

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

**LÚCIA DA CUNHA LAMB**

**ELEMENTOS EM INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLAR:  
A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA**

**PORTO ALEGRE  
2004**

**Lúcia da Cunha Lamb**

**Elementos em Interação na Produção Textual Escolar:**

**A Influência da Família**

**Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação da  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Orientadora:  
Professora Doutora  
Beatriz Vargas Dorneles**

**PORTO ALEGRE  
2004**

*Para Raquel e Eduardo, que sempre  
me inspiraram e trouxeram  
significado às palavras amor e  
felicidade.*

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

...às crianças e suas famílias que participaram deste estudo, contribuindo decisivamente para sua construção;

...às professoras, professores, coordenadoras e diretor que participaram das reuniões e entrevistas;

...à Escola que nos acolheu e propicia um trabalho gratificante para professores, alunos e comunidade;

...aos colegas do grupo de pesquisa: Andréa, Clarissa, Jaqueline, Jutta, Marcos e Neila, pelas intervenções oportunas;

...à Professora Beatriz Vargas Dorneles pela oportunidade única e perene de aprendizagem;

...a todos os funcionários e coordenação do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, por comporem uma equipe eficiente, a qual justifica a necessidade de uma universidade pública.

...aos professores Dóris Fiss, Miguel R. Silva e Regina Mutti, pelas contribuições teóricas e práticas;

...à Dóris Almeida, que desafiou-me inicialmente a ingressar nesta pesquisa;

...à Telma, que também foi mãe dos meus filhos enquanto eu estava pesquisando;

... à Nara e Elimar, os primeiros a me ensinarem a aprender;

...a todas as pessoas e amigos que sempre acreditaram em mim, mesmo que isto não fosse muito seguro.

*Em parte, a mente é um artefato cultural, um conjunto de conceitos, formado e moldado pelo trato com os produtos das atividades resultantes da escrita. Esses artefatos são uma parte do mundo, tanto quanto as estrelas e as pedras com que eram outrora confundidos. Sua invenção marcou indelevelmente a história da cultura; e aprender a lidar com eles marca indelevelmente a cognição humana.*

*(OLSON, 1997, p.298)*

## RESUMO

Esta dissertação aborda as relações estabelecidas entre sujeito-família-escola e suas possíveis influências do desempenho textual do indivíduo. O objetivo central desta pesquisa é procurar elementos determinantes para as diferenças no desempenho em produção textual de sujeitos na faixa etária dos nove aos onze anos de idade, num meio sociocultural favorecido.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram a entrevista semi-estruturada, a análise documental e a observação participante.

A partir da análise das configurações familiares foram constatadas algumas consonâncias entre grupos de sujeitos que apresentam um bom desempenho textual, bem como entre aqueles que não atingem os objetivos mínimos na escrita de textos narrativos.

Destacou-se a prática da leitura de histórias infantis pelos pais desde a primeira infância e uma interação harmônica e constante na participação dos pais no investimento pedagógico como fatores comuns dentre os sujeitos com satisfatória competência textual.

Enfatizou-se a necessidade de um estudo específico das configurações familiares nos cursos de formação de professores como forma de qualificar seu currículo e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual. Comunidade textual. Competência lingüística.

## ABSTRACT

This dissertation is about the relations among subject-family-school and their possible influences in the subject's textual production. The main goal of this research is to look for specific elements for the differences in the accomplishment of the subject's textual production from ages nine to eleven, in a homogeneous social-cultural environment.

The methodological tools used were semi-structured interviews, the documental analysis and observation of the student.

It was noticed, from the family's configuration analysis, some similarities among groups of subjects who have a good textual production, as well as those who do not reach the minimum goals in writing narrative texts. It should be highlighted that the reading of children's stories by the parents in early childhood and the parents' harmonic and constant interaction in the pedagogical investment are common factors in the subjects with satisfactory textual competence.

The need of a specific study of the family configurations in the course of the teachers' formation as a way to qualify their curriculum and consequently their pedagogical teaching practice.

**KEY WORDS:** Textual production. Textual community. Linguistic competence.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2 HISTÓRICO DA ESCRITA.....</b>	<b>13</b>
<b>3 TEXTO E TEXTUALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO</b> <b>.....</b>	<b>21</b>
3.1 A CRIATIVIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	27
3.2 A ESCRITA E A COGNIÇÃO.....	32
3.3 A ESPECIFICIDADE DA INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	36
3.4 REFLEXÕES ACERCA DO OBJETO DE PESQUISA: A CRIANÇA, O TEXTO E A COMUNIDADE TEXTUAL.....	38
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
4.1 PROBLEMAS DA PESQUISA.....	53
4.2 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA.....	54
4.3 LOCAL DA PESQUISA.....	55
4.4 INSTRUMENTOS.....	55
4.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: PERFIS DE CONFIGURAÇÕES .....	58
<b>4.5.1 Projeto Pedagógico Familiar.....</b>	<b>59</b>
<b>4.5.2 Formas de Autoridade Familiar e Ordem Moral Doméstica.....</b>	<b>61</b>
<b>4.5.3 Formas Familiares de Cultura Escrita e Modalidades de Leitura.....</b>	<b>62</b>
<b>4.5.4 Grupos de Perfis.....</b>	<b>63</b>
4.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	105
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>119</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>AÊNDICES.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>140</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A questão central desta pesquisa de mestrado é: Que fatores determinam que alguns alunos redijam boas produções textuais e outros não? Esta questão torna-se mais complexa se estes alunos pertencerem a um meio sociocultural favorecido e estável. A pesquisa foi desenvolvida com alunos de uma Escola<sup>1</sup> particular do município de Porto Alegre, onde sou professora. Os sujeitos incluídos no estudo encontram-se na faixa etária dos nove aos doze anos de idade.

O objetivo central desta pesquisa é procurar elementos determinantes para as diferenças no desempenho em produção textual de sujeitos na faixa etária dos nove aos onze anos de idade, num meio sociocultural favorecido. Como objetivos específicos, foram determinados:

- Caracterizar quais traços das rotinas familiares são comuns nas vidas de sujeitos que redigem textos eficientes e daqueles que não redigem textos eficientes.
- Verificar a presença da leitura significativa como elemento determinante para a competência textual dos sujeitos.
- Mapear as formas de transmissão do capital cultural nas famílias dos sujeitos da pesquisa.

Trata-se, portanto, de um trabalho que não tem como objetivo analisar a metodologia do ensino da produção textual utilizada pelo corpo docente da Escola em questão.

Para viabilizar esta pesquisa, a metodologia escolhida foi a qualitativa, numa perspectiva dialética de análise. Os instrumentos utilizados foram a análise

documental, a observação participante e a entrevista semi-estruturada. A partir da leitura da obra de Lahire, (1997) criou-se uma forma de análise de perfis familiares das crianças que possibilitou o conhecimento das relações estabelecidas entre desempenho textual e características da configuração familiar.

Esta síntese introdutória não explica suficientemente os caminhos que me guiaram até aqui. Em diversos momentos de minha vida escolar e acadêmica optei por estudos que culminavam numa experiência relacionada ao mundo das letras e da educação. Cursei o Segundo Grau da época (1980) numa escola de Magistério, o Instituto de Educação General Flores da Cunha. A escolha do curso de graduação foi, da mesma forma, relacionada à escrita. Cursei Letras na UFRGS.

A trajetória profissional paralela também teve sua perspectiva lingüística. Desde os dezessete anos de idade, trabalhei com turmas de Ensino Fundamental, principalmente com crianças na faixa etária entre os oito e quatorze anos de idade. Inicialmente desenvolvia um planejamento dentro do que, na época, chamava-se Currículo por Atividades. Neste, os professores tinham a responsabilidade com a formação básica do aluno em quatro áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

Depois de cerca de dez anos, passei a desempenhar as funções de professora de Língua Portuguesa com alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, sempre em Escola da rede privada. Enquanto desenvolvia estes projetos profissionais, fiz uma especialização em informática educacional e comecei a cursar algumas disciplinas relacionadas à linguagem no Programa de Educação Continuada da Pós-Graduação dessa Universidade.

---

<sup>1 1</sup> Alguns termos serão grafados com letra inicial maiúscula com a intenção de destacar as particularidades dos mesmos. *Escola*, quando grafada com letra inicial maiúscula, representará a instituição de ensino onde a pesquisa de campo será realizada.

A opção por iniciar minhas investigações na área da produção textual foi um caminho natural decorrente dessa trajetória. Penso que, além dos fatores já referidos, um aspecto decisivo nesta escolha foi o trabalho desenvolvido nessa Escola. A disciplina de Língua Portuguesa tem um valor fundamental no currículo escolar, portanto, há algumas peculiaridades que devem ser detalhadas para que se tenha uma visão mais objetiva e completa deste trabalho de produção textual.

Nesta Escola, o ensino da Língua é dividido em três campos: Produção Textual, Leitura e Análise Lingüística. A produção textual, tema central deste trabalho, é privilegiada com uma integração entre os professores de cada série. Cada uma das séries (de 5<sup>a</sup> ao 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio) dispõe de um monitor para auxiliar na correção das redações e atender individualmente os alunos esclarecendo-lhes dúvidas. A Escola oportuniza anualmente uma Feira do Livro em suas dependências, a qual é freqüentada ativamente por alunos, professores, funcionários, mães e pais de alunos.

Nesse contexto tive oportunidade, então, de desenvolver um trabalho específico na área de redação. Iniciei um projeto junto a outras professoras dessa escola, no qual desenvolvemos um plano de Redação Científica<sup>2</sup>. Esta disciplina visa a instrumentalizar os alunos para redigir os relatórios com estrutura de textos científicos.

Além desse trabalho específico com a Redação Científica, continuei desempenhando as atividades de professora de Língua Portuguesa da 5<sup>a</sup> série. Durante os anos em que planejava e avaliava as atividades dessa disciplina, mantive o contato e o interesse por buscar alternativas para os problemas

---

<sup>2</sup> *Redação Científica* trata-se do substantivo próprio, referindo-se à disciplina curricular criada pela Escola com o objetivo de ajudar os alunos a registrarem experimentos feitos nos laboratórios.

relacionados à produção de textos. Preocupava-me, por exemplo, a existência de uma distância tão evidente entre os alunos que atingiam os objetivos propostos nas atividades de redação e aqueles que não atingiam. Conversávamos (os professores) sobre algumas questões que nos intrigavam, como o fato de algumas crianças apresentarem dificuldades na construção de um texto coerente desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, até as séries finais do Ensino Médio.

Como resultado dessas atividades e reflexões relacionadas à escrita, destaquei uma questão: Quais são os fatores intervenientes no desempenho em produção textual na escola? Essa pergunta foi, na verdade, o resultado de outra reflexão. A escola tem mecanismos e ações institucionalizadas para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na produção escrita. São oferecidas atividades de reforço, laboratórios de aprendizagem, reavaliações, mas não se tem um diagnóstico apontando causas ou elementos que nos auxiliem a identificar a natureza destes problemas. Em outras palavras: procura-se resolver os efeitos sem reconhecer as causas. E isso ocorre tanto nas instituições de ensino quanto no âmbito das pesquisas lingüísticas.

Para abordar essa questão, a dissertação está dividida em quatro partes. No segundo capítulo, após esta introdução, faço uma breve revisão histórica da construção da leitura e da escrita, essencial como referência para o entendimento de algumas questões pertinentes a este trabalho e suas implicações nas metodologias atuais de ensino da cultura escrita. No terceiro capítulo, analiso os referenciais teóricos que viabilizam os estudos pertinentes ao texto, tanto em seus aspectos internos quanto externos, incluindo sua produção e implicações pedagógicas. No quarto capítulo, estão postos os instrumentos metodológicos de pesquisa, uma

descrição das entrevistas realizadas com mães, pais, alunos e professoras e a análise dos dados. Logo a seguir, encontram-se as conclusões deste trabalho.

Passo, então, para a próxima etapa da pesquisa, situando a escrita e a leitura historicamente.

## **2 HISTÓRICO DA ESCRITA**

Imaginemos todos os saberes construídos ao longo de cerca de cinco mil anos. Para realizar esta tarefa mental, tivemos de recorrer à memória. Memória de quê? De milhares de anos de registro escrito. Cada um de nós não guarda a totalidade do conhecimento construído, ressignificado e transmitido ao longo de séculos da história da humanidade, entretanto, temos a possibilidade de acesso a qualquer uma destas informações. Isso ocorre basicamente em função de uma das mais significativas e onipresentes construções sociais do ser humano: a escrita.

As pesquisas arqueológicas feitas até os dias atuais por epigrafistas e paleólogos<sup>3</sup> dão conta de alguns achados relevantes acerca das primeiras manifestações concretas do homem no sentido de registrar seu pensamento de forma permanente.

Os primeiros registros de escrita dos quais se tem notícia até hoje, datam de cerca de 3.000 a.C. (Gelb, 1985, Cohen e Garnot, 1968 e Olson, 1997). Os indícios mais remotos de escrita foram encontrados na Mesopotâmia (atual região do Iraque). Tais registros eram feitos sobre placas de argila com instrumentos em forma de “cunha”. Em função dos materiais utilizados e de seu formato, passou a ser nomeada como escrita “cuneiforme”. A civilização suméria é reconhecida por ser responsável por essa fascinante construção social. Capaz de dar conta da totalidade

de significados e necessidades comunicativas de determinado grupo humano (Gelb, 1985), o sistema sumério foi reconhecido, então, como um sistema de escrita.

Para Gelb (1985) e Cohen & Garnot (1968), nas origens de qualquer sistema de escrita encontra-se a pintura. Os povos que inventaram seu próprio sistema de escrita começaram registrando idéias através de desenhos, os pictogramas. Estes desenhos poderiam representar algo, como o sol ou esse pictograma poderia representar, por analogia, a luz que vem do sol. Escrita e pintura conviveram paralelamente, mas seguiram caminhos evolutivos diferentes. As representações estéticas evoluíram no campo da arte, enquanto os sinais representativos da escrita foram sofrendo modificações pertinentes a seu uso lingüístico. Sobre essas raízes pictóricas da escrita Gelb (1985) acrescenta que “todas escritas primitivas modernas possuem caráter pictórico, também os grandes sistemas orientais (sumério, egípcio, hitita, chinês) foram originalmente autênticas escritas pictóricas”. (p. 48).

O sistema sumério de escrita foi decifrado na metade do século XIX por Georg Friedrich Grotenfeld e Henry Rawlinson (COHEN & GARNOT, 1968). Este sistema foi o resultado de necessidades econômicas e da administração pública da civilização da época. Com a evolução do uso e surgimento de novas necessidades, o conjunto de símbolos foi evoluindo do concreto para o abstrato. Desta forma surgiram os ideogramas, os quais eram uma tentativa de distanciamento da representação direta desenho/objeto concreta para uma representação mais distante entre símbolo/objeto ou idéia relativa a ele.

O signo começava a distanciar-se cada vez mais do objeto representado. Essa evolução foi lenta e não apresentou etapas estanques. Os sistemas pictográficos e

---

<sup>3</sup> Cf. Gelb, 1985. Pesquisadores especialistas no estudo de materiais arqueológicos de conteúdo gráfico bem como na decifração dos mesmos.

ideográficos serviam aos mesmos propósitos concomitantemente e, gradativamente, os ideogramas foram sendo naturalmente mais empregados.

Essa busca pela simplificação e unificação do sistema demandou o surgimento de convenções e normalizações para que os usuários do sistema pudessem utilizá-lo de forma prática. A formalização do sistema de escrita exigia regras que facilitassem seu uso. Como essas regras tinham de ser difundidas, surgiu a necessidade de estabelecer-se alguma forma de ensino para que as tarefas desempenhadas pelos escribas tivessem uma garantia de perpetuação. Em outras palavras, como um pequeno grupo privilegiado daquelas sociedades já não podia mais prescindir daquele ofício, tornou-se necessária uma atitude que viabilizasse a continuidade do trabalho dos escribas. Iniciou-se aí, a preocupação com regras e princípios de ensino da escrita.

As constantes tentativas dos usuários desses sistemas de escrita em procurar simplificar e reduzir o número de sinais levou à criação de silabários e, posteriormente aos sistemas fonéticos. Atualmente os silabários mais conhecidos são o chinês e o japonês (este, originário do primeiro).

## O ALFABETO

Os sistemas alfabéticos de escrita têm sido alvo de constantes debates teóricos. Algumas questões ainda não foram resolvidas e há idéias divergentes no que concerne ao status do alfabeto em relação a outros sistemas de representação lingüística. O fato é que as raízes da língua que é utilizada por todos nós vêm do idioma grego, o primeiro a criar e empregar um sistema alfabético.

Embora haja evidências de registros alfabéticos anteriores ao grego como os semíticos e fenícios, o alfabeto grego, por razões políticas e culturais, é reconhecidamente um marco na evolução dos sistemas de escrita greco-latinos, como reforça Gelb (1985): “Definindo-se o alfabeto como um sistema de signos que expressam sons individuais da fala, então o primeiro alfabeto que merece justificadamente tal nome é o alfabeto grego.” (p.217).

Não se sabe até hoje quais são realmente as especificidades que vão caracterizar e diferenciar as escritas alfabéticas das silábicas, logo-silábicas ou logográficas. O que se sabe até então é que o sistema alfabético difundiu-se largamente e há autores que associam o uso do alfabeto às culturas civilizadas e o desenho de objetos aos povos selvagens. Por outro lado, Olson (1997) contrapõe argumentando que há elementos suficientes em outras culturas não alfabéticas, como a japonesa, que nos fornecem exemplos de desenvolvimento intelectual incontestável.

Nessa fase do trabalho, os fatos históricos relacionados à escrita não serão utilizados a fim de se estabelecer uma analogia entre a sociogênese e a psicogênese dos sistemas de escrita. Trata-se, como afirma Ferreiro (2001), de “[...] partir da perspectiva histórica para repensar pressupostos [...]” (p.26), e complementa dizendo que “Temos que tirar da cabeça as pressuposições que parecem ser óbvias e naturais para alguém que foi alfabetizado no sistema alfabético [...]. Somente recorrer à história permite-nos sair das pressuposições que isso implica”. (p.27).

Reconhecer, na história da humanidade, marcas que possam indicar os caminhos traçados pelos diversos grupos humanos na construção de seu pensamento, é fundamental, tanto nas sociedades exclusivamente orais, quanto



naquelas que dominam algum sistema de escrita. Esse reconhecimento pode proporcionar uma clareza, uma visão mais ampla de quais aspectos possam realmente interferir na forma como as crianças escrevem ou poderiam escrever nas sociedades pós-modernas. Na verdade, os referenciais de que se dispõe atualmente para compreender os processos de escrita dos alunos são o devir de construções históricas e do avanço das pesquisas lingüísticas.

### A EVOLUÇÃO DA ESCRITA

A história da escrita é principalmente uma tentativa de solucionar questões burocráticas, servir a propósitos clericais e libertar a mente das tarefas exaustivas e metódicas de memorização mecânica. Ela veio instrumentalizar o cérebro humano, liberando-o para tarefas mais criativas e dinâmicas. Nos primeiros tempos, enquanto o homem lidava com os recursos disponíveis de registro que havia, sentiu também a necessidade de criar uma alternativa mais rápida e eficiente de reprodução e divulgação dos escritos. Sobre a tentativa de compreensão destas complexas relações, é bastante pertinente a afirmação de Olson, Hildyard & Torrance (1995):

Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão... É enganoso pensar a escrita em termos de suas conseqüências. O que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos da realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos. (Apud OLSON e TORRANCE, 1995, p. 7).

Como consequência dessa construção histórica da escrita, a invenção da imprensa (Cohen e Garnot, 1968 e Olson, 1997), na primeira metade do século XV, desencadeou avanços culturais e sociais determinantes. Provavelmente estes avanços resultam mais de uma difusão ampla do conhecimento e de informações do que de uma influência direta nos mecanismos da cognição humana. Como ainda não há estudos conclusivos que comprovem a influência direta da escrita nos processos de aprendizagem, permanece a necessidade de investigar-se apropriadamente essas relações.

A imprensa tornou-se decisiva não como meio de difusão de idéias libertárias e de uma socialização do saber, mas serviu bem mais ao treinamento escolar, à criação de diversos meios impressos e publicações de caráter normativo, moralista e religioso, uma vez que a escrita esteve constante e historicamente também, ligada à Igreja e às elites. Sobre o estudo de Eisenstein (1979) acerca do papel da imprensa como agente de mudança, Olson (1995) explica que “a base de seu estudo é a demonstração do papel da imprensa escrita tanto no surgimento da Reforma quanto no da ciência moderna”. (p. 164). Posteriormente Olson (1995a) aprofunda a análise do papel da imprensa afirmando que é possível inferir bem mais a respeito das implicações desta invenção:

Acredito que aqui esteja a ligação entre a cultura escrita e a modernidade – a sistemática distinção entre algo que é tido como dado, fixo, autônomo e objetivo e algo que pode ser visto como interpretativo, deduzível e subjetivo. Minha hipótese é que o contraste entre os textos e suas interpretações proporcionou o modelo, ou, mais que isso, as precisas categorias ou conceitos cognitivos necessários à descrição e à interpretação da natureza, ou seja, necessários à construção da ciência moderna. (p. 167).

Nos sistemas autoritários de governo, uma das primeiras atitudes tomadas é censurar jornais e proibir publicações que vão de encontro a seus interesses. As

tentativas de escrita independente que decorrem destes atos autoritários, via de regra são obras literárias interessantes por seu caráter criativo e desafiador. Para tentar burlar a censura, criam-se metáforas e estratégias de estilo que tornam a obra extremamente original e interessante. Contudo, muitas vezes tais textos não causam o efeito desejado pelo autor. Uma minoria intelectualizada o elege como hino ou referência e grande parte dos potenciais leitores nem tem acesso a tais publicações, e quando tem, não os compreende como pretendia seu criador.

A forma como as professoras e professores de Língua Portuguesa desenvolvem seus planos de ensino é permeada, entre outros fatores, pela história da construção dos sistemas de escrita. As relações de poder, os papéis atribuídos aos escribas, as formas de censura explícitas ou não, compõem um conjunto de elementos que, de diversas maneiras, interfere também na competência textual de cada sujeito na sua comunidade textual.

Compreende-se, neste trabalho, que as condições de letramento dos sujeitos constituintes de uma comunidade textual são fruto de uma rede de relações que se refaz historicamente. Nessa rede, os sujeitos constroem seus pressupostos textuais imbuídos de experiências moldadas por uma relação entre os determinantes históricos da construção dos sistemas de escrita –sociogênese- e os determinantes individuais, fruto das relações familiares e das próprias condições cognitivas do sujeito. As condições de letramento de um indivíduo numa comunidade textual são, portanto, uma espécie de conjunto de elementos determinantes do sujeito produtor de textos. Estes elementos determinantes não o são no sentido inato, tão pouco no sentido da fatalidade hereditária. Cada componente de uma comunidade textual se forma no interior dessa rede de relações, mas não há determinismo que explique perfis ideais de leitores e escritores. Assim, se entende a necessidade de um

conhecimento histórico das condições de letramento dos sujeitos numa conversa permanente com as perspectivas mais individuais de estudo dos indivíduos produtores de textos. Essa relação permanente viabiliza uma visão mais ampla e criteriosa dos procedimentos mais adequados aos objetivos desta pesquisa.

Para concluir esta revisão histórica, há que se lembrar o fato de que a situação da cultura escrita no Brasil é parte deste histórico descrito. Quando os colonizadores portugueses começaram a ocupar as terras brasileiras, no início do Século XVI, encontraram habitantes primitivos, falantes do idioma Tupi (GOULART e SILVA, 1986), que não tinha um sistema de cultura escrita. Atualmente, a Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil apresenta variações e adaptações resultantes dos processos de colonização e ocupação por diversas etnias.

A partir desse relato de alguns fatos referenciais da história dos sistemas de escrita, segue-se uma abordagem inicial de alguns conceitos e pressupostos que vão fundamentar o estudo do texto e de sua produção.

### **3 TEXTO E TEXTUALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO**

Algumas inquietações são bastante comuns nas conversas entre os professores de Língua Portuguesa e Redação: Por que o processo de ensino e aprendizagem de produção textual não é eficiente com a totalidade dos alunos? Como podemos ter parâmetros claros para o que é correto/esperado ou errado/não esperado na escrita? No ambiente sociocultural onde se realizou a pesquisa de campo, estas dúvidas estabeleceram-se em circunstâncias específicas. Neste caso, não se encontram fatores de carência econômica familiar como agravantes nos problemas de aprendizagem da cultura escrita, uma vez que os sujeitos situam-se num meio social economicamente estável. Em função desse contexto de aprendizagem, onde, a princípio, todas as crianças teriam condições de aprender, pois vivem em lares com raros problemas econômicos, caracteriza-se um quadro de análise específico das causas para os problemas de aprendizagem da produção textual.

Os professores, por sua vez, traçam seus projetos de ensino, acreditando que as dificuldades com as quais terão de lidar, são de outras naturezas, talvez emocionais, cognitivas ou geradas pelas limitações impostas pelas condições de trabalho e/ou por leis educacionais equivocadas e descontextualizadas. Um exemplo destas limitações é a ausência de dispositivos legais claros que

determinem de forma justa e proporcional o tempo de que as professoras necessitam para a preparação das aulas, estudos, reuniões com pais e equipe pedagógica, e avaliação dos alunos. Na maioria das vezes, o que ocorre no sistema de ensino deste país, é que os professores, por necessidades econômicas, ocupam praticamente cem por cento de sua carga horária em sala de aula.

Todos os procedimentos de preparação das aulas, correção, atendimento aos pais e avaliação são executados, usualmente, nos seus horários de “lazer”. Nestes momentos, muitas vezes, os professores procuram novas alternativas de propostas de ensino e aprendizagem da escrita. Há uma farta quantidade de livros didáticos e material de apoio de caráter mais prescritivo no sentido de propor técnicas de desenvolvimento de atividades de redação escolar (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995; CALKINS, 1989; JOLIBERT, 1994; COTO, 2002). Os professores se utilizam freqüentemente destas referências para planejar suas aulas. É possível encontrar, também, bibliografia adequada ao estudo do período de alfabetização e aquisição da leitura e da escrita (FERREIRO, 1985, 2001; GOODMAN, 1995; LANDSMAN, 1995).

Há a gramática, que impõe a norma culta e seu uso. Há os manuais e livros didáticos de redação (FARACO e TEZZA, 2002; CARNEIRO, 2001; VIANNA, 1998 e GARCIA, 1969), que procuram indicar a seus leitores todos os passos e padrões para a produção de um texto aceitável numa banca de avaliadores de concurso público ou de vestibular. Nestes referenciais fui buscar alternativas e respostas para aquelas questões que tanto nos<sup>4</sup> desafiam.

Porém, nessa procura, não foi possível encontrar ainda, material específico direcionado ao estudo das questões da produção textual com alunos já alfabetizados, que têm um domínio básico do uso da escrita e que estão começando

---

<sup>4</sup> “Nos” refere-se a nós, professoras e professores de Língua Portuguesa.

a criar textos, especialmente, os narrativos. Portanto, as referências bibliográficas utilizadas (as quais serão explanadas a seguir) vieram compor um corpo teórico que permite estabelecer critérios de avaliação de redações sujeitos a adaptações conforme a faixa etária com a qual trabalho, ou seja, com crianças e pré-adolescentes com idade entre nove e doze anos. Utilizei estes referenciais e estabeleci alguns pressupostos a partir deles e dos dados coletados nessa pesquisa. Na verdade, o trabalho tornou-se mais descritivo do que conclusivo.

Para tentar compreender as razões dessa lacuna teórica, foi essencial o posicionamento de alguns autores que estudam a leitura e a escrita. Eles revelam que há trabalhos na área da lingüística do texto, entretanto, essa área de pesquisa é relativamente nova (COTO, 2002) e que a escrita ainda não está construída formalmente como disciplina (FERREIRO, 2001). Ainda sobre o descaso de muitos lingüistas em relação à escrita, Sampson (1996) defende que “parece já passar da hora de a lingüística reconhecer que a língua escrita é parte integrante de seu domínio” (p. 12). Considerando estas reflexões percebe-se as origens das dificuldades para encontrar na literatura acadêmica referenciais que pudessem responder às questões deste trabalho.

Outro fato intrigante é que parece haver uma preocupação maior entre os pesquisadores em investigar os processos de aquisição e uso da língua escrita no período de alfabetização (SILVA, 1981) e, posteriormente, com a preparação para a redação do vestibular e dos concursos públicos. Detecta-se então uma lacuna, uma certa ausência de referenciais teóricos relacionados diretamente ao problema da produção de narrativas com sujeitos na faixa etária dos nove ao doze anos de idade. Dessa forma, estabeleceram-se relações entre o material encontrado e as questões

aqui abordadas, mesmo que eventualmente estes não demonstrem uma ligação direta com a faixa etária estudada.

Os trabalhos, pesquisas, livros e manuais de preparação para redação de vestibular das universidades brasileiras (FARACO e TEZZA, 2002; CARNEIRO, 2001; VIANNA, 1998 e GARCIA, 1969) apontam como necessidade imperativa a *leitura*. Entre eles, as autoras Locks, Oliveira e Oliveira (1997) afirmam que “O problema central é urgente: despertar no aluno o prazer da leitura, pois, se isso acontecer, ele fará ótimas redações”. (p.41) As autoras citadas analisam redações de alunos que receberam nota dez em vestibulares e enumeram as relações de intertextualidade que tais alunos estabelecem entre suas dissertações e as obras de autores clássicos da literatura nacional e universal. A intertextualidade é valorizada como fator que distingue culturalmente o aluno que lê. O vestibulando que cita autores e suas idéias é reconhecido por apresentar um texto rico e articulado com as idéias literárias e os valores do seu tempo. Carneiro (2001) esclarece que a intertextualidade:

[...] prende-se ao conhecimento prévio de outros textos, tanto no que diz respeito à forma, quanto ao conteúdo. Na forma, pode aparecer como citações, paráfrases ou paródias; no caso do conteúdo, a intertextualidade é uma constante já que todos os textos dialogam uns com os outros. (p. 44).

Além de conhecer a estrutura do texto dissertativo e utilizar a norma culta da língua na sua produção, o autor deve transitar de forma equilibrada entre os campos da originalidade<sup>5</sup> e da intertextualidade. É oportuno lembrar que esta tarefa não é nada fácil para um escritor principiante, numa tarefa escolar. Manter o equilíbrio entre as referências exteriores ao texto, como citações, alusões, paródias e o uso da criatividade para tentar elaborar um texto original, que fuja do lugar comum, é



exigência das mais complexas no ambiente escolar. E os professores responsáveis pela avaliação destes alunos trabalham dentro desta realidade.

O padrão de excelência desses corretores ou avaliadores é estruturado a partir de critérios de textualidade como coesão, coerência e adequação à proposta. Então, qual será a origem destes critérios? Difundiram-se crenças e preconceitos historicamente a respeito das características que compõem o *modus vivendi* do sujeito que é considerado um escritor eficiente. Conforme o senso comum, para tornar-se um bom escritor, o sujeito deveria ler - quanto mais, melhor - viver num ambiente “culto” e aplicar nos seus escritos a norma culta da língua. Essas crenças (OLSON, 1997) vêm sendo construídas e difundidas com base nas origens históricas da própria escrita.

Desde a descoberta das tabuinhas de Uruk<sup>6</sup>, a escrita surgiu como uma propriedade cultural de grupos comprometidos com determinadas elites e/ou com a própria Igreja. Dessa forma, construiu-se uma escrita elitista e normativa. A escrita assumiu um caráter nobre, praticamente inatingível para os indivíduos que não pertencessem às classes detentoras do poder.

Essa questão vem se contrapor ao argumento de muitos autores que atribuem à leitura um valor de conscientização e mobilização social. Na verdade, o ensino da escrita já serviu (e continua servindo) fartamente aos interesses de dominação e domesticação de diversos grupos humanos, levando-os ao conformismo e à obediência em várias partes do mundo (OLSON, 1997). Aqui, vê-se outra perspectiva de análise do processo de ensino e aprendizagem da produção textual nesta pesquisa. Se for possível ler um texto como se observa um prisma de cristal,

---

<sup>5</sup> Originalidade: Habilidade do escritor em utilizar as próprias idéias evitando o lugar comum e as idéias feitas.

<sup>6</sup> Sistema de peças desenvolvido na Mesopotâmia com fins contábeis, a partir do nono milênio anterior à era cristã. (Olson,1997,p.88)

é possível vislumbrar o processo de uma forma diferente daquela encontrada nos manuais de redação. Percebendo o texto desta forma, pode-se admitir que todo novo leitor, a princípio, criará um novo texto em sua mente, a partir do original escrito pelo autor. Cada novo leitor, ao apropriar-se do texto através da leitura, estaria realizando um movimento equivalente ao de uma criança ao observar um feixe de luz branca que, ao passar através do prisma, divide-se, permitindo-lhe ver as cores que a compõe. Ao vislumbrar essa composição harmônica de cores – ou sentidos, no caso do texto – o leitor se faz autônomo.

Evidentemente, a analogia feita com o prisma é apenas uma forma de abrir outras possibilidades de concepção de leitura e avaliação do texto. É possível repensar os processos institucionalizados de produção e avaliação dos textos escolares. Entretanto, esse repensar implica em conhecer, o mais detalhadamente possível, quais são as demandas textuais da comunidade textual onde vive o autor do texto.

Os parâmetros e crenças estabelecidos então para um ótimo texto serão considerados a partir dessa perspectiva histórico-cultural. Quando se pede e espera que um aluno apresente uma redação consistente ou uma narrativa original, na verdade está se pedindo, implicitamente, que ele dê conta dessas raízes ou origens da construção textual, como também explica Olson (1997):

Para dominar a escrita não basta conhecer as palavras; é necessário aprender a compartilhar o discurso de alguma “comunidade textual”, o que implica saber quais os textos importantes, como devem ser lidos e interpretados, e como devem ser aplicados na fala e na ação. (p.290).

Sentir-se sujeito de uma *comunidade textual* implica em construir um arcabouço teórico advindo da prática. Essa prática social inicia-se com os primeiros contatos do sujeito com os outros usuários da linguagem e do texto e potencializa-se

quando ingressa na escola. As regras dessa comunidade textual serão ressignificadas no decorrer de sua trajetória de escritor. O quanto haverá de escritor na sua vida, vai depender principalmente dos seus papéis sociais, ou seja, em que medida a escrita estará presente nas escolhas pessoais e profissionais feitas pelo sujeito.

Veremos a seguir alguns conceitos fundamentais para se compreender a escrita das crianças e para selecionar os textos que serão utilizados no decorrer da pesquisa.

### 3.1 A CRIATIVIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL

A criatividade é considerada fator essencial na produção de textos. Frequentemente os alunos elogiados nas escolas por seus textos “excelentes”, são conhecidos também por serem bastante criativos. Encontra-se nos estudos de Gardner (2000) e Boden (1999) alguns conceitos e pressupostos sobre o tema. Da obra de Gardner (2000), destacam-se algumas características que distinguem o ser criativo: a aceitação de sua obra num determinado grupo (campo) e a capacidade de persuasão.

Para aprofundar a questão da criatividade na escrita de textos escolares é necessário considerar alguns fatores. Há textos que são mais suscetíveis à livre criação do que outros. O texto narrativo e o poético são gêneros férteis nessa área. E aí vem a importância da escrita para pensar sobre o que foi pensado, dito e escrito. Sobre esse aspecto Olson (1997) afirma que:

[...] parece haver pouca dúvida de que a escrita e a leitura tiveram o papel crucial de levarem do pensamento sobre as coisas para o

pensamento sobre a representação dessas coisas, isto é, para o pensamento sobre o pensamento. Podemos dizer, assim, que a nossa concepção moderna do mundo e nossa concepção moderna de nós mesmos são subprodutos da invenção de um mundo que está no papel.(p. 298).

A escrita viabiliza outras formas de pensamento. Assim como ela fornece um modelo para a fala, o *escrever* tem relações diretas com a inteligência, a memória e a criatividade. Revisar as concepções de criatividade, inteligência e memória é imprescindível num estudo que pretende compreender melhor o sujeito que produz textos.

É necessário conceituar historicamente a inteligência, pois há freqüentemente idéias equivocadas entre as pessoas, inclusive acadêmicos, a respeito das diferenças entre inteligência e criatividade. Para Gardner (2000) inteligência e criatividade são capacidades humanas que apresentam semelhanças e diferenças nem sempre claras. Na visão do autor, é comprovada a existência de múltiplas inteligências e, por sermos seres da mesma espécie, somos fundamentalmente parecidos. Contudo, “nossos genes e experiências são únicos porque nosso cérebro precisa entender significados, não há dois **selfs**, duas consciências nem duas cabeças iguais”. (p.263).

Então, reconhecendo essa individualidade num momento histórico em que a diversidade é tema imprescindível na análise dos processos cognitivos, revelam-se outras perspectivas que podem proporcionar conhecimentos diferenciados e mais esclarecedores a respeito da aprendizagem.

Gardner (2000) conceitua inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. (p. 47). Partindo desse conceito, podemos relacionar criatividade com inteligência sob outra

perspectiva. Ele define inteligência como um potencial biopsicológico, mas as estruturas mentais e o ambiente, considerando os critérios apresentados, indicam que os processos mentais desenvolvidos dependem de condições especiais do ambiente e da interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Um fator que diferencia a inteligência da criatividade é a existência de um conjunto critérios de análise do sujeito inteligente e a análise das respostas a testes de QI. O estudo da inteligência pode ter sido bastante fragmentado e prejudicado pela preocupação do senso comum e acadêmico em *medir* a inteligência em detrimento de procedimentos mais sensatos tais como buscar entender suas especificidades e generalidades.

Gardner (2000) alerta que os testes de QI são uma forma equivocada e anacrônica de avaliar a inteligência e que a criatividade se manteve livre deste tipo de tentativa de mensuração. A criatividade não sofreu tantas tentativas de mensuração quanto a inteligência. Não há testes seguros e unânimes para medir a criatividade (PERKINS, 1991/1999). Há critérios culturais e estéticos para avaliar o nível de criatividade de um produto da mente humana. Pretende-se, aqui, ampliar a importância do projeto de Gardner na divulgação do desafio a uma crença que considero um entrave nos estudos da inteligência: de que a inteligência é uma faculdade única e que ou se é “burro” ou “inteligente”.

Gardner (2000) organizou uma lista de critérios originários das ciências biológicas, da análise lógica, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia tradicional para se avaliar se determinada habilidade pode ser considerada uma inteligência humana ou não, que foram apresentados em 1983. Atualmente ele admite ser relevante levar-se em conta, também, a ênfase nas provas transculturais.

Voltando ao ser criativo, Gardner (2000) diz que as pessoas são criativas quando conseguem solucionar problemas, criar produtos, ou levantar questões numa área de uma forma nova, mas que acaba sendo aceita em um ou mais cenários culturais. A criatividade caracteriza-se fundamentalmente pelo ineditismo, pela aceitação cultural, por propor novas perguntas e por modificar um domínio.

Expressar-se lingüisticamente com símbolos eficientes e estruturas semânticas inéditas são bons indicadores de um sujeito criativo para a produção de textos. O destino de sua obra e o julgamento da comunidade caracterizam a aceitação desse produto no seu campo. É prudente ressaltar que a criatividade **não** é uma característica inata ao ser humano. O que podemos aceitar e considerar são alguns fatores que, em conjunto, podem predispor as pessoas a desejarem ser criativas, conforme Gardner (2000):

- a) Contato com pessoas que gostam de se arriscar e não admitem o fracasso com facilidade.
- b) Oportunidade de se destacar em pelo menos uma atividade na infância.
- c) Disciplina suficiente para que uma área possa ser mais ou menos dominada na juventude.
- d) Um ambiente que está sempre exigindo mais do jovem, de modo que é possível vencer, mas não com muita facilidade.
- e) Colegas também dispostos a fazer experiências e que não se deixem deter pelo fracasso.
- f) Ser o caçula ou ter uma família que estimule ou pelo menos tolere a rebeldia.
- g) Algum tipo de obstáculo ou anomalia física ou social que marginalize a pessoa em seu grupo. (p.150).

Para entender como o criador contribui para a história de um domínio, cabe analisar brevemente a biografia da escritora norte-americana Emily Dickinson, (WOLFF, 1988) que foi reconhecida somente após sua morte. Nasceu em 1830 e teve uma educação bastante rígida e tradicional. Viveu sempre na mesma casa onde nasceu, jamais se casou e cuidou de seus pais já idosos até vir a falecer, em 1886.

Embora tendo vivido num ambiente coercitivo, lia e escrevia fartamente e negou-se a ter seus poemas publicados. Preferia-os manuscritos. Após sua morte, vários desses manuscritos foram encontrados em gavetas por todos os cômodos da casa, inclusive pequenos fragmentos de papel que surgiam nos lugares mais inusitados, como em frestas de móveis. A criatividade reconhecida tardiamente é um traço significativo apontado por Gardner, mas há outros dados a considerar.

Percebe-se agora que é complicado determinar taxativamente se um indivíduo é criativo ou não ao redigir seus textos. Se muitas vezes a criatividade é reconhecida tardiamente por uma comunidade ou num domínio específico, até que ponto o avaliador de um texto sentir-se-á seguro para realizar sua tarefa? Alguns escritores constroem suas obras em função de outras metas, e, conforme o gênero textual, a criatividade não é tão relevante. Em alguns gêneros textuais, como a escrita acadêmica, prioriza-se o uso adequado da norma culta da língua, a competência argumentativa e o uso pertinente dos aportes teóricos dos quais o autor dispõe. Entretanto, se tudo isso puder ser feito com criatividade, o texto terá uma qualidade distinta dos demais, fugindo do lugar comum e das frases feitas.

Admite-se que uma pessoa possa ter a inteligência lingüística mais desenvolvida ou acentuada e que nessa capacidade cerebral não se identifique traço algum de criatividade. Essa habilidade pode se manifestar em atividades como proferir discursos improvisados e eloqüentes ou investigar incessantemente a estrutura lingüística de um idioma. Contudo, há fatores determinantes e instigantes que nos conduzem ao reconhecimento da criatividade na construção de *produtos lingüísticos*.

A obra de Dickinson e de tantos outros escritores e poetas foi reconhecida pelo seu ineditismo, pela repercussão estética, pelo índice de persuasão que imprimiu em

seus escritos. Esses critérios são subjetivos, mas o juízo de valor estético é atribuído culturalmente. Essa subjetividade pode ser mais bem entendida por meio da análise das sutilezas e armadilhas de cada língua e do domínio que se tem das estruturas da mesma. No ambiente escolar, os alunos considerados bons escritores são aqueles que redigem seus textos demonstrando facilidade em lidar com as estruturas lingüísticas, criando textos que lhes aprazem e que são prontamente aprovados pelos leitores adultos (normalmente pais e professores). Em outras palavras, normalmente, ser criativo na escola significa ter seus produtos lingüísticos aceitos, atendendo ao padrão estabelecido pela comunidade textual e superando suas expectativas.

Nesta parte do trabalho, foi enfatizada a importância da criatividade como habilidade mental necessária à produção de textos, a qual pode se manifestar de formas diferentes dependendo das situações de vida e desenvolvimento do sujeito. A próxima etapa será verificar de que forma os estudos existentes sobre a escrita pensam a sua influência no desenvolvimento da cognição humana.

### 3.2 A ESCRITA E A COGNIÇÃO

Ao refletir sobre questões do mundo da escrita, destaca-se uma crença bastante discutida por psicólogos, professores e pedagogos: a influência da escrita nos processos de aprendizagem humana. Existem, fundamentalmente, duas linhas de pensamento nessa área. Alguns defendem o poder da escrita como elemento modificador dos processos cognitivos (BOTTÉRO, 1995); outros dizem que a cognição não depende de forma alguma da existência da escrita (OLSON, 1997) e que há provas suficientes em culturas exclusivamente orais de que processos



cognitivos semelhantes àqueles encontrados nas culturas escritas estão presentes mesmo na ausência de qualquer sistema de escrita.

Bottéro (1995) é um dos autores que atribui valor importante à escrita na constituição da inteligência e na composição de uma cultura:

Logo, podemos adiantar, sem temeridade, que na Mesopotâmia a escrita favoreceu estranhamente e enriqueceu a cultura, não só desvendando-lhe horizontes desconhecidos e fornecendo meios inéditos e fecundos de exercício, mas também – [...] - presidindo à própria formação de um espírito novo, de uma óptica e de uma “mentalidade” próprias aos seus habitantes, segundo as quais eles desenvolveram muitas aquisições de sua consumada civilização, refinada e sábia. (p.27).

Por outro lado, há outros autores que se mostram mais cautelosos ao atribuir uma influência direta da escrita no desenvolvimento cognitivo. Olson (1997) questiona veementemente essa relação. Alerta-nos de que há vários exemplos de sociedades orais que desenvolveram seu saber científico e expõe a fragilidade dos mitos difundidos largamente acerca do valor cultural e pedagógico da escrita em determinadas sociedades. Olson (1995) reconhece, contudo, a importância da escrita como objeto de reflexão, relacionando-a ao pensamento e à cognição:

Mas, se o que caracteriza a escrita é a aquisição de uma forma para representar a língua, e daí em diante torná-la um objeto de reflexão, também é verdadeira a terceira teoria que analisamos, ou seja, as formas de escrita analisadas aqui têm seus efeitos sobre a cognição, principalmente através da aquisição de habilidades comuns à leitura e à escrita. O próprio ato de ler envolve não apenas as habilidades de leitura, mas também habilidades metalingüísticas, assim como uma propriedade x da língua é representada na escrita. Uma vez representada aquela propriedade x está disponível para a aplicação em novas atividades e novas tarefas. Dessa forma, como vimos, ao perceber as palavras escritas como unidades sonoras representadas por letras, a criança também pode pensar a palavra falada como constituída daquelas mesmas unidades sonoras. (p. 283).

O desenvolvimento de habilidades metalingüísticas retomadas por Olson (1995) vem trazer outra dimensão a esta análise. Parece consenso entre os estudos

consultados que a escrita desencadeou diferentes e novas formas de representação do pensamento. Essa é uma das razões pelas quais é importante investigar o pensamento das crianças que escrevem textos. Se for aceito o posicionamento destes autores que colocam a escrita neste nível, da mesma forma se deve reconhecer os autores dos textos como detentores de tais habilidades. Outra perspectiva influente a respeito da escrita é a de Lévy (2001), que vem sustentar o valor a esta atribuído e auxilia a compreensão do seu status nas sociedades ocidentais e orientais:

Com a escrita, as representações perduram em outros formatos que não o canto ou a narrativa, tendência ainda maior quando passamos do manuscrito ao impresso e à medida em que o uso dos signos escriturários torna-se mais intenso e difundido na sociedade. (p. 92).

É reconhecido o mérito da escrita de ter proporcionado ao homem alfabetizado a facilidade de guardar de diversas formas aqueles textos que são de natureza teórica, os quais não transitam na vida cotidiana das pessoas, mas que se tornaram imprescindíveis na sociedade industrial. Atualmente é impossível conceber-se ciência sem escrita e relações complexas de pensamento sem o suporte de registro que a escrita proporciona. Diversas tarefas, inclusive do cotidiano em várias partes do mundo, tornar-se-iam bastante complicadas ou talvez impossíveis sem o uso da escrita.

Num dos trabalhos de Gardner (2000), “Inteligência - um conceito reformulado”, ele afirma que “Cada sociedade tem seu ideal de ser humano.” (p.11). Não é intenção desta pesquisa fazer uma análise comparativa desses ideais em cada sociedade, mas centrar as reflexões no objeto específico da pessoa inteligente e de que forma a escrita pode interferir na constituição da inteligência. Uma das dimensões que tem sido estudada como parte da cognição é a memória.

A memória humana não é suficiente para dar conta de todos os processos e da rede de caminhos lexicais, semânticos e sintáticos que são necessários à construção e reconstrução de um texto criativo. A memória é importante no sentido de reorganizar dados previamente, selecionar o que é relevante e alertar o escritor para que registre aquilo que pode se perder no caminho entre a memória de longo e curto prazo (STERNBERG, 2000). Quanto aos sistemas de transmissão da memória, Bruner e Weisser (1995) explicam que:

A memória humana parece ser servida por três diferentes sistemas de transmissão. O primeiro, grosso modo, é comandado pelos mecanismos do hábito: [...] O segundo sistema é normalmente chamado “memória episódica” [...]. O terceiro dos sistemas da memória humana – normalmente chamado de “memória semântica” (por exemplo, Tulving, 1972) – é o mais interessante no atual contexto. De maneira simples, trafega na memória em termos de significado e generalidade, e, como podemos imaginar, sua esfera fica nos limites entre o que, no sentido comum, é chamado “pensamento” e aquilo a que normalmente chamamos memória. (p. 146 e 147).

Com o surgimento da escrita, o homem pôde gradativamente distanciar-se das atividades de memorização narrativa, da preocupação com a perpetuação das tradições do grupo social em que vivia, para desenvolver outras formas de discurso, com outros objetivos e outras estruturas lingüísticas até então desnecessárias.

Como há processos mentais biológicos que demandam um grande esforço de memória, a escrita, neste caso tem o papel de substituir alguns mecanismos cognitivos. Esse papel da escrita é essencial na criação literária, oferecendo recursos mais elaborados ao escritor, que pode, então, buscar no que já está registrado uma reelaboração e o aperfeiçoamento do pensamento. Essa vantagem da escrita é defendida por Lévy (2001):

A escrita é uma forma de estender indefinidamente a memória de trabalho biológica. As tecnologias intelectuais ocupam o lugar de auxiliares cognitivos dos processos controlados, aqueles que envolvem a atenção consciente e dispõem de tão poucos recursos no sistema cognitivo humano. Desta forma, as tecnologias intelectuais servem como paliativo para certas fraquezas dos processos automáticos como as heurísticas de raciocínio e os mecanismos esquematizantes da memória de longo prazo. (p. 91 e 92).

Um dos pressupostos do presente estudo é de que além da memória ter seu papel relevante nas atividades cerebrais relacionadas à produção textual, já se encontram dados teóricos suficientes para reconhecer a existência de uma memória lingüística. Portanto, é pertinente o posicionamento de Gardner (2000) quando afirma que:

Há provas neuropsicológicas convincentes indicando que a memória lingüística pode ser separada da musical assim como a memória para formas, rostos, movimentos corporais e coisas do gênero. A noção de memória unitária única cai por terra após um exame mais profundo. (p.130).

Tanto a memória quanto a inteligência são consideradas neste trabalho como habilidades mentais humanas da mesma categoria e de mesma importância para a aprendizagem e construção de conceitos no campo da produção textual. Na próxima parte dessa pesquisa, aborda-se a especificidade da inteligência lingüística.

### 3.3 A ESPECIFICIDADE DA INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

A inteligência é fator importante a ser considerado neste conjunto de habilidades para a aprendizagem lingüística já descritos na seção anterior. Contudo, é necessário que se entenda a dimensão atribuída à inteligência nessa pesquisa. A inteligência é considerada fator determinante na construção do texto, mas seu desenvolvimento é vinculado bem mais ao ambiente e às condições de aprendizagem disponibilizadas ao sujeito do que a fatores genéticos. Sobre este ponto Gardner (2000) refere que: “De fato, quanto mais ‘inteligente’ o ambiente e

quanto mais fortes as intervenções e os recursos disponíveis, mais capazes se tornarão as pessoas, e menos importante será sua herança genética.” ( p. 111).

Verificam-se, no contexto escolar atual, diferentes níveis de competência lingüística (COSTE,1978<sup>7</sup>/1997) refletidos no desempenho dos alunos em suas produções textuais. Porém, de que forma pode-se perceber a existência de uma inteligência lingüística? É possível identificar determinadas habilidades específicas e comportamentos diferenciados em sujeitos que preferem atividades de leitura e escrita, bem como naqueles indivíduos que optam por profissões relacionadas diretamente à cultura escrita. Esta sensibilidade para a cultura escrita foi descrita por Gardner (2000):

A inteligência lingüística envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos. Os advogados, os locutores, os escritores e os poetas estão entre as pessoas de inteligência lingüística elevada. (p.56).

Nesta pesquisa, a concepção de inteligência adotada converge para a mesma linha defendida por Gardner (2000). Seus estudos demonstram que não há propensão genética para ser escritor. O que se pode dizer com suficiente aporte teórico, é que há indivíduos que apresentam uma facilidade e habilidade maior para as atividades mentais relacionadas à linguagem do que outros. Há, portanto necessidade de se procurar e aprofundar referenciais que descrevam e expliquem a influência das relações contextuais no desenvolvimento da inteligência lingüística. A respeito desta questão, Gardner et al. (2000) advertem:

[...] uma vez que se comece a atentar para os valores mantidos pelos indivíduos, para os modos como esses indivíduos organizam, refletem e simbolizam suas experiências, bem como para os modos como os indivíduos interagem com os outros, o papel ubíquo exercido pelos fatores contextuais e mediados não pode ser ignorado. (p. 39).

---

<sup>7</sup> A primeira data – 1978 - refere-se ao ano da primeira publicação do artigo em “*Le Français dans le Monde*”, Paris: Hachette Larousse, n. 141.

Da mesma forma isso ocorre em outros sistemas simbólicos, os quais ele chamou de inteligências: “Não há dúvida de que cada uma das inteligências tem seus processos neurais característicos, sendo a maioria deles semelhante em todos os seres humanos”. (GARDNER, 2000, p. 118). Sobre a escolha do termo *inteligência*, Gardner (2000) explica a dificuldade encontrada em seus estudos quanto à determinação mais adequada a cada uma delas. A opção pelo termo *inteligência* foi circunstancial, uma vez que ainda não chegou a outro melhor, o qual poderia ser habilidade, faculdade ou talento.

Nessa parte do trabalho foram revisados estudos que contemplassem a compreensão das habilidades cognitivas do sujeito que é personagem desse projeto. No próximo segmento, são abordados outros conceitos que fundamentam essa pesquisa.

#### 3.4. REFLEXÕES ACERCA DO OBJETO DE PESQUISA: A CRIANÇA, O TEXTO E A COMUNIDADE TEXTUAL

Para compreender as noções agregadas à idéia de texto e seus constituintes, é necessário rever alguns conceitos e sua construção histórica. Isto é importante porque cada indivíduo constrói imagens de texto e *não-texto* com base em parâmetros culturais estruturados nestes princípios. A idéia de texto abarca tanto a modalidade oral quanto a escrita. A linguagem oral permite a emergência de traços da metalinguagem oral, interpretada por Olson (1995):

Enquanto o sistema escrito é responsável por fazer de algumas características da língua objeto do pensamento, a metalinguagem oral pode

assinalar outras características da língua e do discurso, e também torná-los objetos de reflexão. Por isso, a consciência da língua e a reflexão sobre os textos não são exclusivas da escrita. (p. 282).

As imagens e as idéias do que é aceito como norma textual são resultado de construções, normalizações e adaptações iniciadas no século XII, conforme explica Morrison (1995):

No século XIII, a adoção sistemática da exegese como forma literária fez surgir uma estrutura-padrão do texto, à medida que se generalizava o uso do livro. Essas mudanças na estrutura do texto deram à narrativa um conjunto de práticas que ajudaram a estabelecer uma forma de conhecimento social nas argumentações históricas e filosóficas. (p. 192).

A textualidade é conceito formado por constituintes que organizam visualmente o texto, tais como “divisão de uma obra em capítulos, parágrafos ou seções; organização do texto em páginas numeradas; títulos e subtítulos, etc”. (FERREIRO, 1999, p. 42). De fato, o texto e os fatores que circundam sua construção são o tema central desse trabalho. A concepção de texto vigente numa comunidade textual pode não ser de simples compreensão para os sujeitos que a compõem. No período anterior à alfabetização, a noção de texto que a criança tem é de algo que o adulto lhe traduz quando conta histórias lendo um livro. A criança tem de perder a ilusão de que aquele código pode ser decifrado de formas completamente diferentes conforme o desejo do leitor, para descobrir que esse código implica em convenções pré-determinadas e fixas de decodificação. Ela começa a se dar conta de que há muito pouco de imaginação numa primeira leitura.

Percebe-se então que a criança constrói uma história de leitora e produtora de textos e que sua concepção de texto transforma-se, adquirindo significados diferentes a partir de suas vivências. Assim como o sujeito constitui uma imagem

mental de texto, seu significado é discutido e redefinido na literatura. Illich (1995) concebe o texto como um objeto constituído de redes de relações interdependentes:

Para demonstrar como esse axioma que se instala no espaço da cultura escrita foi ampliado e adquiriu uma certa predominância, meu exemplo será o “texto”. A palavra é clássica: em latim significa “tecido”, “contextura” e, muito raramente, a composição de sentenças bem dispostas. (p.43).

Os critérios de textualidade e os parâmetros para a avaliação de narrativas dos sujeitos foram revistos nas obras de Faraco e Tezza (2002), Carneiro (2001), Bastos (1994), Val (1994), Pécora (1992), Vianna (1998) e Charolles (1978/1997)<sup>8</sup>, bem como em meus registros pessoais realizados ao longo de vinte anos de trabalho com produção textual.

Um dos pressupostos desta pesquisa diz respeito à idéia socialmente preconcebida de que o bom leitor é o bom escritor. Para boa parte dos teóricos da escrita, a leitura é fundamental no sucesso do escritor. Acredita-se que expondo a criança a material diversificado e atrativo à leitura, esta terá oportunidade de seguir bons exemplos de escrita. Outros publicam manuais com sugestões de oficinas de criação literária enfatizando a importância de se trabalhar com a realidade da criança.

Silva (1988), Smith (1991), Orlandi (1993), Jolibert (Org. 1994) e Kleiman (1996), enfatizam a importância do significado da leitura para que esta se torne eficiente ao leitor. Ela tem de encontrar um lugar, um sentido na sua vida, nos seus mecanismos de aprendizagem cotidiana e natural. Este processo encontra terreno fértil tanto na escola quanto na família; em síntese, na comunidade textual. A leitura

---

<sup>8</sup> A primeira data-1978 refere-se ao ano da primeira publicação do artigo em “Langue Française. Paris: Larousse, n°38.”



deve fazer sentido na vida do leitor e esta atividade deve ocorrer de uma forma que o leitor não se sinta ansioso (SMITH, 1991).

Essa relação ainda pouco conhecida entre a leitura e a escrita também proporciona um espaço importante à análise da imposição de modelos das mesmas. Sobre essa relação Olson (1997) afirma: “[...] as escritas proporcionam um modelo para a fala; aprender a ler é precisamente apreender esse modelo. Ironicamente, aprender a ler é aprender a ouvir o que é dito, de maneira diferente!” (p.101). Esta afirmação pode induzir outra forma de abordagem da relação entre leitura e escrita. Antes de aprender a decifrar a escrita e aprender a ler o que ela significa, os escritos carregam outros sentidos, os quais perderão sua função representativa assim que a criança apropriar-se das normas de decodificação da comunidade textual onde vive. Da mesma forma isto pode ocorrer com as referências textuais. O conceito de texto construído antes da alfabetização depende dos textos que ela ouve, das leituras feitas por terceiros. Ouvir e compreender textos orais, provavelmente envolve redes de relações cognitivas diferentes daquelas que ocorrem quando a criança já tem um domínio razoável da produção textual.

A leitura é, sem dúvida, um dos requisitos importantes para produção de um bom texto. Embora haja equívocos de ordem pedagógica na forma como a leitura é imposta em algumas comunidades textuais, seu papel é inquestionável nessa relação. A leitura se estabelece como fator determinante nessa discussão devido à forma como surgiu e tornou-se objeto escolar. Foucambert (1994) defende a leitura como processo anterior à escrita:

Uma criança só pode produzir textos a partir da sua experiência com a escrita na situação de leitor; caso contrário, ela apenas codifica por escrito uma mensagem que funciona somente no contexto da comunicação oral. A leitura obrigatoriamente antecede a escrita, mesmo se o reinvestimento é imediato. (p. 39 e 40).

A leitura é uma das formas autônomas e criativas do sujeito inscrever-se na comunidade textual, como conceitua Silva (1981): “Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”. (p.45).

A experiência da leitura se constitui de alguns elementos essenciais. É necessário, portanto, considerar um elemento essencial da interpretação de um texto: a *força ilocucionária*, pois ele está presente tanto na sua escritura quanto na sua leitura. A *força ilocucionária* é um termo utilizado por Olson (1997) pra referir-se ao modo como os textos devem ser interpretados em cada situação de comunicação. A interpretação de um texto é algo importante porque a forma como um aluno compreende um texto vai influenciar a sua escrita. Por outro lado, o professor tem de interpretar o texto do aluno quando vai avaliá-lo. Contudo, interpretar significa tentar ler o que está escrito e o que não está. Para compreender ou redigir um texto, é necessário um “domínio tanto do conteúdo quanto da força ilocucionária”. (OLSON, 1997, p.271). O professor (ou leitor) que tem condições de reconhecer a subjetividade na tarefa de ler e avaliar um texto é aquele que tem consciência de que deve estar atento ao que está escrito, ao que não está, e às pistas que o escritor deixa para guiar a interpretação.

Não se deve desconsiderar que a leitura e as formas de interpretar o que é lido têm relativa influência nos processos de escrita bem como na sua eficiência comunicativa. Repensar as concepções de bons leitores, bons escritores e a quem servem estes papéis também emergiram como temas importantes revelados pelos autores referidos nesta pesquisa. Parece necessário problematizar as atividades de

leitura e expressão oral nas comunidades textuais. O pensamento de Havelock (1995) converge para o mesmo ponto:

Bons leitores surgem a partir de bons falantes, capazes de recitar. A recitação, que as crianças desempenham da maneira mais natural, preenche as condições orais: ela é narrativa e, em grande parte, rítmica. Se nossos antepassados foram mais cultos do que somos, teria sido porque aprenderam a falar bem muito antes de lerem bem, adquirindo um amplo vocabulário por meio da prática retórica? Uma pressão prematura sobre o olho da criança para ler um texto, em vez de treinar o ouvido para ouvir com cuidado e repetir oralmente, talvez iniba o total desenvolvimento da cultura escrita, ao omitir o estágio necessário do processo de desenvolvimento em que a prática oral se torna companheira íntima da palavra reconhecida visualmente. (p. 28).

As idéias de Foucambert (1994) acerca do tema leitura também vêm ao encontro do que se concebe neste trabalho. A leitura e o significado do ato de ler são elementos essenciais na análise dos dados da pesquisa. Os relatos de experiências com leitura ao longo da vida dos sujeitos integram-se a este olhar. O autor afirma sobre esse significado que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (p. 05).

Além de revisitar a experiência da leitura, outro fator constituinte do processo de produção e leitura de um texto nas comunidades textuais ocidentais é a *descontextualização*. Denny (1995) define descontextualização como “um distanciamento da unidade de pensamento de seu contexto” (p. 86); e acrescenta:

[...] o pensamento ocidental apresenta uma única característica distinta, a descontextualização, e não é o único detentor das virtudes a ele freqüentemente atribuídas, como, por exemplo, ser mais lógico, mais abstrato, reflexivo, analítico, objetivo e, sem dúvida – como muitos afirmariam - mais próximo do pensamento de Deus. (p. 85).

Essa característica distinta do texto ocidental é praticamente desconsiderada na literatura destinada a ensinar os alunos a escreverem “boas redações”. Veremos a seguir quais são os requisitos de textualidade empregados normalmente nas avaliações de dissertações de alunos de ensino médio. Muitos destes requisitos já são prescritos, mesmo que de forma mais amena ou adaptada, nas atividades de produção textual com alunos de ensino fundamental.

A competência textual (CHAROLLES, 1978/1997) constitui-se de um sistema de regras de organização textual disponíveis numa comunidade lingüística. Normalmente, quando se apresenta uma proposta de produção textual a um aluno de ensino fundamental, a idéia que ele tem de texto é um discurso escrito de gênero narrativo, que inicie com letra maiúscula e termine com um ponto final, constituído de vinte a quarenta linhas. Nestes trabalhos, os alunos demonstram um cuidado maior com a ortografia e a pontuação. As redações produzidas por estes alunos nos fornecem pistas sobre quais são suas concepções de texto e não-texto. A comunidade textual exige, na prática, modelos textuais considerados ineficientes e anacrônicos por muitos teóricos. Essa discordância entre algumas concepções teóricas e as expectativas da comunidade textual contribui para uma relativa ineficiência nos processos de aprendizagem. Nas escolas, já se questiona a validade metodológica dos antigos modelos de “manuais de redação”, todavia, estes são indicados como referência para candidatos que precisam se preparar para vestibulares, exames e concursos públicos de diversas naturezas. Entretanto, neste trabalho, o conceito de texto leva em conta as diversas formas de construção de discurso oral e escrito que constituam uma intenção de comunicação. O conceito de Val (1994) vem complementar essa idéia: “Pode-se definir texto ou discurso como

ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. (p. 03).

Embora haja um senso comum nas comunidades textuais a respeito do que seja um *texto*, os critérios de textualidade carecem do mesmo status. A *comunidade textual* conceituada por Olson (1997) é reconhecida por outros autores como *contexto sociocultural*. Val (1994) explica-o assim:

O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa [...]. (p. 04).

Em suma, a textualidade é formalmente expressa através de uma organização espacial visual e normalizada: “Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases”. (VAL, 1994, p. 05). Por outro lado, a coesão e a coerência são elementos que constituem a textualidade no plano interno do texto.

Na literatura consultada, há diversas concepções de coesão e coerência textuais (CHAROLLES, 1978/1997; VAL, 1994) que fundamentam o trabalho das professoras e professores de redação. A síntese da forma como se concebe essas relações neste estudo é expressa nas idéias de Charolles (1978/1997), que demonstra a “inutilidade de uma distinção” coesão-coerência: “As gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional;” (p.49).

Nesta pesquisa, os elementos essenciais que atribuem coerência ao texto narrativo serão considerados como as metarregras de coerência de Charolles (1978/1997) *a repetição, a progressão a não-contradição e a relação*:

1ª) Metarregra de repetição: Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência escrita. a) As pronominalizações. b) As definitivas e as referências dêiticas contextuais. c) As substituições lexicais. d) As recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferências.

2ª) Metarregra de progressão: Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.

3ª) Metarregra de não-contradição: Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência.

3ª) Metarregra de relação: Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados. (p. 49 a 74)

Para encaminhar uma abordagem crítica desta proposta de análise da coerência dos textos, o próprio Charolles (1978/1997) reforça que as quatro metarregras não constituem uma proposta fechada. Estão postas para que sejam analisadas no campo pedagógico e propiciem novas perspectivas de abordagem na comunidade lingüística.

Embora o professor tenha o cuidado na escolha dos pressupostos e dos critérios de avaliação dos textos, isso não é suficiente. O cuidado do leitor do texto, sua intenção, suas condições prévias de leitura também interferem na avaliação da textualidade:

[...] a textualidade de uma produção lingüística qualquer depende, em grande parte, do *receptor* (seus conhecimentos prévios, sua capacidade de pressuposição e inferência, sua adesão ao discurso) e do *contexto* (o que é texto numa situação pode não ser em outra, e vice-versa). Como, então, fixar critérios rígidos e objetivos para determinar os limites da textualidade: [...] tentar fazê-lo seria ignorar ou falsear as relações que de fato se estabelecem no processo de interação comunicativa. (VAL, 1994, p. 34).

Os requisitos de coesão e coerência são validados dentro da estrutura de textos narrativos. Para aceitarmos um texto como narrativo e não de outro gênero qualquer, empregamos a teoria de Labov e Waletzky (Apud BASTOS, 1994). Desta teoria, destacam-se particularmente as funções da narrativa:

- Resumo: constitui-se geralmente de uma ou duas cláusulas que resumem toda a história.
- Orientação: situa o leitor em relação à pessoa, lugar, tempo, situação comportamental, e é facultativa, embora ocorra com grande frequência. Cumpre uma função referencial.
- Complicação: é o corpo propriamente dito da narrativa. É constituída formalmente por cláusulas ordenadas temporalmente e vai praticamente até o clímax do acontecimento, terminando quando começa a resolução.
- Resolução: apresenta o desenlace dos acontecimentos.
- Avaliação: revela a atitude do narrador em relação à narrativa, enfatizando a importância de algumas unidades narrativas em relação a outras.
- Coda: faz com que se volte ao momento da enunciação.

(p.24, 25, 26 e 27).

Freqüentemente encontram-se narrativas que não apresentam explicitamente o *resumo* a *avaliação* e a *coda*. Na verdade, os elementos mais facilmente identificáveis são a *orientação*, a *complicação* e a *resolução*. O que se percebe usualmente, é que conforme o escritor vai adquirindo relativa autonomia e demonstrando mais familiaridade com o mundo da escrita e, especificamente, da narrativa, seus textos vão revelando uma articulação e uma expressividade mais próximas das descrições teóricas.

No próximo capítulo relata-se como os critérios de textualidade foram empregados na avaliação e agrupamento dos textos, bem como a descrição e análise dos dados.

## 4 METODOLOGIA

A metodologia qualitativa com ênfase na perspectiva dialética (MINAYO, 2000) tornou-se a escolha mais apropriada à condução deste trabalho, pois há necessidade de uma abordagem reflexiva da construção e avaliação do texto. Dessa forma, procura-se garantir o caráter aberto e vivo da pesquisa, organizando dados que possam tornar profícuas novas análises e perspectivas que porventura ainda não tenham sido efetivadas.

Como uma das metas desta pesquisa era tentar desvelar alguns mecanismos que interferem na qualidade da produção textual, optou-se por estudar os contextos de vida destes sujeitos. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, inicialmente não houve preocupação com o número de sujeitos, mas sim em buscar uma estratégia de escolha de participantes, ou melhor, colaboradores nesta caminhada. Tomada a decisão de conhecer melhor a vida, as condições de *letramento*<sup>9</sup> desses sujeitos, foram estruturadas entrevistas com seus pais, professores e com eles próprios, no intuito de tentar depreender de suas falas, significados e histórias que compusessem um quadro suficientemente consistente e rico para ser analisado.

---

<sup>9</sup> Processo de *letramento*: apropriação da linguagem escrita como ferramenta de pensamento e comunicação. (RIBEIRO, 2002, p.57).



Na verdade, este trabalho é composto por dois momentos. Quando iniciei esta pesquisa, uma das primeiras providências tomadas foi a coleta de material produzido por sujeitos que se encontravam na faixa etária dos nove aos onze anos de idade. Solicitei, então que os alunos redigissem narrativas individualmente e recolhi este material.

Todos os textos produzidos por estes alunos foram lidos e distribuídos em grupos conforme as categorias de análise apresentadas na tabela1, do APÊNDICE E. Analisei 224 textos e enumerei dez possíveis sujeitos que, a princípio, atingiam plenamente os objetivos contemplados na tabela de avaliação. Da mesma forma, reuni num outro grupo de prováveis sujeitos, dez crianças cujos textos, naquele momento, ainda não haviam atingido os objetivos mínimos contemplados na tabela de avaliação. Logo após formou-se outro grupo de oito alunos que atingiam parcialmente os objetivos de avaliação.

É importante que se mantenha presente na condução da segunda parte de análise do material, os procedimentos realizados na escolha dos sujeitos. Todo este processo além de ser carregado de subjetividade, transita na esfera do comprometimento com dados categorizados e critérios de avaliação padronizados. Há, portanto, um cuidado durante a análise dos dados da pesquisa, em considerar-se a complexidade dessas relações de subjetividade e a busca de indicadores comuns nas vozes dos sujeitos.

Durante as entrevistas com as crianças, a habilidade metalingüística esteve instrumentalizando as reflexões feitas por elas e pela pesquisadora. Nesse sentido Olson (1995) afirma que:

Muitos escritores trataram não só do desenvolvimento da habilidade de usar a língua, mas também da de conseguir “distanciar-se”, ou colocar-se ao lado ou na “retaguarda”, e observar a língua em uso. Se a

habilidade em usar a língua é a “habilidade lingüística”, a habilidade para refletir sobre a linguagem usada é a “habilidade metalingüística”. (p.275).

Cabe agora uma questão relevante: que cuidados foram tomados na análise dos dados? Três objetivos orientaram a fase de análise (MINAYO, 2000). Primeiramente, foi realizada uma leitura para conhecer a totalidade do material. Em segundo lugar, mas não menos importante, atentou-se para as especificidades de cada sujeito, evitando as generalizações precipitadas e conclusões prescritivas. No decorrer destas leituras houve a preocupação também com a integração das descobertas, visando a estabelecer relações de significado entre os dados obtidos e suas leituras.

Na busca por um método de análise dos dados, chegou-se a um ponto que é também referido por Minayo (2000): a tarefa de análise é motivo de grandes discussões e discordâncias entre os teóricos. Os pressupostos teóricos e os métodos são descritos e defendidos segundo diferentes linhas de pensamento ou ideologias determinadas. Entretanto, parece haver uma convergência de finalidades. A análise de conteúdo seria um procedimento que visa à heurística, à análise de hipóteses e a ampliar a compreensão de contextos.

A tarefa é complexa, pois se trata de tentar expor claramente os procedimentos de análise dos textos transcritos das entrevistas, procurando viabilizar ao leitor, durante a comunicação dos dados, uma proximidade significativa com os modos de interpretação dos depoimentos e narrativas. Isto é também vigilância crítica. Há várias técnicas de análise de conteúdo: Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise Temática, Análise de Avaliação ou Representacional e Análise da Enunciação.

O termo Análise de Conteúdo é um conceito historicamente construído; nas palavras de Minayo (2000):

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção de mensagem. (p. 203).

A análise de conteúdo também é referida na obra de Laville e Dionne (1999) como uma estratégia importante de análise dos dados de pesquisa: “É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. (p.214).

Acredita-se que há uma proximidade maior com uma análise sociológica, em função do interesse em conhecer e relacionar profunda e detalhadamente os significados engendrados nas falas das crianças, seus pais e professoras. Portanto, torna-se pertinente a abordagem de Lahire (1997):

Se não queremos fazer da constituição das estruturas mentais um processo miraculoso cujas modalidades concretas nunca serão compreendidas e se consideramos que a sociologia, e não apenas a psicologia, está envolvida com a análise dos processos de construção de esquemas cognitivos ou comportamentais, então é preciso dotar-nos de ferramentas conceituais adequadas para avançar nesse campo. (p.339).

É no cruzamento das comunicações das entrevistas e na interpretação das mensagens subliminares dos enunciados que foi possível construir alguma forma de análise e tentativa de respostas ou novas perguntas. Este trabalho tem um caráter experimental, pois está muito distante de enquadramentos estatísticos e muito próximo de uma visão dialética e singular, individual do discurso de cada sujeito. Neste sentido, Lahire (1997) acrescenta: “[...] nossa única ambição é mostrar que é

possível, de maneira totalmente experimental, e com um número pequeno de casos, pensar sociologicamente casos particulares, em sua ordem de complexidade específica". ( p.42).

Finalmente, tendo optado pela análise de conteúdo, seguiu-se alguns passos semelhantes aos propostos por Minayo (2000):

1.Ordenação dos dados das entrevistas: transcrição de fitas-cassetes, releitura do material, organização dos relatos em determinada ordem, organização dos dados de observação.

2.Classificação dos dados: leitura exaustiva e repetida dos textos, buscando estabelecer categorias empíricas, constituição de um corpus de comunicações referenciado por tópicos ou temas.

3.Análise final: vinculação estratégica com a realidade, propostas de planejamento e avaliação de programas, revisão de conceitos, transformação de relações, mudanças institucionais, dentre outras possibilidades. (p.236-238).

De posse deste material, foram feitas aproximações com o conceito de *configuração social* abordado por Lahire (1997), o qual trata-se de uma construção antropológica aberta. Esta construção compreende a idéia da existência de comportamentos, ideais, condutas que são próprios de cada unidade familiar em particular, porém comprometida com a inserção na comunidade. A complexidade das relações estabelecidas entre os membros de uma configuração desencadeia o surgimento do sujeito social. Os comportamentos, pensamentos e decisões deste sujeito social são, nesta perspectiva, permeados pelas relações constituídas entre os aspectos cognitivos construídos social e individualmente.

Para fins de análise, os perfis de alunos foram organizados em cinco grupos a partir de suas semelhanças. Cada perfil é constituído da descrição das entrevistas feitas com a criança, seus pais e professoras, bem como da análise de seus textos e dos relatos das observações feitas na escola. De fato, este conjunto de informações

fornece aporte para a compreensão de cada configuração. Nesta forma de estudo do desenvolvimento e do desempenho escolar da criança, Lahire (1997) explica que:

Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela. (p. 17).

Para a formação dos grupos de perfis (detalhada na seção 4.4), foram empregadas categorias de análise depreendidas da obra de Lahire (1997):

1. Projeto Pedagógico Familiar
2. Formas de Autoridade Familiar e Ordem Moral Doméstica
3. Formas Familiares de Cultura Escrita e Modalidades de Leitura

Este trabalho de releitura e novos cruzamentos de informações possibilita a formação de diferentes grupos com suas respectivas afinidades e distâncias. Portanto, os indicadores, as novas perguntas, as inferências e possíveis conclusões emergiram dessas aproximações e dos distanciamentos gerados na análise dos perfis.

#### 4.1 PROBLEMAS DA PESQUISA

As questões que nortearam a pesquisa foram basicamente:

1. Que fatores determinam que alguns alunos redijam boas produções textuais e outros não?

2. Qual o papel da cultura escrita no cotidiano dos alunos?

3. Quais elementos são comuns ao cotidiano familiar e escolar das crianças e de que forma esses elementos definem a qualidade da produção textual?

#### 4.2 PRESSUPOSTOS INICIAIS DA PESQUISA

Os pressupostos surgiram no decorrer das entrevistas e conversas com os alunos, pais e professoras. A questão que norteia este estudo é o fio condutor que une todos os procedimentos e reflexões aqui feitos. Houve o cuidado de evitar o caminho mais fácil, porém menos instigante qual seja, o de tentar “confirmar hipóteses”. Essa meta está presente também no posicionamento de Ferreiro (1999):

Primeira regra de ouro para aplicar essa metodologia: estar disponível para o imprevisto. [...] Eu ouvira Piaget dizer, nas reuniões do Centro de Epistemologia Genética, algo que irritava profundamente os norte-americanos de visita. Ele pensava que a prova de uma boa investigação são os resultados inesperados. A expressão “hipótese confirmada”, ao final de um trabalho de investigação, lhe parecia uma prova de irrelevância da mesma. Quando as crianças começaram a nos dizer coisas absolutamente insólitas sobre a escrita tive a certeza de que começávamos a encontrar uma luz em meio ao desconhecido. (p.38).

Consideraram-se os seguintes pressupostos na condução desse trabalho, os quais são retomados na análise dos dados e nas conclusões:

1. Existe uma interação entre fatores familiares, pedagógicos e individuais que interferem na qualidade da produção textual.

2. A leitura, isoladamente, não é fator determinante para o sucesso na produção textual.

#### 4.3 LOCAL DA PESQUISA

Os procedimentos de campo foram realizados numa Escola particular de classe média situada na cidade de Porto Alegre. Esta Escola é composta de três níveis de ensino: Infantil, Fundamental e Médio, acolhendo crianças na faixa dos quatro meses até dezoito anos de idade. Esta instituição de ensino existe há cento e dezessete anos. O corpo docente é composto por 124 professores, incluindo graduados, especialistas, mestres e doutorandos e o corpo discente conta com 2.073 alunos. Há 126 funcionários. Além das atividades curriculares obrigatórias, a Escola oferece diversas opções extracurriculares como laboratórios de aprendizagem em horários alternativos, equipes de competições esportivas, aulas de música, instrumentos musicais, dança, xadrez, esportes, línguas (Inglês, Espanhol e Alemão), auxílio ao tema e instrução militar (preparação para o Serviço Militar Obrigatório).

#### 4.4 INSTRUMENTOS - TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados (BRUYNE, 1982, p.211) em quatro momentos distintos.

#### Primeira fase: coleta de textos narrativos

Inicialmente foram coletados textos narrativos de 224 alunos de quinta série do Ensino Fundamental. Os textos produzidos pelos alunos e utilizados na análise documental foram redigidos em situações próprias do cotidiano escolar. Não houve proposta especial para esta pesquisa, e os alunos não sabiam previamente que poderiam ser convidados a participar deste estudo. Portanto, estes dados não foram criados para a pesquisa, mas sim coletados em situações de ensino e aprendizagem reais.

Os textos foram lidos e analisados conforme a tabela de avaliação (vide APÊNDICE E) coerente com os critérios da Escola onde estes alunos estudam. Após a leitura destes textos, foram selecionados dez alunos cujas produções atingiam plenamente os objetivos esperados para a série (grupo A), dez alunos que não atingiam os objetivos mínimos esperados para a série (grupo C) e oito alunos que atingiam parcialmente os objetivos (grupo B).

Foram enviados convites aos pais destes alunos para que participassem das entrevistas com seus filhos. As famílias que aceitaram participar assinaram uma autorização conforme modelo apresentado no Apêndice B.

#### Segunda fase: entrevistas com alunos, pais e professoras

Foram entrevistadas sete crianças do grupo A, quatro crianças do grupo B e quatro crianças do grupo C, seus pais e/ou mães. As professoras de Ensino Fundamental que trabalham diretamente com produção textual também foram



entrevistadas: duas professoras de cada série – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª. Todas as entrevistas foram previamente autorizadas.

A entrevista semi-estruturada (LAVILLE & DIONNE, 1999) continha perguntas que proporcionaram um espaço amplo e aberto para que os sujeitos falassem sobre seu cotidiano, suas relações familiares e com a cultura escrita. Minayo (2000) destaca a relevância da aplicação da observação participante aliada às entrevistas:

A conclusão inicial é de que toda entrevista, como interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na nossa sociedade. Quando se trata de uma sociedade conflitiva como a nossa, cada entrevista expressa de forma diferenciada essa luz e sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nas informações que aí são produzidas. Além disso, pelo fato de captar formalmente informações sobre determinado tema, a entrevista tem que ser incorporada a seu contexto e vir acompanhada, complementada ou como parte da observação participante. Desta forma, além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano. (p.120)

### Terceira fase: observação participante

No decorrer da fase de busca por informações, um dos instrumentos utilizados foi a observação participante. Conseqüentemente, as inferências e deduções aqui apresentadas são resultado de um conjunto da releitura das descrições de entrevistas com professores, pais e alunos, do projeto político-pedagógico da Escola, dos planos de ensino e das observações feitas por mim durante o tempo em que tenho trabalhado com o ensino da Língua Portuguesa. Considera-se esta convivência no ambiente onde os sujeitos estudam um elemento relevante na construção da análise dos dados. As idéias de Laville & Dionne (1999) convergem para o mesmo ponto: “A riqueza da informação está ligada também ao fato de que

se encontrem os comportamentos reais, freqüentemente distantes dos comportamentos verbalizados”. (p.154).

Apesar da ausência de neutralidade da observação participante e dos desvios de análise que possam ocorrer, trata-se de um recurso importante para fortalecer e trazer novas perspectivas para compreender o problema da pesquisa, o terreno onde se estabeleceu este estudo. Os dados apreendidos da observação participante vieram somar-se e qualificar o cruzamento de informações a as possibilidades de compreensão das categorias de análise e das configurações apresentadas. Houve diversas situações em que para compreender um fato gerado na entrevista, buscava-se uma razão na forma como aquilo se conduz na escola. Por exemplo, quando uma mãe afirma que não sabe se o filho gosta de escrever ou do quanto ele gosta, busquei os dados das observações e ficou mais claro que a criança realmente evita de várias maneiras a atividade da escrita. Desta forma, torna-se possível elencar outros traços das formas familiares de cultura escrita e autoridade, como o conhecimento frágil demonstrado por alguns pais acerca das relações dos filhos com a cultura escrita.

#### Quarta fase: análise documental

A análise documental consistiu da leitura do projeto político-pedagógico da Escola, bem como dos planos anuais e trimestrais de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

#### 4.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: PERFIS DE CONFIGURAÇÕES

A primeira etapa da constituição dos grupos iniciou-se na fase de análise dos textos de 224 alunos de quinta série (conforme descrição feita anteriormente). A partir da análise destes textos, formaram-se três grupos de alunos, segundo a categoria “desempenho na produção textual”:

**Grupo A:** composto por alunos que atingem plenamente os objetivos de produção textual estabelecidos para a série em que se encontram.

**Grupo B:** composto por alunos que atingem parcialmente os objetivos de produção textual estabelecidos para a série em que se encontram.

**Grupo C:** composto por alunos que não atingem os objetivos mínimos de produção textual estabelecidos para a série em que se encontram.

Os sujeitos selecionados para as entrevistas provêm destes três grupos.

Num segundo momento, após a primeira análise das entrevistas, os perfis foram agrupados a partir das três categorias que viabilizaram a formação dos grupos descritos aqui. Para a escolha destas categorias, inspiramo-nos em Lahire (1997). As categorias de descrição e análise definidas são:

#### **4.5.1 Projeto Pedagógico Familiar**

Em relação às formas de investimento pedagógico, estabeleceram-se três subcategorias: formas familiares de acompanhamento escolar, imagem da escola no contexto familiar e relações de gênero. As categorias se relacionam, pois a forma como uma família situa-se economicamente e lida com isto, interfere direta e indiretamente nas suas decisões de investimento pedagógico e nas suas relações com a cultura escrita. O projeto familiar pedagógico é constituído de decisões

tomadas ao longo da vida escolar da criança. O interesse maior ou menor de uma família em todas as atribuições e tarefas relacionadas à escola e ao bom desempenho do aluno vão contribuir para a construção do sujeito escritor. Este sujeito escritor se constitui, também, a partir da imagem de escola que se desenha no lar. Acredita-se, considerando o que foi analisado nos dados deste trabalho, que as mensagens subliminares ou não, os comentários feitos pelos pais acerca dos procedimentos da escola, as iniciativas de procurar os professores e contribuir positivamente com os projetos da instituição inscrevem-se na constituição da mente produtora de textos.

Foi percebido que mesmo em famílias que acompanham devidamente a vida escolar de seus filhos, a visão que os pais têm da escola pode ser variada, de acordo com o grupo de desempenho dos alunos. As crianças percebem estas variações, pois a atitude dos pais em relação à escola revela-se também na atitude da criança no ambiente escolar. Algumas famílias escolhem a escola para seus filhos sem ter conhecimento claro de sua metodologia. Quando discordam dos rumos pedagógicos tomados pela escola, fazem críticas na presença dos filhos, o que pode causar-lhes dúvidas acerca dos resultados positivos de seu empenho na escola.

As atribuições de pais e mães, avôs e avós, tios e tias, irmãos e irmãs, empregadas, secretárias e motoristas, enfim, a forma como homens e mulheres se relacionam com estas crianças não pode ser ignorada. Neste momento não se analisará a questão do ambiente escolar, onde quase cem por cento do corpo docente de ensino fundamental nesta escola (e na maioria das escolas brasileiras) é

constituído de professoras. Todavia, é um dado significativo a ser retomado posteriormente. Neste tema, Lahire (1997) refere que

Isso enfatiza, qualquer que seja o sexo que se beneficie de uma situação familiar existente, o peso da construção social das identidades sexuais na constituição das estruturas da personalidade e do comportamento dos filhos. Isso obriga a reconhecer as diferenças sexuais como diferenças plenamente sociais que entram em jogo na compreensão dos matizes de percurso escolar no seio de uma mesma fratria. (LAHIRE, 1997, p.346).

A divisão de papéis sociais, a comutação ou a colaboração conforme o gênero do indivíduo pode estabelecer-se de diversas formas no contexto familiar. Seja qual for o esquema de atribuições de responsabilidades familiares, isto vai constituir-se num fator relevante para a formação da criança.

#### **4.5.2 Formas de Autoridade Familiar e Ordem Moral Doméstica**

As tomadas de decisão, os rumos que uma família decide seguir serão permeados pelas formas de autoridade familiar. Isto é relevante e foi minuciosamente considerado na análise porque se encontrou situações que pareciam ter muitas semelhanças com outras categorias, contudo, diferenciavam-se pela forma como conduziam a disciplina familiar.

Os mecanismos de relações afetivas familiares são influenciados significativamente pelas normas éticas e regras de conduta moral e social transmitidas pelos adultos da configuração. Estes mecanismos e seus reflexos na construção social do sujeito foram percebidos nos seus comportamentos escolares e no seu desempenho lingüístico.

Não se fez uma análise do relacionamento familiar, pois este estudo não se encontra na área da psicologia. As observações feitas aqui são reconsideradas das falas dos sujeitos e suas famílias em situações diretamente relacionadas à questão deste trabalho. Portanto, as relações estabelecidas entre rotina e formas de autoridade familiar, foram retomadas somente para o cruzamento de informações. Este cruzamento de dados permitiu que se encontrassem indicadores que apontaram em quais configurações situam-se escritores eficientes e por quais circunstâncias eles assim o são.

#### **4.5.3 Formas Familiares de Cultura Escrita e Modalidades de Leitura**

As formas familiares de cultura escrita são compreendidas por meio das subcategorias que estabelecemos: leitura, produção textual, criatividade e relações de gênero. Nas falas das crianças e dos pais, é possível relacionar e inferir qual o sentido da leitura em suas vidas e com que frequência está presente na sua rotina. O lugar da escrita nas tarefas e aspirações familiares foi abordado de uma forma que fosse possível perceber, sem indução, como a cultura escrita é empregada. Nesta mesma linha de conversa com os sujeitos, abordava-se também a questão da criatividade no texto e tanto as crianças quanto os adultos puderam expressar seu ponto de vista acerca deste tema. Esta categoria propiciou o cruzamento de informações de forma mais criteriosa e a inferência de determinados conceitos já formulados pelos sujeitos acerca do seu desempenho nas atividades de produção textual. Também houve um aprofundamento das reflexões sobre como a mãe e o pai

(ou familiares do gênero masculino ao feminino) auxiliam e estimulam a criança nas tarefas escolares de leitura e escrita.

#### **4.5.4 Grupos de Perfis**

Para fins de descrição e análise, organizamos os perfis de alunos em cinco grupos a partir de suas semelhanças apreendidas por meio das categorias. Então, estabeleceram-se grupos de configurações, conforme o cruzamento dos dados encontrados na leitura das entrevistas.

Na descrição, relatam-se dados de uma ou duas configurações características de cada grupo. Elas são representativas de um grupo maior, uma vez que engendram características comuns que se aplicam e se repetem numa mesma população analisada. Passamos, então, a apresentação dos grupos de perfis.

##### *Prioridades Conflitantes*

Este grupo caracterizou-se, inicialmente, por apresentar uma rotina semanal constituída de diversos compromissos sociais e de lazer. As semelhanças foram percebidas nas rotinas, nas escolhas, nos compromissos e no desempenho textual das crianças. Os perfis aqui agrupados evidenciam um comportamento

familiar bastante comum neste meio socioeconômico. Talvez, devido à facilidade de acesso a bens de consumo, eventos sociais e viagens, haja um descaso não planejado com os compromissos escolares, nem tão prazerosos, segundo suas expectativas. O desempenho dos sujeitos deste grupo na produção textual é considerado fraco pelos professores.

O problema da fragilidade ou do escasso investimento pedagógico das classes médias e altas, deliberadamente ou não, pode ser resultado de outros investimentos e necessidades gerados pela sociedade de consumo, vinculados ao *habitus* dos sujeitos. Os objetivos de vida de muitas famílias destes perfis são a manutenção do status, permanência em determinada situação econômica e aspirações de ascensão social, ficando em segundo plano a valorização do acompanhamento escolar.

#### PERFIL DANTE<sup>10</sup> – 11 anos

A entrevista com Dante foi um tanto complexa. Ele chegou disposto a participar, mas parecia não compreender algumas perguntas, ou compreendia e não sabia como responder. A maior parte de suas respostas era monossilábica, inclusive aquelas em que um “sim” ou um “não” eram inesperados. Muitos dos dados que utilizei para tentar compreender um pouco esta configuração familiar provêm das observações de sua participação nas aulas, dos depoimentos dos professores, dos seus textos (não entregou muitas das tarefas solicitadas) e da fala da mãe.

Como Dante vai à escola à tarde, pela manhã, freqüenta aulas particulares de Português e um curso de Inglês. O tempo livre que resta, ele aproveita para andar de bicicleta e fazer os temas de casa (quando os faz). Almoça com a família e vai ao

---

<sup>10</sup> Todos os nomes referentes a sujeitos desta pesquisa são fictícios.



colégio. No colégio, gosta de jogar futebol, das aulas de Matemática, Educação Física e Inglês. Nos fins de semana anda de bicicleta, olha tv, convida algum amigo, vai à pizzaria ou ao McDonald's, vai à praça onde fazem musculação e à hípica. Dante pratica equitação. Ele diz que se puder escolher, num fim de semana ou feriado, prefere ir à praia, andar de bicicleta, correr, surfar e fazer compras nas lojinhas do centro.

Na escola, Dante tem apresentado muitas dificuldades de aprendizagem. Raramente realiza as tarefas de casa e seu desempenho nas provas fica bem abaixo da média da sua turma e da 5ª série. Os professores observam que ele não participa oralmente das aulas, não faz perguntas, deixa trabalhos e cadernos incompletos e parece não se sensibilizar quando lhe questionam por seu baixo desempenho. Durante as aulas, permanece desatento, distraído e pouco integrado com os colegas. São raros aqueles que o convidam espontaneamente a participar dos trabalhos em grupo. Ele também não insiste muito e prefere, aparentemente, realizar os trabalhos sozinho. Percebo, também que Dante não se sente desafiado a resolver problemas ou criar projetos interessantes. Após o relato da mãe sobre a rotina familiar comecei a entender um pouco melhor.

Quanto à leitura, a conversa foi complicada. Ao falar sobre o gênero literário de sua preferência, teve dificuldade em encontrar as palavras certas. Foi, de certa forma, lacônico e evasivo, e ficou em silêncio em alguns momentos. Procurei ajudá-lo dando algumas sugestões e refazendo as perguntas. Disse que gosta de ler se o livro for “legal” e que aprecia o gênero policial, de suspense. Não lê revistas, somente jornal, de vez em quando. Contou um pouco do livro que estava lendo (leitura obrigatória na escola) e que gostou um pouco da leitura, embora alguns eventos referidos por ele não estejam de acordo com a narrativa de fato. Sabe-se,

na escola, que Dante costuma ler somente os livros indicados e cuja leitura é avaliada em trabalhos, provas ou seminários. Normalmente os pais têm de ser avisados disso, para que possam acompanhar sua leitura e conferir se ele está conseguindo compreendê-la.

Quando perguntei se a leitura tinha alguma importância na sua vida, ele titubeou um pouco, repeti a questão com outras palavras, explicando melhor, então ele disse: “Sim. Se alguém te dá alguma coisa pra lê, aí tu vai entender. Se o cara não souber lê, por exemplo, aí tem que lê pra ele. Aí fica difícil.” Este momento da entrevista foi mais complexo. Embora ele tenha afirmado gostar de escrever, não conseguiu emitir alguma opinião sobre a importância da leitura e da produção de textos na escola, nem o porquê de se aprender a escrever textos no colégio. Conversamos então sobre narrativa e ele explicou que um texto tem que ter criatividade e pra ser bom tem que ter alguma coisa engraçada. Sobre texto criativo disse que “... é idéias, A pessoa ter idéias, né?”. Complementou dizendo que gosta de ouvir e contar histórias, mas não conseguiu, após algumas tentativas, explicar o que é ler.

O investimento escolar do pai, se existe, não foi perceptível através das entrevistas. A mãe demonstra pouco conhecimento a respeito da rotina escolar de Dante e de suas dificuldades. Há uma divisão de papéis bem clara nesta família. O pai trabalha durante a semana e nos fins de semana, segundo a mãe, “só quer ver tv e chimarrão”. A mãe cuida da organização da casa e supervisiona a escolaridade dos filhos. À época da entrevista estava preocupada por estar sem empregada. “Meu marido é muito exigente”.

Quando a mãe chegou para a entrevista, parecia pouco à vontade. Expliquei que era um procedimento simples, que ela estava indo muito bem e começou a falar

com mais tranquilidade. Relatou que sua rotina diária envolve o cuidado com a casa, com os filhos, empregada, compras... Nesta rotina, encontrei um fato curioso. Disse que seus filhos não jantam. Embora almochem todos juntos, à noite ela prepara uma bandeja para cada um fazer sua refeição no seu quarto. Dante tem um irmão que está estudando para o vestibular e, está fazendo três cursinhos. Vai tentar pela segunda vez passar para o curso de Medicina (o pai também é médico). Então, mais tarde, se algum deles sente fome, a mãe é chamada para servir algum lanche novamente.

A mãe deixa transparecer um cuidado com a imagem pessoal bem acentuado. Veste-se com rigor e elegância. Já foi proprietária de uma loja de roupas femininas num dos maiores shoppings da cidade. Explicou que a loja não deu certo por problemas de localização, mas que ela gostava muito do que fazia, pois viajava a São Paulo para fazer compras. Sua formação acadêmica foi no curso de Engenharia Elétrica, portanto atribui a isto o fato de não ter mantido amigos da faculdade, pois eram quase todos homens e mais jovens. Continuou então o relato sobre sua rotina. Fica sempre em casa e deixa claro que não está satisfeita com essa situação. Gosta de festas, jantares, convívio social, porém não consegue ter uma vida social ativa, em função de ter vindo do interior, conhecer poucas pessoas e seu marido não tem estes mesmos interesses.

Quando conversamos sobre leitura, falou-me sobre as revistas de moda, as quais adora ler, a revista Veja e alguns livros do Sidney Sheldon. Na verdade ela compra “tudo que é revista”, para informar-se sobre moda e beleza, cosméticos e novidades. Contou que seguidamente suas amigas lhe telefonam para pedir conselhos e sugestões sobre o que podem usar numa festa. Isto, visivelmente, a deixa satisfeita. Aparentemente o material de leitura da mãe não é comentado com

os filhos. Cada um tem sua célula nesta residência. Cada um acomoda-se confortavelmente em seu quarto, cuida das tarefas de seu interesse e é alimentado quando solicita que assim o seja. A mãe manifestou estar um tanto entediada com o fato de não poder conviver mais com outras pessoas e ter poucos amigos na cidade. É curiosa, também, a forma como seleciona seus eventos de lazer, até excluindo o convívio com a família: “Todos os sábados o Dante vai na pizzaria. Eu não vou porque não gosto.”

Tenho a impressão que esta configuração familiar caracteriza-se por um grupo de quatro pessoas que buscam satisfazer seus desejos individualmente, excluindo o convívio com os outros. A convivência e o diálogo em família parecem raros neste perfil. Por outro lado, cada um procura realizar algumas tarefas que satisfaçam o outro. A mãe cuida da gerência da casa, o pai trata de mantê-la economicamente viável e os filhos tentam cumprir as obrigações escolares (o que lhes tem sido bastante penoso). Vejo, então, que para Dante, freqüentar a escola parece uma obrigação a ser cumprida, para satisfazer os pais, para que ele possa continuar usufruindo as vantagens dos seus momentos de lazer. E a cultura escrita não integra estes momentos.

Passamos então a conversar sobre a produção de textos na escola. A mãe afirmou que “Isso é ótimo. Hoje em dia o vestibular é criatividade, a criança tem que pensar e raciocinar, agora pra fazer tudo isso tem que ler, né? Senão não tem idéia nenhuma. O Dante eu não deixo. O menino fica muito agressivo por causa da tv.”

Sobre suas leituras, a mãe contou que também gosta de ler jornal, mas que os livros estão muito “caros”. Sugeri naquele momento que a mãe utilizasse a biblioteca da escola, a qual dispõe de um ótimo e atualizado acervo. Aparentemente, ela gostou da idéia e disse que não sabia que os pais poderiam pedir livros

emprestados também. De qualquer forma, parece que ainda não há muito espaço para leitura de livros nesta configuração. A mãe acha que a leitura é importante como conhecimento, gosta de saber das coisas e serve também para “arejar” a cabeça. Disse que não gosta de escrever. Começou a se interessar pela leitura com quatorze anos. Não usa agenda nem diário. Esquece tudo e usa a geladeira para colocar papezinhos com pequenos avisos para lembrar-se dos seus compromissos.

Quanto à leitura na infância, ela disse que sua mãe tinha muita revista de moda, que nas férias ela lia “horrores”. Foi ter televisão quando já tinha uns dez, doze anos. Atualmente não está lendo livro algum, somente o livro que Dante precisa ler para a escola, já que ela tem de ler junto com ele. Comentou que Dante não lê o suficiente porque não gosta de ler. “Ele não tem interesse. Lê por obrigação.” Soube dizer que os textos do filho não são bons, em conteúdo e em idéias, mas não lembra se ele gosta de escrever. (Na realidade ele revelou durante a entrevista que não gosta de escrever e só o faz por obrigação.) Sobre sua concepção de leitura, disse: “Eu acho que é compreender.” Não lembra de nenhum livro que lhe tenha sido significativo. “O primeiro livro que eu li, eu esqueci,... o Pequeno Príncipe, a Moreninha.” Então, sobre criatividade na escrita, afirmou: “Criativo é aquele que a pessoa inventa, sai da pessoa, fantasia.”

A mãe de Dante está muito preocupada com seu desempenho escolar em função de sua avaliação. Conforme relato dos professores, ele participa pouco das aulas, seus textos apresentam problemas de ortografia, pontuação, encadeamento de idéias e coerência. Não realiza as tarefas de casa e parece apático nas aulas. Após ter sido chamada pela escola para conversar sobre os problemas de desempenho de Dante, a mãe começou a acompanhar suas leituras, o que até então não era feito. Algumas semanas após estas providências, Dante já

apresentou progressos no seu desempenho escolar, embora a parte mais difícil seja reestruturar sua relação com a escrita e a leitura. Está mais disposto a participar das aulas e realiza seus trabalhos com relativa autonomia.

Quais seriam, neste perfil, as razões do fraco desempenho escolar deste aluno? Nas entrelinhas da configuração familiar, pode se esconder uma trama de relações com a leitura e a escrita, a qual não está atrelada diretamente às condições e disposições econômicas da classe sociocultural em que a família se situa. Podemos encontrar em configurações aparentemente semelhantes, formas diferenciadas de investimento pedagógico, de acompanhamento escolar, de autoridade familiar, e de concepções de cultura escrita e criatividade.

Nesta configuração dois aspectos destacam-se inicialmente. A terceirização de algumas formas familiares de investimento pedagógico e a aparente falta de oralidade entre a família. Ao saber que Dante estava com problemas na escola, as providências tomadas foram procurar uma professora particular e o acompanhamento da leitura pela mãe. Não foi possível perceber nas falas da criança e da mãe que o chamado da escola pudesse ter causado alguma espécie de reflexão mais profunda na família ou tentativa de modificar sua rotina em termos de investimento pedagógico. No caso do irmão mais velho, parece ocorrer o mesmo em outras circunstâncias. O jovem tenta aprovação no vestibular pela segunda vez, num curso onde a competitividade é altíssima e não obtém sucesso novamente, embora estivesse fazendo três “cursinhos”. Além disso, ouvindo novamente a forma como mãe e filho se expressam oralmente, percebe-se como são fechados e lacônicos seus depoimentos. Em dados momentos os percebo até incompletos, como se para poder compreendê-los precisasse refazer o caminho novamente, retomando perguntas e respostas. Entretanto, no decorrer das entrevistas isto já ocorrera desta

forma. Lembro-me de tentar diversas vezes refazer as questões e explicá-las melhor para deixá-los mais tranquilos ao falar. Neste ponto, comecei a supor que poderia ser um indício de que neste perfil os momentos de interação familiar, de diálogo, de troca de experiências, discussões em família são escassos. Poderia estar aí, também, uma das causas para a dificuldade que Dante demonstra ao se expressar oralmente com clareza nas diversas situações escolares, e, conseqüentemente, nas tarefas escritas.

Há também que se considerar o que não pôde ser visto nas descrições. O fato do pai não estar disponível para participar das entrevistas, repete-se de outra forma no convívio familiar. O pai parece ser o detentor do capital cultural que teria melhores condições de auxiliar Dante, pois exerce uma profissão que lhe exige muito tempo de dedicação e contato constante com aperfeiçoamento e leituras. Contudo, este capital não está disponível, em função da divisão dos papéis sexuais culturalmente estabelecidos nesta configuração. De certa forma, a mãe também teria plenas condições de atuar positivamente no acompanhamento escolar de Dante, porém seus interesses e ocupações não deixam muito espaço para esta tarefa. Ainda sobre as disposições culturais considero pertinente o pensamento de Lahire:

De fato, os indivíduos que detêm as disposições culturais mais compatíveis com as exigências do universo escolar nem sempre são – por conta da distribuição dos papéis familiares ou do tempo de que dispõe – aqueles que estão em contato com a criança com mais frequência e de maneira mais duradoura. (1997, p105)

Finalmente, encontra-se uma dissonância entre as formas de relação com a cultura escrita no contexto familiar e no âmbito escolar. Uma vez que sabe-se das dificuldades de Dante em atingir os objetivos de aprendizagem da produção de textos, tanto a família, quanto a escola têm seus próprios mecanismos de ação para auxiliar na reconstrução deste conhecimento. Entretanto, parece que a família não

mobilizou esforços coerentes com os movimentos pedagógicos escolares. A distância entre objetivos e procedimentos nestes dois campos pode interferir no sucesso desta tentativa de auxiliar Dante a desenvolver sua competência lingüística.

Em síntese, a rede de relações percebida neste grupo está focalizada numa perspectiva hedonista de vida. Os relatos, tanto dos pais e mães, quanto dos filhos, evidenciam que eles sabem discorrer adequadamente acerca da importância das tarefas escolares para sua formação intelectual e profissional, mas o desempenho textual das crianças não é favorável.

Finalmente, o que ficou mais evidente na configuração anteriormente descrita, foi um escasso investimento pedagógico motivado inicialmente por uma preferência pelo investimento social. Nos perfis deste grupo não há um equilíbrio entre o investimento pedagógico e o investimento direcionado à manutenção do status socioeconômico familiar, coincidindo com um fraco desempenho textual de suas crianças.

### *Capitais Culturais Pouco Disponíveis*

Neste grupo aparecem muitos conflitos em relação à exigência escolar. Por diferentes motivos, ficou evidente a presença de sentimentos contraditórios em relação à escola. Nas falas dos adultos, ouviu-se com frequência que as tarefas de redação eram cansativas, repetitivas e monótonas. É interessante rever nos relatos das configurações de que forma os pais e mães se referiam às suas experiências escolares e como isto pode estar presente na vida escolar atual de seus filhos.



## PERFIL Fernando – 11anos

O que os dados estatísticos não podem ver por falta de contextualização dos critérios considerados é, muitas vezes determinante. A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua 'transmissão'. (LAHIRE, 1997, p. 338).

O perfil desta configuração começou a ser traçado com uma entrevista marcada com a mãe. Ela gentilmente se dispôs a participar, assim como Fernando e seu pai. Situação até certo ponto inesperada, porque, conforme ficamos sabendo mais adiante, o pai é um “workaholic”, como ele mesmo define. Optaram por me receber em seu apartamento, num prédio situado num dos típicos bairros de classe média-alta da cidade. Trata-se de uma família cujas condições e disposições econômicas encontram-se no mesmo nível das demais incluídas neste estudo. No dia da entrevista, Fernando estava muito contente em receber a professora em sua casa. Foi gentil, irreverente e bem humorado, mais descontraído que no ambiente da escola.

Na escola, Fernando é um aluno que raramente apresenta as tarefas de casa prontas e quando as entrega, a qualidade do trabalho é questionável. Durante as aulas, passa a maior parte do tempo desenhando nos cadernos em vez de registrar os exercícios e textos. Os professores o descrevem como uma criança desatenta e descomprometida, contudo, ao final do ano, após um pouco de esforço de sua parte e muita coerção e castigos por parte da mãe, ele conseguiu aprovação. Com notas fracas, mas conseguiu... Seu relacionamento com os colegas é conturbado, tem poucos (4 ou 5) amigos e é praticamente ignorado pelos restantes. Eventualmente apresenta reações excessivamente agressivas para conflitos triviais que poderiam ser resolvidos com moderação e diálogo. Seus textos (aqueles que decide entregar)

são redigidos de acordo com a proposta, ele demonstra que compreende sobre o que deve escrever, mas é extremamente lacônico e termina por tornar-se confuso. Muitas vezes sua letra é ilegível e comete vários erros de ortografia e pontuação. Prefere escrever textos com tramas violentas ou caricatas.

Fernando relata que seu dia começa com a ida à escola. Acorda, se arruma, volta a dormir e quando sua mãe vê que ele está demorando ela retorna e o chama novamente. Ele conta que às vezes sente muito sono. Esta situação na saída de casa tem gerado muitos conflitos e transtornos entre mãe e filho. Na escola, gosta de brincar no recreio e das aulas de Educação Física, Português e Alemão. Almoça com a mãe e a irmã, depois joga videogame, assiste tv, e “enrolo a minha mãe”. Essa expressão eu tentei compreender um pouco a partir do que percebi nas aulas e nas entrevistas. Em aula, Fernando sempre procura se esquivar de copiar as tarefas na agenda, para que a mãe não possa cobrar dele depois que faça os temas de casa. Sem anotação na agenda, sem tema. Posteriormente, ela ficou sabendo do estratagema em função dos avisos da escola e começou a impor restrições e castigos. Providenciou cópias de cadernos completos de uma colega e começou a exigir que ele completasse os seus. Essa medida resultou em outros conflitos entre mãe e filho. Na sua fala, Fernando resumiu assim:

“Normalmente eu chego o almoço ainda não tá pronto. Aí eu fico olhando tv, quando eu posso, porque minha mãe me deixou duas semanas de terrorismo. É, sem computador, sem videogame, sem tv, sem som, sem nada praticamente. Por causa que eu não tava copiando direito em aula, daí eu botei em dia. Não tudo ainda.” Os cadernos de Fernando continuam incompletos, embora contenham muitos desenhos interessantes...

Sobre a leitura, ele disse que até gosta de ler, mas de escrever não gosta muito porque dói a mão e tem preguiça. “Ah, claro, tem coisa bem melhor pra fazer do que escrever, né, mas...” À tarde, nas segundas e quartas ele tem aula de Inglês. O tempo que resta ele ocupa com tv e videogame. A última escolha é a leitura. Também cuida da irmã de sete anos:

“Ah, às vezes eu engano ela, cobro pedágio pra entrar no meu quarto. Só que minha mãe descobriu. Eu tava cobrando R\$ 1,50 pra ela entrar, daí, também, quando não tem nada mesmo pra fazer, daí eu vou implicar com ela, brigar com ela um pouco...”

Voltamos a falar sobre suas leituras e ele comentou os últimos três livros que havia lido. São livros de suspense e piadas para adultos. Enfatizou duas vezes que seu pai também gostou do livro de piadas. Pareceu-me que este pequeno reconhecimento do pai de que a leitura era prazerosa despertou um interesse viável de Fernando pela leitura, se o pai estivesse mais disponível para tanto. Contudo, acredito que este interesse tem de ser nutrido com o auxílio significativo de um adulto e, se levar em consideração as relações familiares descritas, ainda não há espaço para isso. Ele deixa claro que não vê importância na leitura, apenas “gosta” e sua concepção de leitura parece coerente com suas formas de relação com o ensino da cultura escrita na escola: “Ler é pegar uma palavra, olhar pra ela e saber o significado.”

Fernando não usa diário, somente a agenda, por obrigação escolar. Quando perguntei porque a escola ensina a escrever textos, declarou: “Pra nos torturar com os temas.” A escrita aparece novamente como uma tarefa imposta e dolorosa. Em seguida, sobre texto narrativo, explicou que deve ter um início, o meio e o fim, dependendo do tamanho do texto. “Tem uns (alunos) que enrolam mais, que querem

ganhar mais nota. Às vezes eles enrolam tanto que esquecem do principal. Vai depender do tipo de texto. Se é um com conflito, eles esquecem”. Perguntei, então, sobre criatividade e ele considera um texto “avacalhado, que não tem nada a ver, um texto abstrato” como sendo criativo. Muito interessante a definição de criatividade de Fernando. Entendi a palavra “avacalhado” numa perspectiva de rompimento com o esperado, com as conformações habituais de texto que este aluno tem lido na escola e fora dela. Creio que a imagem que ele tem de criatividade é fugir do lugar comum e transgredir, causando impacto e desconforto nas pessoas. Acho que aquela palavra foi usada informalmente para expressar isto, mas ele conseguiu ser eficiente e claro. Contou que faz muito tempo que ninguém lhe conta histórias e que sua mãe contava pouca história quando ele era menor.

A entrevista com o pai foi bem interessante, pois estava disposto a falar, foi objetivo e claro. Enquanto conversávamos, a esposa e os filhos estavam por perto, às vezes ouvindo, fazendo gestos ou tentando interferir de alguma forma. Entretanto, não chegaram a perturbar o trabalho.

O pai é advogado e exerce sua profissão no escritório de sua propriedade e de um sócio, onde trabalham cerca de cem funcionários. Normalmente sai de casa em torno das seis horas e retorna às oito e meia da noite. Com estes horários, fica claro que o tempo de convivência com os filhos é escasso. Costuma trabalhar de segunda a sábado e, às vezes, até no domingo. À noite, quando chega em casa, conversa um pouco com os filhos, janta e dorme cedo. Como a família tem o fim de semana reduzido ao domingo, uma vez por mês fazem uma viagem ou vão à fazenda de seus pais. Nesta parte da entrevista, a mãe interferiu com gestos indicando que sua dedicação ao trabalho ultrapassa os limites expressos no discurso do pai.

Quando começamos a conversar sobre a questão da escrita, o pai sentiu-se motivado a falar e demonstrou suas preocupações quanto à situação do judiciário e os dilemas que enfrentam advogados e juízes na tentativa de redigir petições mais objetivas, porém que não se perca o conteúdo, a doutrina e que o texto seja eficaz. Em relação às suas leituras, O pai se ressentia de não poder atualmente dedicar-se à leitura de lazer. Em função deste esquema de trabalho, lida somente com leituras e produção de textos relacionados diretamente à sua profissão. Deixou claro que gostaria de diminuir sua carga de trabalho, mas não consegue. Considera a leitura fundamental na sua vida, principalmente no trabalho. Gostaria de ter mais tempo para “curtir” a forma de escrever: “Não deixa de ser frustrante quando tu tem que escrever rapidamente, sem poder cuidar, então o ideal é quando tu podes efetivamente escolher palavras: bom isso pode ser interpretado assim ou assado.” Ele demonstra uma preocupação com a interpretação do seu texto, se uma pessoa pode entender um significado diverso daquele que ele pretendia transmitir.

O pai conta que teve um interesse precoce e natural pela leitura. Seu pai (o avô de Fernando) tinha uma biblioteca grande, mas a leitura não era imposta. Seus pais diziam que era interessante ler, mas não o obrigavam. Aos quinze anos começou a ler Dostoyevsky e acabou lendo toda a obra deste escritor. A esposa conta que, na escola, ele era chamado pelos colegas de “enciclopédia”, pois sabia muito de literatura e estava sempre lendo.

Na rotina deste pai a escrita é funcional. Ele está absorvido totalmente pelo trabalho e por leituras relacionadas a ele. Então as suas relações com a escrita não adentram a esfera do lúdico, do prazer da leitura, da criação. Suas preocupações são direcionadas para a objetividade, a força argumentativa e a capacidade de persuasão no texto.

Na rotina da mãe, a leitura de jornais ocorre quando os filhos ainda estão dormindo, ou distantes. Seus contatos com os filhos ocorrem durante as tarefas que não envolvem propriamente a cultura escrita de forma significativa e prazerosa. Seus momentos mais freqüentes de convivência com os filhos são de cobrança de tarefas escolares.

O pai acredita que a leitura é fundamental e que o filho não lê o suficiente. Comentou que atualmente o filho começou a ler alguns livros de humor e acha que isto pode ser o início de um interesse futuro pela leitura. Sabe que o filho não gosta de estudar. Considera que seus textos não são bons devido à falta de leitura dele, do hábito. Foi cuidadoso ao falar disso e não detalhou suas opiniões. Quando perguntei a respeito de sua concepção de leitura, fugiu do assunto, disse que os significados são os mais diversos e não expressou sua opinião. Fica a impressão de que as dificuldades escolares do filho o incomodam, sendo um dos motivos da frustração com a moldura familiar. Deixou escapar que se policia bastante quando escreve. Eu diria que ele se policia bastante tanto no que escreve quanto no que fala, pois muito do que depreendi para minhas análises foi resultado de tentativas de entendimento daquilo que ele não conseguiu verbalizar. No trabalho que realiza, este pai usa uma modalidade de escrita investida de valores de controle. Ele controla o que escreve e também os materiais escritos de seus funcionários.

A visita à família foi providencial para que pudesse compreender os sentidos das relações neste núcleo. Há muitos descontentamentos evidentes. As situações vão se apresentando e sendo conduzidas sem muito diálogo. Devido à divisão de papéis nesta família, alguns problemas não são solucionados, são postergados. O mito da fatalidade hereditária está presente em algumas condutas. A mãe não se considera suficientemente preparada para tentar acompanhar o filho. O pai não

considera o filho suficientemente capaz cognitivamente para que possa investir um pouco de seu tempo na sua formação escolar.

Na conversa com a mãe, ela me informou que é graduada em Administração de Empresas, mas não exerce a profissão. Dedicar-se às tarefas do lar, diz que tem vontade de voltar a trabalhar, mas tem suas compensações, as quais não revelou. Durante a semana, acorda cedo, lê seu jornal, toma café e acorda os filhos para levá-los à escola. Quando retorna, lê dois jornais e diz que neste momento se sente feliz. Pela manhã ela fica livre para cuidar das suas coisas. Ao meio dia busca os filhos na escola e, à tarde, diz que é “mãe coruja”. Leva os filhos para realizarem diversas atividades: ballet, Inglês, natação... Cobra o tema todos os dias, mas geralmente Fernando diz que não tem. Sabe-se que na realidade sempre tem, o que acontece é que ele não registra propositalmente, ou faz na escola mesmo. Ela conta que quando foi chamada na escola em função do fato de Fernando não realizar as tarefas, tomou a decisão de deixá-lo duas semanas sem qualquer atividade que não fosse atualizar seus cadernos e material atrasado. Essas medidas mais coercitivas não fazem parte da rotina.

O que ficou evidente é que Fernando conduz sua vida escolar livremente, sua mãe faz algumas perguntas e evita ser mais enfática no controle. Quando a situação torna-se crítica, e os problemas aparecem, ela sente-se obrigada a tomar medidas buscando solucionar o problema. Contudo, como o filho já criou suas estratégias de fuga e sabe que este controle não é perene, ele modifica temporariamente certas condutas e pouco tempo depois, retorna ao seu comportamento habitual. Vislumbra-se um quadro no qual as providências coercitivas tomadas pela mãe e referendadas pelo pai, não são significativas para o menino, não foram explanadas e não há diálogo progressivo que vise a uma mudança profunda de condutas e metas.

Outro elemento que pode interferir nessa relação entre mãe e filho é o histórico da mãe na escola. Ela é ex-aluna da mesma escola onde o filho estuda e, como ele, não tinha um bom desempenho escolar. Acompanhar os estudos do filho e perceber suas dificuldades é uma tarefa que lhe traz recordações não muito satisfatórias. Ela deixa claro que não sabe como fazer para ajudá-lo. As medidas coercitivas que ela toma com Fernando não resultam em mudança nas formas de investimento pedagógico e de desempenho escolar do filho.

Retomamos a conversa sobre leitura e a mãe contou que nas diversas vezes em que leva os filhos às aulas da tarde, enquanto os aguarda, leva revistas para ler. A leitura está presente em vários momentos do seu dia, desde a manhã até a noite, mas praticamente todos ocorrem em situações que Fernando não está por perto. Quase não percebi no relato de sua rotina, oportunidade para que o menino presenciasse a mãe em situações de interação com a cultura escrita, ou que pudesse conversar com a mãe a respeito de suas leituras, reflexões, opiniões... a produção de sentidos que a mãe usufrui de sua leitura não é reconhecida por seu filho. Por outro lado, o referencial do pai é de um adulto cuja principal ocupação durante o dia é o trabalho. Fernando certamente não tem oportunidade de presenciar as formas de relações que se estabelecem entre seu pai e a cultura escrita. Indo um pouco mais adiante, diria inclusive, que o que ele consegue compreender das escolhas de vida de seu pai é que quanto mais se estuda, mais distante se fica da família. Nesta etapa da análise, há que se relativizar a questão da herança cultural, pois como refere Lahire (1997),

Expondo os fatos rapidamente, poderíamos dizer que, do ponto de vista da escolaridade da criança, é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios. (p.344).



Nos fins de semana, a mãe gosta de criar oportunidades de lazer com a família, mas se ressentida de não poder viajar mais, em função das ausências do marido, que como mencionou anteriormente, trabalha até nos feriados. À noite, providencia o jantar, mas não participa do mesmo, apenas acompanha, depois assiste tv, vídeo, internet... Conta que somente depois que todos vão dormir, ela consegue ler e fazer suas coisas, dorme tarde e confessa que se dispersa muito fácil.

Ao comentar suas leituras, parece que elas são pouco significativas e a produção de sentidos é frágil, pois não há entusiasmo ao comentá-las. Acredita que a leitura é importante como fonte de informação e lazer. Na sua opinião, um texto criativo é aquele “bem desenvolvido, que te prenda numa leitura”. Não gosta de escrever e diz que não aprendeu a gostar de ler na escola, onde as leituras eram obrigatórias. Tem consciência de que Fernando não gosta de escrever e acha que ele deveria ler muito mais do que lê, mas sabe que ele não consegue. Relatou que ultimamente ele até se interessou por alguns livros, depois que foi convidado pela professora a visitar uma livraria, e que esta atividade “não valia nota”. Neste momento ela falou a respeito de um livro que foi marcante na sua infância, devido à trama e pelo fato de ter “palavrões”, fato raro na época e porque o autor foi até a escola conversar com os alunos sobre a obra.

Lembra que não era um bom exemplo de aluna e deixa escapar que gostaria que o filho aproveitasse para aprender aquilo que ela não pôde aprender quando estava no colégio. Sobre a escola, ela fez referências que revelam seu interesse em participar da escolaridade do filho. Esteve comparando seu material com o de outra criança que estuda em outra escola. Soube analisar o material e concluir que está “agradavelmente surpresa” porque percebeu na forma como o trabalho é conduzido,

que a criança é convidada a refletir sobre os conteúdos, as leituras e os textos, distanciando-se de um ensino “tradicional”.

Foi possível, então, perceber alguns dados singulares nesta configuração, apontando para prováveis indicadores de uma situação que justificasse a presença de um aluno com defasagens na produção textual. Embora, conforme relato dos professores, Fernando não apresente problemas de aprendizagem, há uma combinação de papéis familiares que estabelecem um terreno propício a dificuldades na transmissão da cultura escrita. O histórico de desempenho escolar da mãe é complicado e o pai, que poderia dividir com seu filho o sucesso escolar, demonstra uma relação pragmática e funcional com a escrita, destituída de traços aprazíveis. Portanto, não há capital cultural facilmente disponível para esta criança.

Portanto, a rede de relações percebida neste grupo, está centralizada numa reprodução do fracasso escolar dos pais pelos filhos e, ao mesmo tempo, na reprodução de uma vivência escolar complicada, especialmente no que se refere à produção textual. Paralelamente, encontramos neste grupo uma valorização, também, de aspectos hedonistas da convivência em sociedade e alguns conflitos relativos à ordem moral doméstica, como indefinição de regras e limites.

### *As (In)Disciplinas*

No perfil descrito a seguir, foi possível notar os regimes disciplinares de uma estrutura familiar podem estabelecer um conflito no pensamento da criança. No ambiente escolar, as crianças aprendem uma série de normas de convivência, as quais são seguidas a fim de viabilizar o trabalho escolar. As normas são as mesmas para todos e não mudam constantemente. Entretanto, encontram-se nos discursos

dos sujeitos, relatos de diversas situações familiares em que não se sabe com clareza quais são as normas disciplinares da casa, quais os horários a serem seguidos, quem auxilia a criança nas tarefas escolares e quais as sanções para a criança que não cumprir as “ordens” dos pais.

#### PERFIL Germano – 11anos

Germano é o único filho de um casal em que o pai é uruguaio e a mãe, brasileira. Na entrevista com o menino, ele relatou que vai à escola no turno da manhã. Gosta de ir ao colégio, mas, conforme relatos das professoras, suas notas não são muito boas. Seu relacionamento com os colegas é considerado satisfatório pelos professores. Ao final do ano ele normalmente atinge os objetivos mínimos para ser aprovado e não se destaca positivamente em nenhuma disciplina. Conta que seus pais não estão satisfeitos com seu rendimento. Freqüenta a Escola pela manhã, almoça com o pai, a mãe e às vezes sozinho. À tarde, tem variadas atividades: aulas de Inglês, fazer os temas, jogar no computador, ver TV, convidar um amigo para visitá-lo... À noite, janta com os pais, assiste TV e seu pai fica trabalhando no computador. Nos fins de semana costuma ir à missa, almoçar e jantar fora, visitar os tios, convidar amigos e assistir DVD (principalmente comédias). Para Germano, um dia perfeito seria aquele em que pudesse convidar todos os amigos, ir a casas de jogos de computador (LANHOUSES), e jogar futebol.

Quando começamos a conversar sobre leitura, Germano disse que gosta “mais ou menos” de ler; gosta mais quando se interessa pelo livro e principalmente se é de

suspense. Prefere as histórias do “Radicci”<sup>11</sup> e do Sherlock Holmes. Para escolher o livro que vai ler, olha a capa, vê do que se trata e se gostar, ele lê. Os últimos livros que leu foram os indicados pela professora. Não soube comentar a importância da leitura em sua vida, mas relatou que tem dificuldade em entender determinados livros. Disse que não gosta muito de escrever porque não tem muitas idéias. Não usa diário, somente a agenda da Escola para registrar temas e provas. Na sua opinião, um bom texto narrativo tem de ter um número razoável de linhas, letra bonita e pontuação correta.

Ele explicou que um texto criativo é um “texto bom”. Não se mostrou muito entusiasmado em ouvir histórias e afirmou que também não aprecia contá-las. Quando solicitado a citar um livro que tivesse gostado de ler, falou de um que havia sido indicado pela professora e justificou: “O autor inventou bastante coisa. É criativo. Meu pai também gostou.”

A mãe de Germano atendeu prontamente ao convite para participar da entrevista. É arquiteta e contou que gosta muito do que faz, criar espaços, embelezar ambientes com harmonia. Já foi funcionária de uma empresa e agora trabalha como autônoma em casa. Tomou esta decisão para poder cuidar melhor do filho. Como atualmente está sem empregada, sente-se muito atarefada e com pouco tempo para realizar todas as suas obrigações profissionais e familiares. O pai de Germano está procurando um novo trabalho e passa muito tempo em frente ao computador. Seus fins de semana são preenchidos com passeios, cinema, manicure, receber seus amigos e os do filho, assistir TV, cozinhar...

---

<sup>11</sup> Histórias em quadrinhos cômicas em que um descendente de italianos caricato utiliza uma linguagem popular e com sotaque pronunciado. IOTTI, Carlos Henrique. **Radicci 1**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

Contou que se pudesse ter um tempo a mais livre, gostaria de cuidar mais de si, fazer cursos de culinária, artesanato, ler revistas, jornais, viajar. Comentou que não tem muita paciência para ler e prefere revista ou jornal. Não aprecia muito escrever. Na sua infância a leitura era obrigatória na escola, mas “adorava” ler os livros de Monteiro Lobato. Não gostava quando a professora a chamava para ler na frente dos colegas. Ela se arrepende de não ter se dedicado mais à leitura na escola e relatou que sentiu muita falta disso na faculdade, pois gostaria de se expressar melhor e escrever corretamente. Considera que a leitura é uma forma de atualização, de lazer. Gosta de livros de “auto-ajuda” e conceitua um texto criativo como aquele que “te leva a viajar, prenda a atenção”.

A mãe de Germano percebe, ao tentar ajudá-lo nos temas de casa, que ele não lê as ordens dos exercícios e logo a chama dizendo que não entendeu o que deveria responder ou fazer: “Parece que ele tem pressa de terminar para se livrar e quer explicação antes de ler.” Afirma que seu filho não lê o suficiente e sempre discute com ele por que ele “come” palavras nos textos e “não se coloca no lugar do leitor”. Germano começou a ler na pré-escola.

Nesta configuração ficou evidente a escassa participação do pai na vida escolar do filho. O investimento pedagógico da família restringe-se a algumas intervenções da mãe, que não se sente qualificada para auxiliar o filho. Ela pede ajuda das irmãs e sugestões de artigos sobre educação para que possa entendê-lo melhor. A mãe relata que o pai é bastante rígido em termos de regras com Germano, tornando-se distante muitas vezes. Ela revelou momentos de dúvida acerca da melhor forma de educar o filho e auxiliar nas tarefas escolares. Parece haver neste perfil um conjunto de fatores que não propicia o desenvolvimento de um sujeito escritor: distância entre os limites estabelecidos pelo pai e pela mãe, ausência de um

investimento pedagógico sistemático e poucas oportunidades de transmissão do capital cultural dos pais para o filho.

Em alguns eventos percebidos nas configurações percebe-se que nem os pais sabem ao certo que atitude tomar em determinado conflito, exagerando em certos castigos ou deixando de supervisionar outras tarefas e responsabilidades da criança. Nestas situações, o aluno se sente inseguro, pois não consegue distinguir quais são seus deveres, seus horários livres, ou a quem recorrer. Começa a omitir informações, pois não sabe quais serão as conseqüências numa relação onde não há regularidade. Sobre estas implicações Lahire (1997) afirma que “[...] é importante estar atento a fenômenos de dupla coerção em alguns alunos: eles podem estar sendo submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes ou opostos”.(p. 28).

### *Heranças Compartilhadas*

Os perfis aqui agrupados caracterizam-se principalmente pela presença de um forte capital cultural disponível. Há conversas entre perfis de outros grupos, entretanto, verificar-se-á na leitura das descrições das configurações, que as atividades culturais, o acompanhamento escolar e as leituras têm um status privilegiado nestas famílias.

#### PERFIL Marta – 11 anos

“Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais freqüentes e duráveis com os pais é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao ‘êxito’ no curso primário.” (LAHIRE, 1997, p. 26)

Marta é a filha mais moça de um casal de advogados. Eles têm um outro filho de quinze anos. A mãe, que se dispôs a participar da entrevista, exerce um cargo administrativo num órgão do governo estadual e às vezes precisa viajar a trabalho.

Durante nosso encontro para a entrevista, Marta estava bem humorada, como de costume. Na escola ela é reconhecida pelos professores como uma aluna dedicada, educada, caprichosa e inteligente. Respondeu às perguntas de uma forma concisa e coerente. Marta frequenta a escola no turno da manhã. No colégio, gosta de brincar, conversar com as amigas e prefere as aulas de Matemática, Português, Inglês, Educação Física e Artes Cênicas. Retorna à sua casa (transporte escolar) e após o almoço assiste tv, “mexe” no computador, faz as tarefas de casa e frequenta aulas de Inglês, jazz acrobático e “street dance”. Quando tem mais algum tempo livre, telefona para as amigas, escuta música... À noite, janta com os pais e o irmão, assiste novela, e dorme cedo. Conversa todos os dias com os pais, “mais de noite e de manhã com a minha mãe, porque é ela que me acorda. Meu pai eu vejo ao meio-dia porque ele almoça em casa, minha mãe não almoça.” A ordem moral doméstica nesta configuração é desenhada com uma divisão de papéis sexuais bastante equivalente. Pai e mãe procuraram organizar seus horários de forma que em diversos momentos da rotina familiar de Marta, ao menos um deles possa estar presente. Este é mais um elemento que se relaciona a outros e Marta pode observar que tanto a mãe quanto o pai procuram organizar sua vida particular e profissional, buscando procedimentos ponderados e que privilegiem, também, o cuidado com os filhos.

Marta relatou que nos fins de semana vai ao cinema, à casa das amigas, brinca de “barbie”, joga “Banco Imobiliário”, “Jogo da Vida”, vai ao clube e à casa dos avós. Afirmou que gosta de ler e escrever, embora não tenha mencionado estes eventos

na sua rotina espontaneamente. Soube comentar com segurança a temática dos últimos livros que leu e costuma adquirir livros além dos indicados pelos professores. Acha que a leitura “ajuda nas redações porque a gente aprende a língua e tudo”. Gosta de escrever e até já teve um diário, mas atualmente só utiliza a agenda para anotar os compromissos escolares. Explicou que na escola aprende-se a escrever textos para aprender a escrever corretamente. Sua idéia de um bom texto narrativo é aquele “que tem muitos adjetivos pra poder imaginar, livros eu acho que têm que ser bem acessível, pra todo mundo poder ler”. Considera, ainda, que um texto criativo “é com idéias muito boas, com uma narrativa muito boa”.

Marta descreveu uma atividade de produção textual em que a professora mostrava uma gravura às crianças e pedia que criassem o início e o fim para um trecho que lera para a turma. Destacou este fato como um estímulo a sua imaginação. Creio que sua forma dedicada e interessada de participar das atividades escolares torna-as mais prazerosas e fluentes, contribuindo para a qualidade de seus escritos. Isto ocorre novamente quando nos voltamos para as formas de investimento pedagógico de seus pais. Sobre a leitura, ela afirma: “Meus pais nunca me obrigaram a ler, eu sempre via meus pais lendo, meu irmão que odeia ler, mas eu comecei a ler e gosto muito”. Quanto ao irmão, não é sujeito da pesquisa, mas podemos nos perguntar por enquanto: Será que as formas de investimento pedagógico familiar eram as mesmas quando ele ingressou na escola? Ou será que o fato deste irmão ter apresentado muitas dificuldades de aprendizagem durante o ensino fundamental provocou uma revisão em algumas condutas e rotinas desta família? Podemos voltar a estas indagações mais adiante, até porque acredito que Marta não foi educada dentro dos mesmos parâmetros de formas familiares de cultura escrita e investimento pedagógico. Os insucessos do



irmão podem ter desencadeado algumas mudanças significativas no *modus vivendi* desta família.

O dia da mãe começa cedo. Acorda as crianças para que se preparem para ir à escola, faz ginástica ou caminha e vai trabalhar. Providenciou transporte escolar para os filhos porque viaja freqüentemente a trabalho e às vezes não pode levá-los ou buscá-los. Não almoça em casa e retorna à noite, entre sete e oito horas. Tem uma empregada desde que Marta nasceu, então sua casa permanece sempre bem cuidada. À noite, quando retorna do trabalho, dedica-se exclusivamente à família, jantar, conversas sobre o dia: “Terminou a janta, daí é televisão, o Guilherme (irmão), como é adolescente, ele já tá noutra fase, mas o resto fica junto. Eu fico até tarde, a Marta já capota cedo assim, ela não agüenta muito tempo.” Seus fins de semana são bem dinâmicos. O casal sai bastante à noite, durante o dia, saem com as crianças, vão ao parque, shopping, enfim, dedicam-se aos filhos.

Começamos, então, a conversar sobre cultura escrita. A mãe considera fundamental o trabalho com produção textual na escola, pois trabalha com mais de oitenta funcionários e depende muito dos textos deles. “Não ou perfeita nem nada, mas eu exijo pelo menos o mínimo deles, sabe, tem que ser uma coisa clara e limpa, tô sempre solicitando treinamento deles e tal. Lá, eles tão sempre se aperfeiçoando. Eu acho fundamental para qualquer área.” Gosta de ler e conta que quando era pequena, não lia, não gostava de ler e seu pai ficava horrorizado, porque sua irmã lia “um monte” e ela não. “Então, lá pelos doze anos que eu comecei a me interessar mesmo. Eu leio um monte hoje, leio bastante mesmo.” Ela deduz que começou a gostar de ler no colégio, porque tinha que ler muito. Falou sobre suas últimas leituras, autores como Paulo Coelho, Assis Brasil e alguns “best sellers”.

Há uma biblioteca dos funcionários no local onde trabalha, então ela costuma retirar os livros de lá. Conclui dizendo que acha a leitura importante na sua produção textual. “É fundamental porque eu escrevo muito, eu tenho que fazer vários pareceres, então ajuda um monte e eu noto quando eu fico muito tempo sem ler, eu tenho mais dificuldade, impressionante assim, como a minha escrita parece que falta alguma coisa.” Completou dizendo que a leitura é uma forma de lazer. Ela começou a se interessar por escrever aos doze anos. Na oitava série tinha uma professora que a fazia ler muito e tinha redações diárias. “Ela dava muitos textos.” Não usa diário, mas tem uma agenda onde anota seus compromissos. Acha complicado ter de definir leitura, mas diz que é especial e essencial. Comentou que se identifica bastante com alguns textos de Lya Luft. “No início eu não lia muito. Quando eu comecei a ler, eu ‘meu Deus’, eu lembro que eu gostava muito de ler. Eu lembro que eu sentia cheiro lendo, assim, eu sempre tinha cheiro de pão assado enquanto eu lia. A minha vó fazia muito, sentia sensações lendo. Sobre criatividade, disse que um texto criativo é maravilhoso, pode ser curto, mas que “diga algo”.

Esta mãe fala com bastante orgulho da filha. Conta que ela lê muito, conversa com a mãe sobre os livros que lê, se tem um livro interessante, ela abre mão de tudo, até da tv. Quando vai às livrarias com Marta, ela sempre compra algum livro, às vezes até acha meio caro, mas compra: “Ela gosta, ela lê, ela relê, tem que dar apoio, né?” Considera a produção textual da filha muito boa, seus textos são claros, têm poucos erros. Às vezes a mãe corrige seus erros, “mas é pouca coisa”. Neste momento ela tenta buscar elementos nas formas familiares de cultura escrita que possam fundamentar suas respostas: “ Os textos são bem apresentados assim, a letra dela é muito bonitinha e clara, não tem risco, nem rasura. Ela faz aquilo com prazer, né? Puxou ao meu marido, eu sô muito concisa, ele já é mais detalhista. Eu

lembro, nós éramos colegas de faculdade e ele sempre muito caprichoso com tudo e a Marta puxou a ele nisso.” Seus filhos têm acesso a livros desde que eram bebês, pois sua sogra é bibliotecária e era professora universitária, foi diretora da Faculdade de Biblioteconomia. “Então ela tem todo esse conhecimento de literatura infanto-juvenil, então desde pequenininhos eles têm muito contato com livro, temos filmes que registraram esses momentos da Marta até dizendo assim ‘Lê, vó!’. Sempre tinha alguém querendo ler pra ela, sabe.” Percebemos, neste relato de memórias, que as formas de relação familiar com a leitura eram variadas e enriquecedoras para Marta. Havia formas diferenciadas e prazerosas de dispor das oportunidades de contato com a leitura, as quais eram proporcionadas por pais e avó. Estes traços vão se relacionando a outros e o sucesso na leitura é reforçado por novos investimentos no capital cultural da família. Eles se reforçam mutuamente e sentem-se gratificados. Conforme os relatos da mãe, Marta estava no jardim, nível B, com cinco anos de idade, quando começou a reconhecer as primeiras palavras e ler historinhas para os colegas, pois a maioria ainda não sabia ler. Atualmente Marta escreve muito, tem diários, bilhetinhos, poesia, caderninhos...

Neste perfil tudo parece regular, adequado, o meio favorável para a educação de uma criança que venha ter sucesso escolar. Boas condições econômicas, uma família estável em termos de ordem moral doméstica, formas adequadas de autoridade familiar e investimento pedagógico coerente com o da escola escolhida para os filhos. Marta encontra no ambiente doméstico toda a atenção e auxílio necessários para realizar suas tarefas escolares. Tem oportunidade de freqüentar atividades extracurriculares que lhe dão prazer e complementam sua formação integral. Sua família estimula, apóia e fornece todo o material de leitura e escrita que

for solicitado, além do exigido pela escola. Forma-se, então, um quadro com uma bela moldura para a geração de uma escritora eficiente.

#### PERFIL Roberto – 11 anos

Roberto chegou bastante animado e descontraído para a entrevista que combinamos antecipadamente. O lugar escolhido foi uma das salas de atendimento que a escola disponibiliza aos pais e professores. Ele demonstra estar contente com o convite, exibindo um sorriso e disposição para iniciarmos prontamente. Essa disposição repetiu-se várias vezes ao longo das outras entrevistas. Tanto os pais, quanto os alunos e alunas convidados, mostraram-se satisfeitos em participar de uma pesquisa depois de conhecerem seus objetivos.

Roberto é o líder de sua turma na escola. Foi eleito por voto secreto, após uma campanha em que algumas “chapas” (compostas por candidato a líder e vice-líder) apresentaram suas idéias e propostas. Destaca-se numa turma em que há conflitos normais entre adolescentes. É reconhecido por seu bom humor, sua paciência com os colegas, admirado por algumas meninas. Os professores destacam seu ótimo desempenho cognitivo, facilidade para expressar-se oralmente e bom relacionamento com todos. Eventualmente participa de atividades voluntárias de recreação e Educação Física com alunos menores no horário do seu recreio.

Escreve textos narrativos espontaneamente. Quando solicitado a escrever na escola, redige textos criativos e adequados à proposta, sem problemas quanto à coesão e coerência. Seus colegas gostam de ouvi-lo ler seus escritos ou então lhe pedem emprestados para que possam lê-los individualmente. Contudo, esta mera descrição de seu sucesso escolar, destacando a produção de textos não é suficiente

para compor um quadro que justifique sua competência nas atividades relacionadas à escrita. É necessário retornar às anotações de entrevistas e aos seus textos, buscando um cruzamento de informações e um corpo de elementos que possa fundamentar minha análise.

Conforme relato da mãe, Roberto não teve dificuldades para se alfabetizar. Sempre teve um ótimo desempenho escolar. A mãe está freqüentemente atenta ao desempenho escolar de Roberto. Se, eventualmente, recebe alguma nota um pouco abaixo do máximo, ela procura a professora para saber o porquê e como ajudá-lo a recuperar.

Roberto tem um irmão de nove anos e um de vinte e dois. Seu relacionamento com ambos é bom, embora afirme sentir mais afinidade com o mais velho. A mãe é juíza, tendo, portanto, formação acadêmica completa. Exerce a profissão escolhida e sente-se realizada com o que faz. O pai não foi mencionado na sua rotina, a não ser ao cumprir a tarefa de levá-lo à escola diariamente, o que parece ser um indício de pouca participação na rotina familiar em termos de auxílio às tarefas, revisão de temas, controle atividades extracurriculares...

A rotina diária de Roberto inicia cedo. Vai à escola no turno da manhã. À tarde, depois do almoço em família, faz as tarefas de casa e freqüenta aulas de natação e inglês. Quando retorna, conclui alguma tarefa que ficou incompleta. À noite “tem a hora da leitura”, durante a qual sua mãe lê com o irmão menor e Roberto cuida das suas leituras obrigatórias ou opcionais. Ele comenta que na quarta série tinha mais tempo para ler. Retirava um livro por semana na biblioteca da escola e conseguia lê-lo. Atualmente, tem muitas tarefas de casa na quinta série, então, segundo ele, não consegue dar conta de alguns livros que retira para ler. Entretanto, deixa claro que a leitura lhe é prazerosa. Quando fala sobre suas leituras, conta que as influências

provêm de diversas direções. Às vezes seus pais sugerem algum livro, outras, a professora, os colegas,... Também mencionou algumas revistas “Superinteressante”, as quais ele gosta de comprar e ler. Comentou algumas reportagens interessantes e ofereceu-me algumas assim que demonstrei interesse por elas durante a entrevista.

Noutro momento, Roberto contou que gosta muito de escrever. Começou, certo dia, a “escrever um texto no computador porque queria fazer um livro”. Escreveu umas dez páginas e parou porque não conseguia mais escrever. Esqueceu praticamente da história e já estava “muito grande” e ele não “conseguia mais ler”. Ele achou que começara uma coisa muito grande e deveria “ter começado uma coisa menor”. Ao falar sobre bons textos, ele afirma que uma boa história deve ter a idéia central, tem que ser “bem chamativa”, “bem atraente” e cita um texto que leu em aula, “*O abridor de latas*” de Millôr Fernandes, como uma boa narrativa. Justificou: “era bem assim, só no fim da história dizia o porquê do título, essa é uma boa narrativa”. Lembrou também que tem que “ter personagens com bastante características e também o bom escritor utiliza muitos adjetivos”. Explicou que dessa forma o leitor imagina melhor...

A mãe de Roberto relatou que tem uma rotina bastante atarefada com o trabalho, a casa e os filhos. O marido leva os filhos à escola e ela busca. Ela pratica exercícios físicos pela manhã, depois vai para o trabalho e retorna para almoçar com a família. À tarde, dedica-se mais ao acompanhamento dos estudos e tarefas dos filhos. À noite, jantam juntos, assistem um pouco de TV e ela lê com o filho menor enquanto Roberto lê ao lado seus livros ou revistas.

A mãe de Roberto considera que seus textos são bons, apesar de dizer que atualmente as escolas deveriam exigir mais na leitura e na escrita. Disse que é importante estimular a leitura para que os alunos saibam escrever e ter mais cultura.

Sugeri que a Escola ensinasse diferentes técnicas “de como começar a escrever”. Ela conta que desde que Roberta era bebê, ela lia livrinhos para ele, mas atualmente se preocupa com a qualidade dos livros que ele lê, pois parece que alguns “não acrescentam nada, não têm qualidade”.

Observa-se, então, que nesta configuração familiar encontram-se reunidos alguns elementos indicadores de um ambiente fértil para o desenvolvimento de uma criança com potencial para o sucesso escolar. Este sucesso é confirmado também na área da escrita, pois Roberto redige textos considerados apropriados e de qualidade acima da média na escola que frequenta.

O que podemos perceber então nestas histórias familiares? Deveríamos iniciar pela atividade cultural intensa ou pela cuidado atento com as tarefas escolares? Há outros aspectos que podem passar despercebidos, como a relevância de uma interação harmônica entre os adultos que transmitem o capital cultural para a criança e avós ativos no processo de letramento destes sujeitos. Enfim, nessas configurações, agregaram-se disposições socioculturais e afetivas que parecem promissoras para a formação de escritores e leitores eficientes nesta comunidade lingüística.

### *A Leitura Privilegiada*

Nas configurações deste grupo, a leitura e os livros adquirem um valor especial. Pode-se ver, na descrição do perfil, de que forma este apreço pela cultura escrita foi construído nas famílias e se esta construção pode ter determinado, entre outros indicadores, o sucesso dessas crianças nas atividades escritas.

## PERFIL Marco – 11 anos

*Precisão, regularidade, interiorização, calma, autonomia, ordem, clareza e minúcia, essas são as “qualidades” indissociavelmente comportamentais e organizacionais que sobressaem de todo um conjunto de elementos em relação ao contexto da entrevista, o estilo do discurso mais do que seu conteúdo. (LAHIRE, 1997, p.295)*

Devo confessar logo no início deste relato que a criança desta configuração interessou-me sobremaneira desde o primeiro dia em que a conheci. Sua presença na sala de aula é singular e logo destacada pelos professores. Marco sempre traz um livro para a sala de aula. Dos grandes. E lê com vontade, com prazer. Os professores e colegas contam que ele se “desliga” em alguns momentos. Entretanto, quando é chamado a participar, o faz adequadamente. Eventualmente se entedia com algumas leituras propostas pelos professores, pois estes têm de seguir o ritmo da maioria da turma, porém é possível alcançar-lhe algum material extra para que ele possa aprofundar seus conhecimentos e manter o interesse pela escola. Para tanto, temos de ficar na expectativa de que a cada ano a equipe de professores fique atenta a essas peculiaridades e tome as devidas providências.

Este menino é uma pessoa interessante, também sob outro aspecto. Embora a entrevista com a mãe tenha sido um gratificante trabalho, conseguir entrevistar Marco foi mais difícil. Somente após cinco tentativas é que conseguimos efetivar nossa entrevista. Na primeira vez, Marco esqueceu do compromisso e não compareceu, na segunda tivemos de desmarcar porque era o dia do aniversário da mãe, na terceira ele esqueceu novamente. Marcamos outro dia e ele não



compareceu. Finalmente ele compareceu e a entrevista correu bem, apesar de me surpreender com alguns de seus depoimentos, como se vê a seguir.

Início este perfil com o relato do depoimento da mãe, pois acredito que tal escolha viabiliza uma fruição maior da releitura das falas de Marco. Sua mãe é professora universitária na área das ciências humanas, contou que é apaixonada por seu trabalho, tanto que seu lazer se confunde com ele. “Eu tenho um a paixão muito grande de trabalhar com aluno. Eu acho que é fantástico a gente trabalhar com o processo de criação humana.” No decorrer desta parte da entrevista ela discorreu apropriadamente sobre criatividade, mostrando-se conhecedora do assunto e feliz em poder falar sobre isto. Destaco a maneira como finalizou este tema da nossa conversa, devido a meu interesse em desenvolvê-lo na etapa teórica deste estudo: “Há um autor pesquisador da criação do ator que diz que a criatividade só se estabelece quando existe rigor e liberdade. É a coexistência destes dois. É encontrar liberdade dentro do rigor.”

O prazer que a mãe admite vivenciar na vida profissional transfere-se para o cotidiano familiar. Marco convive com seus pais e irmã num ambiente onde o trabalho e a profissão não são tidos como obrigação a cumprir. Até mesmo o que pode ser um problema, um entrave na sua rotina, é equacionado de forma criativa e funcional, quase fluente.

Neste momento de análise da reflexão da mãe, voltei a pensar na forma como desde os primeiros meses da vida de Marco esta mãe buscou alternativas criativas para conviver com uma limitação que a contrariava. Marco não se alimentava bem. Ela criava histórias para distraí-lo. Estas histórias enchiam sua vida de prazer e contentamento. A mãe criava histórias porque talvez sentisse prazer no processo criativo e ao perceber que seu processo encaminhava uma forma criativa e não

trivial de resolver o problema trivial de toda criança que não quer comer. Neste processo de criação, Marco pode ter desenvolvido precocemente o prazer por ouvir histórias e, na leitura dos livros que escolhe atualmente, revive o prazer da criação literária e o aconchego das histórias de sua mãe. Ele domina a relação temporal, segura o tempo que já passou em suas mãos, joga com ele, reconstrói seus primeiros anos de vida, guarda o que ela teve de melhor dentro das páginas do livro que quiser na hora em que bem entender. Cria subterfúgios inclusive para esconder de sua mãe, aquela que lhe mostrou o prazer infinito das primeiras leituras. Além disso, como ele domina esta arte da leitura, consegue inclusive gerenciar o tempo das aulas e das tarefas que não lhe parecem tão atraentes quanto a da leitura. Nesta relação que causa admiração por parte de colegas e professores, ele ainda consegue manter aquela serenidade típica de quem já conhece boa parte do mundo através dos livros, mas sabe portar-se com humildade e elegância. Acha graça quando os colegas perguntam quantas páginas ele já leu do livro de setecentas páginas que adquiriu naquela semana, da mesma forma que se diverte quando os colegas reclamam de um livro de cem páginas que deve ser lido em um mês, aquele que ele leu em uma tarde e achou “bem bonzinho”.

No relato de sua rotina, a mãe explicou que assume três papéis básicos: “Um é o da família. Pela manhã, conversar com empregada, ver o que vai comer, quem vai levar à escola, ver se fez tema... Tem uma irmã de 4 anos, ver se tem bilhete na agenda, tem esse lado da mãe pela manhã até as 9h e que se repete no final da tarde. Às sete horas preparo o jantar, estamos todos juntos, o almoço é meio capenga. O Marco faz a lição. Não que a gente faça com ele... Ele faz ao nosso lado, perto da gente. Essa é uma forma da gente participar.” Fica evidente nesta configuração que a participação na vida escolar de Mar é constante e facilmente

perceptível. A criança já tem autonomia para lidar com as tarefas escolares, entretanto a mãe sabe da importância de sua presença nestes momentos.

A mãe seguiu, então, elencando suas tarefas diárias: “Tem o lado administrativo, reuniões de departamento, eu me encontro, mas toma muito tempo e o lado da docência que se divide em pesquisa e sala de aula e orientação e o horário é muito variado. Nem sempre eu consigo almoçar em casa. Eu combino antes com eles. À noite em geral é o jantar, o Mar faz os temas, assiste tv, vídeo, DVD, sempre tem alguma coisa para preparar para o dia seguinte de trabalho, principalmente se na manhã seguinte eu não tenho livre. A irmã fica brincando, se eu não estou no computador, o meu marido está no computador, se eu não estou no computador é porque eu estou lendo alguma coisa pro dia seguinte, então é o momento de preparar pro dia seguinte”. Nota-se, aqui um planejamento da rotina familiar coordenado pela mãe. O pai, por outro lado, acompanha as atividades da família, entretanto, prefere não se envolver diretamente nos compromissos escolares. Parece uma pessoa mais reservada, mas apóia Marco nas atividades e estudos em casa. Num episódio narrado por uma das professoras de Marco, ele deixou bem explícita a relação dos pais com a escola: A professora disse a Marco que precisava falar com seus pais. Ele disse que sua mãe estava viajando. Então a professora afirmou que não havia problema, conversaria com o pai. Ele foi, então, categórico: “Impossível. Quem trata de assuntos escolares é a minha mãe.”

Posteriormente, a mãe relatou que dorme tarde. Cuida o horário em que a filha mais moça vai dormir e dos outros ela não sabe. O Marco é que tem provocado situações de conflito. Ela avisa que está na hora, que ele deve arrumar-se para ir dormir, mas ele é independente. Na realidade, ela acredita que a paixão do filho pela leitura o leva às vezes a deixar de fazer coisas básicas, como escovar os dentes, ir

ao banheiro, pois ele não acha tão importante. Então ela tem de “policia” um pouco a conduta do filho:

“Nesse policia a gente diz: não dorme muito tarde. Então a estratégia que ele fez primeiro foi fechar a porta do quarto. Porque quando ele via que a gente tinha apagado a luz do nosso quarto, ele via que a gente tinha dormido e acendia a dele. Até que eu descobri e deixei a porta aberta. Aí, então, pra ele não acender a luz que ia ficar muito claro, foi a primeira vez que eu descobri que ele tava com aquela lanterninha bem pequenininha, do “game boy” , uma minúscula assim, embaixo do travesseiro. E com o livro, aí eu descobri que ele tava acendendo a lanterninha,. Outro dia teve uma rifa, e veio com uma lanterna, e aí, eu peguei o travesseiro dele e tava super pesado, e embaixo do travesseiro tava o Senhor dos Anéis inteiro lá.”

Então a mãe segue narrando um dos trechos das entrevistas que mais me surpreendeu pelo inusitado e pela riqueza de detalhes. Referiu que em determinado momento ela tem de ordenar que ele pare de ler e deixe para o dia seguinte. Mas o filho começa a gritar e dizer que não e implorar, fazendo, segundo a mãe, “cenas homéricas”. Ela verifica que “em geral ele tem horror que a gente tire o livro da mão dele porque acha que vai desmarcar, enfim ele tem uma resistência a isso.” A mãe continuou contando que ele esquece o resto mesmo; noutro dia ela teve de mandá-lo tomar banho. Ele afirmou que faltavam somente dezesseis páginas para terminar o capítulo. Ela disse pela terceira vez, que quando acabasse o capítulo...Aí ele disse que faltava meia página. A mãe se distraiu e quando retornou Marco já tinha iniciado outro capítulo!: “Aí eu disse: não, tá faltando um acordo comigo! Entendeu? Tá rompendo o meu acordo, depois tu volta. Senão eu vou te tirar o livro e tu não vai voltar no livro.”

Durante o relato da mãe, cheguei a me questionar se este menino teria interesse por outra coisa na vida que não fosse a leitura. E como deveria ser difícil deixar de lado uma ação que lhe dá tanto prazer, para ter de escrever, o que lhe exige habilidades diferentes daquelas necessárias para a leitura.

Após esse momento mais humorístico do seu relato, a mãe começou a refletir (a meu pedido) acerca dos motivos pelos quais Marco havia estabelecido esta espécie de relação com a leitura. Afirmou que não sabia bem de onde vinha isso, mas considerou que sempre estimulara muito o contar histórias quando ele não sabia ler. Para convencê-lo a se alimentar, ela contava histórias, para dormir, ele sempre ouvia histórias, então ele fazia tudo em troca de ouvir histórias: “Como ele sempre foi magrinho, e nunca foi de comer: ‘tá então eu te conto uma história’, eu lembro que até pra aprender a fazer xixi, na patente, e pra tirar as fraldas também, eu botava ele sentado e pra ele parar eu contava uma história. Às vezes eu inventava... às vezes, eu inventava histórias que não terminavam nunca, e ele comia porque a história só andava depois de uma garfada.” Assim, a mãe supõe que Marco tinha paixão por aprender a ler em função de poder sozinho ler suas histórias ( e, talvez, penso eu, não precisar mais “comer” tanto...). Entendo que esta relação precoce e positiva com a leitura é bem abordada por Lahire (1997) quando afirma que:

Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita. Assim, o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais. Isto significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas. (p. 20)

A mãe segue então relatando que Marco aprendeu a ler quando ingressou na primeira série. Parece implícito aí, que os pais realmente não se preocupavam em

acelerar o desenvolvimento cognitivo do filho. Contudo, nos três primeiros meses já estava alfabetizado.

O planejamento das atividades de lazer da família é um tanto complicado. Marco prefere ficar em casa lendo, assistindo tv ou fazendo alguma coisa que não precise sair. O pai parece acompanhar o que a mãe decidir. A mãe gosta de ir à feira, levar a filha menor ao parque, mas torce por um fim de semana chuvoso, para ter um pretexto para não sair de casa e poder ficar no seu escritório trabalhando. Ela contou que Marco só aceita sair com a família se puder levar um livro consigo.

Durante as reflexões sobre o lazer da família, a mãe pareceu estar bem despreocupada por preferir trabalhar até em momentos de lazer. Diz não se sentir culpada, pois acompanha a filha menor em passeios, já que esta é bem diferente de Marco. Entretanto, a mãe sente-se mais tranqüila em relação ao filho, pois ele já é mais independente.

Sobre suas leituras, a mãe observa que gosta de ler, mas se envolve basicamente com leituras de trabalho, as quais também aprecia. Narrou que sua mãe era aficionada por livros. Seu pai era gerente de uma grande livraria e editora, portanto sua casa era cheia de livros, pois ele podia retirar um exemplar de cada livro editado. Há pouco tempo, sua mãe lhe deu uma coleção completa das obras de Proust. O status do livro nesta família é compreensível e raramente encontrado em outras configurações investigadas. Há uma tradição familiar de interação e valorização da cultura escrita revelada pela expressão de contentamento e orgulho evidentes quando este assunto é abordado.

Quando começamos a conversar sobre escrita, a mãe relatou que tem um “livro de idéias”. Neste livro ela vai anotando idéias que surgem eventualmente e que poderão ser usadas futuramente em um artigo ou parágrafo. Então, sobre a

produção escrita do filho, surgiram algumas críticas. Na escola, Marco demonstra algumas dificuldades específicas. Não gosta de Educação Física, nem de escrever e considera certas disciplinas “chatas”, pois os professores têm de acompanhar o ritmo de leitura da turma. Ocorre então, que ele conclui rapidamente as leituras recomendadas pelos professores e pensa que eles são muito “lentos” para ensinar. Nas primeiras séries, era considerado lento para escrever. A mãe providenciou avaliações de diversos profissionais e nada foi detectado que merecesse acompanhamento específico. Concluiu, então, que ele tinha mesmo preguiça de escrever, e dizia também que sentia dor na mão. Atualmente ela concluiu que Marco é muito crítico, então demora para produzir um texto, pois pensa demais e desiste.

Quanto aos textos de Marco, são extremamente interessantes, atendendo a todos os objetivos da série e superando-os. O que ocorre realmente é que ele não tem o interesse inicial para escrever. A escrita na escola não é significativa para ele. Seu prazer está na leitura.

Como já foi mencionado anteriormente, a entrevista com Marco foi, de certa forma, complexa. Em primeiro lugar, houve a dificuldade em acertarmos o dia da entrevista. Quando finalmente conseguimos nos reunir, deparei-me com uma criança inesperadamente lacônica e concisa. Já o conhecia por meio das falas da mãe, das professoras e de observações diárias no cotidiano da sala de aula. Não esperava, então que ele titubeasse tantas vezes no decorrer da entrevista. Em mais de cinco perguntas, suas respostas foram “não sei” ou “sei lá”...

Fiquei extremamente intrigada com estas aparentes incongruências, pois estava habituada a ouvir suas observações e respostas muito coerentes em aula e a ler excelentes textos redigidos por este aluno. Ele afirma que adora ler, principalmente livros de magia, bruxos e mistério, mas odeia escrever porque se

distrai muito, “dói a mão, é chato e demora muito para ter idéias”. Para ele, um texto criativo é aquele que “não é uma cópia modificada de outro que já existe”. Para escolher seus livros ele observa o tamanho, pois gosta de livros “grandes” e o assunto; se lhe agrada ele lê mais de uma vez.

Marco frequenta a escola no turno da tarde. Pela manhã, gosta de ler e jogar no computador. Contou que atualmente não costuma ouvir histórias e disse que não gosta muito de contar histórias para outras pessoas. Quando há tarefas de casa, a mãe pede que ele faça logo, embora ele não goste muito dos temas. Marco acha que na escola se aprende a escrever textos porque “talvez os professores pensem que no futuro algum aluno pode se tornar um escritor famoso”. Na sua opinião, um texto narrativo deve ter personagens, alguns adjetivos, “se é de noite ou de dia” e o lugar onde ocorre a história. Ele disse que “em geral as aulas são chatas, é todo dia a mesma coisa”.

No caso deste perfil, a metodologia do ensino da língua pode ter contribuído para afastá-lo do apreço pela escrita, já que ele evidentemente é um leitor fluente e realizado, mas não gosta de escrever? Essa dúvida emergiu porque nesta configuração parece não haver espaço para um escritor desinteressado. Retorna-se então à questão: leitura e escrita são atividades relacionadas, mas não são a mesma coisa (SMITH, 1991). Entretanto, deve-se lembrar que embora Marco afirme não gostar de escrever, seus textos revelam um conhecimento dos mecanismos de uso da língua mais acentuado do que maioria das crianças na sua faixa etária e na sua turma. Seu interesse especial pela leitura é percebido nas falas da mãe. Parece que ela retoma a memória da infância que lhe foi agradável, através da leitura. Marco repete o mesmo processo. A leitura, na sua primeira infância era freqüente e



prazerosa, então ele revisita estes momentos permanentemente por meio de suas leituras.

Há elementos suficientes para supormos que o indicador mais significativo de sucesso na produção textual dessas crianças seria o valor importante atribuído à leitura e às diversas relações familiares que se estabeleceram com a cultura escrita e suas dimensões. Entretanto, há que se retomar posteriormente, às outras características apreendidas das categorias de análise, para se compor um quadro mais seguro deste sucesso.

#### 4.6. ANÁLISE DOS DADOS

O material que resultou das entrevistas foi analisado para realizar-se um cruzamento de informações (LAHIRE, 1997, p. 38) sobre o cotidiano destes alunos na escola e com a família e sobre a forma como eles desenvolvem seus textos. As falas dos sujeitos ajudaram a continuar investigando de forma dialética a questão da escrita e de que maneira poderemos repensar outras perspectivas de ensino e aprendizagem da produção textual. Sobre a complexidade desta tarefa, Olson (1997) adverte que:

[...] decidir falar ou escrever literalmente, ou seja, escrever em prosa moderna, nada mais é que uma tentativa de controlar o modo como o leitor entende o texto. Naturalmente, esta é sempre uma meta inalcançável: os textos escritos para ser lidos (ou recebidos) de um determinado modo podem ser recebidos de outro modo totalmente diferente. (p. 208).

Fala-se neste momento nas relações que se estabelecem entre quem escreve e quem lê. Estas relações acompanharam diversas reflexões deste trabalho. Tentar compreender o que pensa a criança enquanto escreve ou planeja o que vai

escrever, exigiu extrema sensibilidade, cuidado nas intervenções e atenção a todas as minúcias de suas falas.

O entrelaçamento de fatores encontrados nos perfis desencadeou uma série de reflexões acerca de elementos que podem propiciar um campo fértil para a construção de um sujeito produtor de textos eficiente na sua comunidade textual. Assim como um sistema de escrita é produto de uma construção social, acredita-se que, considerando as condições, a problemática e pressupostos desta pesquisa, é possível conceber um sujeito produtor de textos como um reconstrutor de um objeto de conhecimento. Desta forma, parte-se de alguns conceitos nesta análise que permitem conhecer o *habitus* (MINAYO, 2000) do sujeito, quais os significados das relações que se estabelecem entre ele, sua família, a escola e a cultura escrita.

Neste trabalho, o *habitus* é concebido na mesma dimensão encontrada nas obras de Minayo (2000) e Lahire (1997), a qual, em síntese, trata-se de um conjunto de comportamentos, atitudes, modos de vida, desejos comuns aos sujeitos que convivem num mesmo meio. Entretanto, Lahire (1997) adverte-nos de que nem todas as situações são ajustáveis a este modelo.

A competência lingüística, neste trabalho, não é considerada somente como algo interior ao sujeito na perspectiva escolhida para a análise dos dados. Uma leitura apressada da obra de Lahire (1997), poderia levar a um equívoco de interpretação, inferindo que o autor estivesse desconsiderando aspectos importantes da mente do sujeito. Nesta pesquisa, a escolha foi trabalhar a competência lingüística considerando a natureza das suas relações na comunidade textual. Uma vez escolhida esta forma de compreensão do sujeito, mesmo a análise do seu pensamento, de seus processos cognitivos, estará comprometida com o *habitus*.

Portanto, os sujeitos analisados são fruto de uma série de relações inseridas no meio familiar, social e escolar. As referências acerca de seus comportamentos e reações, consideraram o desempenho escolar da criança como uma complexa rede de fatores dependentes e concorrentes. Assim, aquilo que se percebe no sujeito, no seu meio, nas suas atitudes e no seu discurso, provém, não somente de uma aprendizagem individual, mas também de uma construção social. A forma como a criança obtém sucesso ou fracasso no desempenho escolar pode ser compreendida se for considerada como o produto de um conjunto de procedimentos individuais e sociais. De uma maneira mais simples, pode-se dizer que o que se sabe deste aluno advém dos seus próprios processos cognitivos e dos movimentos constantes entre estes e os objetos sociais. Sobre essa forma de entender a criança e, conseqüentemente seu discurso, Lahire (1997) afirma que:

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem « reagir » quando « funcionam » em formas escolares de relações sociais. (p.14).

Neste grupo de sujeitos relativamente homogêneo, segundo o critério segmento sócio-econômico, encontram-se elementos esclarecedores que auxiliaram a compreensão dos diferentes níveis de desempenho na produção textual entre crianças que, a princípio, não apresentariam dificuldades de aprendizagem. Perguntamo-nos, então, por que, num meio que proporciona condições tão semelhantes do ponto de vista social e econômico, há diferenças tão evidentes quanto ao desempenho textual das crianças?

Portanto, nas categorias já explanadas, estabeleceram-se inter-relações favoráveis à análise do contexto familiar na comunidade textual e dos movimentos individuais no campo da cultura escrita e das relações familiares na comunidade

textual. Estes pontos abordados no decorrer das entrevistas apoiavam-se de tal forma que foi possível reiterar opiniões, retificar posicionamentos e reformular respostas vagas sem tornar a entrevista repetitiva ou insistente.

Durante as conversas com as crianças, seus pensamentos sobre as imagens de textualidade vêm imbuídos de conceitos construídos socialmente dentro e fora da Escola. Para fins de análise, retomam-se os perfis de alunos em seis grupos, a partir de suas semelhanças.

### *A Leitura Privilegiada*

Nos perfis deste grupo, ficou evidente que a presença de um adulto (ou mais) afetivamente importante na vida da criança e que promovesse um contato precoce, diário e prazeroso com a leitura, viabilizou um investimento autônomo desta criança na cultura escrita. Embora este investimento não tenha ocorrido de forma homogênea em todos os perfis deste grupo, os traços dessa herança cultural se fazem fortemente presentes nos comportamentos e discursos atuais.

No perfil Marco, o sujeito tem uma relação familiar, cotidiana, permanente com os livros. Sua relação com os livros e a leitura é bem mais intensa do que a encontrada nas crianças do mesmo grupo, as quais também apresentam intimidade lúdica com os livros. Nos perfis do grupo A, no qual os alunos atingem plenamente os objetivos de redação da Escola, há um ótimo desempenho textual aliado ao apreço pela leitura. Entretanto, o caso do perfil Marco é único nesta pesquisa, pois embora não haja dúvidas quanto ao seu apreço pela leitura, evita as tarefas de

produção textual. Seus textos são interessantes e coerentes, mas o aluno deixa claro que não gosta de escrever. Portanto, o sucesso escolar das crianças deste grupo, compreende-se também, como referem Foucambert (1994) e Lahire (1997), pela familiaridade com a leitura de textos em voz alta, bem como pela discussão dos textos com as crianças:

Ler para as crianças é, freqüentemente, algo recomendado, embora nem sempre esteja claro o que, exatamente, se deve adquirir, pela prática. Obviamente, ler para as crianças pode torná-las interessadas nas histórias (ou no que quer que lhe seja lido) e também demonstrar interesse e utilidade que outras pessoas encontram na leitura. Mas a cada vez que uma criança ouve uma leitura também pode ser uma lição de leitura (e escrita), uma oportunidade para aprender mais sobre as convenções e finalidades da linguagem escrita. (SMITH, 1991, p. 349).

Ao reafirmar a importância das relações estabelecidas entre os adultos que cuidam e educam a criança de determinada configuração, não se pretende reduzir as idéias aqui apresentadas a uma relação de causa e efeito. O domínio da cultura escrita encontrado nas configurações do grupo, é uma imagem parcial de um quadro bem mais completo. Nas rotinas descritas pelas famílias e nos relatos de experiências com a cultura escrita, percebemos que os modos de leitura e interpretação dos textos (OLSON, 1997), as escolhas literárias e as prioridades de lazer convergiam para uma inserção gradativa, informal e subliminar na comunidade textual (SMITH, 1991).

Foi percebida na análise dos perfis, com suas variações, a presença de relações positivas de investimento pedagógico nas situações em que tanto a mãe quanto o pai se apóiam num entrelaçamento de intenções. Há determinados “acordos” implícitos e explícitos na dinâmica familiar que viabilizam a presença dos pais em momentos necessários da vida da criança.

### *Prioridades Conflitantes*

Neste grupo, a produção textual das crianças atende a alguns objetivos, deixando a desejar, principalmente em aspectos como intertextualidade e coerência.

Sabe-se que em relação às condições e disposições econômicas, o universo de sujeitos é relativamente homogêneo. Trata-se de um grupo de famílias cujos filhos freqüentam escola particular e clubes privados, possuem recursos financeiros suficientes para sustentar a família, casa própria, imóveis, investimentos, enfim são configurações nas quais as dificuldades, quando percebidas, não se encontram na esfera econômica. Talvez, em alguns casos, como nas configurações deste grupo, as situações de frágil investimento pedagógico ocorram quando os esforços paternos e maternos dirigem-se à manutenção do status ou busca de algo melhor segundo suas expectativas. Nesta mobilização, a família ocupa um tempo que seria destinado junto aos filhos com atividades de lazer cultural ou apoio ao estudo, com outras tarefas de trabalho e lazer não relacionado diretamente à cultura escrita. Como foi dito em algumas entrevistas, “Hoje em dia a gente não tem mais muito tempo pra ler. Chega em casa cansado. Só dá tempo de jantar, ver um pouco de tv e dormir.”

É importante que se faça uma revisão na forma como estas famílias selecionam e conduzem suas atividades de lazer com as crianças, pois estas decisões podem determinar alguns propósitos de gerações futuras:

Toda cultura transmite sinais explícitos e implícitos sobre os produtos e comportamentos que valoriza; e esses valores permeiam as escolas e outras instituições educacionais e culturais. Mas dentro dessas instituições, existem indivíduos específicos – variando de professores qualificados a funcionários da admissão, a premiadores e escritores de enciclopédias – que exercem influência maciça sobre quem e o que é reconhecido. Indubitavelmente, o conjunto de padrões e valores mantidos pela próxima geração é quase totalmente determinado pelas ações dos membros do campo na geração atual. (Gardner et al., 2000, p. 39).

Nas primeiras leituras dos perfis deste grupo já foi possível compreender as razões de determinados comportamentos escolares dos sujeitos. Os relatos das rotinas não eram coerentes com as opiniões acerca do valor da escrita nem com as concepções de texto e criatividade. Os adultos defendiam a importância da leitura, afirmavam que seus filhos liam bem menos do que deveriam e que seus textos não são bons. Alguns pais e mães não sabiam como avaliar a qualidade dos textos de seus filhos. Por outro lado, nas descrições de suas rotinas há espaço freqüente e praticamente diário para atividades sociais, eventos, compras, passeios a clubes, viagens nacionais e internacionais.

Neste mesmo grupo, as crianças que demonstraram irregularidade no desempenho em produção textual, detinham no seu perfil correspondente, outros elementos que, aliados a este, propiciavam um distanciamento do domínio da cultura escrita. Este quadro torna-se mais completo quando pontuam-se outros aspectos percebidos por meio de outras categorias. Nas configurações em que foram encontrados níveis de desempenho textual mais aquém do esperado, houve um conjunção de fatores: frágil investimento pedagógico familiar motivado por um direcionamento de intenções condizente com uma perspectiva mais consumista de vida, ausência de uma organização familiar autônoma e disciplinarmente coerente e problemas na transmissão do capital cultural familiar.

Por outro lado, apesar de aparentemente valorizarem o convívio social e hábitos superficiais, as outras famílias desta pesquisa que geraram bons escritores, não deixaram de valorizar, também, os programas culturais, o controle das tarefas escolares, o tempo equilibrado para a leitura e normas de convivência firmes e transparentes. Portanto, torna-se essencial, mais uma vez enfatizar que não é

suficiente o olhar minucioso de apenas um grupo ou uma categoria, nem de todas, separadamente. A rede de relações que se teceu entre os perfis obriga-nos a diversos retornos tanto às configurações, quanto às categorias de análise.

Os sujeitos deste grupo comunicaram nas suas falas um descaso, de certa forma, ressentido com os compromissos escolares. Em algumas situações, a hora de ajudar nas tarefas de casa torna-se um castigo para a criança, para o pai, a mãe ou ambos. Como todos já estão tão cansados das outras tarefas do dia: escola, trabalho, reuniões, shopping, aniversários, compras, é durante o auxílio à tarefa escolar que as atividades parecem mais difíceis, desinteressantes e longas. (Neste trabalho evidentemente não avaliamos a qualidade das tarefas escolares.) Ocorrem, então, os conflitos. Parece travar-se uma batalha diária entre a necessidade de atender aos compromissos escolares ou participar dos eventos sociais e de lazer

Normalmente, as tarefas escolares são deixadas em segundo plano. Nos discursos proferidos dentro do ambiente escolar, os pais destas crianças se mostram disponíveis a auxiliar os filhos e tentam manter uma consonância com as diretrizes escolares. Entretanto, nos relatos feitos sobre seu cotidiano, suas preferências e suas leituras, as atribuições escolares, quase sempre aparecem por último. As famílias destas configurações descreveram nas suas rotinas informalmente freqüentes opções que denotam um posicionamento mais hedonista de vida.

Em determinadas configurações, o que seria uma divisão de papéis atípica, ocorre com freqüência. A existência de empregados domésticos, em alguns casos, não determina sempre o mesmo tipo de participação e divisão ou comunhão de tarefas entre pai e mãe. Em muitas situações, mesmo com a existência de empregados domésticos, a mãe ainda assume sozinha a tarefa de gerenciamento da casa, compras, reuniões escolares, além de conduzir sua carreira profissional.



Noutros perfis, como os pais não precisam se preocupar com afazeres domésticos, compartilham o cuidado com as crianças de forma equilibrada. Percebemos que nas famílias de crianças dos grupos *A Leitura Privilegiada* e *Heranças Compartilhadas* tanto o pai, quanto a mãe ou outros familiares, dividem uma parceria no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Em momentos diferenciados, souberam relatar formas de estímulo à leitura, conhecimento da competência textual dos filhos e familiaridade com as propostas de redação da escola. Todavia, nos perfis dos grupos *Prioridades Conflitantes*, *As (In)Disciplinas* e *Capitais Culturais Pouco Disponíveis* encontramos uma evidência reveladora. Nestas famílias, por diferentes motivos, quem acompanha a vida escolar da criança e suas tarefas, seja o pai ou a mãe, não encontra apoio de outro adulto.

#### *As (In)Disciplinas*

Os alunos que compõem as configurações desse grupo, produzem textos que apresentam problemas de várias naturezas, atestando um descomprometimento com as tarefas escolares em geral, não só com a redação e a leitura.

Os perfis deste grupo são caracterizados basicamente pela heteronomia, ou seja, as crianças destas famílias não desenvolveram ainda um código interno de regras e princípios de convivência familiar e, conseqüentemente, não conseguem compreender e aplicar as normas escolares. Não há autonomia nas realizações individuais e familiares em função da ausência de uma linha de conduta que deveria ser estabelecida pelos pais.

Nas famílias que não terceirizaram o investimento pedagógico, os pais se encarregam de tentar ajudar a criança. Alguns conseguem, outros evitam, por

diferentes motivos. Em alguns perfis ficou claro que pai não tem tempo e mãe não pode porque o filho não obedece, não ouve, não gosta de estudar (como ela não gostava quando criança). Em outras situações, não há praticamente necessidade de acompanhamento familiar, pois a criança tem um horário pré-estabelecido para realizar suas tarefas e os pais só se envolvem eventualmente, quando solicitados. Nas situações de terceirização, os pais delegam o acompanhamento das atividades escolares a uma professora particular, que auxilia nos temas de casa, trabalhos, revisão da agenda, organização do material... No perfil Mauro, o menino percebe que as regras da casa são bastante flexíveis, dependendo dos humores diferentes a cada dia. Em função desta inconstância na rotina familiar e o investimento pedagógico árido, seu desempenho escolar torna-se, da mesma forma, irregular.

Em alguns perfis (Germano, Dante, Fernando), o relacionamento entre pais e filhos pode ser comparado a uma montanha russa: Como não há formas de autoridade familiar claras e maduras o suficiente, fica estabelecido um terreno propício à confusão de papéis e à falta de autonomia. Nestes exemplos apresentados, As crianças demonstram insegurança acerca de sua rotina, a quem podem recorrer quando necessitam de auxílio para os trabalhos de casa, e não sabem, afinal, qual é o lugar da cultura escrita na sua vida e na vida de sua família. Ocorrem então os “sustos”. Entretanto, estes sustos não são inesperados, são apenas adiados. O que se vê é que na realidade, a família já tem consciência das características e do desempenho escolar desta criança quando ela chega à quinta série. Já foi devidamente avisada pela escola, seja pelos boletins, ou pelas reuniões às quais são convidadas a comparecer.

Nestas configurações, as dificuldades são mapeadas, mas não há um conjunto de estratégias ponderadas na busca da superação. No lugar de uma reflexão mais

atenta acerca das relações familiares e suas prioridades, seguem as decisões espontâneas, as atitudes episódicas, sem continuidade e método. Verifica-se então, a ausência de rotinas típicas e condições necessárias para que estas crianças sejam conduzidas ao aprendizado da cultura escrita:

Também é fácil relacionar as condições necessárias para que as crianças tomem vantagem das oportunidades de aprendizado que o texto significativo proporciona. Existem apenas quatro: acesso a material de leitura significativo e interessante (idealmente à livre escolha da criança), assistência, quando necessária (e somente até onde seja necessária), boa vontade para assumir riscos (a ansiedade aumenta na proporção de informação visual necessária a um leitor), e liberdade para cometer erros. (SMITH, 1991, p. 238).

### *Heranças Compartilhadas*

As crianças deste grupo redigem textos que atingem plenamente os objetivos estabelecidos pela escola.

Os pais se revezam numa atenção especial à cultura escrita na presença dos filhos. Sua profissão é relacionada diretamente a materiais textuais e sempre um dos dois pode amparar pedagogicamente a criança, auxiliando e elogiando seu trabalho. No perfil Marta, em função da ausência eventual da mãe quando viaja a trabalho, o pai dedica-se ao acompanhamento das atividades de estudo e lazer da filha. No perfil Roberto, a criança construiu sua relação com a cultura escrita de uma forma instigante e criativa estimulada pela mãe com o apoio do pai. Os limites são discutidos entre os pais e o filho, estabelecendo-se tranqüilamente e a autoridade materna ou paterna não é questionada.

O lugar e o sentido de cada objeto da cultura escrita numa família e a forma como ela atribui valor a isto também é importante neste grupo. Nos perfis Marco,

Marta e Roberto, a biblioteca do pai ou da avó é um lugar extremamente prazeroso e curioso, onde a criança descobre o livro e o seu interior. Em alguns casos, o pai e/ou a mãe mantiveram na sua memória de história de vida uma relação gratificante e definitiva com a leitura e transmitem de diversas maneiras estas sensações a seus filhos. É importante este contato diversificado e significativo com a leitura, também valorizado por Jolibert (1994): “Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados). (p. 14)”

Durante a fase das entrevistas, os sujeitos tiveram oportunidade de refletir e expor suas idéias acerca dos critérios de textualidade que foram construídos ao longo de seus primeiros anos de alfabetização. As perguntas foram formuladas com o objetivo de descobrir que caminhos esse adolescente percorre para *tecer* o seu texto. Conforme Val (1994), o conceito de textualidade se estabelece para o sujeito, entre outros fatores, na construção conjunta das normas textuais transmitidas por outras pessoas que convivem com ele.

Neste grupo, o efeito da intertextualidade (SILVA, 1981 e KLEIMAN, 1996) se percebeu enfaticamente na forma como as crianças produzem seus textos. Elas construíram imagens diversificadas de textos por meio das leituras que seus pais lhes faziam precocemente e da parceria que se estabeleceu no investimento pedagógico efetivo. A leitura não é imposta apenas como forma de apreender a escrever melhor e corretamente, isto tornar-se-á uma consequência natural do *habitus* familiar.

### *Capitais Culturais Pouco Disponíveis*

Neste grupo de perfis, encontramos alunos cujo desempenho textual é fraco, coincidindo com a presença de pais detentores de história escolar com experiências negativas ou fraco desempenho.

Os discursos das mães ou pais preocupados com o desempenho escolar de seus filhos são esclarecedores. Nos relatos, ficou evidente uma preocupação destes pais com o fraco desempenho textual de seus filhos. Nas falas surgiu uma preocupação relacionada à herança cultural: como lidar com a dificuldade do filho, já que este pai ou esta mãe também teve de enfrentar problemas de desempenho textual quando estava na escola? Alguns pais manifestaram certa frustração pelo fato do filho repetir seu fracasso nesta habilidade requerida na escola.

Numa pergunta somente, as respostas eram dadas expressando idéias socialmente valorizadas. Entretanto, quando as conversas direcionavam-se a temas como leituras, criatividade, livros, os pais conseguiam, inadvertidamente, distanciar-se do discurso padronizado socialmente e começavam a emergir seus sentimentos e memórias que atestavam conflitos antigos com o aprendizado da cultura escrita na escola. Essa visão artificial e “livresca” da leitura já foi apontada por Silva (1988) como uma consequência da metodologia do ensino da cultura escrita no Brasil. Historicamente são transmitidas idéias prontas de que a leitura deve ser imposta nas escolas para ensinar as crianças a escrever corretamente e fornecer um modelo para a escrita padrão.

A análise de uma resposta individual da entrevista não era suficiente para construir o perfil familiar. Em algumas configurações, aparentemente não havia razões para que o filho apresentasse dificuldades na produção textual. O discurso inicial da mãe ou do pai revelava uma valorização incisiva da leitura e do acompanhamento escolar. Contudo, no relato da rotina familiar, nenhum dos

componentes da configuração referia qualquer contato espontâneo e lúdico com a cultura escrita. Este dado é comum a todas as configurações do grupo.

Neste grupo está presente com maior intensidade o caráter funcional da escrita. É possível perceber nas relações dos sujeitos com a cultura escrita uma visão pragmática da mesma. A forma como a Língua Portuguesa foi e vem sendo ensinada nas escolas brasileiras, favorece em muitas circunstâncias a construção de uma perspectiva pouco autônoma do seu domínio, como refere Stubbs (1980). Essa falta de autonomia no uso da Língua reflete-se num uso obrigatório, por motivos profissionais ou escolares, marginalizando um olhar mais plástico e prazeroso.

Sobre o conhecimento “básico “ ou “funcional” da escrita, Olson (1997) explica que: “Nenhum conjunto de atividades é funcional para todos, e a diversidade dos modos com que os textos são criados e usados mal começou a ser percebida pelos estudiosos.” (p. 290). Neste grupo encontram-se componentes adultos que transmitem nos seus discursos uma visão parcial das demandas da sua comunidade textual. Transmitem para seus filhos idéias textuais pragmáticas e materialistas (OLSON, 1997). Alguns adultos destes perfis utilizam a escrita no seu ambiente de trabalho e raramente compartilham momentos de leitura lúdica com seus filhos. Suas atividades de lazer geralmente não incluem a leitura.

É notório (Silva, 1988) que a escola tradicional tem contribuído mais para afastar sujeitos da cultura escrita por meio de uma didática artificial e anacrônica. Nesse tipo de metodologia há pouco espaço para a fruição da leitura. As atividades relacionadas à literatura ainda trazem traços do ensino voltado para a memorização, a classificação e a repetição. Como essa problemática exige a exclusividade evidente de um estudo completo, interdisciplinar e oportuno, aqui não é o lugar de aprofundar este debate. Por enquanto, é suficiente a consciência de que não

estamos iludidos, que temos certa noção das condições em que se encontra o ensino da língua escrita neste país. Sabe-se, então, que os sujeitos dessa população estão sendo educados numa escola que se insere neste quadro, embora num processo de transição, pois propõe uma metodologia mais dinâmica e atualizada que procura superar as dificuldades já descritas, rompendo com as metodologias normativas.

## 5 CONCLUSÕES

Como foi exposto na introdução desta pesquisa, o objetivo deste estudo é aprofundar o conhecimento das diferenças existentes no desempenho textual de crianças de um meio social economicamente favorecido. Na busca por referenciais teóricos, revisou-se a história da cultura escrita, a lingüística textual e aspectos sociológicos da aprendizagem da escrita. Em função da revisão teórica inicial e da análise do conteúdo das entrevistas, este trabalho foi se caracterizando por um olhar predominantemente sociológico da aprendizagem da cultura escrita e suas implicações pedagógicas.

Percebe-se, então, que o processo de construção do sujeito-escritor pede o estabelecimento de um conjunto de circunstâncias facilitadoras. Este conjunto de circunstâncias facilitadoras nasce das relações estabelecidas entre o *habitus* da família, o projeto político-pedagógico da escola e a ação desta criança. Esta é uma rede de relações que determina maior ou menor dificuldade na aprendizagem da cultura escrita.

No grupo *Prioridades Conflitantes*, encontra-se no interior das configurações correspondentes, uma forte, latente necessidade de manter seu status

socioeconômico ou ascender socialmente. Foi interessante perceber que nestas configurações, o investimento pedagógico não apresenta um caráter intenso, como fator de crescimento e realização pessoal em todas as situações. Em alguns perfis, o lugar da escola é aquele de investimento num meio para manter o status ou, se possível, ascender socialmente, na busca por posições mais privilegiadas na sociedade. Neste agrupamento, há diferentes níveis de desempenho textual, fato que nos levou a pensar em outros determinantes correlacionados.

Os projetos de vida de algumas famílias apresentaram certas consonâncias. Entre as configurações dos sujeitos que apresentam bom desempenho textual, há traços comuns de investimento na cultura escrita: valorização da leitura, tempo para ler, ler em conjunto, visitar livrarias, elogio ao trabalho escrito e conhecimento razoável do desempenho escolar da criança. Nestas famílias, pai e mãe, ou ao menos um dos cuidadores da criança, tem uma relação favorável com a cultura escrita: lê regularmente com prazer, exerce uma profissão ou segue uma carreira na qual o desempenho eficiente na produção escrita é reconhecido e fundamental.

As relações de gênero emergem como determinantes em praticamente todas as categorias. No caso do investimento pedagógico, especificamente na cultura escrita, repete-se na população aqui pesquisada um dado genérico. Dentre as crianças que não atingiram os objetivos mínimos esperados para a produção textual, apenas dez por cento eram meninas. Isto pode estar ocorrendo devido ao tratamento diferenciado que é dado aos meninos tanto na família quanto na escola. O desconhecimento por parte de pais e professores acerca do desenvolvimento afetivo e cognitivo de meninos e meninas pode acarretar conseqüências diversas no seu desempenho escolar. Vamos nos ater, aqui, às diferenças percebidas na forma



como os pais acompanham as tarefas escolares de seus filhos ou filhas, e aos discursos das professoras em relação ao trabalho de alunos e alunas.

Repete-se em vários perfis destes grupos, a escassa presença na vida escolar dos alunos, de um dos pais. O que se quer dizer com isto? Acredita-se, com os dados analisados nestes perfis, que na realidade não importa tanto o gênero do familiar que auxilia e estimula a criança nas tarefas escolares. Há fortes indícios que nos levam a concluir que, o que determina a qualidade dessas ações, é que os adultos responsáveis pela criança e que construíram um forte vínculo afetivo com ela, demonstrem nas suas falas e nas suas condutas cotidianas um apreço especial pelo seu sucesso nas atividades escolares. Percebe-se que os pais ou familiares que convivem diariamente com esta criança, favorecem o desenvolvimento da sua competência lingüística se demonstrarem nas suas relações, coerência nos discursos e consonância nas suas ações.

No âmbito das relações entre família e escola, estabeleceram-se historicamente alguns mitos tanto no que se refere às famílias de classe média-alta quanto às de meios populares. Já é sabido (LAHIRE, 1997), que o tema da omissão parental nos meios populares é um mito. De fato, há dados nas análises feitas em sua obra, demonstrando que os pais e mães deste grupo cuidam da escolaridade de seus filhos, acompanham seus estudos e preocupam-se com seu desempenho, na espera de que o futuro de seus descendentes seja melhor ou mais promissor do que o seu. Por outro lado, conforme o senso comum, costuma-se considerar que nas classes médias e altas a família seria mais presente no ambiente escolar e mais participativa nas atividades educacionais de suas crianças. Essa imagem, entretanto, é equivocada e não reflete a realidade, pois, em função de escolhas que as famílias desses segmentos sociais têm feito, seu investimento

pedagógico, em muitos casos, como nos perfis dos grupos *Prioridades Conflitantes*, *As (In)Disciplinas e Capitais Culturais Pouco Disponíveis*, tem sido frágil ou pouco significativo.

No sul do Brasil, como bem se sabe, há um grande contingente de famílias que descendem de grupos de imigrantes europeus. Boa parte dos imigrantes que aqui chegaram no início do século XIX teve de enfrentar sérias dificuldades econômicas e adversidades de outras naturezas, como a língua estranha, ausência de assistência médica e estrutura para se estabelecerem e recomeçarem suas vidas. Em função de tais adversidades, tiveram de restabelecer suas formas de vida. No entanto, muitos de seus descendentes usufruem, atualmente, dos bens e lucros constituídos por seus antepassados. Dentre as heranças transmitidas por estas famílias, encontra-se a idéia de mobilidade e ascensão social em função do sucesso profissional e o apreço pela cultura acadêmica. Nas configurações dos grupos *A Leitura Privilegiada e Heranças Compartilhadas*, encontram-se sujeitos que, apesar de serem parte de uma elite que tende a ver a escola como meio de perpetuar as relações de poder num patamar estável e conveniente, rompem com preceitos que possam estar imbuídos de idéias conservadoras e valorizam a escola como lugar de construção do saber e busca de autonomia crítica. Tais famílias descendem de indivíduos que tiveram de reconstruir suas trajetórias de vida e encontraram na escola (entre outros fatores) um instrumento social legítimo de crescimento, educação e mobilidade social, fato que justifica suas idéias sobre o valor da escola.

Considerando as condições de funcionamento da escola brasileira atual, verifica-se que ainda é inviável, mesmo que ocorram encontros eventuais entre pais e professores, um conhecimento detalhado dessas relações entre família-aluno-desenvolvimento da competência lingüística. Portanto, como a escola não tem

acesso a essas configurações, isto nos encaminha a perceber que este conhecimento precisa fazer parte da formação dos professores. É bastante limitadora a visão de que se possa atribuir somente a causas individuais e institucionais, o fraco desempenho escolar de uma criança. De posse de todos os relatos dos perfis de configurações, das entrevistas com pais, alunos e professoras, o caminho para buscar a compreensão dessa rede de relações torna-se mais viável e promissor.

Embora as limitações de um estudo desta natureza sejam evidentes, espera-se que este trabalho constitua-se numa referência para que professores de escolas e também de cursos relacionados à formação de professores possam utilizar-se de alguma forma destas reflexões para repensar, reorganizar e planejar seus projetos de ensino. É minha intenção, também, continuar aprofundando a questão da competência lingüística e suas implicações no desempenho escolar das crianças e de seus professores.

As relações estabelecidas entre o sujeito, a configuração familiar e o projeto de ensino desenvolvido na escola, vão determinar, de alguma forma, sua competência lingüística. Provavelmente, suas escolhas e os papéis sociais exercidos por essa criança, quando adulto, serão permeados por experiências lingüísticas. Entretanto, a sua competência como escritor dependerá diretamente dos seus papéis sociais e profissionais. As evidências apontam para uma necessidade de que os adultos de cada configuração (pais e educadores) sejam conscientes de que de alguma forma os projetos de vida que o sujeito faz refletem nos projetos de vida das pessoas que estão circundando o sujeito.

É importante que os professores reconheçam estas relações estabelecidas nas configurações familiares, para que possam desenvolver seus projetos educacionais

de forma mais abrangente e contextualizada. Eles precisariam perceber, por exemplo, a existência de algumas famílias cujo projeto pedagógico é incoerente com a imagem que os pais constroem da escola diante de seus filhos. A forma como a família seleciona as prioridades de investimento econômico determina alguns traços do investimento pedagógico.

Nos grupos *A Leitura Privilegiada* e *Heranças Compartilhadas*, revelou-se um indicador não presente nos outros grupos: o contar histórias para as crianças desde a primeira infância. Este dado estabeleceu-se como um elemento importante e facilitador do surgimento de uma criança conectada afetivamente à cultura escrita; uma relação precoce que parece ter sucesso no desempenho escolar futuro. Percebeu-se nestes grupos, também, um equilíbrio peculiar entre coerção e liberdade, fato que parece resultar numa situação propícia para o desenvolvimento da autonomia. Nestes grupos o projeto familiar pedagógico apresenta uma identidade própria, porque mostra o quanto a escola tem importância para estas famílias. Então, elas procuram apoiar e complementar o trabalho realizado pela escola. A leitura freqüente e eficiente quase sempre garante uma escrita eficaz, porém a motivação para escrever espontaneamente advém de relações mais perenes, diversificadas e afetivas com modelos de escrita familiares e escolares, enfim, de uma comunidade textual.

Ficou evidente em algumas configurações que a intertextualidade é um elemento determinante na leitura significativa de pais e filhos. É por meio da intertextualidade que se constrói o leitor, seus modos de leitura, as previsões que faz ao ler. Seus movimentos de leitura, suas escolhas literárias e a estrutura da produção textual serão influenciados, também, pela intertextualidade. Esta não se manifesta apenas nas conversas entre seus textos e textos alheios. Nos outros

meios - orais ou escritos - de comunicação verbal e nas marcas textuais impressas pela convivência social esta relação também se efetiva. Então, a forma como uma criança lê um livro ou assiste a uma peça de teatro está matizada pelos tons intertextuais construídos ao longo de seu caminho de leitora na sua comunidade textual. Para compreender um texto e posteriormente poder redigir um texto, dependemos de nossa teoria de mundo e esta teoria de mundo é construída primeiramente nas relações com a configuração familiar.

## **6 REFERÊNCIAS**

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e Coerência em Narrativas Escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BODEN, Margaret A. (Org.) et ali. **Dimensões da Criatividade**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

BOTTÉRO, Jean e MORRISON, Ken. **Cultura, Pensamento e Escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

BRUNER, Jerome e WEISSER, Susan. A Invenção do Ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R & TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

BRUYNE, Paul, et. al. **Dinâmica de Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CALKINS, Lucy McCormick. **A Arte de Ensinar a Escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos Problemas da coerência dos Textos. (1978) In: GALVES, Charlotte (Org.) et al. **O Texto: leitura e escrita**. São Paulo: Pontes, 1997.

COHEN, Marcel e GARNOT, Jean S. F. **La Escritura y la Psicología de los Pueblos**. México: Siglo Veintiuno Editores s.a. , 1968.

COSTE, Daniel. *Leitura e Competência Comunicativa*. (1978) In: GALVES, Charlotte (Org.) et al. **O Texto: leitura e escrita**. São Paulo: Pontes, 1997.

COTO, Benigno Delmiro. **La Escritura Creativa em las Aulas**. Barcelona: Graó, 2002.

CUMMING, Robert. **Para Entender os Grandes Pintores**. São Paulo: Ática, 1998.

DENNY, J. Peter. O Pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON, David R & TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristóvão. **Prática de Texto para Estudantes Universitários**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Vigência de Jean Piaget**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligência: Um Conceito Reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

\_\_\_\_\_, TORFF, Bruce e HATCH, Thomas. A Idade da Inocência Reconsiderada : preservando o melhor das tradições progressistas na psicologia e na educação. In: OLSON, David R & TORRANCE, Nancy. **Educação e Desenvolvimento Humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GELB, Ignace J. **Historia de la Escritura**. Version española de Alberto Adell. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

GOODMAN, Yetta M. (Org.) **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOULART, Audemaro T. e SILVA, Oscar V. **Estudo Dirigido de Gramática Histórica e Teoria da Literatura**. São Paulo: Editora do Brasil, 1986.

HAVELOCK, Eric. A Equação Oralidade-Cultura Escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R & TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

ILLICH, Ivan. Um Apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga. In: OLSON, David R & TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 (a).

\_\_\_\_\_. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 (b).

KAUFMAN, Ana María e RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1996.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da Linguagem Escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001, 10ª reimpressão.

LOCKS, Maria de Lourdes R. K. ; OLIVEIRA, Salma F. de A. ; OLIVEIRA, Sidneya G. de. (Org.) **Desmistificando a Redação**. Florianópolis: Pallotti, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

OLSON, David R. Cultura Escrita e Objetividade: o surgimento da ciência moderna. In: \_\_\_\_\_. & TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995 (a).

\_\_\_\_\_. A Escrita como Atividade Metalingüística. In: \_\_\_\_\_. & TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995 (b).

\_\_\_\_\_. **O Mundo no Papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. & TORRANCE, Nancy. **Educação e Desenvolvimento Humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

PIAGET, Jean. ; INHELDER, Barbel. **Memória e Inteligência**. Brasília: Art Nova, 1979.

PERKINS, David N. Criatividade: além do paradigma darwiniano. In: BODEN, Margaret A. (Org.) et ali. **Dimensões da Criatividade**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. O Conceito de Letramento e suas Implicações Pedagógicas. **Pátio revista pedagógica**. Porto Alegre, Ano VI, nº 24, p.54-57, novembro 2002/janeiro 2003.



SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de Escrita: Tipologia, história e psicologia.** São Paulo: Ática, 1996.

SILVA, Ezequiel T. da. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Pedagogia da Leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Leitura Significativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WOLFF, Cynthia Griffin. **Emily Dickinson.** Massachussets: Addison-Wesley Publishing Comp. Inc., 1988.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A**

#### **Carta de Autorização da Escola**

##### **Autorização de Procedimentos de Pesquisa**

O presente documento tem como objetivo autorizar a professora Lúcia da Cunha Lamb a realizar os procedimentos necessários à condução de seu projeto de dissertação de mestrado pela UFRGS, sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Vargas Dorneles, intitulado **ELEMENTOS EM INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLAR: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA**. Os alunos convidados a participar das entrevistas receberão solicitações de autorização dos responsáveis. Os professores também receberão um documento convidando-os a participar da pesquisa.

A direção da Escola será freqüentemente informada quanto ao andamento e as informações contidas nos protocolos.

No momento da entrega desta autorização, a Escola recebe uma cópia do Projeto que será defendido em quatro de junho de 2003.

Declaro conhecer os objetivos e procedimentos metodológicos desta pesquisa, que são os seguintes:

- Reconhecer e analisar os fatores intervenientes no sucesso da produção textual na escola para viabilizar outras formas de repensar o ensino da escrita no Ensino Fundamental.

- Os procedimentos utilizados serão entrevistas individuais gravadas com alunos, pais e professores, nas quais eles serão convidados a expor oralmente suas idéias acerca da importância da leitura e da escrita no seu cotidiano. Estes encontros ocorrerão em período oposto ao de aula, previamente combinados e devidamente comunicados.

Estou ciente de que em parte alguma do trabalho o nome da Escola será publicado.

---

P/ Direção da Escola

---

Local/Data

## **APÊNDICE B**

### **Carta de Autorização dos Responsáveis**

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_ ,  
portador (a) do doc. de identidade nº \_\_\_\_\_ , autorizo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ a participar das entrevistas relacionadas à pesquisa de mestrado,  
da professora Lúcia da Cunha Lamb sobre Produção Textual, sob a orientação da  
Professora Doutora Beatriz Vargas Dorneles e coloco-me à disposição para o  
mesmo procedimento. Estou ciente de que o objetivo do estudo é reconhecer e  
analisar os fatores intervenientes no sucesso da produção textual na escola para  
viabilizar outras formas de repensar o ensino da escrita no Ensino Fundamental,  
bem como de que serei informada (o) dos resultados do mesmo. Fui informada (o)  
de que os procedimentos serão compostos de entrevistas gravadas e de que alguns  
textos produzidos por \_\_\_\_\_ serão utilizados, resguardando o sigilo  
de autoria. Estou ciente de que em parte alguma do trabalho impresso, nem nas  
defesas de projeto e dissertação os nomes dos sujeitos e do local da pesquisa de  
campo serão revelados.

Para contribuir com o avanço do conhecimento lingüístico na área educacional,  
declaro ceder à pesquisa **ELEMENTOS EM INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO  
TEXTUAL ESCOLAR:A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA**, a plena propriedade e os  
direitos autorais do depoimento prestado por meu/minha filho(a). A autora da  
pesquisa fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins  
culturais, os dados das entrevistas.

\_\_\_\_\_  
responsável/mãe/pai

---

aluna (o)

Local/Data: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C**

### **Carta de Autorização das Professoras**

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_, portadora do doc. de identidade nº \_\_\_\_\_ disponho-me a participar das entrevistas relacionadas à pesquisa da professora Lúcia da Cunha Lamb sobre Produção Textual. Estou ciente de que o objetivo do estudo é reconhecer e analisar os fatores intervenientes no sucesso da produção textual na escola para viabilizar outras formas de repensar o ensino da escrita no Ensino Fundamental, bem como de que serei informada (o) dos resultados do mesmo. Fui informada (o) de que os procedimentos serão compostos de entrevistas gravadas e de que alguns textos produzidos por nossos alunos serão utilizados, resguardando o sigilo de autoria. Estou ciente de que em parte alguma do trabalho impresso, nem nas defesas de projeto e dissertação, os nomes dos sujeitos e do local da pesquisa de campo serão revelados.

Para contribuir com o avanço do conhecimento lingüístico na área educacional, declaro ceder à pesquisa \_\_\_\_\_, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento prestado por mim. A autora da pesquisa fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, os dados das entrevistas.

---

Professor(a)

Local/Data: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE D**

### **Roteiros das Entrevistas**

As entrevistas foram estruturadas a partir da preocupação com o pensamento das crianças acerca da produção textual e da leitura.

#### **Entrevista com aluno**

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

SÉRIE:

TELEFONE:

MÃE:

PAI:

IRMÃOS:

IDADE DOS IRMÃOS:

1. Como é o teu dia? Conta um pouco sobre tuas rotinas.

2. Lembrando da carta/convite que recebeste, tu sabes por que estamos fazendo esta entrevista?

3. Tu gostas de ler? Por quê?
4. Que livro estás lendo?
5. Como fazes para escolher os livros e revistas?
6. Quais foram os últimos três livros que leste?
7. Qual a importância da leitura na tua vida?
8. Tu gostas de escrever histórias? Por quê?
9. Tu gostas de ouvir histórias? Por quê?
10. Usas algum diário para escrever diariamente?
11. Por que tu achas que a escola ensina a escrever textos?
12. Quais características deve ter uma boa narrativa na tua opinião?
13. Qual foi o livro ou texto mais significativo para ti até hoje? Por quê?
14. Na tua opinião, o que é um texto criativo?
15. Como seria um dia perfeito, para ti?
16. Espaço para perguntas formuladas no decorrer da entrevista.

### **Entrevista com Mãe/Pai**

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

TELEFONE:

NOME DO FILHO(A):

NACIONALIDADE:

ESCOLARIDADE:

PROFISSÃO:

1. Conta um pouco sobre tuas rotinas e teu trabalho.
2. Tendo lido a carta/convite, lembras porque estamos fazendo esta entrevista?

3. Qual a tua opinião sobre o tema desta pesquisa?
4. Como aproveitas tuas horas de lazer?
5. Gostas de Ler? Por quê?
6. Que livro estás lendo atualmente?
7. Quais foram os últimos três livros que leste?
8. Qual a importância da leitura na tua vida?
9. Gostas de escrever?
10. Quando começaste a te interessar pela leitura?
11. Usas agenda ou diário? De que forma?
12. Tu achas que teu filho lê o suficiente? Por quê?
13. Como tu avalias a produção escrita do teu filho?
14. Lembras quando teu filho começou a se interessar pela leitura? E pela escrita?
15. Qual foi o livro ou texto mais significativo para ti até hoje? Por quê?
16. Na tua opinião, o que é um texto criativo?
17. Como seria um dia perfeito, para ti?
18. Espaço para questões formuladas no decorrer da entrevista.

### **Entrevista com Professora**

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

TELEFONE:



NACIONALIDADE:

ESCOLARIDADE:

TEMPO DE PROFISSÃO:

1. Conta um pouco sobre tuas rotinas e teu trabalho.
2. Tendo lido a carta/convite, lembra porque estamos fazendo esta entrevista?
3. Qual a tua opinião sobre o tema desta pesquisa?
4. Como aproveitas tuas horas de lazer?
5. Gostas de Ler? Por quê?
6. Que livro estás lendo atualmente?
7. Quais foram os últimos três livros que leste?
8. Qual a importância da leitura na tua vida?
9. Gostas de escrever?
10. Quando começaste a te interessar pela leitura?
11. Usas agenda ou diário? De que forma?
12. Tu achas que teus alunos lêem o suficiente? Por quê?
13. Como tu avalia a produção escrita dos teus alunos?
14. De que forma tu planejas as atividades de produção textual?
15. Que autores tu consideras mais importantes na tua formação em relação à escrita?
16. Como seria um dia perfeito, para ti?
17. Espaço para questões formuladas no decorrer da entrevista.

## APÊNDICE E

### Quadro de Critérios de Avaliação dos Textos dos Alunos

Embora tenha havido esse cuidado com a elaboração de um quadro que busca objetivar a seleção dos textos para a escolha dos sujeitos da pesquisa, é evidente que tal tarefa é bastante subjetiva. É subjetiva porque a linguagem é constituída de elementos individuais, das experiências de cada sujeito, e de elementos sociais, ou seja, resultantes das aprendizagens efetivadas em sua comunidade textual. Conseqüentemente, nesta fase do trabalho, os elementos constituintes da subjetividade serão aqueles relacionados à pesquisadora e às crianças que redigiram os textos.

A subjetividade é um componente esperado na metodologia qualitativa de pesquisa, porém, de forma alguma deixaremos de considerar a importância dos critérios de análise dos textos, já explanados na seção 3.4. O quadro é uma síntese da revisão teórica e do material construído ao longo dos anos nos quais trabalhei com a produção textual na Escola.

Os índices de seleção correspondentes aos critérios foram estipulados conforme o processo de avaliação e expressão de resultados da Escola. Portanto,

foram separados três grupos de textos: aqueles que apresentaram mais de noventa por cento dos elementos constituintes do quadro 1, aqueles que apresentaram entre cinquenta e noventa por cento dos elementos constituintes do quadro 1 e aqueles que ainda não apresentaram o mínimo de cinquenta por cento dos elementos do quadro 1.

**Quadro 1**

ELEMENTOS QUE ATRIBUEM COESÃO E COERÊNCIA AO TEXTO	PRESENTE S	AUSENTE S
1.Pontuação		
2.Concordância nominal		
3.Concordância verbal		
4.Uso adequado da letra maiúscula e da letra minúscula		
5.Representação letra/fonema (exceto fonemas /s/ e /š/)		
6.Título		
1.Articulação		
2.Não-contradição		
3.Progressão		
4.Continuidade		
5.Apresentação/orientação/resumo		
6.Conflito/desenvolvimento/complicação		
7.Resolução/desfecho/avaliação/coda		
<b>ELEMENTOS FORMAIS DE TEXTUALIDADE</b>		
1.Parágrafo		
2.Ocupação adequada das margens esquerda e direita		
3.Número adequado de linhas		
4.Letra legível		

## ANEXOS

### ANEXO A – Exemplo de um texto produzido por um aluno do Grupo A

#### O espelho mágico

Era uma vez um homem chamado Evernesto, ele sempre quis ser imortal e saber de tudo.

Um dia ele achou uma bruxa e a ameaçou:

- Se não me fizeres imortal e ter o poder de saber de tudo, eu juro que te matarei.

A bruxa, muito esperta, respondeu:

- Farei isso, mas você deixará de ser feliz.

- E então a bruxa transformou Evernesto num espelho, dizendo

- Agora és imortal e sabes de tudo, mas deveras me obedecer e responder o que eu perguntar.

Uma vez por semana a bruxa ia até o espelho e perguntava:

- Espelho, espelho meu, quem é mais bela do que eu?

E o espelho respondia:

- És a mais bela de todas.

E o tempo foi passando, a bruxa virou rainha e ainda era muito bonita.

Até que o espelho notou que uma jovem chamada Branca de Neve era agora mais bonita que a rainha. Então a rainha perguntou:

- Espelho, espelho meu, quem é mais bela do que eu?

Então o espelho respondeu:

Até muito tempo atrás eras a mais bela mas agora Branca de Neve é a mais bela.

A rainha ficou furiosa e mandou que um caçador levase Branca de Neve até a floresta e a matasse. Mas para certificar-se de que a jovem estava morta, mandou o caçador trazer-lhe o coração de Branca de Neve numa caixa. O espelho olhou tudo isso sem poder fazer nada.

Seis horas depois o caçador voltou com a caixa. Então a rainha perguntou novamente ao espelho:

-Espelho, espelho meu, quem é mais bela do que eu?

-Branca de Neve é a mais bela. Ela vive na floresta na cara de sete anões. O coração em suas mãos é o de um animal.

Mais furiosa do que antes a bruxa-rainha respondeu:

- Voltarei daqui a um tempo. E provavelmente serei a mais bela de todos.

E então ela foi embora. Uma hora e nada. Duas hora, nada. Três horas nada. Quatro horas depois o espelho sentiu uma espécie de coceira e de repente ele voltou a ser gente. Inconformado ele voltou para casa e viveu o resto dos seus dias ainda que sendo ser imortal e saber de tudo.

## ANEXO B – Exemplo de um texto produzido por um aluno do Grupo B

### João o pestinha

Numa cidade pequena avia um menino chamado João, ele só aprontava toda cidade conhecia ele.

Todo dia João apronta. Hoje ele tinha acabado de quebrar um vidro . Então sua mãe resolveu que cada coisa que ele quebrace ou estragase ela ia tirar da sua mesada.

João continuou quebrando e estragando até que chegou um dia que acabou seu dinheiro e sua mãe vendeu sua bicicleta e João ficou arrasado e acabou não quebrando mais as coisas e sua mãe comprou uma nova bicicleta.

Então como já tinha sua bicicleta de volta e começou a canhar mesada de novo e estava já com R\$ 200,00 começou a quebrar tudo e estragar as coisas da cidade e das pessoas.

## ANEXO C – Exemplo de um texto produzido por um aluno do Grupo C

### O dia que eu me perdi no meio da cidade

Um dia e e meu amigo Bruninhosvaldão fomos ao cinema. Na volta para minha casa nos se perdemos, então encontramos Pederebundo e o 123 de olivera 4 nosos amigos da iscola.

Então perguntamos se eles sabiam onde era a rua Dovisudão eles disseram que não sabiam onde era, nas podião perguntar ao freitósinha, mas nem o freitosinha sabia onde era.

Então fomos andando e vimos um cara seu nome era Osvaldão então ele nos dise onde era e nos fomos para minha casa.

Quando chegamos tinha comida pronta nos esperando

