

## UM AMOR EM PARIS

Telma Guimarães Castro Andrade – editora – FTD

Vera e Maria eram amigas inseparáveis. Trocavam segredos e colas na escola. Uma era ótima em ciências e matemática. A outra fera em português. Com a chegada de Vítor, vindo do Sul do país, aumentou a cumplicidade entre as duas e ao mesmo tempo começaram os perigos. Vítor era primo de Cacá, namorado de Mari e só veio à pequena Paris para passar férias. Vera que era boa em quase tudo, mas péssima em português, começou a usar as qualidades da amiga Mari para se corresponder com seu querido Vítor, depois que este voltou à sua terra natal. Mari aproveitava a tímida Torre Eiffel da cidade o mirrado rio Sena, entre outros cenários parisienses que criou, para dar mais romantismo às correspondências. Acontece que Mari passou a curtir demais escrever para Vítor e, esqueceu-se do "favor" que estava fazendo para a amiga, começou a sonhar com o rapaz. Ficava imaginando se algum dia Vítor viria perceber que as cartas tão românticas que recebia, vinham de outro coração apaixonado.

Nem Cacá consegue o vazio e Mari então, põe em dúvida seu amor por ele e acaba terminando o namoro. O desenrolar do romance surpreende quando Vítor se acidenta e fica entre a vida e a morte.

Telma Guimarães Castro de Andrade é formada em Letras Vernáculas e Inglês pela UNESP. Foi cronista do Jornal Popular e também Assessora na Delegacia Regional de Cultura de Campinas. Já publicou cerca de 80 títulos em português e inglês. É também co-autora de livros juvenis com Celso Antunes e Teresa Noronha

César Landucci ilustra de uma maneira tal que nada do texto é completamente revelado, ficando para o leitor a missão de criar as imagens durante a leitura.

## A construção do discurso escrito – conferências de escrita

Carime R. Elias, Clarissa Golbert,  
Darli Collares, Ellen Reis e Vera Santos\*

### 1 Apresentação

Este artigo constitui-se numa reelaboração textual, produzida por Carime Rossi Elias e Darli Collares,<sup>1</sup> da segunda parte do relato da pesquisa "Estudo e acompanhamento do processo de construção do discurso escrito, em alunos do 1º Grau", organizado em dois artigos.

No primeiro artigo, intitulado "A construção do discurso escrito – vivências de sala de aula",<sup>2</sup> nos detivemos em apresentar um pouco da processualidade desta pesquisa<sup>3</sup> assim como relatar algumas atividades desenvolvidas no decorrer dela, como: relatos de fins de semana, de jogos e atividades diversas; produção livre individual e análise do colega e produção com reformulação pelo próprio autor.

Neste momento retomamos alguns aspectos abordados nesta primeira parte com o objetivo de situar o leitor no contexto da pesquisa e reelaboramos parcialmente o segundo artigo cujas idéias ainda continuamos a investigar.

Este artigo, portanto, apresenta experiências nas quais buscávamos alternativas de ação pedagógica desenvolvidas em atividades extra-classe e análises das produções textuais das crianças fundamentadas teoricamente na Linguística Textual inseridas em

\* Carime R. Elias e Clarissa Golbert – Doutorandas em Educação/UFRGS; Darli Collares – Doutora em Educação/UFRGS; Ellen Reis – Especialista em alfabetização/UFRGS; Vera Santos – Pedagoga/UFRGS.

<sup>1</sup> Darli Collares (FACED/PUCRS); Carime Rossi Elias (PPGEDU/UFRGS).

<sup>2</sup> Publicado na *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, v. 15, n. 37, 1996.

<sup>3</sup> Ao longo deste estudo, contamos com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da concessão de bolsas de estudo para as alunas do curso de Pedagogia, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul, com a concessão de uma bolsa de Iniciação Científica.

uma proposta pedagógica que visava a possibilitar a efetivação do prazer nos momentos de escrita e recuperar a interpretabilidade dos textos, a preocupação com o leitor e o compromisso com a autoria.

## 2 Contextualizando a pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em duas instituições educacionais distintas: o Colégio de Aplicação da UFRGS e a Escola Municipal Vereador Martin Aranha, em Porto Alegre, envolvendo práticas de escrita com crianças de níveis socioeconômicos diferenciados. As atividades desenvolvidas no Colégio de Aplicação foram realizadas numa turma de 33 alunos, com idade entre 8 e 11 anos que, em 1994, freqüentavam a quarta série do I grau e vivenciavam essa experiência desde o início da terceira, com a professora Darli e a auxiliar de pesquisa, Carime. A organização curricular da escola prevê a unidocência até a quarta série, o que proporciona o contato permanente da professora com o grupo de alunos.

Na Escola Municipal Martin Aranha, as atividades foram desenvolvidas numa das turmas de quarta série, composta por 33 alunos, com idades entre 9 e 15 anos, com a professora Ellen Reis e a auxiliar de pesquisa Vera Santos. O contato da professora com os alunos, nesta escola, restringe-se a cinco períodos semanais, dada a organização curricular, por disciplinas.

O grupo de pesquisa, coordenado por Clarissa Golbert, professora da Faculdade de Educação da UFRGS, reunia-se aos finais de tarde, após ou entre os turnos de docência para analisar as produções dos alunos, o que, por sua vez, direcionava os estudos de fundamentação teórica, o planejamento das atividades propostas em sala de aula e das conferências de escrita, nos dois contextos escolares.

## 3 Contextualizando o referencial teórico

Tendo em vista que a passagem do discurso interior e/ou fala para o texto escrito é um processo extremamente difícil para a maior parte dos alunos e considerando a complexidade do código escrito, passamos a refletir sobre nossas propostas subsidiando-nos nos fundamentos teóricos da Linguística Textual, mais especificamente nos conceitos de coerência e de coesão. Assim, com a intenção de aprimorar os procedimentos de análise de produção escrita das crianças, rompendo com a lógica existente na escola que atribui às normas gramaticais e às convenções ortográficas um valor quase exclusivo, passamos a buscar verificar a manutenção das relações de

sentido (coerência) e os processos de construção das normas e das convenções do código escrito (emprego de recursos coesivos) em suas produções.

A respeito das discussões em torno do conceito de coerência textual, acreditamos, como Koch e Travaglia (1993), que não exista texto incoerente em si, pois os sujeitos que participam de uma situação comunicativa tornam-se mutuamente cooperativos, isto é, "querendo consumir uma intenção comunicativa, por isso o receptor (interpretador) fará todo o possível para estabelecer um sentido para a seqüência que recebe" (p. 49).

Por coerência entendemos a possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto. Segundo essas autoras, consiste em um princípio de interpretabilidade que está ligado à inteligibilidade do texto, numa dada situação comunicativa.

Enquanto a coerência é subjacente e constitui-se na interação, a coesão é "revelada através de marcas lingüísticas na estrutura superficial do texto e lhe confere um caráter linear, que se manifesta na organização seqüencial" (op. cit., p. 40).

Ao optarmos por categorias conceituais como coerência e coesão, buscamos, ao mesmo tempo, respeitar o espaço de significação próprio do produtor do texto e o emprego de elementos necessários à compreensão (que tornem a intenção do autor mais clara), num movimento que considera diferença e sistematicidade.

Desse modo, nosso objetivo, neste texto, é apresentar a dinâmica do que chamamos de "Conferências de escrita" – termo tomado de Calkins (1989) para indicar o espaço de diálogo, de interlocução professor/aluno, na elaboração de textos. Uma vez que, no artigo anteriormente referido, apresentamos a dinâmica das interlocuções ocorridas em sala de aula, utilizamos esta expressão para designar as intervenções/interlocuções entre as auxiliares de pesquisa e as crianças. Tais intervenções caracterizam os três tipos de conferências de escrita em que este artigo está dividido: individuais, em duplas e em grupos.

## 4 As conferências de escrita

No decorrer dos trabalhos, ao analisarmos as produções infantis, observamos que, muitas vezes, ocorriam projeções deficientes do plano global do texto, dificultando o estabelecimento de uma unidade de sentido pelo leitor. Por exemplo, crianças que, embora fizessem uso adequado de mecanismos coesivos e mantivessem um mesmo referente durante todo o texto, modificavam o foco temático, caracterizando um problema na coerência global.

Em outras vezes, embora fosse possível reconstituir a intenção comunicativa do autor, o esforço necessário à construção de relações de sentido não explicitadas no texto era enorme, prejudicando, também, a textualidade – problemas de coerência local. Por exemplo, textos onde existiam lacunas de seqüencialização entre proposições.

Neste momento passamos a apresentação dos tipos de conferências de escrita, relatando as atividades desenvolvidas pelas professoras e as empreendidas pelas auxiliares de pesquisa.

#### 4.1 Conferências individuais

Nas conferências individuais, a interlocução foi estabelecida entre a criança e a auxiliar de pesquisa/bolsista. Os textos trabalhados eram produzidos em sala de aula ou nas sessões individuais. Nas reuniões de estudos, as produções eram analisadas e definidos os aspectos a serem retomados, pelas bolsistas, nas sessões seguintes.

A cada início de conferência, a criança lia o seu próprio texto. Embora não existisse, nessa etapa, orientação explícita em relação à revisão, alguns alunos efetuavam reformulações por conta própria. Em geral, as mudanças referiam-se a aspectos de superfície textual, como correções ortográficas, reescrita de palavras cuja leitura estivesse prejudicada pela caligrafia pouco legível, inclusão de palavras ou letras anteriormente omitidas. Algumas vezes percebiam a repetição excessiva de determinada expressão (marcadores de relações, pronomes, substantivos próprios), chegando a manifestar, oralmente, essas descobertas.

Durante todo o processo de reflexão sobre a própria escrita, procurou-se tornar presente, para a criança, a existência do leitor: nas conferências, através da referência explícita ao fato de os textos terem sido previamente lidos por outras pessoas (grupo de pesquisa) e questionados em relação a aspectos de difícil compreensão; na sala de aula, através da reprodução freqüente dos textos produzidos pelas crianças, para o grupo de colegas.

Consideramos, como Smolka e Góes (1993, p. 62), que o "processo de produzir o texto não começa e termina com as primeiras e últimas palavras registradas. A situação que desencadeia esta atividade já começa a prefigurar o texto, pois caracteriza seus propósitos e destinação e antecipa as possibilidades de repercussão".

Desse modo, após a leitura feita pelas crianças, iniciava-se, mais especificamente, o processo de reflexão e reescrita dos textos. A interação estabelecia-se a partir de perguntas feitas pela auxiliar

de pesquisa, visando ao repensar da criança em relação a lacunas de seqüencialização entre proposições, representações empobrecidas de modelos situacionais, elementos que comprometiam as relações de sentido. A ênfase era dada ao processo de reconstrução, ao movimento de reflexão sobre, e não a resultados previamente determinados. Por esse motivo, nem todos os problemas apresentados pelo texto eram questionados. A abordagem variava de criança para criança e as reformulações eram feitas, geralmente, através de recorte e colagem no texto original.

Com o objetivo de elucidar melhor o tipo de análise a que nos referimos, segue-se o texto produzido em sala de aula, por uma criança com significativas dificuldades de expressão escrita, a partir de uma proposta de produção livre. Salientamos que a análise é parcial.

o cientista

num laboratório de pesquisas científicas um cientista provocou uma explosão pois ele foi para a 5ª dimensão na quinta dimensão ele era invisível em tão ele foi até um laboratório para voltar para casa pois voltol foi no jornal nacional ao vivo tentando explicar par o povo não acreditou então ele teve que voltar e tirar umas fotos de recompensa ele ganharia a milhões de dólares. Pois quando voltol, a explosão estragou a foto então ele resolveu levar pessoas para verem nas eram astronaltas disfarçados de seres para um contrabando

Apesar dos problemas em nível de estrutura superficial, podemos dizer que o sentido do texto não se perde, só fica prejudicado: trata-se de um cientista que vai a outro planeta e, quando retorna à Terra, tenta comprovar sua experiência.

No entanto, alguns elementos dificultam a interpretabilidade, exigindo, do leitor, um esforço na construção de relações que não estão claras ou, até mesmo, não são explicitadas. Por exemplo, em relação à coesão seqüencial no encadeamento dos enunciados: o cientista chega à quinta dimensão, dirige-se a um laboratório (não se sabe nada sobre ele) e retorna à Terra. Também a passagem visível/invisível/visível não está explícita.

O uso inadequado de conectores igualmente dificulta o estabelecimento de sentido. Nesse caso, o conector "pois", normalmente relação de explicação, justificativa ou conclusão, é usado como marcador de causalidade (provocou uma explosão pois ele foi para a quinta dimensão...).

A quase inexistência de convenções próprias da língua escrita, especialmente a pontuação, também contribui para dificultar o processo de interpretabilidade.

A última proposição revela um problema de coesão referencial por omissão do referente. É necessário retomar o texto e construir outras inferências para entender que os "astronautas disfarçados" não eram pessoas levadas ao outro mundo pelo cientista, mas seres que já estavam lá e sequer haviam sido mencionados até então. O mesmo ocorre com o "contrabando" que só é referido no final.

O texto que segue constitui a reelaboração do anterior, produzida durante as conferências de escrita, nas quais a interlocução com a criança fez-se através de questões como, por exemplo: como ele foi para a quinta dimensão?; em que laboratório ele foi?; no Jornal Nacional ele não era invisível?; o que ele contou lá?; o que aconteceu depois? etc....

#### O cientista e o contrabando

Num laboratório de pesquisa científicas um cientista provocou uma explosão, pois ele tinha juntado ácidos e produtos químicos. Nessa explosão ele foi para outro lugar, um lugar muito distante além da nossa galáxia. Neste lugar ele era invisível e viu extraterrestres robando riquezas de outros seres extraterrestres. Não foi muito tempo a explosão se formou em um líquido que fez ele voltar para seu mundo.

#### 4.2 Conferências em duplas

As conferências em duplas iniciavam com uma discussão, entre os pares, em torno da escolha do conteúdo temático e, em geral, surgiam fatos significativos que fariam parte do texto.

Constituída uma relativa unidade em relação ao tema central, a auxiliar de pesquisa propunha a construção de um roteiro. Nessa fase de planejamento registrado, buscou-se enriquecer a representação global que as crianças tinham sobre o assunto abordado e conferir uma certa organização seqüencial ao tema. Os questionamentos, dirigidos pela auxiliar de pesquisa, giravam em torno de características pessoais dos personagens (nome, idade, estado civil, classe social, etc.), contextualização do local, fatos significativos, trama principal, final, título ou outros aspectos. As questões eram discutidas pelas crianças e registradas pela auxiliar de pesquisa.

A qualidade das discussões variava de acordo com as posições ocupadas pelos pares na interação. Algumas vezes, quando havia predominância excessiva das sugestões de uma das crianças,

a AP (auxiliar de pesquisa) insistia na co-participação. Em geral, as interações eram bastante ricas, oportunizando inúmeras aprendizagens. As crianças concordavam, discordavam entre si, transformavam ou acrescentavam informações às sugestões de seus pares.

Concluída a etapa do planejamento global (roteiro), passou-se ao registro do texto propriamente dito que, em geral, era feito alternadamente pelas crianças.

O roteiro inicial tornou-se, em muitos casos, fonte sistemática de consulta, sendo ou não modificado no decorrer do trabalho. Algumas vezes era utilizado pela AP no sentido de limitar o tema, quando as crianças tendiam a ampliá-lo em demasia, comprometendo a unidade de sentido. Devido ao fato de tal tipo de conferência exigir, no mínimo, duas sessões com cada dupla, o roteiro era consultado a cada reinício das atividades. Tinha um caráter aberto e flexível.

A descrição, ainda que parcial, de uma conferência em dupla, realizada com dois alunos, pode ilustrar melhor as situações de interdiscursividade que permeiam os momentos de produção textual. Existe uma dificuldade em separar planejamentos iniciais de mudanças ocorridas durante o registro, tanto pelas explicações minuciosas que isto acarretaria, quanto pelo caráter dinâmico do processo.

Através da análise de outras produções escritas e das considerações feitas pela professora titular da turma, constatamos as dificuldades que essa dupla de crianças apresentava em relação à representação situacional e à organização seqüencial na produção de textos. Uma das crianças apresentava, ainda, um grau de dificuldade considerável em relação à internalização das normas necessárias ao discurso escrito.

Especialmente com esta dupla de alunos (N. e R.), o processo de negociação de idéias foi bastante tumultuado. A AP, após várias tentativas infrutíferas de encontrar um assunto que satisfizesse a ambos, sugeriu que escrevessem sobre uma luta, já que os dois estavam "lutando" desde o início da sessão.

P - Quem são os personagens da história?

R - Eu vou ser o Wan Dame.

N - Eu, o Bruce Lee. Não, o Daniel San. Ele vai ser lutador de karatê.

R - O meu de judô.

P - Eles são brasileiros?

R - Não, o meu nasceu nos EUA.

N - O Daniel San também.

P - Onde vai acontecer a luta?

- R – EUA.  
 N – Não, eles já moram lá. Suíça?  
 R – Não, é muito frio. Itália.  
 N – Não... Barcelona.  
 R – Tá bom.  
 P – Quem vai vencer a luta?  
 R – O Wan Dame vai ganhar do Honda.  
 N – O Daniel San vai ganhar do Bruce Lee.  
 P – Ah, então os dois não vão lutar entre eles?  
 N – Vão, sim. Daniel San vai ser o campeão do mundo.  
 R – Não, o campeão mundial vai ser o Wan Dame.

Iniciaram uma discussão. Depois de certo tempo, diante da dificuldade de negociação, a AP sugeriu que ambos fossem campeões mundiais, com um empate, argumentando que não seria justo só um vencer, pois a história estava sendo escrita pelos dois.

Surgiram novos desentendimentos e a AP sugeriu que decidissem no par ou ímpar. Muitas questões eram discutidas nos mínimos detalhes, como o tempo de viagem dos EUA à Barcelona, a seqüência das lutas, horários etc.

Constituído o esboço do texto, iniciaram o registro. Novo impasse ocorreu na escolha do título:

- R – Jogos Olímpicos.  
 N – Olimpíadas de Barcelona.  
 R – Não, Jogos Olímpicos é melhor.  
 N – Só a tua idéia, nada a ver.

Nenhum dos dois cedeu, R. recusou-se a continuar participando da discussão. A AP interveio:

- P – Por que a gente não coloca um nome que tenha as duas coisas? Jogos de Barcelona, por exemplo, tem “jogos” do R, e tem “Barcelona” do N. – Eles concordaram.  
 P – Como vai começar a história?  
 N – Na China, eles estão num restaurante e um cara convida eles para um comitê.  
 P – O que é comitê?  
 N – É uma luta japonesa.  
 P – Eu não sabia disso. Será que todos na aula sabem o que é comitê? Senão não vão entender...  
 N – Acho que as gurias não sabem, mas os guris sim.  
 P – Então temos que explicar para que elas também entendam, quando forem ler. Pode-se explicar alguma coisa numa história usando parênteses.

A dificuldade em aceitar o ponto de vista do outro, que provocava rupturas momentâneas no processo de negociação, era intercalada com interações significativas. Por exemplo:

- R – Quando Bert chegou, ele bateu na porta do hotel.  
 N – Hotel? Não pode ser hotel, porque hotel é um prédio, tem que ser na porta do apartamento.

N. começou a perder-se em detalhes do texto. A AP explicou que não se tratava de um livro, mas de uma história para ser lida em sala de aula, pelos colegas. R. fez questionamentos sobre ortografia, pontuação. Ficou irritado quando N. escreveu o nome de seu personagem com letra inicial minúscula. Todas as vezes que N. escrevia o nome de seu personagem apagava diversas vezes, até ficar satisfeito, por algum motivo.

O texto foi produzido em três sessões. Devido à dificuldade de organização de idéias, já referida no início, a AP formulou três perguntas para comporem o final:

- 1 – Quem ganharia a luta final?
- 2 – Começaria a ganhar desde o início?
- 3 – Qual o golpe mais interessante, ou mortal, de cada um?

Concluído o trabalho, a AP sugeriu que o lessem. Os dois se prontificaram a fazer a leitura. Estavam visivelmente satisfeitos.

#### 4.3 Conferências em grupo

As conferências relatadas nesse item foram realizadas em pequenos grupos, de 3 ou 4 crianças, a partir da exploração de uma poesia a respeito de uma lavadeira. Os textos já haviam sido produzidos em sala de aula e alguns aspectos haviam sido retomados anteriormente pela professora da turma.

As conferências em grupo revelaram-se, então, como momentos significativos. À medida que se dava a intervenção sobre o texto, as crianças manifestavam suas opiniões a respeito da produção do colega, explicitando como haviam entendido esta ou aquela passagem e fazendo questionamentos a respeito das idéias apresentadas pelo autor.

As conferências apresentaram três momentos: (1) leitura do texto produzido, feita pelo próprio autor; (2) debate sobre o texto, no qual as crianças e a auxiliar de pesquisa manifestavam opiniões, faziam perguntas e davam sugestões a respeito da produção apresentada; e (3) reelaboração do texto pelo autor, tendo como referência os aspectos apontados durante o debate.

No relato a seguir, J. escreveu sobre a pontualidade da lavadeira:

"Coando marca um encontro chega na hora certinha, nem um minuto a mais e nem um minuto a menos."

A auxiliar de pesquisa (P), juntamente com um colega (M), fizeram algumas observações:

P – Tu escreveste que a lavadeira chega na hora certa em seus encontros. Que encontros são esses?

J – São os encontros que ela marca para os trabalhos.

M – Ah, eu pensei que era encontro com o namorado...

Dado o exemplo, cabe destacar o importante papel da interação direta com o outro que, ao interpretar o texto do colega, aponta maneiras de compreendê-lo que não, necessariamente, aquela expressa pelo autor. Desse modo, o "escritor" vivencia a necessidade de explicitar melhor a idéia que deseja comunicar.

A esse respeito, Kato (1993) afirma que a criança não se preocupa com a interpretação do leitor, pois não lhe ocorre que possa haver diferenças entre o seu conhecimento de mundo e o de quem lê um texto escrito por ela.

Ao reescrever seu texto, J. inclui as observações feitas pelo colega: Coando marca um horário para lavar roupa chega na hora certinha, nem um minuto a mais e nem um minuto a menos.

Durante a conferência, quando questões foram apresentadas, algumas crianças já referiam o porquê de haverem escrito de determinada forma, justificando com elementos vivenciados em seu dia-a-dia. Assim, T. escreveu:

"Quando ela vai entregar as roupas ela bota o seu vestido rosa e a sua sandália cor-de-rosa. ela parece uma menina de 10 anos de idade de tão bonita que fica. Ninguém imagina que ela já tem 60 anos de idade."

Durante a conferência, os colegas questionavam, incrédulos, como a personagem conseguia transformar-se numa menina de 10 anos, se já tinha 60. O autor solucionou a questão informando que a lavadeira era baixinha. Contou que, na realidade, sua tia era assim "pequeninha" e que, de longe, parecia uma menina. Ao reescrever seu texto, T. utilizou-se de um estilo no qual o autor dialogava com o leitor:

Vocês devem estar se perguntando como é que uma senhora de 60 anos vai virar uma menina de 10 anos, isto não pode acontecer! Claro que sim, porque ela é tão baixinha que quando se arruma fica parecendo uma menina de 10 anos.

Com esses exemplos, tivemos a intenção de demonstrar que as crianças, no decorrer das conferências realizadas, evoluíram significativamente na leitura, re-leitura, escrita e re-escrita de seus textos. Nesse sentido, destacamos o papel fundamental da interlocução, através da qual a criança incorpora os dizeres do outro, distanciando-se de sua própria escrita, num movimento dialógico que lhe permite revelar, rever e reler seu próprio texto.

Smolka (1988) refere-se à importância de os procedimentos de ensino privilegiarem a interdiscursividade, uma vez que é na diversidade de interpretações e de formulações possíveis que se pode trabalhar o uso de convenções da escrita.

## 5 Considerações finais

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos caminhos diferenciados em relação a estudos teóricos. Esse fato enriqueceu-nos significativamente. Buscamos, a partir de nossas experiências e do objetivo que nos reunia, compor um referencial teórico que nos permitisse esclarecer e aprofundar aspectos levantados ao longo das análises dos textos dos alunos. Dessa forma, nosso conhecimento anterior serviu de alicerce para a pesquisa que passamos a empreender.

Consideramos relevante destacar o fato de que estudávamos com o objetivo de fundamentar nossa prática, tornando-a mais consistente e objetiva. Não buscávamos dados ou técnicas a serem transpostos didaticamente ao trabalho com as crianças. Nesse sentido, Koch e Travaglia (1993) afirmam que "as descobertas da ciência lingüística não são diretamente transponíveis para o ensino" (p. 82) e que o conhecimento que os professores constroem nessa área são decisivos na metodologia que adotam com seus alunos.

Os estudos teóricos que passamos a realizar confirmaram nossa certeza do quanto é complexo para a criança, em especial, dominar simultaneamente diferentes mecanismos do discurso e do texto nas atividades de escrita. Concluímos, daí, que todos os alunos podem beneficiar-se de auxílio nas questões de focalização, seqüencialidade, aceitabilidade e consistência dos elementos de seus textos. Dessa forma, decidimos proporcionar a todas as crianças – e não apenas para as que evidenciavam problemas mais sérios – a experiência de conferências com as auxiliares de pesquisa.

Nossa preocupação foi sempre a de promover atividades que não apenas oportunizassem situações de produção de textos significativos, como também privilegiassem momentos de interdiscursividade, nos quais a escrita fizesse parte da conexão do aluno consigo próprio, com seus pares, com o professor.

Essa experiência tornou nossa tarefa um desafio significativo. Com Paulo Freire (1991), diríamos que esse desafio constituiu-se em fazer prevalecer o ato sério de estudar, vivenciando a alegria e o rigor de estar sendo alguém entre outros: sem a submissão e sem a rebeldia, mas com criatividade e comprometimento de cada um e de todos em relação à aprendizagem.

Refletindo sobre os resultados obtidos, ao longo do trabalho, podemos constatar um avanço significativo, mesmo nos alunos que inicialmente apresentavam dificuldades bem mais complexas. Esses alunos evidenciaram uma caminhada no sentido de superarem os problemas mais graves, quais sejam os de coerência global.

O curso desse desenvolvimento não está pré-determinado, nem está inteiramente subjugado aos estímulos escolares. Se assim fosse, as atividades mecânicas, como a cópia, o ditado e os exercícios de redação, seriam suficientes para a criança atingir uma boa escrita. Em Geraldi (1986), refletimos sobre o desenvolvimento como um caminho a ser percorrido, no qual o aluno poderá dizer sua palavra, seu mundo.

Enquanto grupo de pesquisa, assumimos o desafio de construir um conhecimento que subsidiasse nossa prática e nos permitisse, a partir daí, refletir sobre nossas ações e reconstruí-las, vivenciando os desequilíbrios próprios desse processo.

### Referências bibliográficas

- CALKINS, L. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, P. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GERALDI, J. W. et al. Do ser leitor e do ser escritor. In: *O ensino da língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: UNICAMP, 1986.
- GÓES, M. C. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M. C.; SMOLKA, A. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. São Paulo: Papyrus, 1993.
- GOLBERT, Clarissa et al. A construção do discurso escrito – vivências em sala de aula. In: *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, v. 15, n. 37, 1996.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- KOCH, I. *A coesão textual*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- ; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 1988.