que assume no texto.

4.2. ANÁLISE DAS REAÇÕES DOS ALUNOS ÀS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os avanços desta pesquisa permitiram algumas conclusões preliminares, que tendem a contribuir para a continuidade deste projeto. Em cada texto o aluno que o escreve, assume posições subjetivas distintas, motivadas por um desejo inconsciente, sobre o qual ele não tem domínio.

Assim, apresentam diversas respostas às solicitações de escrita, que não estão vinculadas diretamente à sua vontade ou não de realizar uma atividade. Por fim, é preciso que o professor esteja atento ao que produzem os seus alunos, de maneira a contribuir no processo de ensino aprendizagem, no sentido de promover em sala de aula um espaço para a relação com a escrita e para a reflexão sobre a linguagem.

Para a realização desta análise, foram levados em consideração os registros de 63 horas de aulas de Língua Portuguesa, em seis turmas de sexto ano, sendo duas de uma mesma escola e três de outra, e 73 textos produzidos em sala de aula pelos alunos em uma das escolas.

Considerados os objetivos da pesquisa, ela está dividida em duas grandes partes: análise das reações dos alunos às atividades propostas pelos professores de Língua Portuguesa e dos textos produzidos pelos alunos.

Nos registros das aulas, foram privilegiadas as reações dos alunos diante das solicitações feitas pelo professor em sala de aula, como ilustra o diário de campo a seguir:

Data: 16/06/2011		Alunos presentes (turma 2): 32
16:30	A professora pede para que os alunos escrevam uma produção escrita, em prosa, sobre os momentos marcantes de sua própria infância. Alguns alunos providenciam folhas prontamente, outros ainda nem deram ouvidos à professora. A professora pede para que os alunos ilustrem o texto. 26 alunos iniciaram a atividade. Os alunos estão todos sentados e concentrados.	
17:00	Uma das alunas que não seguiu o formato de texto proposto reescreve o texto utilizando parágrafos. 21 alunos realizam a atividade. 9 alunos já entregaram.	
17:40	Todos os alunos entregaram a atividade. a professora dispensa a turma.	

Tabela 1: Diário de campo 1 12/20, trechos selecionados.

Foi feito um levantamento, com a análise dos diários de campo, de como foi empregado o tempo ao longo das horas observadas: 2 horas de regulação, nas quais a professora avaliou os alunos através de testes, provas e vistos no caderno; 4 horas de produção de textos, destinadas à realização de atividades de escrita em prosa; 6 horas de exibição de filmes, durante as quais a professora exibiu filmes para a classe enquanto realizava o fechamento das notas dos alunos; e 8 horas de reprodução de conteúdos no quadro negro a serem copiados pelos alunos.

Na segunda escola, pôde-se observar, através da análise dos diários de campo, que existia um acordo muito bem estabelecido entre a professora e os alunos em relação à questão disciplinar. Segundo observado, existia um combinado de que em todas as aulas um aluno ficava responsável por anotar os nomes dos colegas que estivessem conversando ou não realizando a

atividade proposta pela professora. Assim, existia uma rotina específica: a professora chegava e ficava na porta da sala esperando todos os alunos sentarem. Ao sentarem, ela entrava e os cumprimentava, sentava à mesa do professor e designava o “anotador”. Depois iniciava a chamada e, em seguida, a atividade do dia, como descrito no relato abaixo:

Dia: 17/04/2012	Período registrado: 13h – 13:50	Turma: 5ªC
<p>Há 21 alunos presentes em sala de aula. Os alunos chegam e sentam em seus lugares; ao que parece, eles são muito disciplinados. A professora espera todos os alunos entrarem e depois entra, e me apresenta como a estagiária de Português. Ela organiza a mesa do professor e inicia a chamada. Entre eles, a professora seleciona um aluno, seguindo a ordem da chamada, para anotar os nomes dos colegas que conversarem ao longo da aula.</p>		

Tabela 2: Diário de campo 2 2/43, trechos selecionados.

Também nesta observação, foram destacadas as reações dos alunos diante de uma solicitação na professora. No excerto do diário de campo abaixo, pode-se perceber que, em uma turma de 23 alunos, somente 2 não participaram da leitura em voz alta das minigramáticas:

Dia: 23/04/2012	Período Registrado: 13h – 13:50h	Turma: 5ª D
<p>(...)“Quais são os verbos?”, ela pergunta; e eles respondem “ter, haver, ser e estar”. E assim eles prosseguem na leitura de todas as tabelas. Ao longo da leitura, somente dois alunos conversam. Ela lerá com eles o modo indicativo, e depois o subjuntivo. Por último, vai ler o imperativo e as formas pessoais. Ela escreve no quadro: “Ter, Haver, Ser, Estar – Modo indicativo”. Ela inicia a leitura dizendo a pessoa do discurso, e os alunos respondem com o verbo conjugado. Eles erram a leitura dos verbos acentuados, como por exemplo o “éramos”. Eles também hesitam na tonificação das sílabas, pronunciando “ouvêram” e não “ouvéram”.</p>		

Tabela 3: Diário de campo 13/43, trechos selecionados.

Nestas turmas, a rotina escolar dividiu-se da seguinte maneira: 4 horas de trabalho com gramática, 10 de preenchimento de lacunas em textos, 23 de cópia de conjugações verbais das minigramáticas e 6 de leitura em voz alta das minigramáticas.

4.3. MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES DE ESCRITA MAIS RECORRENTES

Quanto aos textos coletados na primeira escola, foram realizadas duas atividades de escrita ao longo do estágio. A primeira delas foi aplicada em apenas uma das duas turmas de sexto ano: uma produção em prosa intitulada “Como você gostaria que fosse a sua casa”. Dos 32 alunos presentes, somente 19 entregaram a atividade. Dos textos entregues, 15 atenderam à proposta, 3 não atenderam quanto à forma e 1 não atendeu quanto à forma e ao conteúdo, como ilustra o gráfico a seguir:

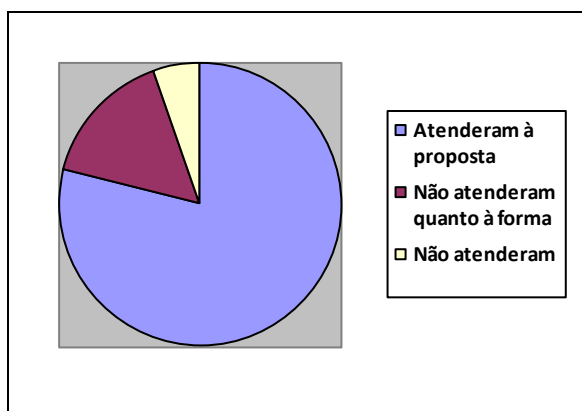


Gráfico 1: Estatística da proposta 2, turma 2.

A segunda proposta, uma produção em prosa intitulada “Momentos marcantes da minha infância”, foi aplicada nas duas turmas. Na turma 1, dos 31 alunos presentes, 27 entregaram a proposta: 24 atenderam à proposta, 2 não atenderam quanto à forma e 1 não atendeu quanto ao conteúdo. Na turma 2, os 32 alunos presentes entregaram a produção. Destes, 30 atenderam a proposta e 2 não atenderam quanto à forma. Para fazer uma análise comparativa, levaremos em consideração somente os números referentes à turma 2, como mostra o gráfico a seguir:

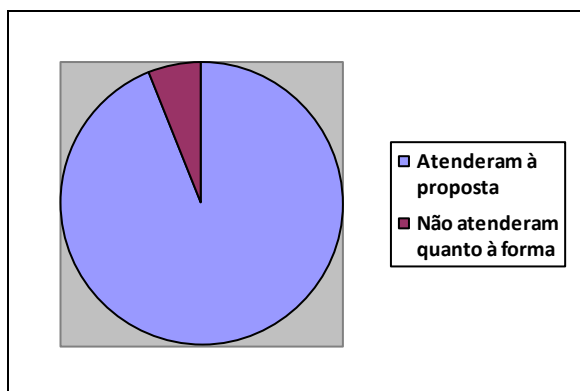


Gráfico 1: Estatística da proposta 2, turma 2.

Postos os gráficos considerados individualmente, passemos ao cotejamento inicial das tarefas. A tabela 2, que se segue, mostra a complexidade da tarefa de julgar a suposta superioridade de uma atividade sobre outra.

	Tarefa 1	Tarefa 2
Nº dos que entregaram	19	32
Nº dos que atenderam à proposta	17	30

Tabela 2: Cotejamento entre diferentes atividades

Tendo em vista a tabela acima, se faz necessário apontar alguns detalhes que, ao que tudo indica, interferiram na realização das atividades. O contexto de realização da proposta 1 foi o seguinte: os alunos realizaram a atividade na segunda se duas aulas de Português, em sequência, no último período de aulas do dia. A professora orientou os alunos para que terminassem a atividade do livro didático, e depois comesçassem o texto. Aqueles que terminassem o texto, poderiam fazer um desenho e, depois que terminassem a atividade, poderiam ir embora. No contexto de realização da tarefa 2, a professora iniciou pedindo para que os alunos copiassem do quadro a correção da lição de casa, e logo apresentou a proposta. A primeira orientação foi cumprida muito rápido e, em cerca de 10 minutos, 26 dos 32 alunos estavam trabalhando em seus textos. Eles tiveram um período para realizá-la, e a professora orientou os alunos a entregarem a atividade no fim da aula.

A partir da apresentação destes dados, é possível perceber que o acúmulo de atividades no contexto de realização da proposta 1 fez com que

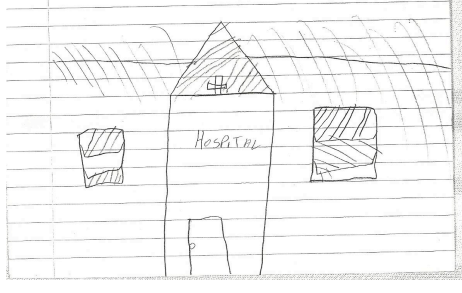
muitos alunos não concluíssem a atividade, e que vários outros não atendessem à proposta satisfatoriamente; enquanto isso, o contexto de realização da proposta 2 foi, ao que tudo indica, mais favorável, tendo em vista que quase todos os alunos concluíram a atividade, pois os alunos puderam dedicar o tempo de aula quase que exclusivamente à ela. Assim, pode-se concluir que um ambiente favorável para a realização de atividades de escrita pode influenciar no sucesso da atividade. Neste ponto da análise, o sucesso se refere à quantidade de alunos que entregaram e atenderam à proposta.

Como próximo passo da análise, verificaremos nos textos o grau de envolvimento dos alunos com a atividade, através da observação das posições subjetivas que eles, como sujeitos do texto, assumiram em suas produções.

4.4. ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

4.4.1. Análise quantitativa

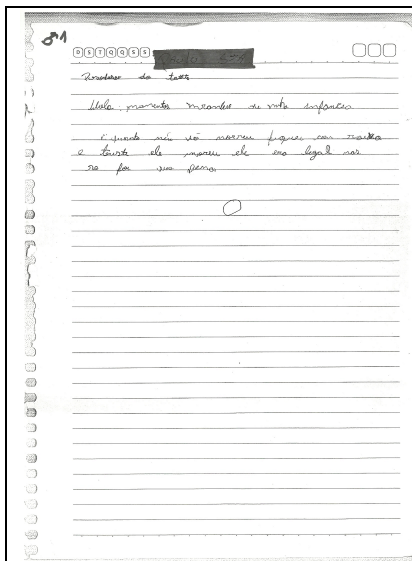
Os 73 textos coletados na primeira escola observada foram analisados e, a partir desta análise, foi possível constatar algumas das dificuldades encontradas pelos alunos na produção de seus textos. Dentre as mais frequentes, está a escrita com fortes traços de oralidade. Abaixo, segue um exemplo:

<p>92</p> <p>Quando eu era pequeno eu tinha uma doença que se chamava penecite. E na 2ª serie eu faltei muito eu desmiei Minha barriga tinha uma bolinha de pus ce estore eu podia morrer e fui a marca o cerugião fez e glassas a Deus eu to de pé Bom e não tue mais nada de penecite.</p> 	<p>Quando eu era pequeno eu tinha uma doença que se chamava penecite. E na 2ª serie eu faltei muito eu desmiei Minha barriga tinha uma bolinha de pus ce estore eu podia morrer e fui a marca o cerugião fez e glassas a Deus eu to de pé Bom e não tue mais nada de penecite.</p>
--	--

Transcrição diplomática 1: proposta 2, texto de aluna da turma 2.

No texto acima, o aluno escreveu “penecite”, quando se referia a “apendicite”. Provavelmente, ele ouviu essa palavra várias vezes, e a reproduziu da maneira como ouvia. Isso ocorreu também com as palavras “cerugião”, “muinto” e “ce”. Este tipo de lapso na escrita foi encontrado em 16 dos 27 textos coletados na turma 1, e em 23 dos 31 da turma 2 na proposta de texto “Momentos marcantes da minha infância”; na proposta “Como você gostaria que fosse a sua casa?”, dos 20 textos coletados na turma 2, 13 apresentaram este quadro.

Outro problema encontrado foi em relação à pontuação. Na turma 1, 12 textos foram predominantemente compostos por períodos simples, nos quais a coesão era estabelecida, sobretudo, com a conjunção aditiva “e”, seguindo uma sequência de acontecimentos que não se conectavam ou pouco se interligavam entre si. Na turma 2, 15 textos referentes à primeira proposta e 6 referentes à segunda apresentaram esse quadro. Abaixo, foram selecionados um exemplo da turma 1 e um da turma 2 para ilustrar essa dificuldade:



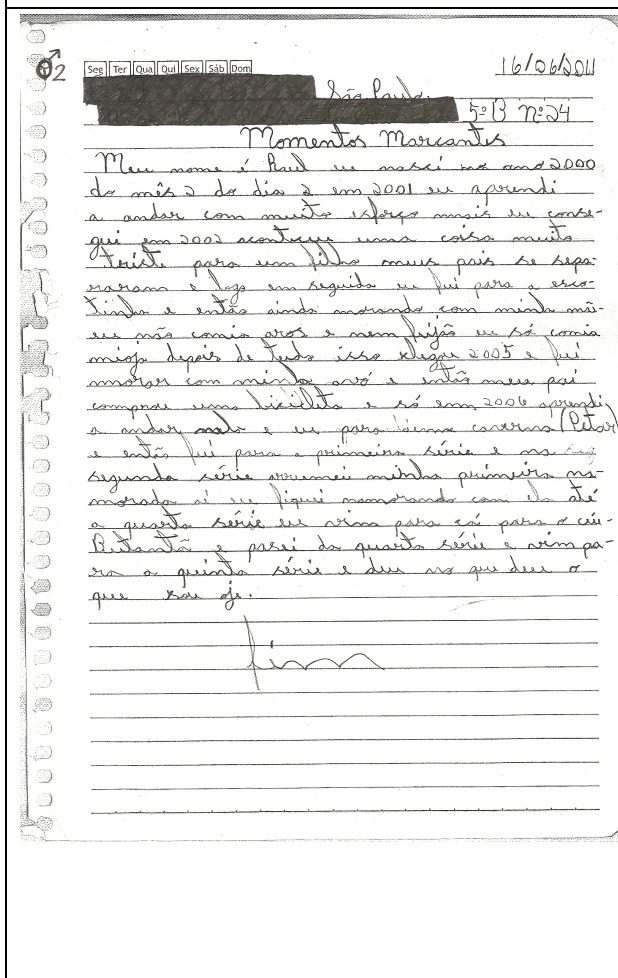
Produziu do texto

título: momentos marcantes de minha infância

ri quanto meu vó morreu fiquei com raiva

e triste ele morreu ele era legal nas

se foi que pena



São Paulo

5ªB nº24

Momentos Marcantes

Meu nome é Raul eu nasci no ano 2000

do mês 2 do dia 2 em 2001 eu aprendi

a andar com muito esforço mais eu consegui

em 2002 aconteceu uma coisa muito

triste para um filho meus pais se separaram

e logo em seguida eu fui para a escola

eu não comia aros e nem feijão eu só

	<p>comia</p> <p>miojo depois de tudo isso chegou 2005 e fui</p> <p>morar com minha avó e então meu pai</p> <p>comprou uma bicicleta e só em 2006 aprendi</p> <p>a andar nels e eu para uma caverna (Petar)</p> <p>e então fui para a primeira série e na seg segunda série arrumei minha primeira na-</p> <p>morada aí eu fiquei namorando com ela até</p> <p>a quarta série eu vim para cá para o céu- Butantã e pasei da quarta série e vim pa- ra a quinta série e seu no que deu o que sou oje.</p> <p style="text-align: center;">Fim</p>
--	--

Transcrição diplomática 3: proposta 2, texto de aluno da turma 2.

No primeiro texto, percebe-se que o aluno, ao mesmo tempo em que contou um momento marcante de sua infância, no caso, a morte de seu avô, o descreveu (“ele era legau”) e “consolou” a si próprio (“na se foi que pena”), sem utilizar nenhum recurso gramatical ou estilístico para articular essas três partes. No segundo, o aluno contou a história de sua vida utilizando, para articular a sequência dos fatos, somente a conjunção aditiva “e”.

De maneira geral, a partir da análise dos textos, é possível constatar que a turma 2 apresentou, proporcionalmente, menos problemas como os apresentados anteriormente em seus textos. Vale ressaltar também que,

considerando os textos exemplarmente apresentados nesta seção, o texto do aluno da turma 1 não continha nenhum recurso articulatório, enquanto o da turma 2 utilizou-se de uma conjunção na construção de seu texto. Assim, ao que tudo indica, o aluno da turma 2 apresentou maior avanço na coesão de seu texto que o aluno da turma 1. A seguir, será apresentada outra faceta desta análise, considerando não os erros mais frequentes, mas a relação dos sujeitos com seus textos.

4.4.2. Análise quantitativa

Decidiu-se levar em consideração a posição discursiva do sujeito no texto e, através de categorias analíticas, pode-se perceber que não é possível estabelecer uma relação direta entre a vontade do aluno em realizar uma atividade e o sucesso dela.

Na primeira categoria, sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro, foram selecionados os textos nos quais o aluno atende à solicitação, mas posiciona-se diante do próprio texto como um estranho se aproxima mais da descrição, em um discurso parecido com o de um anúncio de jornal em que se pretende vender uma casa.

A descrição é feita com poucos detalhes, relevando informações como número e tipo de cômodos. Dessa maneira, percebe-se que o sujeito responde à proposta da maneira simples e objetiva:

92

Te | Qu | Se | Sa | Dom

1

Como você gostaria que fosse sua casa?

A sim como ela é ela tem 2 q rto 2, banheiro e lavanderia e sala 2 escada, uma carragem e cozinha, um quintal uma arrie. O meu quarto tem um guarda roupa uma teve um computador uma cama ele é muito bonito

O sala tem um radio 2 sofá um grande um pequeno, e grande tem fotos encima do raque, uma mesa no centro, um tapecte.

O cozinha tem armario, uma mesa, um fação uma pia

O quarto do Minha ovo tem uma teve uma, cama de casal, um armario, 2 pentiadera, na frente ten a varanda.

1 casa e toda branca

NO quintal tem um cachorro.

Como você gostaria que fosse sua casa?

A sim como ela é ela, tem 2 q rto 2, banheiro 1, lavanderia e, sala 2 escada, uma carragem, 1 cosinha, um quintal uma arrie, O meu quarto tem um guarda roupa uma teve um computador uma cama ele é muito bonito

O sala ten um radio 2 sofá um grande um pequeno, e grande tem fotos encima do raque, uma mesa no centro, um tapecte.


A cosinha tem armario, uma mesa, um fação uma pia

O quarto do Minha ovo tem uma teve uma, cama de casal, un armario, 2 pentiadera, na frente ten a varanda.

casa e toda branca

NO quintal tem um cachorro.

Transcrição diplomática 4: proposta 2, texto de aluna da turma 2.

<p>♀2</p> <p>♀2</p> <p>②</p> <p>Produção de Texto. Como você gostaria que fosse sua casa?</p> <p>Eu gostaria que a minha casa fosse do jeito que ela é mesmo com 2 quartos 1 sala 1 cozinha 2 arinhas e 1 escritorzinho.</p> 	<p>PRODUÇÃO De Texto</p> <p>Como você gostaria que fosse sua casa?</p> <p>Eu gostaria que a minha casa fosse do jeito que Ela é mesmo com 2 quartos 1 sala 1 cozinha 2 arinhas e 1 escritorzinho.</p>
--	---

Transcrição diplomática 5: proposta 2, texto de aluna da turma 2.


Segundo Riolfi & Magalhães, o sujeito se posiciona como se absorvesse a palavra do Outro e não a sua, de maneira a não intervir nela; desta maneira a produção escrita deixa de ser um ato de escrever, mas um exercício burocrático.

Na segunda categoria, sujeito que se limita a testemunhar a sua alienação ao Outro cultural, o aluno, mesmo que distanciado do próprio texto, demonstra um esforço em atingir o seu leitor.

O sujeito atende à proposta sem ir além do que foi pedido, no entanto, insere traços de sua singularidade: a maneira como vê a sua casa, o que vê ou gostaria de ver nela. Contudo, não atinge o imaginário, e permanece com um caráter descritivo:

<p>♀2</p> <p>A Casa do meu sonho</p> <p>A casa do meu sonho, é uma casa com 8 comodos, que o meu quarto seja enorme que tenha bastante coisa, para brincar, e também uma casa com o quinta na frente, e um quintal atrás, e no quintal uma piscina de chão, e tenha um comoda fora da casa para, que sirva como tipo um salão de jogos, e que tenha uma TV para assistir filme, bom! essa é a casa do meu sonho.</p>	<p>* A casa do meu * *sonho*</p> <p>a casa do meu sonho é uma casa com 8 comados, que o meu quarto seja enorme e que tenha bastante coisa. Para brincar, e também uma casa com o quinta na frente, e um quintal atrás, e no quintal uma piscina de chão, e tenha um comoda fora da casa para, que sirva com o tipo um salão de jogos, e que tenha uma TV para assistir filme, bom! essa é a casa do meu sonho.</p>
--	--

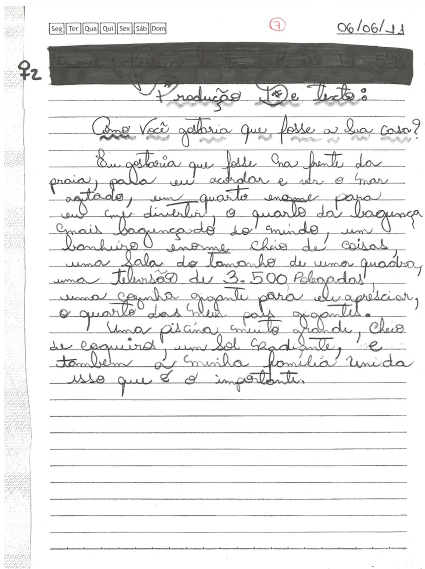
Transcrição diplomática 5: proposta 2, texto de aluna da turma 2.

<p>♀2</p> <p>5ªB</p> <p>Escreva um texto com o tema: < Como você gostaria que fosse sua casa? ></p> <p>"A casa dos meus sonhos"</p> <p>A casa dos meus sonhos é sempre mais bonita apenas com três quartos e um banheiro e meu quarto cheio de ursos de pelucia e com o meu computador e um irtante.</p> <p>Com uma sala grande com dois sofás etc.</p> <p>Com muitas comida uma cozinha grande e bonita... garagem muito bonita.</p> <p>E varias sutras coisa.</p> 	<p>5ªB</p> <p>Escreva um texto com o tema: < Como você gostaria que fosse sua casa? ></p> <p>"A casa dos meus sonhos"</p> <p>A casa dos meus sonhos é simples mais muita bonita apenas com três quartos e 1 sala, 1 cozinha e Banhei com o meu quarto cheio de ursos de pelucia e com o meu computador e um irtante.</p> <p>Com uma sala grande com teve 2 sofá etc.</p> <p>com muitas comida uma cozinha grande e bonita... garagem muito bonita.</p> <p>E varias sutras coisa.</p>
---	--

Transcrição diplomática 6: proposta 2, texto de aluna da turma 2.

Em alguns textos deste grupo, o sujeito utiliza expressões como “A casa dos meus sonhos” demonstrando, ao que tudo indica, um posicionamento mais particular diante daquilo que deseja, no caso, a casa. Segundo as autoras: “Deste lugar enunciativo, já é possível calcular o outro (no caso, o professor) e usar a linguagem para atingir o objetivo pretendido.” (p.106)

Na terceira categoria, sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria, existe um equilíbrio entre a resposta do sujeito ao que lhe é pedido e aquilo que ele insere de si no texto. Desta maneira, podemos perceber uma maior presença de adjetivos e qualificadores. Há também a inserção de sentimentos do próprio sujeito, tanto em relação à casa quanto à situação em que se coloca:

	<p style="text-align: center;">Produção De Texto</p> <p style="text-align: center;">Como você gostaria que fosse a sua casa?</p> <p>Eu gostaria que fosse na frente da praia, para eu acordar e ver o mar agitado, um quarto enorme para eu me divertir, o quarto da bagunça mais bagunçado do mundo, um banheiro enorme cheio de coisas, uma sala de um tamanho de uma quadra, uma televisão de 3.500 Polegadas, uma cozinha gigante para eu apreciar, o quarto dos meus pais gigantes. Uma piscina muito grande, cheio de coqueiros, um sol Radiante, e também a minha família unida isso que é o importante.</p>
--	---

Transcrição diplomática 7: proposta 2, texto de aluna da turma 2.

82

Produção de texto

como você gostaria que fosse sua casa?

— Eu queria que a minha casa, seja que ela seja tipo que tem um quarto mas a minha casa está muito bem eu não vou falar que a minha casa é xata mas não só isso que eu acho que eu quero em minha casa mas eu quero que tenha um quarto no pramim.

Minha mãe é muito xata ela não gosta de gastar dinheiro mas meu pai que gosta dinheiro e fia a quela enrolação minha mãe as vezes deixa eu só gosto que ele brinco por que eles me do dinheiro e minha Irma também eu gosto.

FIM

5 Produção de texto

como você gostaria que fosse sua casa?

- Eu queria que a minha casa, seja que ela é xata que tinha piscina mas a minha casa está muito bem eu não vou falar que a minha casa é xata mas não só isso que eu acho que eu quero em minha casa mas eu queria que tivesse um quarto só pramim.

Minha mãe é muito Xata ela não gosta de gastar dinheiro mas meu pai que gosta dinheiro e fia a quela enrolação minha mãe as vezes deixa eu só gosto que ele brinco por que eles me do dinheiro e minha Irma também, eu gosto.

FIM

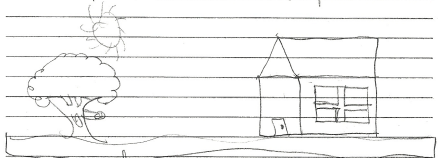
82

Data: 06/06/2011

Produção de texto

Eu gostaria que fosse a minha casa, com 3 quartos, com duas portas, duas estantes, uma pia, um fogão, uma mesa, uma cama e uma beliche, com uma porta em um portão é assim que gostaria que fosse a minha.

Pra mim ela seria espaçosa e muito boa de morar com tudo que precisa se e o principal segredo de ela ser tão importante é o amor que essa casa



fim

Data: 06/06/2011

Produção de texto

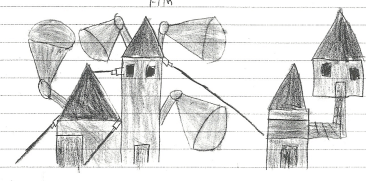
Eu gostaria que fosse a minha casa, com 3 quartos, com duas portas, duas estantes, uma pia, um fogão, uma mesa, uma cama e uma beliche, com uma porta em um portão é assim que gostaria que fosse a minha.

Pra mim ela seria espaçosa e muito boa de morar com tudo que precisa se e o principal segredo de ela ser tão importante é o amor que essa casa.

Transcrição diplomática 9: proposta 2, texto de aluno da turma 2.

Nestes textos, verifica-se um esforço mais profundo em atender à demanda escolar e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação com o seu interlocutor, fazendo-o ter contato, através do texto, com traços da singularidade que são intrínsecos ao sujeito que escreve. Por exemplo, quando o aluno expõe que acha sua mãe chata e quem gosta de gastar dinheiro é o seu pai, expõe ao seu leitor um posicionamento diante de uma situação familiar que certamente não é comum a todas as crianças de sua idade e classe social; assim, proporciona ao seu leitor uma aproximação única àquele sujeito em específico.

Na quarta e última categoria, subjetividade agenciada de tal forma que permite a construção de uma metáfora criativa, o sujeito cumpre a proposta, apresenta traços de sua singularidade e demonstra reflexão sobre a linguagem. Ele não apenas atinge o imaginário como é capaz de produzir um texto polissêmico, que se aproxima da poesia e que aponta sua subjetividade. Nos trechos abaixo, é possível ver o discurso fantástico empregado nas produções:

<p>82</p> <p>COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE SUA CASA?</p> <p>COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE SUA CASA?</p> <p>QUERIA QUE FOSSE DE METAL PARA TEM GUARDAS, ROBOS, ARMAS E BRINQUEDOS E CHOCOLATE QUERIA QUE TIVESSE PARQUES, SHOPPING E VIDEOS GAMES TODOS. O QUARTO DA MINHA MÃE, MEU, DO MEU IRMÃO E DO MEU PAI FOSSE TODOS PROTEGIDOS PARA QUE NINGUÉM ASAUTAR MINHA CASA. ENTÃO IA SEM A SIM.</p> <p>FIM</p> 	<p>COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE SUA CASA?</p> <p>QUERIA QUE FOSSE DE METAL PARA TEM GUARDAS, ROBOS, ARMAS E BRINQUEDOS E CHOCOLATE QUERIA QUE TIVESSE PARQUES, SHOPPING E VIDEOS GAMES TODOS. O QUARTO DA MINHA MÃE, MEU, DO MEU IRMÃO E DO MEU PAI FOSSE TODOS PROTEGIDOS PARA QUE NINGUÉM ASAUTAR MINHA CASA. ENTÃO IA SEM A SIM.</p> <p>FIM</p>
--	--

Transcrição diplomática 10: proposta 2, texto de aluno da turma 2.

<p>Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom</p> <p style="text-align: center;">11 / /</p> <p style="text-align: center;">♀2</p> <p style="text-align: center;">kiki-ill</p> <p style="text-align: center;">Produção de texto</p> <p>A casa que uma menina queria !!</p> <p>Uma casa no meio do bosque, com telhados fofinhos que dar para pular, as paredes roxas, lisas e fofas que não machuca, as janelas de bolo com choquito e cheia de bolinhas rosas, a porta de vidro, e uma chaminé feita de bolo de cenoura.</p> <p>Por dentro tem 5 quartos, 3 banheiros, uma lavanderia, uma cozinha enorme, um quintal com uma piscina grande onde tem churrasqueira com uma pia gigante.</p> <p>Ao redor da casa plantinhas e na frente da casa umas árvores frutíferas e com uma plantação de muitas coisas atrás da casa tem uma casinha de vovó, para coisas importantes que há uma passagem de fadas ao lado da casa uma casinha que é a casa da bagunça.</p>	<p style="text-align: center;">6 - 6 - 11</p> <p style="text-align: center;">Produção de texto</p> <p style="text-align: center;">A casa que uma menina queria !!</p> <p>Uma casa no meio do bosque, com telhados fofinhos que dar para pular, as paredes roxas, lisas e fofas que não machuca, as janelas de bolo com choquito e cheia de bolinhas rosas, a porta de vidro, e uma chaminé feita de bolo de cenoura.</p> <p>Por dentro tem 5 quartos, 3 banheiros, uma lavanderia, uma cozinha enorme, um quintal como um jardim enfeitado e uma saída para a piscina grande onde tem churrasqueira com uma pia gigante.</p> <p>Ao redor da casa plantinhas e na frente da casa umas árvores frutíferas e com uma plantação de muitas coisas importantes que há uma passagem de fadas ao lado da casa uma casinha que é a casa da bagunça.</p>
--	--

Transcrição diplomática 11: proposta 2, texto de aluna da turma 2.

Estes textos são os que melhor atendem à proposta, tendo em vista que as atividades realizadas antes da produção escrita ser proposta eram sobre imagens poéticas. Nestes textos, o sujeito transforma objetos do imaginário infantil (vídeo games, choquito, bolo de cenoura etc.) em objetos que poderiam fazer parte, neste caso, da própria estrutura física da casa.

Eles demonstram um esforço deliberado de cumprir o que foi requisitado, tendo em vista que dos 15 alunos que atenderam à proposta,

apenas dois a realizaram dando livre espaço à imaginação e evocando o discurso fantástico, inserindo-se no texto como sujeito de maneira a envolver o leitor em seu imaginário.

Assim, pode-se perceber que da mesma maneira que os alunos responderam às propostas 1 e 2 de maneiras diferentes, fosse entregando-as ou não, ou atendendo corretamente à solicitação do professor ou não, assim também se inserem como sujeitos nos textos de maneiras diferentes, desde aqueles que tratam o texto como algo que não lhes pertence, sem ter a pretensão de atingir um leitor, até aqueles que criam metáforas e empenham esforços na reflexão da linguagem.

A diversidade de respostas obtidas às atividades propostas, ao que tudo indica, apontam que não há como estabelecer uma relação direta entre o tipo de solicitação feita pelo professor e a resposta dos alunos, uma vez que não se pode prever quantos textos atenderão à proposta, que textos serão obtidos e os posicionamentos subjetivos que serão assumidos.

5. CONCLUSÕES

No relatório parcial desta pesquisa, apontou-se que não é possível estabelecer uma relação direta entre a natureza da solicitação do professor e os textos obtidos, pois não se pode prever a reação dos alunos que realizam a atividade, o esforço empenhado na realização da atividade ou a produção escrita que virá a produzir. Essa hipótese se sustenta nesta conclusão da pesquisa, tendo em vista, por exemplo, a imprevisibilidade de encontrar nos textos palavras como “penecite”, “dormiôca” e “piciquleta”, mesmo que o aluno tenha atendido à proposta e articulado satisfatoriamente seu texto. Os sujeitos respondem das mais diversas maneiras às propostas, tanto entre si como diante de propostas diferentes.

Também foi possível destacar a predominância do uso do tempo de aula com cópias, seja de materiais didáticos ou do quadro, em detrimento do trabalho de escrita, com o qual foi empregado o menor número de horas ao longo dos estágios. Os erros e dificuldades apontados ao longo deste relatório retomam o pensamento de Geraldini (2003), de que na escola há “há muita

escrita e pouco texto”. Assim, o professor precisa estar atento à reação dos alunos a cada atividade, para que assim possa construir sequências didáticas que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se também o valor da escrita, que precisa progressivamente ganhar espaço dentro da sala de aula para que os alunos realizem verdadeiros trabalhos com a escrita, estreitando os laços com a linguagem.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASTALDO, Marcia M. **Redação no vestibular: a língua cindida**. Tese de Doutorado, São Paulo, 2009.

CERTEAU, M. A economia escriturística. In: **Artes de fazer**. A invenção do cotidiano. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 221-246.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco Savioli. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Pp.135-165.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica**. 2009. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

LACAN, Jacques. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano. In: **Escritos**. São Paulo, Perspectiva, 4. ed., 1996.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13ªed. São Paulo: Ática, 1998.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. As marcas da subjetividade: o eu e os outros no discurso do professor de língua portuguesa. **Letra Magna** [online]. 2009, ano 05.

RIOLFI, Claudia R.; IGREJA, Suelen G. **Ensinar a escrever no Ensino Médio: cadê a dissertação?** Educação e Pesquisa, v.36 São Paulo, 2010. P.

RIOLFI, Claudia R.; MAGALHAES, Mical de Melo Marcelino. **Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever**. Estilos clínica. [online]. 2008, vol.13, n.24, pp. 98-121.

RIOLFI, Claudia R.; OLIVEIRA, Kelly G. de. **Memórias de uma professora: a intimidade da escrita**. Horizonte. [online]. 2008, vol.26, n.1, pp. 79-88.

RIOLFI, Claudia R.; ROCHA, A. R., & ANDRADE DE JESUS, E. O sujeito e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In N. Rezende, C. R. Riolfi & I. Semeghini-Siqueira (Orgs.), **Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Humanitas, 2006. p.35-72.

SILVA, Karen A. **Saussure e a questão da referência na linguagem**. Dissertação de Mestrado, Campinas, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

ANEXOS

1. Modelo de diário de campo utilizado para a coleta de dados desta pesquisa.

Aula N° ____			
Observador:			
Escola Observada:			
Data: / /10	Série:	N° alunos presentes:	
Hora de Início:		Hora do Término:	
Minutos de aula:	Assunto	Materiais utilizados	Reprodução do quadro-negro e/ou livro didático
			Transcrição das falas do professor
			Transcrição das reações dos alunos
1 a 5			
5 a 10			

10 a 15					
15 a 20					
20 a 25					

25 a 30					
35 a 40					
40 a 45					

Relato impressionístico e comentários livres do observador:

2. Certificado de participação no SIICUSP, 2011



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

O PRÓ-REITOR DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,
CERTIFICA QUE

THAIS CAROLINA DA SILVA

PARTICIPOU DO

**19º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA**




COM O TRABALHO

"MOVIMENTOS DO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
COMO OS ALUNOS REAGEM ÀS SOLICITAÇÕES PARA ESCREVER?"
- HUMANAS E HUMANIDADES
SOB ORIENTAÇÃO DA PROFA. DRA. CLAUDIA ROSA RIOLFI







PIRACICABA, 25 DE NOVEMBRO DE 2011.


PRÓ-REITOR DE PESQUISA
MARCO ANTONIO ZAGO

USP


PRESIDENTE DA COMISSÃO
COORDENADORA DO PROGRAMA DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA
MARIA INES ROCHA MIRITELLO
SANTORO

3. Certificado de participação no XXI FALE, 2011

 <p>FORUM ACADÊMICO DE LETRAS</p>	<p>ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA DEPARTAMENTO DE LETRAS</p>	 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso</p>	 <p>ANPGL Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras</p>
<h1>Certificada</h1>			
<p>certificamos que THAIS CAROLINA DA SILVA participou do XXI FÓRUM ACADÊMICO DE LETRAS/FALE, realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, pelo Departamento de Letras, Campus Universitário de Pontes e Lacerda, no período de 03 a 05 de junho de 2010, totalizando 40 horas.</p>			
<p>Pontes e Lacerda, 05 de junho de 2010.</p>			
 <p>Prof. Ms. Vanessa Fabíola Silva de Faria Chefe do Departamento de Letras</p>	 <p>Prof. Ms. Jolli Antonio da Silva Coordenador de Campus</p>	 <p>Prof. Dr.ª Maria de Lourdes Faria Pantago Presidente ANPGL</p>	

4. Certificado de participação no VII Workshop Produção Escrita e Psicanálise “Se Abelardo põe piercing, Heloísa coloca algo de si?”, 2011.

FEUSP Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

C e r t i f i c a d o

Certifico que **Thais Carolina da Silva** apresentou o trabalho sobre o tema “**As relações dos alunos às solicitações para escrever e seu impacto na sala de aula**”, em mesa redonda no VII Workshop “Produção Escrita e Psicanálise”, realizado no período de 31 de agosto a 02 de setembro de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

São Paulo, 02 de setembro de 2011.

Prof. Dr. Valdir Helio Barzotto
Presidente da comissão organizadora

