

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Valquiria Rodrigues Silva Santos

**Produção de texto escrito: como os alunos respondem às
propostas da escola**

Belo Horizonte

2019

Valquiria Rodrigues Silva Santos

Produção de texto escrito: como os alunos respondem às propostas da escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Francisca Izabel Pereira Maciel

Belo Horizonte

2019

S237p T	<p>Santos, Valquiria Rodrigues Silva, 1975- Produção de texto escrito [manuscrito] : como os alunos respondem às propostas da escola / Valquiria Rodrigues Silva Santos. - Belo Horizonte, 2019. 147 f. : enc, il.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel. Bibliografia: f. 142-147.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Escrita -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 3. Prosa escolar -- Estudo e ensino (Ensino médio) -- Teses. 4. Comunicação escrita -- Teses. I. Título. II. Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 372.6</p>
------------	--

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002579/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica¹.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO: como os alunos respondem às propostas da escola

VALQUIRIA RODRIGUES SILVA SANTOS

Dissertação aprovada em 26/08/2019 como requisito parcial de obtenção do título de Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pela seguinte banca examinadora:

Professora Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel – Orientadora

UFMG

Professor Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

UFMG

Professora Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal

UFMG

Professora Dra. Delaine Cafiero Bicalho – Suplente

UFMG

Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – Suplente

UFOP

Belo Horizonte, agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a execução e a conclusão deste trabalho:

à minha orientadora, Francisca Izabel Pereira Maciel, pelos valiosos momentos de orientação que auxiliaram, significativamente, na escrita desta dissertação; sua competência e sua acolhida tranquilizavam-me;

aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho, Leiva de Figueiredo Viana Leal, Delaine Cafiero Bicalho e Hércules Tolêdo Corrêa, pela disponibilidade, pela leitura atenta, pelas sugestões e pelo estímulo, como membros da Banca;

à Professora Sueli Maria Coelho, exemplo de competência, dedicação e generosidade, pelas palavras de incentivo;

à Luciana Mariz, pela disponibilidade para ler alguns capítulos, tecer comentários e propor sugestões, contribuindo com as minhas reflexões;

aos alunos participantes da pesquisa, pela colaboração;

à Cíntia Maria de Camargos, pela abertura para a construção de uma linda amizade, regada pelos melhores sentimentos;

à Rebecca Schirmer, pelo valioso auxílio para submeter o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil/COEP;

à Andreza Barroso, pela revisão deste trabalho;

aos colegas da Pós-Graduação em Educação, pelo apoio, pela colaboração e pela troca de experiências;

aos colegas de trabalho, pelas palavras de incentivo;

aos amigos e familiares, carinhosos, atenciosos e compreensivos: Danilo, companheiro de todas as horas; Guilherme e Matheus, filhos queridos, e a todos que sempre estiveram ao meu lado: “obrigada de coração”.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar as condições de produção de textos de alunos do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. Para empreender a pesquisa, assumimos a concepção de linguagem no seu caráter discursivo e interacional, apoiada em Bakhtin ([1929] 2002 e [1979] 1997); Brait (2016 e 2017); Costa Val (2000, 2007, 2008 e 2009); Marcuschi (2005 e 2008) dentre outros. A abordagem qualitativa foi contemplada para compreendermos o processo de escrita de textos em sala de aula (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002; BOGDAN e BIKLEN, 1994). Para a coleta dos dados, utilizamos os cadernos de produção de textos para verificar as propostas e os textos produzidos, e realizamos as entrevistas semiestruturadas com os alunos, para conhecer o que eles pensam e dizem sobre a produção de textos na escola. As propostas de produção de textos foram agrupadas conforme suas características semelhantes e organizadas em cinco categorias: título, tema, cenas, continuidade à história e, por último, título, situação-problema e imagem. Tais propostas eram descontextualizadas, artificiais, e o texto era visto como um produto fechado em si mesmo. Ao analisarmos os textos dos alunos, verificamos a presença de elementos discursivos que buscavam despertar o interesse do interlocutor e procuramos conhecer o que os alunos tinham a dizer sobre o processo de escrita. Nas entrevistas realizadas com os aprendizes, constatamos que eles compreendiam a escrita como o cumprimento de uma tarefa escolar. Além disso, reconheciam os colegas e as professoras como seus interlocutores e, por isso, utilizavam diferentes recursos temáticos e intertextuais para despertarem interesse, causarem impacto e produzirem empatia. Dessa forma, tinham a consciência das práticas de escrever e de ler, e sabiam o que os colegas e a professora achavam dos textos produzidos. Esses momentos de interação que ocorriam nas aulas de produção de textos provocavam a antecipação de comportamentos esperados pelos sujeitos envolvidos na produção e recepção dos textos.

Palavras-chave: Produção de textos. Gêneros textuais. Escrita. Escola.

ABSTRACT

This paperwork aims at analyzing the text production conditions of 5th grade students of elementary school from a public institution of the State of Minas Gerais. In order to endeavour the research, we assumed the conception of a language on its discursive and interactional aspect, relied on Bakhtin ([1929] 2002 and [1979] 1997); Brait (2016 and 2017); Costa Val (2000, 2007, 2008 e 2009); Marcuschi (2005 and 2008), among others. The qualitative approach was contemplated to understand the writing process in classroom (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002; Bogdan e Biklen, 1994). To data collecting, we used the text production notebooks to verify the proposals and the texts produced, and we realized the semi-structured interviews with the students to know what they think and say about the text production in school. The text production proposals were grouped according to their similar characteristics and organized in five categories: title, theme, scenes, story continuing, and, lastly, problem-situation and image. These proposals were artificial, and on them, the text was seen as a product to certify linguistic knowledges. When we analyzed the students' texts, we noticed the presence of discursive elements that had the intention of activating the interest of the interlocutor and we tried to know what the students had to say about the writing process. In the interviews realized with the learners, we verified they understood the writing as a scholar chore. Furthermore, they acknowledge their classmates and the teacher as their interlocutors and that's why they used different thematic and intertextual resources to stimulate interest, cause impact and produce empathy. Therefore, they were conscientious about the practice of writing and reading, and they knew what classmates and teachers thought of their produced texts. These interaction moments occurred in text production classes caused the anticipation of expected behaviors by the subjects involved in the production and reception of the texts.

Key words: Text production. Text Genders. Writing. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Proposta de produções textuais a parti de <i>cenar</i>	59
Figura 2 – Proposta de produções textuais que apresenta <i>título, situação-problema e imagem</i>	65
Figura 3 – Proposta de produções textuais para <i>dar continuidade à história</i>	68
Figura 4 – Desenho realizado pelo aluno Miguel a partir da proposta de <i>continuar a história</i>	97
Figura 5 – Proposta de produções textuais que apresenta <i>título, situação-problema e imagem</i> intitulada “ <i>O cão que queria voar</i> ”	117
Figura 6 – Desenho realizado pelo aluno Miguel a partir da proposta <i>tema: Festa Junina</i>	133
Gráfico 1 – Produções de textos das quatro turmas em 2017.....	56
Quadro 1 – Tipos e Gêneros Textuais.....	22
Quadro 2 – Roteiro da entrevista com os alunos.....	53
Quadro 3 – Prováveis interlocutores dos textos escritos pelos alunos.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa.....	42
Tabela 2 – Sujeitos da pesquisa.....	45
Tabela 3 – Cadernos de produções de textos dos alunos do 5º ano.....	49
Tabela 4 – Alunos participantes da entrevista.....	52
Tabela 5 – Frequência dos comandos encontrados nas propostas de produções de textos.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 A linguagem na perspectiva da interação.....	13
1.2 O gênero textual como prática discursiva.....	18
1.3 Gênero textual e tipo textual: uma abordagem não dicotômica.....	21
1.4 Produção de texto.....	25
1.4.1 Propostas didáticas de escrita de textos no espaço escolar.....	32
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	37
2.1 A Escola.....	40
2.2 Os Sujeitos da pesquisa.....	43
2.3 Os métodos de coletas de dados.....	46
2.3.1 Os cadernos de produção de texto.....	46
2.3.2 As entrevistas semiestruturadas.....	50
CAPÍTULO 3 - PROPOSTAS DE PRODUÇÕES DE TEXTOS ESCRITOS	55
3.1. Levantamento quantitativo das propostas de produções de textos.....	56
3.2. As propostas de produções de textos.....	57
3.2.1 As propostas de produções de textos a partir de <i>cenar</i>	58
3.2.2 As propostas de produções de textos a partir do <i>tema</i>	60
3.2.3 As propostas de produções de textos a partir do <i>título</i>	62
3.2.4 As propostas de produções de textos que apresentam <i>título, situação-problema e imagem</i>	65
3.2.5 As propostas de produções de textos para <i>dar continuidade à história</i>	67
3.3 Os comandos refletem o processo de escolarização das propostas de produção textual	70
3.4 A produção de texto escrito: aspectos formais e funcionais.....	77
3.4.1 Descrição e análise de produção de texto escrito a partir de <i>cenar</i>	81
3.4.2 Descrição e análise de produção de texto: proposta a partir de <i>título, situação-problema e imagem</i>	88
3.4.3 Descrição e análise de produção de texto: proposta para <i>continuar a história</i>	94

CAPÍTULO 4 – O QUE OS ALUNOS DIZEM “NAS” E “SOBRE” AS PRODUÇÕES DE TEXTOS EM SALA DE AULA.....	102
4.1 O relato dos alunos sobre as condições de escrita das produções textuais.....	105
4.2 A Produção textual escrita: interação entre o aluno e as professoras.....	112
4.3 A influência dos colegas como interlocutores dos textos escritos na escola.....	122
4.4 Os relatos de alunos que demonstram infringir uma proposta de produção de texto.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142

INTRODUÇÃO

Ao longo de onze anos no exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, dentre os quais, os últimos seis anos (2008 a 2013) foram dedicados à atuação no 5º ano, uma questão me incomodava: qual o objetivo da produção de texto escrito na escola?

Diante disso, algumas indagações surgiam no momento do planejamento pedagógico e durante as aulas: quais as atividades seriam mais apropriadas; quais metodologias e recursos didáticos deveriam ser utilizados e como deveria organizar o tempo destinado às aulas de produção textual?

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem que o ensino e a aprendizagem da escrita estejam centralizados nos textos, e que estes se materializam em gêneros textuais para atender os diversos contextos sociais. Nesse sentido, o documento orienta que as atividades de ensino sejam abordadas numa perspectiva sociointeracionista, que incorpora o trabalho com os gêneros textuais na escola. Essa orientação tem o intuito de propor atividades de produção de texto que superem o uso do texto como produto da aprendizagem para verificar os conhecimentos formais e linguísticos de modo descontextualizado e pouco significativo.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) vem reforçar as orientações sobre o ensino das práticas de linguagem, dentre elas, a escrita. O documento normatizador ressalta que a escrita não é um produto fechado em si mesmo, ao contrário, necessita ser estudada em práticas que proporcionam a reflexão para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos acerca do uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

Para o desenvolvimento das práticas de linguagem, o contato com os diversos gêneros textuais, em diferentes situações discursivas, possibilita ao aluno a vivência com a linguagem em contextos de interação. Dessa forma, o processo de ensino de produção de texto necessita elucidar algumas questões, como mencionam Rojo e Cordeiro (2004), sendo elas:

Por que trabalhar com gêneros e não com tipos de textos? Em que esses trabalhos e esses conceitos são diferentes? O que é gênero de texto? Como entender a noção? Que gêneros selecionar para ensino e como organizá-los ao longo do currículo? Como pensar progressões curriculares? Deve-se trabalhar somente com gêneros de circulação escolar? Somente com os de circulação extra-escolar? Com ambos? Quais são os mais relevantes em cada caso? (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.15).

O trabalho de produção de texto, ao ser assumido como atividade discursiva, promove a interação entre autor e interlocutor do texto e, por isso, torna-se relevante e contextualizado. Destacam-se, então, dois aspectos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. O primeiro consiste em conceber que a escrita varia de acordo com o seu propósito e com o contexto em que está inserida, isto é, escrever um poema, por exemplo, é diferente de escrever uma notícia, e nesses textos há objetivos de escrita diferentes. Logo, o aluno necessita conhecê-los para selecionar o gênero textual mais adequado ao seu propósito de escrita. O segundo aspecto diz respeito à relação estabelecida entre quem escreve o texto e o seu provável interlocutor. Ao definir para quem será direcionado o texto, o aluno selecionará as estratégias do dizer e qual a linguagem utilizará no texto. Desse modo, ao escrever um e-mail para um amigo, por exemplo, poderá usar a linguagem informal, mas, se for encaminhar um e-mail ao prefeito, certamente fará uso da linguagem mais apropriada à situação. Esses aspectos apresentados irão contribuir para que o aprendiz perceba que as condições de produção de texto não são rígidas e que podem variar nos contextos de produção.

Entende-se que a escola, em defesa do ensino-aprendizagem da concepção de linguagem discursiva como atividade de interação, cria oportunidades de os alunos se conceberem como sujeitos que constroem, no processo de produção de texto escrito, uma possibilidade de interlocução com um leitor definido. Diante de condições explícitas acerca da escrita de textos, o autor/aluno terá mais chances de elaborar estratégias discursivas adequadas à situação de comunicação, isto é, condições para elaborar um texto usando recursos linguísticos e discursivos essenciais à construção de sentido.

Tendo em vista esses aspectos e a interação entre autor e interlocutor, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as condições de produção de textos de alunos do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. Como objetivos específicos, destacam-se: verificar as propostas de produções de textos de alunos do 5º ano do ensino fundamental; compreender como os alunos atendem às propostas de produções textuais; e analisar as interações estabelecidas entre o autor/aluno e seu interlocutor no processo da escrita de textos.

Por fim, quanto à organização desta pesquisa, além da introdução, que apresenta o percurso do problema motivador e seus objetivos, há quatro capítulos. No primeiro capítulo, o referencial teórico abarca os conceitos centrais que nortearam a análise dos dados: linguagem, na perspectiva discursiva e interacionista, gêneros textuais, tipologia textual, texto e produção

de texto. No segundo capítulo, exibimos os aportes metodológicos usados para levantamento e tratamento dos dados. No terceiro e quarto capítulos, são apresentadas as análises dos dados da pesquisa. Nas considerações finais, destacamos aspectos da pesquisa desenvolvida, bem como as contribuições e algumas sugestões para futuros estudos a serem empreendidos no campo das produções textuais de alunos.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A linguagem na perspectiva da interação

Questões que envolvem o ensino da língua escrita nas escolas continuam recorrentes entre os professores, possivelmente porque não há muita clareza em relação aos aspectos teóricos metodológicos que fundamentam as propostas de produção textual em sala de aula. Diante disso, o estudo sobre as condições de produção textual de leitores e autores dos textos escritos na escola é pertinente. Por isso, indagamos: será que essas práticas possibilitam a escrita de texto como atividade de interação verbal? De que maneira os alunos respondem às demandas de produção textual na escola?

Tendo em vista esses questionamentos, neste capítulo propomos uma reflexão teórica acerca da concepção de linguagem no seu caráter discursivo e interacional, isto é, a linguagem compreendida como forma de interação social e como atividade discursiva (COSTA VAL *et al.*, 2009).

Nesse sentido, a língua constitui-se em situações de interação que acontecem entre os sujeitos, isto é, faz parte de um contexto social e histórico assumindo um caráter de constante evolução (BAKHTIN, [1929]¹ 2002). O autor defende que a língua abordada sob a dimensão discursiva serve aos propósitos imediatos da comunicação.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 92).

Para Bakhtin ([1929] 2002), a forma linguística por si só constitui apenas um elemento abstrato, isolado do contexto concreto. Entretanto, ao ser abordada dentro de um contexto situado, a forma linguística se insere como um signo adequado às condições de

¹ 1929 é a data da primeira edição do livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*.

comunicação, por meio do qual os indivíduos têm a possibilidade de relacionar a existência da língua à sua dimensão concreta, à medida que desenvolvem uma consciência dela como processo social e histórico.

O autor destaca, ainda, o caráter social da língua, fundamental em seus estudos, justificando seu posicionamento ao dizer que

a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social (BAKHTIN, [1929] 2002, p.114).

Isso posto, cumpre ressaltar que para Bakhtin ([1929] 2002, p. 114) não é a atividade mental que conduz a comunicação, mas o contrário. Ou seja, é pelo processo de comunicação que haverá a mobilização das estruturas mentais. Contudo, “é preciso diferenciar graus na consciência, na clareza e na diferenciação dessa orientação social da experiência mental”.

A partir do momento que o indivíduo se mobiliza para estabelecer uma relação de comunicação, suas estruturas mentais irão estabelecer uma conexão em busca das estratégias para atender a essa dada comunicação: quem será o interlocutor, a forma de interação, o assunto a ser tratado, quais palavras serão usadas, em que suporte será processada. Logo, se não houver uma situação de interação entre os indivíduos, não haverá, desse modo, a atividade mental.

A linguagem como atividade, como forma de ação, como lugar de interação “[...] possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente existentes” (KOCH, 2010, p.8). Para a autora, é no processo de interação que os interlocutores criam condições para as mais diversas situações discursivas, em contextos concretos e conforme as relações de produção da linguagem.

Bakhtin ([1929] 2002, p.112) afirma que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. O que reforça o papel importante do interlocutor na interação verbal, pois a maneira como será estabelecida a comunicação variará conforme o interlocutor a que se dirige.

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais

amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, [1929] 2002, p.121).

Essa explicação reforça a interação verbal como aspecto da língua essencialmente social. Diz, também, que cada contexto de interação cria a possibilidade de dar forma à enunciação, sendo que a escolha de seus interlocutores irá influenciar diretamente a forma e o estilo desta enunciação. Desse modo, Bakhtin ([1929] 2002) reforça a necessidade de definir um interlocutor para estabelecer a interação e afirma que:

[...] a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por traços mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, [1929] 2002, p.112).

Nesse aspecto, Bakhtin ([1929] 2002, p.121) postula que “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão, não é interior, mas exterior: está situada no meio social que envolve o indivíduo”. Com relação ao posicionamento da linguagem como ato social, questionamos: será que a escola tem promovido práticas discursivas de produção textual escrita? Quais seriam os prováveis interlocutores dos textos escritos pelos alunos?

Brandão (2001) discorre que a perspectiva interacionista deve considerar as especificidades de cada texto e ater-se a critérios distintos para analisá-lo: “Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução.” (BRANDÃO, 2001, p. 18).

Nesse sentido, com o intuito de mostrarmos alguns pontos básicos da linguagem como interação, apresentaremos dois conceitos considerados relevantes para esta pesquisa: o dialogismo e a intertextualidade.

Para Bakhtin ([1979]² 1997), o dialogismo consiste numa das formas de interação verbal, pois é por meio da interação que o enunciado³ assume um caráter dialógico. Desse posicionamento surgiu a afirmação de que toda enunciação é um diálogo, que se constitui de um processo de comunicação contínua. Cumpre destacarmos que o termo diálogo para o autor

não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num

² 1979 é a data da publicação original do livro *Estética da Criação Verbal*.

³ Nesta pesquisa o conceito de enunciado, enunciação e texto serão tratados como termos sinônimos considerando-os numa perspectiva discursiva/interacionista.

sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, [1929] 2002, p.123).

Complementando a explicação, Bakhtin ([1979] 1997, p. 297, grifos do autor) define o termo *diálogo*:

[...]por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, como relação a essa réplica, uma *posição responsiva*.

Bakhtin ([1929] 2002) afirma, então, que não existe enunciado isolado, mas que ele se constitui a partir de todos aqueles que o antecederam e de todos que o sucederão. Marchezan, que partilha o mesmo posicionamento de Bakhtin, dá especial destaque ao conceito de diálogo. A autora aponta

[...] como reação do eu ao outro, ‘como reação da palavra à palavra de outrem’, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas (MARCHEZAN, 2016, p.123)

Ainda, em discussão ao aspecto dialógico, Marchezan (2016, p. 128) destaca que na concepção de linguagem como interação verbal, os interlocutores ocupam um lugar de destaque. Para isso, a autora explica que “o diálogo, de maneira recursiva, é identificado na ação entre interlocutores, entre autor e leitor [...] entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada”.

Para Bakhtin ([1929] 2002), o diálogo consiste em dinamicidade e complexidade, e por isso, constituinte de um movimento interno de vozes e sentidos. Pode-se dizer que, quando duas vozes são reveladas no interior do texto, como no caso de um discurso direto, no indireto ou no indireto livre, temos um exemplo de dialogismo.

O segundo conceito que será discutido é o da intertextualidade⁴ como elemento que contribui para o funcionamento da linguagem como interação verbal, por ser considerado um componente essencial nas condições de produção do texto.

⁴ Fiorin (2016) afirma que não há na obra bakhtiniana o termo intertextualidade e que este termo apareceu a partir dos estudos de Kristeva, ao traduzir a obra de Bakhtin para o francês. Assim, no lugar da noção de

Fiorin (2017) defende que

[...] deve-se chamar de intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. [...] um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos (FIORIN, 2017, p. 58).

Koch e Elias (2006, p. 86), complementando esse posicionamento, defendem que “há sempre um já-dito, prévio a todo dizer”. Cumpre destacar que não se trata de discutir o conceito restrito ao seu aspecto linguístico, pois a intertextualidade⁵ não opera sozinha. Para atribuir sentido à linguagem, é importante analisar a intertextualidade na sua relação com os aspectos linguísticos e discursivos para a construção do sentido. Nessa perspectiva, de que forma a intertextualidade se manifesta nos textos produzidos pelos alunos?

Sobre essa questão, Marcuschi (2008, p. 130) alega que “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue”. Desse modo, para compreender como se processa a intertextualidade, nesta pesquisa adotamos a seguinte concepção de texto “[...] o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo” (MARCUSCHI, 2008, p.72).

Koch e Elias (2006) apresentam uma reflexão sobre a intertextualidade manifestada em textos.

[...] identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura [...] a inserção de ‘velhos’ enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos. É verdade que a nova produção trará os ecos do(s) texto(s)-fonte e estes se farão ouvir mais – ou menos – dependendo dos conhecimentos do leitor (KOCH; ELIAS, 2006, p. 78-79).

Na perspectiva da linguagem como atividade de interação, a discussão sobre dialogismo e intertextualidade é importante, já que um dos interesses desta pesquisa é entender

intersubjetividade a autora adotou a de intertextualidade. Embora Bakhtin não tenha escrito sobre a noção de intertextualidade, essa palavra “foi uma das primeiras, consideradas como bakhtiniana, a ganhar prestígio no Ocidente” (FIORIN, 2016, p.162).

⁵ A intertextualidade é um dos grandes temas a que se tem dedicado a Linguística Textual (KOCH; ELIAS, 2006, p. 75).

como esses conceitos se manifestam nos textos escritos pelos alunos do 5º ano de uma escola pública, como será discutido de forma mais profunda no capítulo 4.

1.2 O gênero textual como prática discursiva

Retomando o posicionamento de Bakhtin ([1979] 1997), em que não nega a existência do sistema da língua, pelo contrário, reconhece a sua necessidade para estudar as unidades da língua a partir de seu funcionamento em contextos diversos.

Nessa perspectiva, Bakhtin ([1979] 1997) conceitua gênero discursivo⁶ como todas as manifestações da organização social decorrentes da interação humana. Marcuschi (2005) complementa que os gêneros são fenômenos históricos, estreitamente ligados aos aspectos sociais e culturais da vida humana.

Nesse sentido, questionamos: por que ensinar gêneros textuais? Na escola, existem propostas de produção textual escrita que abordam os gêneros textuais? Acreditamos que é por meio deles que as práticas de linguagem se concretizam nas atividades de interação verbal mediada pela escrita.

Conforme preconiza Bakhtin ([1979] 1997):

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissociavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 280).

⁶ Embora os conceitos de gênero discursivo, gênero do discurso e gênero textual sejam considerados equivalentes para alguns autores, outros os reconhecem como distintos. Nesta pesquisa, será preservado o conceito usado pelo autor em sua obra, neste capítulo. Para a análise dos dados desta pesquisa, será utilizado o conceito de gênero textual como forma indistinta a gênero discursivo. Tal escolha se justifica pelo fato de o conceito gênero textual ser adotado nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Isso posto, Sobral (2016) apresenta que tema ou conteúdo temático, forma de composição ou composicional e estilo são conceitos que descrevem o gênero em termos de recursos enunciativos.

Tema é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com ‘assunto’: pode-se falar de dado assunto e ter outro tema; logo, *tema* é o tópico do discurso como um todo. A *forma de composição*, vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; trata-se da maneira como o gênero mobiliza um texto, a estrutura textual do gênero. O *estilo* é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão da relação discursiva típica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor no âmbito do gênero (SOBRAL, 2016, p. 173-174).

Entendemos que o gênero é a referência fundamental de uma atividade da linguagem para interação humana e se constitui a partir de três elementos indissociáveis, sendo eles: o tema ou conteúdo temático, que remete aos conteúdos e conhecimentos, e possibilita ao autor selecionar o que será dito; a forma de composição ou forma composicional, que diz respeito às estruturas comunicativas que compõem os textos, dando o acabamento ao todo do texto, permitindo identificar-se as estruturas pertencentes ao gênero; e o estilo, formado pela seleção linguística, seja a escolha do léxico (vocabulário), da estrutura frasal e da linguagem formal/informal, por meio do qual o autor produz o texto, tendo em vista o seu interlocutor.

Essas três dimensões sinalizam para a heterogeneidade das práticas de linguagem, das quais os gêneros são referências fundamentais, e apresentam regularidades de uso. Corroborando esse pensamento, Marcuschi (2008) acrescenta que os gêneros não podem ser concebidos como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas, sim, como entidades dinâmicas de ação social e histórica da linguagem.

Bakhtin ([1979] 1997) explica que os gêneros discursivos não são rígidos e inflexíveis, uma vez que permitem uma ação criativa, que possibilita identificá-los como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos. Essa relativa estabilidade dos gêneros, isto é, as mudanças sofridas por eles, ocorre para atender aos fatores históricos, sociais e finalidades da língua nas diferentes esferas sociais que se inserem. Nesse contexto, Bakhtin defende a sua relativa estabilidade ao explicar que

[...] aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero, e ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada de todo discurso), a

dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo, que em seguida, no processo da fala evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN [1979] 1997, p. 302).

As reflexões postas por Bakhtin ([1979] 1997) estão relacionadas ao fato de os gêneros textuais que circulam na sociedade em determinado contexto histórico serem definidos por certas regularidades impostas pelo próprio contexto social em que estão inseridos. Reforça, ainda, que a forma linguística é determinada pelos usos sociais da linguagem

só se pode falar de fórmulas específicas, de estereótipos no discurso da vida cotidiana quando existem formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias (BAKHTIN [1929] 2002, p. 125).

Marcuschi (2008, p. 154) apresenta um posicionamento semelhante ao de Bakhtin ao discorrer que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Nessa abordagem, o autor privilegia as categorias de uso da linguagem adotadas nas atividades discursivas, sem contudo, desconsiderar a importância dos aspectos formais, e diz que,

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizam nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

O autor salienta que há gêneros que são identificados por sua forma, outros é a função que o determinará e, em algumas situações, é através do próprio suporte ou ambiente em que o gênero se encontra. Desta maneira, é preciso ter cautela quanto a considerar a preponderância de formas ou funções para a identificação de um gênero (MARCUSCHI, 2005).

Em relação ao caráter social e discursivo dos gêneros textuais, podemos dizer que há os que são mais apropriados a determinada esfera de comunicação, tais como a religiosa, a militar, a acadêmica, a familiar, dentre outras. Nesse caso, os gêneros conterão certos estilos, determinada função e condições específicas. Brait *et al.* (2017) discorrem que cada esfera

reconhece gêneros mais apropriados às suas finalidades e enfatizam que a relação interativa será a base que definirá a escolha do gênero a ser usado.

Entendemos que, mesmo que as condições de uso da língua direcionem para a seleção de um determinado gênero textual, os sujeitos sociais e históricos atuam moldando os gêneros de acordo com as situações específicas em que estão inseridos. Nesse sentido, o sujeito constrói e ressignifica o seu texto, de acordo com o contexto de interação e de seu provável interlocutor.

1.3 Gênero textual e tipo textual: uma abordagem não dicotômica

A distinção de gênero textual e tipo textual⁷ é compartilhada por vários teóricos, como Fiorin (2017), Brait *et al.*(2017) e Marcuschi (2005 e 2008). Conhecer essa distinção se faz necessário, pois a confusão gerada entre esses termos pode ocasionar um comprometimento no processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista teórico e terminológico, Marcuschi (2005) diz que a diferenciação de tipo e gênero textual é fundamental, embora nem sempre seja realizada de modo claro. De acordo com o autor, tipo textual

[...] designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155, grifo do autor).

Segundo Marcuschi (2005), os tipos textuais⁸ têm como características básicas o fato de serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Esses traços linguísticos

⁷A Tipologia textual e tipo textual serão usados nesta pesquisa como termos sinônimos.

⁸ Marcuschi (2005) explica que tipo textual abrange cerca de meia dúzia, isto é, pode ser classificado pelo seu número reduzido; ao passo que os gêneros textuais são inúmeros. De acordo com o autor, há pesquisas realizadas por linguistas alemães que identificaram mais de 4000 gêneros, e por isso, a classificação deles não seria possível, o que atesta a sua riqueza e incapacidade de apreendê-los em sua totalidade.

formam uma sequência, que é também uma das características do texto, mas não o próprio texto. O autor explica que a circunstância que concretiza a coesão textual centra-se na habilidade de construir uma tessitura das sequências tipológicas que devem estar interligadas entre si “quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base” (MARCUSCHI, 2005, p.27).

Para explicitar, o autor apresenta as cinco bases temáticas da tipologia textual, sendo elas:

[...] a narração com predomínio de sequência temporal; a descrição com predomínio de sequências de localização; a exposição apresenta preponderância de sequências analíticas ou explicitam as sequências explicativas; a argumentação com predominância de sequências contrastivas explícitas; e por último, os injuntivos apresentam as sequências imperativas como predominantes no texto (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Em relação ao gênero textual, pode-se dizer que

[...] refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Marcuschi (2005) apresenta um quadro sinóptico para uma maior visibilidade da diferenciação entre tipos textuais e gêneros.

QUADRO 1: Tipos e Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas, definitivas por propriedades sócio-discursivas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;

3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: Quadro sinóptico elaborado por Marcuschi (2005, p. 23).

Acrescentamos a essas informações do quadro proposto por Marcuschi (2005) o posicionamento de Brait *et al.* (2017), em que são favoráveis à abertura conceitual e às formações discursivas, bem como consideram a amplitude do campo da comunicação mediada tanto nos meios de comunicação de massa como nas modernas mídias digitais.

Segundo Brait *et al.* (2017), essas últimas (modernas mídias digitais) não foram ditas por Bakhtin, mas evidentemente suas formulações se convergem para elas, dada a dinamicidade do caráter discursivo de sua teoria. Nesse viés aparecem novos gêneros que surgem em decorrência do uso da internet, como por exemplo, o instagram, o whatsapp, o e-mail, o facebook, jogos digitais, *animes* e muitos outros.

Sobre esse assunto, Rojo (2007) afirma que as mídias têm interferido no processo de comunicação e, conseqüentemente, na estrutura dos gêneros textuais, pois aparecem outras modalidades de linguagem (imagens, fala, música, infogramas) transformando o texto digital em interativo, intertextual e multissemiótico.

Fiorin (2017) explica que, dada a dinamicidade dos gêneros do discurso para atender às situações comunicativas,

[...] não só cada gênero está em incessante alteração, também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividades se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido (FIORIN, 2017, p.72).

Em defesa da linguagem enquanto interação verbal, Marcuschi (2008) esclarece que suas definições de tipo e gênero textual consideram muito mais os aspectos funcionais do

que os formais. Desse modo, o autor reforça o caráter comunicativo do uso da linguagem, mas apresenta uma definição para ambos os conceitos

[...] tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica (MARCUSCHI, 2008, p. 158).

Marcuschi (2008, p. 156) complementa que a distinção entre gênero e tipo textual não pode incorrer numa visão dicotômica, uma vez que “eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da linguagem em situações comunicativas da vida diária”. Sendo assim, toda a manifestação de linguagem em determinado contexto é materializada em gêneros, pois, “eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Para ampliar a discussão de que não deveria haver uma dicotomia entre gênero e tipo ao abordar a linguagem como interação verbal, cumpre ressaltar que “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos” (MARCUSCHI, 2008, p. 160).

Essa discussão sobre a relação indissociável entre gênero e tipo textual se mostra mais pertinente. Entretanto, geralmente, o conceito de tipo é comumente explorado de maneira formal e abstrata, e poderia ser explorado na relação que estabelece para a composição do gênero. Nesse sentido, o estudo da linguagem restrito à classificação dos gêneros e dos tipos textuais seria insuficiente para compreender como se constituem as atividades discursivas numa relação de interação em diferentes contextos comunicativos.

Marcuschi (2008) traz argumentos que dialogam ao dizer que “os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Complementando essa reflexão, Brait *et al.* (2017) discorrem que os estudos sobre os gêneros do discurso não levavam em conta a classificação, mas o dialogismo do processo comunicativo. Nessa vertente, Fiorin (2017) endossa que “Bakhtin não pretendia fazer um catálogo dos gêneros, com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático” (FIORIN, 2017, p. 70).

Desse modo, a dimensão discursiva reconhece a diversidade textual que se manifesta na sociedade em contextos situados e a compreensão desses termos, gênero e tipo textual no contexto escolar, evitaria uma possível confusão teórico-metodológica no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no que confere à produção de textos escritos.

Essa discussão desses conceitos busca entender como a escola se apropria deles para trabalhar a produção de texto escrito. Não é porque trabalha com tipo ou gênero textual que as propostas serão boas. Desse modo, indagamos: como esses conceitos aparecem nas propostas de produções de textos dos alunos?

Cumprе salientar que a concepção de linguagem como atividade discursiva estabelece uma relação de convergência entre os aspectos formais e funcionais, e por isso a distinção entre tipo e gênero textual seria inadequada do ponto de vista da produção de texto. Trata-se, pois, de enfatizar que existe uma diversidade textual que se manifesta nas práticas discursivas.

1.4 Produção de texto

Nas últimas décadas, surgiram discussões sobre o que significa escrever e o que significa ensinar a escrever na escola, tanto entre os profissionais da educação quanto pesquisadores ligados à perspectiva sócio-histórica sobre o ensino-aprendizagem da escrita. (LEAL, 2008). Desse modo, a produção de texto tornou-se um dos campos de investigação sobre a escrita, conforme o foco de pesquisa de cada área do conhecimento (educação, linguística, psicolinguística, etc.).

Tendo em vista que existem diferentes enfoques de pesquisa acerca do tema produção de texto, é possível perceber que ocorreram várias mudanças sobre o conceito de escrita de textos e, por conseguinte, ocorreram alterações nas propostas de ensino-aprendizagem ao longo dos anos.

Antunes (2003) afirma que, no decorrer dos estudos sobre a linguagem, duas grandes tendências têm se destacado, e ambas buscam compreender os fatos que envolvem as questões de ensino-aprendizagem: a primeira, a língua é artificial e descontextualizada; a segunda considera a língua produtiva, contextualizada e relevante.

Nos estudos realizados por Reinaldo (2003) sobre as mudanças que ocorreram em relação ao modo de ensinar e aprender a produção textual, a autora estabelece a organização conceitual dessas duas grandes tendências a partir da perspectiva do “texto como produto” e o “texto como processo”.

Reinaldo (2003) explica que a primeira perspectiva que trata o “texto como produto” ganha uma nova abordagem pelo fato de tomar o texto como unidade⁹ de linguagem em uso. Nesse contexto, surgiram opiniões que consideravam que o texto deveria ser explorado a partir dos aspectos de textualidade e em três dimensões:

a) *formal*, representada pela coesão, fator responsável pela integração dos constituintes linguísticos [...]; b) *semântico-conceitual*, representada pela coerência, fator responsável pelo sentido [...]; c) *pragmática*, relacionada com o funcionamento do texto no contexto em uso, envolvendo aspectos como a *intencionalidade*, *aceitabilidade* [...] (REINALDO, 2003, p.90-91, grifos da autora).

Posteriormente, surgiram abordagens que começaram a

[...] explorar o tópico da tipologia textual [...] sob o argumento de que uma das diferenças entre as línguas reside nas formas de textualização, e, em particular, na forma como os gêneros textuais atuam na sociedade ao representarem a cultura em formas textuais (REINALDO, 2003, p. 91).

No entanto, essa abordagem de ensino de linguagem pautada na tipologia¹⁰ possui certas limitações. Segundo Bezerra (2003), “a taxonomia clássica de descritivo, narrativo e dissertativo não atende à variedade atual de textos, que foram sendo construídos sócio-historicamente [...]” (BEZERRA, 2003, p. 38).

A noção de texto nas concepções de gênero e tipo textual continuava sendo abordada de forma descontextualizada e, com isso, promovia o ensino e a aprendizagem da produção textual, a partir da noção de texto como produto, isto é, a prática de escrita do texto

⁹A partir da década de 1980, o livro intitulado “O texto na sala de aula” organizado por Wanderley Galdi (1984) exerceu, no Brasil, forte influência conceitual e prática no ensino de português. Essa obra propõe que o texto seja adotado como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8).

¹⁰No início da década de 1990 no Brasil, a tipologia textual era considerada como estrutura relativamente autônoma, um construto teórico que determinava formas básicas e globais para a constituição do texto. Desse modo as tipologias narrativa, descritiva e dissertativa passaram a ser usadas como tipologias de base para a composição dos diversos textos (ROJO, 2008). No final da década de 1990, expandiu no país a preocupação em pesquisar, descrever e ensinar gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008).

voltada para si mesmo. Desse modo, o ensino priorizava os aspectos estruturais dos textos que se constituíam em estruturas escolares, como: a narração, a descrição e a dissertação, e por conseguinte, constituíam-se nos gêneros escolares de circulação restrita à escola.

Antunes (2003) afirma que a perspectiva que adota o “texto como produto” pode ser entendida numa abordagem linear, em que a linguagem é tratada de maneira artificial, mecânica e descontextualizada, isto é, de modo restrito: a leitura para a decodificação, a gramática para o estudo de regras e conceitos, a escrita de textos para simular o seu uso. Dessa forma, a apropriação desse modelo mostra-se bastante limitada, e torna-se uma prática desprovida de sentido, de intenção e de interação, no qual “a língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Complementando esse posicionamento, Geraldi (2006b) discorre que o “texto enquanto produto” possui um valor em si mesmo e condiciona a uma prática em que

[...] na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício (GERALDI, 2006b, p.128).

Em relação a esse posicionamento, o autor acrescenta que se torna difícil pensar o aluno como um sujeito que se exercita para usar a sua aprendizagem no futuro, uma vez que, a própria escola se mostra incoerente ao exigir desse aprendiz o uso adequado da modalidade escrita da linguagem. Entendemos que retirar a possibilidade de o aluno refletir sobre a linguagem e seus usos é negar ao aprendiz o direito de se manifestar, de dizer a sua palavra.

Antunes (2003) diz que a perspectiva reducionista do estudo da língua enquanto artificial e descontextualizada impõe limites reducionistas que reforçam o texto enquanto produto, ao conceber as atividades de escrita, como:

a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas, ou ainda, de formar frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. [...] A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para exercitar), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto[...] (ANTUNES, 2003, p. 24-25).

Antunes (2003) destaca, ainda, que a pouca qualidade apresentada nos textos dos alunos tem relação com as condições de escrita, pois a falta de oportunidade para os aprendizes planejarem e revisarem os textos compromete o que querem comunicar. Essa dificuldade relacionada ao ato do dizer ocorre porque na escrita do texto não se considera o processo de produção, e, por isso, a concepção de interação é anulada nessa perspectiva.

Para Costa Val *et al.* (2009, p. 43), não podemos nos restringir ao ensino da escrita de maneira artificial e descontextualizada, pois “o que importa, aqui, é realçar o fato de que aprender a escrever é mais do que aprender a combinar as letras do alfabeto em sílabas, palavras e frases gramaticalmente corretas.”

Dessa forma, “a questão que se coloca é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam” (BRITO, 2006, p. 118). Por isso, a importância de conhecer as condições de produção de texto para compreender as estratégias de escrita mobilizadas pelos alunos, visto que um texto se constrói a partir de um princípio comunicativo.

Com relação à discussão evidenciada por Brito (2006), Reinaldo (2003) apresenta a segunda tendência que trata o “texto como processo”. Com o intuito de explicar o que ocorre durante o processo de produção de texto, essa tendência reúne as contribuições da teoria sociocognitiva, que defende que o ato de escrever é regido por dois fatores que agem simultaneamente: os fatores sociais relacionados às práticas sociais de uso da linguagem; e os fatores cognitivos que abarcam os conhecimentos do mundo, da língua e do texto.

Na teoria sociocognitiva, o processo de escrita do texto abarca dois estágios. O primeiro é o estágio inicial, que antecipa o ato de escrever, uma vez que mobiliza as estratégias mentais motivadas pela vivência do aprendiz, isto é, seu conhecimento de mundo, noções de texto, língua, estilo, dentre outros. O segundo estágio consiste na própria escrita do texto. Nesta etapa há avanços e retrocessos que podem ser percebidos, por exemplo, no desafio de relatar os fatos, descrever acontecimentos e narrar histórias. Nessa perspectiva, o processo de escrita do texto demanda do autor um amplo conhecimento do assunto e, por isso, caracteriza-se como uma atividade recursiva, já que o aprendiz retoma constantemente ao estágio inicial da produção de texto avançando e revisando o texto várias vezes (REINALDO, 2003).

De acordo com a autora, essa teoria trouxe duas contribuições para o ensino da escrita:

[...] a primeira é a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz

[...] e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto (REINALDO, 2003, p. 94).

Apesar das contribuições mencionadas para o ato de escrever, entendemos que, pelo fato de a abordagem sociocognitiva enfatizar a memória e os esquemas de conhecimento para descrever o processo de produção de texto, há uma limitação para explicar de maneira consistente e adequada o processo, do ponto de vista da interação que ocorre entre autor e interlocutor em diversos contextos. Em vista disso, Rojo (2008) explicita que

[...] na medida em que os construtos cognitivistas em geral postulam esquemas abstratos e logicamente organizados de armazenamento e estruturação dos conhecimentos na memória humana, há que se explicar (do ponto de vista sócio-histórico), a partir da interação e da linguagem, minimamente o processo social de construção e gênese de tais esquemas (ROJO, 2008, p. 189).

As reflexões postas pela autora reforçam que o contexto de produção do texto é que determina a ação do autor para interagir com seu interlocutor. Isso posto, Antunes (2003, p. 41) complementa que “somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e social, produtivo e relevante”.

Nesse viés, Soares (2012) propõe a aprendizagem dos sistemas alfabético e ortográfico a partir do uso da língua como discurso dentro de práticas sociais de escrita. Para a autora, o aluno

[...] além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico [...] também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação (SOARES, 2012, p. 105).

Segundo Soares (2012), a concepção de linguagem discursiva que ressalta a utilização da escrita em contextos de interação exerce, ainda, pouca influência nas práticas pedagógicas para o ensino da produção de textos. A autora explica que esse fato tem sido constatado em determinadas situações escolares que permitem identificar propostas de produção em que o aluno é levado a escrever a partir da história que leu, para atestar os conhecimentos ortográficos na escrita de um texto que tem como interlocutor o professor.

Tendo em vista as reflexões que surgiram acerca da importância das práticas interativas no processo de produção de texto, a teoria sociointeracionista propõe a modificação

da concepção de linguagem, uma vez que não deixa de lado os aspectos cognitivos, mas está centrada na interlocução. Desse modo, Marcuschi (2008, p. 213) ressalta que

[...] a ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Nessa perspectiva, o texto enquanto processo em que a linguagem assume a concepção de interação, o aluno é visto como sujeito da sua aprendizagem, pois é ele quem faz na interação com o objeto da aprendizagem a atividade estruturadora para adquirir o seu conhecimento em relação às novas interações. Nessa atitude o aluno promove a manifestação de ideias, informações, intenções, valores, sentimentos que serão compartilhados com alguém, para de alguma forma interagir com ele.

Para Leal (2008), essa atitude responsiva em que se pensa o texto para dizer algo a alguém propõe o ensino da produção textual a partir da manifestação de um sujeito que dispõe de diversas maneiras de uso da linguagem para estabelecer uma relação com seu leitor/interlocutor.

Assim, como existem na fala diversas formas de estabelecer a interação em diferentes situações de uso da linguagem, na produção de textos escritos não é diferente. Conforme a sua finalidade, essas diferentes formas de interação demandam a escolha de um gênero textual e a atenção aos aspectos linguísticos e discursivos. Por isso, Vieira e Costa Val (2008) discorrem que, no processo de produção textual,

[...] o produtor (falando ou escrevendo) seleciona o assunto de que seu texto vai tratar, escolhe a forma como vai organizá-lo, o vocabulário mais adequado à situação de comunicação, em função do ouvinte/leitor que deseja atingir[...] o produtor de textos também deve levar em conta e tenta prever as necessidades de seu leitor [...] a produção textual se orienta em função da representação, da imagem que o autor constrói sobre o leitor de seu texto (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 27).

Segundo Costa Val (2000):

[...] quando se pensa o texto não como um produto em si mesmo, mas como resultado de uma atividade linguístico-cognitiva socialmente situada, o ensino da escrita começa por explicar aos alunos a necessidade de pautar o trabalho de redação por perguntas voltadas para a dimensão interacional: por que e para

que estou escrevendo? quem é o meu leitor? em que suporte o meu texto vai circular, em que condições vai ser lido? (COSTA VAL, 2000, p. 50).

Desse modo, quando o trabalho de escrita trata essas questões, o aprendiz encontra condições para desenvolver a produção de texto numa abordagem interacionista. Assim, o aluno consegue estabelecer estratégias que atendam aos objetivos da interlocução e, conseqüentemente, às expectativas do seu interlocutor com relação à construção de sentidos do texto.

Para promover esses objetivos de ensino, destacamos que o trabalho com os gêneros textuais deve adotar uma postura de reflexão sobre a língua, mas também é importante que os alunos e a professora “estejam familiarizados com a função social do gênero a ser produzido, com as condições de produção a serem consideradas e com as práticas que ele predominantemente circula” (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2010, p. 69). Para exemplificar esse posicionamento as autoras afirmam que:

[...] o usuário proficiente no gênero ‘notícia’ [...] não apenas reconhecerá seus traços mais característicos, mas saberá distinguir, em função de diversas ‘pistas’ contextuais e discursivas, se aquela é uma notícia sensacionalista, conservadora ou progressista, entre outras possibilidades (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2010, p. 69).

Acrescentamos outras colocações trazidas pelas autoras de que o aluno precisa ter familiaridade com a temática abordada para não comprometer o que irá dizer no texto, bem como adotar a atividade recursiva que envolve no processo de escrita ações como: planejar, gerar ideias, escrever, revisar e reescrever até a conclusão da produção textual.

Com relação aos usos dos gêneros textuais no momento da produção textual como uma atividade de interação verbal, Antunes (2003) explica que:

[...] como os textos são de autoria das pessoas, delas unicamente provêm e a elas unicamente se destinam, tais modelos em que os gêneros de texto se manifestam são resultados de convenções históricas e sociais instituídas por essas mesmas pessoas. São convenções como, todas as outras, criadas, modificadas ou deixadas de lado, sempre que for necessário fazê-lo (ANTUNES, 2003, p. 49-50).

Nesse sentido, os alunos precisam se inserir numa escrita de textos em que se vejam como autores dos textos que produzem, “que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola [...]” (ANTUNES, 2003, p. 61). Entendemos que existem reflexões acerca

da escrita na escola que necessitam ser feitas e que envolvem a compreensão da produção de texto, dentre elas, conhecer o que significa a escrita de textos para o aluno e entender como se constitui o seu ensino-aprendizagem na escola.

Dentre as tendências que abordam a produção textual, a abordagem interacionista busca explicar o uso da linguagem em contextos discursivos, tomando-a em seu processo. Nessa perspectiva, o aluno aprende a escrever a partir da compreensão de que os textos se materializam em gêneros textuais, e que a escolha do gênero dependerá do objetivo comunicativo que deseja atender. A seleção do gênero desencadeará outras escolhas, como o conteúdo temático que será abordado no texto e o estilo de linguagem que será empregado pela definição de seu interlocutor. Por isso, o aluno, ao compreender que a linguagem está relacionada com os contextos de interação, poderá conhecer os diferentes usos sociais da escrita. Esse direcionamento intencional e contextualizado permitirá ao aprendiz atribuir sentidos ao ato de escrever e, por conseguinte, estabelecer a relação entre a linguagem e os contextos sociais, e entre o autor e seu interlocutor.

1.4.1 Propostas didáticas de escrita de textos no espaço escolar

Coulmas (2014) afirma que “a escola é a instituição que mais obviamente depende da escrita e serve para sua disseminação” (COULMAS, 2014, p. 126). Tal razão poderia ser explicada pelo fato de que a criança adquire a língua, mas a escrita precisa ser ensinada. Nesse sentido, “as escolas são agências da reprodução social e cultural com seus próprios códigos linguísticos, socialmente construídos e para além do controle do indivíduo” (COULMAS, 2014, p.126).

Nesse sentido, indagamos de que maneira a escola poderia ensinar a produção de texto aos alunos visando o uso da linguagem em contextos de interação? Acreditamos que a aprendizagem da escrita de textos envolve várias operações: psicolinguísticas, linguísticas e comunicativas numa relação indissociável tendo como finalidade a interação humana. Uma das possibilidades seria o ensino dos gêneros textuais para que o aluno possa interagir com seu interlocutor, para isso, irá escolher aquele que melhor atenderá determinado contexto de comunicação.

Na perspectiva discursiva, considera-se que o aluno ao ingressar na escola traz consigo um conhecimento sobre o funcionamento da língua, seja como falante¹¹ da língua materna e/ou pelo fato de conviver com a escrita em diferentes contextos sociais, e que essa linguagem vai sendo internalizada por ele.

Schneuwly e Dolz (2004) discorrem que o conhecimento acerca dos textos e a sua identificação são importantes para a elaboração de um modelo didático¹². Contudo, deve-se ter uma compreensão das características linguísticas e textuais dos gêneros selecionados, bem como verificar quais as capacidades e dificuldades que o aluno possui ao explorar o gênero escolhido. A partir desse conhecimento, seria possível traçar uma intervenção didática e a construção de um modelo para a prática de ensino da escrita.

Schneuwly (2004, p.27) considera que a produção textual deve partir de situações específicas de escrita: “um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação”. Outro fator apontado pelo autor refere-se à ideia de que o sujeito a partir de determinado conhecimento e da concepção de interação que detém pode antecipar os meios para agir sobre a ação discursiva.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que a produção de texto é um processo complexo e, por isso, demanda a criação de um espaço onde as situações de ensino permitam que os aprendizes da escrita ultrapassem seus próprios limites em que os gêneros textuais são concebidos nas práticas sociais. Os autores ressaltam, ainda, que, para os aprendizes escreverem com autonomia, é necessário que haja um ensino sistematizado que desenvolva as habilidades de produção textual em contextos de comunicação.

Os modelos didáticos de ensino e aprendizagem de gêneros textuais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs, 1997) têm como objetos de reflexão a linguagem numa perspectiva sociointeracionista. Segundo os PCNs (1997), a leitura é um subsídio para a escrita, pois além de favorecer a formação de leitores competentes também contribui para a formação de escritores. Isso posto, considera-se que a leitura fornece uma base para a construção da textualidade e é fonte de referências modalizadoras para o processo de escrita que “contribui para a constituição de modelos: ‘como escrever’” (PCNs, 1997, p. 40).

¹¹ Ver Marcuschi (2008, p.190), que faz uma análise de gêneros textuais na relação fala e escrita.

¹² Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) propõem que a ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

O documento propõe que, para formar escritores competentes, é preciso que haja uma prática permanente de produção de texto na sala de aula que contemple a escrita em situações de produção voltadas para atender às diversas práticas sociais. Com relação aos objetivos de ensino aparece o de “produzir textos escritos, coesos e correntes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo¹³, ajustados a objetivos e leitores determinados” (PCNs, 1997, p. 80). Quanto aos critérios da avaliação da Língua Portuguesa, o documento postula que, ao produzir textos escritos, o aluno deverá ser capaz de considerar as características próprias de cada gênero, observando os aspectos discursivos e as características formais para utilizar os recursos coesivos básicos.

Com relação ao tratamento didático dispensado às práticas de escrita, os PCNs (1997) orientam que:

[...] pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado, etc. (PCNs, 1997, p. 80).

Nessa perspectiva, o documento referendado defende a prática de escrita realizada com os gêneros textuais como objeto de ensino com a adoção de procedimentos de ensino e aprendizagem que contemplem situações concretas de produção de texto. Os PCNs (1997) enfatizam que a língua se constitui nos gêneros textuais, por meio das interações entre autor e interlocutor numa determinada situação de produção da linguagem. No contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula pressupõe-se que haja um progressivo domínio dos diferentes aspectos dos gêneros textuais, mas para que isso ocorra os alunos precisam ser inseridos em situações concretas de produção de texto que contribuam para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

Já a Base Nacional Comum Curricular¹⁴ (2017) fortalece alguns conceitos que foram abordados nos PCNs (1997), como o estudo da língua voltado para as práticas de linguagem, dentre elas, a escrita. Além disso, traz inovações que contemplam o impacto da tecnologia nos usos sociais da linguagem, e aborda competências e habilidades que deverão ser

¹³ PCNs de Língua Portuguesa: anos iniciais do ensino fundamental, publicado em 1997.

¹⁴ Base Nacional Comum Curricular (2017), Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15/12/2017. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017. Resolução CNE/CP nº 2, publicada no D.O.U. de 22/12/2017.

estimuladas no contexto escolar, tais como os gêneros textuais que surgiram com os novos modos de ler e escrever.

Desse modo, a BNCC (2017) organiza as práticas de linguagem em campos de atuação, tendo em vista que as interações são realizadas a partir de determinado contexto. Esse processo que envolve o ensino-aprendizagem das práticas de linguagem consiste em conhecer qual a funcionalidade do gênero e como ele se relaciona a cada campo de atuação para desenvolver as competências e as habilidades necessárias para os sujeitos se interagirem. Nesse sentido, a BNCC (2017) reforça os conceitos metodológicos de documentos curriculares anteriores de que os estudos teóricos e metalinguísticos sobre a língua não devem ser abordados como um fim em si mesmo, mas, sim, “[...] devendo estar voltados em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BNCC, 2017, p. 69).

Assim, no documento normatizador, a produção de texto, como um dos eixos das práticas de linguagem, necessita ser relacionada à interação e à autoria (individual ou coletiva), seja por meio do texto escrito, oral ou multissemiótico, e seus objetivos de ensino precisam contemplar as diversas finalidades discursivas. Dessa forma, a BNCC (2017) normatiza sobre o ensino-aprendizagem da escrita de textos, ao evidenciar que:

Não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas (BNCC, 2017, p. 77).

A escola como instituição responsável por disseminar o conhecimento tem a função de desenvolver competências e habilidades de escrita dos alunos. Para isso, necessita sistematizar o ensino da língua voltado para os aspectos sociais, históricos e culturais de uso da linguagem, em contextos situados de interação. Desse modo, a compreensão acerca do funcionamento dos gêneros textuais possibilita ao aprendiz produzir textos em diferentes situações de interação para diferentes interlocutores.

Nesse viés, tanto os PCN's (1997) quanto a BNCC (2017) orientam que a proposta de ensino precisa assumir o texto como unidade de trabalho, apoiada nas perspectivas

enunciativo-discursivas da linguagem para que as práticas de linguagem se constituam em situações de produção significativas e contextualizadas.

Logo, as propostas para a produção de texto contempladas nessas discussões deixam claro que a escrita é muito mais que um sistema de regras. Trata-se de uma relação dialógica entre autor e interlocutor que ocorre num determinado contexto em que considera os aspectos social, histórico e culturais da linguagem.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentaremos a metodologia utilizada na coleta e análise de dados, relatando o percurso empreendido para compreender as condições de produção de texto e de que forma os alunos respondem às propostas de escrita de textos: com qual finalidade ele produzia textos escritos na escola? Quais os gêneros textuais que ele escrevia? Quais seriam os interlocutores dos textos produzidos? Para tanto, analisaremos as propostas de produções de textos adotadas nas turmas de 5º ano do ensino fundamental e os textos escritos, para entendermos as situações que os alunos vivenciaram nas práticas de produção textual e o que têm a dizer sobre elas.

A partir das reflexões tecidas no capítulo anterior, consideramos que as práticas de ensino de produção de texto escrito na escola precisam ser ancoradas em atividades discursivas que promovam a interação verbal entre o autor e o interlocutor de um texto. Para Bakhtin

qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 280, grifos do autor).

Nesse sentido, embora os gêneros do discurso se manifestem em condições específicas e tenham finalidades próprias nas interações sociais, eles mantêm certa estabilidade em relação a sua estrutura composicional e funcionalidade, que auxiliam a sua identificação (Bakhtin ([1979] 1997)). Por isso, buscamos na análise dos dados: a) verificar as propostas de produções de textos escritos; b) conhecer os textos escritos pelos alunos a partir das propostas solicitadas pelas professoras; c) analisar o que os alunos dizem sobre as propostas de produção textual escrita na escola e d) compreender qual a relação de interlocução estabelecida na escrita dos textos.

Assim, a contribuição e relevância da pesquisa consiste em analisar o processo de escolarização que permeia as práticas de ensino de produção textual, a partir da descrição e análise das propostas de escrita dos textos levadas para a sala de aula e, também, em conhecer o que os alunos têm a dizer sobre elas.

Desse modo, a escrita dos gêneros textuais é essencial para estabelecer a atividade de interação entre os sujeitos no contexto escolar. Para justificar o paradigma que orienta esta pesquisa, entendemos que

[...] não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema [...] recomenda-se que, o pesquisador demonstre a adequação do paradigma adotado ao estudo proposto (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p.160, grifos dos autores).

Dessa forma, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa insere-se no campo das pesquisas qualitativas. Bogdan e Biklen (1994) discorrem que

[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

As reflexões defendidas pelos autores sobre a pesquisa qualitativa revelam que há pesquisas que mantêm sua ênfase nos aspectos sociais e, por isso, a preocupação somente com resultados quantitativos seria insuficiente para compreendermos o contexto escolar. Desse modo, recorreremos à pesquisa qualitativa para conhecermos as propostas de produções de textos escritos e de que maneira os alunos responderam a elas.

Gatti e André (2010) explicam que as pesquisas qualitativas

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

As autoras defendem que a pesquisa qualitativa proporciona aos pesquisadores a oportunidade de conhecer o homem, a sociedade, a escola, e que a partir dos significados que atribuem a esse conhecimento construído, pode gerar mudanças sobre a realidade do sujeito. Por isso, que o foco dos pesquisadores qualitativos está voltado para “[...] ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às particularidades e os materiais nos quais são estudados” (FLICK, 2009, p. 9).

Esses posicionamentos apresentados pelos autores nos levam a compreender que a pesquisa qualitativa valoriza os aspectos descritivos e as percepções pessoais, de modo que possibilite a percepção do particular, fazendo a sua relação com a totalidade social, num movimento de interação. Essa compreensão das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa se dá na análise da relação com o contexto em que estão inseridos, e não de forma isolada.

Acreditamos que a relevância da pesquisa qualitativa está no fato de propiciar a análise do sujeito dentro do contexto sócio-histórico, para que possamos entender os fenômenos que o cercam, tanto na dimensão individual quanto social. Posto isso, entendemos que nosso objeto de análise está voltado para a compreensão do sujeito enquanto ser social e em quais usos sociais da produção textual escrita ele tem acesso no contexto escolar. Por isso, a escolha da escola e dos participantes da pesquisa foram fundamentadas em aspectos analisados com certo critério.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (2002, p. 162), a escolha do campo e dos participantes da pesquisa é proposital, pois “o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos”. Os motivos que levaram às escolhas do campo e dos sujeitos serão explicitados nas seções seguintes.

No âmbito desta pesquisa qualitativa não podemos deixar de mencionar o princípio ético em que ela está apoiada, fator condicionante para a sua realização. Segundo Flick (2009, p. 24), “a reflexão sobre questões éticas (proteger dados, evitar danos aos participantes, respeitar perspectivas e privacidades e assim por diante) como uma característica de qualidade da pesquisa qualitativa”.

Esclarecemos que a pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética da UFMG que concedeu o parecer de aprovação e registro CAAE: 90053818.0.0000.5149. Podemos afirmar que os princípios éticos foram adotados como fundamentais para a pesquisa desde o contato com os sujeitos até a análise dos dados coletados. As medidas adotadas para preservar as questões éticas foram: sigilo na identificação da escola e dos participantes da pesquisa, cujos nomes foram alterados para preservar o anonimato; a abordagem cordial do entrevistador durante as entrevistas, respeitando os posicionamentos dos alunos.

Com relação aos métodos de coleta de dados, adotamos a análise dos cadernos dos alunos, como fonte privilegiada para verificar as propostas de produções de texto escritas e os textos redigidos por eles. Foram feitas, também, entrevistas semiestruturadas com os alunos, para conhecermos por meio de seus relatos as condições em que eram escritas as produções de

texto e como responderam às propostas no 5º ano, as quais, posteriormente, serão comparadas e analisadas juntas aos dados coletados.

Por meio da utilização desses métodos fizemos triangulação dos dados coletados para aumentar a validade da pesquisa. Essa estratégia metodológica apoiou-se em Flick (2009), que defende a triangulação¹⁵ e afirma que a sua contribuição consiste por atribuir maior confiabilidade nas análises tecidas, uma vez que permite que os dados coletados sejam confrontados para aumentar o campo de compreensão do fenômeno analisado.

Corroborando posicionamento semelhante ao explicitado por Flick (2009), Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (2002, p. 173) discorrem que “quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação”. Para exemplificar, no caso desta pesquisa, iremos comparar os relatos dos alunos que foram colhidos nas entrevistas sobre as práticas de produção textual na escola e confrontá-los com os registros encontrados nos cadernos desses alunos.

Outro aspecto que merece ser discutido consiste no fato das pesquisas qualitativas gerarem um grande volume de dados que necessitam ser organizados e analisados. Para Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (2002), esse tratamento dos dados é realizado num processo contínuo em que o pesquisador busca identificar categorias, tendências e padrões para entender e analisar os dados encontrados. Os autores descrevem esse processo como complexo e não linear, tendo em vista que é necessário desempenhar a tarefa de redução, organização e interpretação dos dados coletados.

2.1 A Escola

Para Coulmas (2014, p. 108), várias instituições da sociedade dependem da língua escrita, dentre elas, a escola, cuja função “se assenta na necessidade de instruir os aprendizes nas artes da leitura e da escrita que, diferentemente da língua falada, em geral não se adquirem

¹⁵Denzin (1978) apresenta quatro tipos de triangulação: de fontes, de métodos, de investigadores e de teorias. Quando um pesquisador compara o relato de um informante sobre o que ocorreu em uma reunião com a ata dessa mesma reunião, está fazendo uma triangulação de fontes. A triangulação de métodos geralmente se refere à comparação de dados coletados por métodos qualitativos e quantitativos (PATTON, 1986), mas também pode se referir à comparação de dados de entrevistas com dados obtidos em um teste de associação livre, por exemplo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2002, p. 173).

de modo espontâneo” e, como instituição estabelece “suas próprias regras, códigos de conduta e convenções linguísticas, e sua produção escrita as identifica [...]”.

É por isso que, nesta seção, apresentaremos primeiramente os motivos que nos levaram a escolha da Escola X e, em seguida, descreveremos a escola, sua estrutura física, o nível de ensino, quantitativo de alunos e profissionais que nela atuam.

Esclarecemos que o motivo pela seleção da Escola X ocorreu a partir da análise de alguns critérios, tais como: resultados satisfatórios apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB - Prova Brasil), no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) composto pelos programas de avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB); outro critério utilizado foi o número de alunos e turmas que atendeu no 5º ano¹⁶ do ensino fundamental (2017); e, por último, o quadro de profissionais da educação que, em sua maioria, é formado por servidores efetivos.

A partir do levantamento realizado em sites¹⁷ de busca para verificarmos os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental, constatamos que Escola X apresentava índice de 8,2 no IDEB, superior às médias nacional (5,5), estadual (6,5) e municipal (7,2). No que se refere aos resultados das avaliações do SAEB/Prova Brasil¹⁸, verificamos que a Escola X apresentou médias superiores, pois teve a média de 266,30 de proficiência, enquanto a média nacional era de 207,57, a estadual 220,74 e a municipal 236,70. Com relação aos resultados do SIMAVE/PROEB¹⁹, a Escola X teve 264,2 na média de proficiência, a média estadual de 225,3 e a média da Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas com 237,8 de proficiência.

Diante desse quadro, os resultados nos levaram a questionar como seria a produção textual escrita na Escola X.

¹⁶ A escolha pelo 5º ano para a realização da pesquisa será explicada na seção “Sujeitos da pesquisa”.

¹⁷ Os sites de busca usados para verificar os resultados nas avaliações externas foram: <<http://monitoramento.caedufjf.net/#/login>>, <<http://www.simave.caedufjf.net>>e <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 07/09/2017.

¹⁸ Ano de referência 2015, pois a avaliação externa é realizada a cada dois anos e no momento do levantamento dos dados o INEP não havia divulgado os resultados referentes ao ano de 2017.

¹⁹ Ano de referência 2016 (na época da coleta de dados o MEC não tinha divulgado a proficiência referente a 2017).

TABELA 1: Resultados das avaliações externas em Língua Portuguesa no 5º ano

Indicadores	Escola X	Município de Patos de Minas	Estado de Minas Gerais	Brasil
Índice do IDEB 2017	8,2	7,2	6,5	5,5
SAEB/Prova Brasil (médias de proficiência)	266,30	236,70	220,74	207,57
SIMAVE/PROEB	264,2	237,8 ²⁰	225,3	----

Elaborado pela autora: análise realizada em sites de busca em setembro de 2017.

Podemos perceber que a Escola X em comparação às demais escolas estaduais que ofertavam o 5º ano do ensino fundamental no município de Patos de Minas ocupava a terceira posição em relação ao número de matrículas nesse ano de escolaridade. Essa informação se mostra relevante, pois havia na zona urbana do referido município quatorze escolas estaduais e seis escolas municipais que ofertavam o 5º ano.

No que diz respeito à descrição da Escola X, ela foi fundada na década de 1950, pertence a rede estadual de ensino, encontra-se localizada na zona urbana do município de Patos de Minas, na região do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, estado de Minas Gerais. A escola situa-se em uma região central da cidade, possui um pavimento único com uma estrutura física composta por: uma sala da direção, uma sala da supervisão, uma secretaria, uma biblioteca, onze salas de aula, uma cozinha, um refeitório, uma despensa de alimentos, um almoxarifado, um pátio, uma quadra de esportes coberta, banheiros masculino e feminino para os alunos, banheiro para os funcionários, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e um pequeno jardim na entrada. É uma escola ornamentada, possui vários painéis próximos às salas de aula e destaca-se pela sua limpeza e conservação.

A Escola X possui equipamentos, tais como TV, DVD, antena parabólica, câmera fotográfica, copiadora, impressora, aparelho de som e computadores com acesso à internet para os funcionários. Na biblioteca possui várias coletâneas de livros de literatura, diversos filmes infantis, material para pesquisa e materiais didáticos. As salas de aula possuem um espaço denominado pelas professoras de cantinho literário, composto por livros de literatura que são emprestados aos alunos para leitura e preenchimento de ficha literária.

²⁰ No SIMAVE/PROEB a média de proficiência dos municípios é informada apresentando a média das Superintendências Regionais de Ensino. E no exemplo do município de Patos de Minas corresponde a 237,8.

A Instituição de Ensino²¹ ministra aulas para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos manhã e tarde. Os anos iniciais são organizados em dois ciclos: o ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano) e ciclo complementar de alfabetização (4º e 5º anos). Em 2017, a escola possuía 712 alunos matriculados, agrupados em 21 turmas. Desses alunos matriculados, 127 cursaram o 5º ano, distribuídos em quatro turmas, sendo que três delas têm 32 alunos e uma turma com 31, o que demonstra uma divisão equiparada de alunos nas turmas.

O quadro de magistério da escola era composto, no ano de 2017, por dezoito professoras efetivas na função de regentes de turma, duas professoras efetivas na função de eventual, duas professoras efetivas na função de professora para ensino do uso da biblioteca, três professoras designadas na função de regente de turmas, três professores efetivos na função de regente de aulas para ministrar o componente curricular de educação física, duas professoras designados para a função de apoio à comunicação alternativa e tecnologia assistiva que acompanhavam os alunos com necessidades educacionais especiais e duas especialistas de educação básica efetivas, na função de supervisora. Cumpre destacarmos que todos os(as) professores(as) possuíam a licenciatura plena para atuar na docência.

O quadro administrativo da escola é composto de uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária escolar, quatro assistentes técnicos de educação básica efetivos na função de auxiliar de secretaria e dez auxiliares de serviços da educação básica designados na função de auxiliar de serviços gerais.

Percebemos, pelo quantitativo apresentado, que a maioria dos profissionais da educação possuía cargo de provimento efetivo, o que poderia sinalizar a permanência de práticas pedagógicas ao longo dos anos e um possível sentimento de pertencimento à instituição de ensino, ao criar o vínculo e fortalecer a identidade desses profissionais com o local de trabalho.

2.2 Os Sujeitos da pesquisa

Adotamos a concepção de sujeito proposta por Freire (2002) em que identifica os educandos como sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer. Para o Educador

²¹ Algumas informações (número de alunos, turmas, professores, resultados IDEB e avaliações externas) da Escola X foram extraídas do site: <<http://monitoramento.caedufjf.net/#/login>>. Acesso em: 02/09/2017.

(2002), os educandos precisam ser estimulados com práticas que reforçam a sua autonomia e o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, constituindo-se assim, em sujeitos de transformação que se assumem como agentes da construção e reconstrução do saber ensinado.

Para Schneuwly e Dolz (2004) à medida que os alunos avançam no processo de escolarização, compreendem que a produção de texto escrito se torna mais complexa dada as situações de comunicação nos diversos usos sociais da escrita. As colocações desses autores reforçam o nosso interesse em conhecer as situações de produção de texto dos alunos do 5º ano.

Nesse viés, entendemos que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita no contexto escolar que se inicia com a entrada do aluno na escola, é permeado por avanços e rupturas de aprendizagem e contínua no decorrer do percurso escolar.

Tomando como base que os anos iniciais do ensino fundamental compreendem do 1º ao 5º ano, acreditamos que os alunos demonstrem no 5º ano²² uma maior compreensão da linguagem escrita, se comparado aos anos escolares que o antecedem. Certamente isso acontece porque o aluno que já tenha um percurso mais consolidado da escrita, que demonstre domínio do sistema ortográfico e tenha familiaridade com alguns gêneros textuais, consegue ocupar-se da escrita de textos de maneira mais autônoma. No entanto, cabe destacar que entendemos a produção de texto como processual, que precisa ser gradativamente apreendida ao longo dos anos de escolaridade, preferencialmente em contextos de interação.

Acreditamos que os alunos do 5º ano, provavelmente, tenham uma noção construída sobre o conceito de texto produzido no espaço escolar e consigam nos relatar em que situações escreveram textos na escola. Com esse intuito, esta pesquisa foi realizada com alunos do referido ano de escolaridade. Para apresentarmos os sujeitos que participaram da entrevista, utilizamos o Tabela 2.

²² A Resolução SEE/MG nº 2197/12, publicada em 27/10/2012, com vigência a contar de 01/01/2013 dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. A referida Resolução em seu artigo 62 discorre que o ciclo complementar de alfabetização (4º e 5º anos) tem o objetivo de consolidar a alfabetização e ampliar o letramento, para que os alunos tenham garantido o direito de aprendizagem. Desse modo, estabelece que no 5º ano o aluno consiga produzir, com autonomia, textos com coerência de ideias, correção ortográfica e gramatical. Entretanto, a citada Resolução não faz menção que, nesse ano de escolaridade os alunos tenham direito à aprendizagem de produzir textos em diferentes contextos de interação.

TABELA 2: Sujeitos da pesquisa

Nome fictício ²³	Data nascimento (mês e ano)	Idade ²⁴ na época da escrita dos textos	Idade na época da entrevista	Anos de escolaridade cursados na Escola X
Vivian	04/2006	10/11 anos	12 anos	2° ao 5° anos
Julia	05/2006	10/11 anos	12 anos	2° ao 5° anos
João Victor	05/2006	10/11 anos	12 anos	4° e 5° anos
Amanda	12/2006	10/11 anos	11 anos	1° ao 5° anos
Rafael	03/2007	09/10 anos	11 anos	3° ao 5° anos
Mariana	03/2007	09/10 anos	11 anos	4° e 5° anos
Luciano	04/2007	09/10 anos	11 anos	3° ao 5° anos
Miguel	04/2007	09/10 anos	11 anos	1° ao 5° anos

Fonte: Dados coletados durante a entrevista realizada com os alunos em 2018.

Os alunos que participaram da entrevista foram quatro meninos e quatro meninas que cursaram o 5° ano na Escola X em 2017, com faixa etária entre onze e doze anos. Podemos perceber que a maioria dos alunos já estudavam há anos na Escola X, conforme os relatos coletados durante a entrevista em que mencionaram os anos de escolaridades cursados nessa instituição. Esclarecemos que os oito alunos foram selecionados porque doaram seus cadernos para a pesquisa e aceitaram participar da entrevista.

Com o intuito de trazermos mais detalhes à caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscamos informações sobre o nível socioeconômico, tendo como subsídio o site do INEP²⁵, mais especificamente, o documento “Desempenho da sua escola/Prova Brasil”. Esse documento com os dados referentes à Prova Brasil de 2015 mostra o padrão de vida familiar dos alunos da Escola X e caracteriza o seu nível socioeconômico²⁶ como “muito alto”. A partir dessa informação inferimos que os alunos e seus familiares tinham acesso a bens culturais que

²³ Utilizamos nomes fictícios para identificar os sujeitos envolvidos na pesquisa e preservar o anonimato. Os nomes dos alunos foram escolhidos por eles no momento da entrevista.

²⁴ Esclarecemos que as produções de texto foram realizadas pelos alunos durante o ano de 2017 e as entrevistas nos meses de setembro e outubro de 2018, motivo pelo qual o registro da idade aparece informado em duas colunas no quadro.

²⁵ Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 08/11/2017.

²⁶ O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto. (INEP, 2017)

Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 09/11/2017.

possibilitavam, no cotidiano, a valorização e o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, Nogueira (1995) discorre que a classe média atribui à escola um lugar central em seus projetos e, por isso, mobiliza os recursos que possam contribuir para a elevação da escolarização.

Em seus estudos, Soares (2012) analisou a função que crianças de classes sociais de nível socioeconômico alto atribuem ao uso da língua escrita, nas condições escolares em que o texto foi produzido. A autora afirma que

[...] esta criança sabe com que *função* deve usar a língua na escola, sabe fazer o discurso que a escola quer [...] que à escola se deve responder com um determinado discurso, marcado por determinadas funções, e sabe que, quando a escola lhe pede um texto, seu interlocutor escolar [...], quer que demonstre o que sabe ou o que é capaz de *criar*[...] (SOARES, 2012, p.72, grifos da autora).

Desse modo, esta pesquisa busca conhecer como esses alunos considerados de nível socioeconômico alto respondem às propostas de produção textual, isto é, o que escrevem nos textos que produzem e o que dizem acerca das condições de produção escrita.

2.3 Os métodos de coletas de dados

Para realizar a coleta de dados, utilizamos a análise dos cadernos de produção de texto e as entrevistas semiestruturadas feitas com alunos que cursaram o 5º ano na Escola X em 2017. Os métodos serão detalhados a seguir para mostrar o percurso da pesquisa.

2.3.1 Os cadernos de produção de texto

“A preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos permite debruçar-se sobre os microcosmos de um texto [...]” (GERALDI, 1996, p. 148). Acreditando na potencial riqueza das produções de textos escritas pelos alunos, procuramos a direção da Escola X em novembro de 2017, e esclarecemos à direção da escola o

interesse pelos textos dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, que serviriam de subsídios para a pesquisa.

Diante das explicações, a direção da escola nos informou que as aulas de produção de texto eram registradas em um caderno específico denominado “caderno de produção de texto” e que iria conversar com os alunos e pais sobre a possibilidade da doação desses cadernos para a pesquisa. Fomos questionados pela direção sobre o número de cadernos necessários para a pesquisa e dissemos que teríamos o interesse de diversificar o material com acesso aos cadernos de alunos e alunas das quatro turmas de 5º ano.

Com o objetivo de verificar as propostas de produção textual e os textos escritos pelos alunos, destacamos que o caderno de produção de texto foi utilizado como fonte privilegiada para coleta de dados. Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (2002) destacam que

[...] qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação [...] podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo [...]. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2002, p. 169).

Cumpramos salientar que os cadernos de produção de textos, como fonte privilegiada, trazem elementos para a análise desta pesquisa, pois permite verificar as condições que se deram o ensino e a aprendizagem da produção de texto escrito na escola. Desse modo, foi possível conhecer e analisar esses registros que tivemos acesso, quais foram os textos que aparecem, com que propósitos foram escritos e quais as interações foram promovidas. Para Chartier (2007), “quem reflete sobre as aprendizagens escolares não pode abstraí-las totalmente das condições ‘materiais’ de sua realização, em particular a dos suportes da escrita” (CHARTIER, 2007, p. 45).

Entendemos que os cadernos de produção de texto se constituem como fonte legítima para a coleta de dados. Porém, eles permitem um retrato limitado do contexto escolar porque não evidenciam todo o processo que envolveu a escrita de textos em sala de aula. Destacamos o fato de não termos acesso às explicações orais que as professoras deram sobre as propostas de produções de textos e as dúvidas e/ou comentários feitos pelos alunos nas aulas, uma vez que não realizamos a observação em sala de aula. Para minimizar essas limitações, foram feitas entrevistas semiestruturadas para complementar a coleta dos dados.

A partir da análise dos cadernos, verificamos as propostas de produções de textos, observamos o quantitativo, a frequência dessas produções, os comandos que aparecem nas propostas, gêneros textuais, temas e interlocutores. Os dados coletados nos auxiliaram a compreender como se constituiu o processo de ensino-aprendizagem da produção de texto de alunos do 5º ano do ensino fundamental na escola.

Esclarecemos que, após ocorrer a seleção da Escola X, despertou-nos o interesse em conhecermos a maneira como a escola organizava o trabalho de produção de texto. Entendemos que a escolha em usar um caderno específico para essa finalidade, ao invés de folhas soltas, poderia revelar determinadas concepções do ensino da escrita. Chartier (2007) discorre que o caderno, além de caracterizar um objeto no qual se insere a escrita, é também um suporte que carrega consigo significações representativas de um contexto social e histórico sobre a produção de texto na escola.

Acreditamos que esse material revelará as condições em que ocorreram a produção textual escrita e o que os alunos dizem nas produções de texto. Para Chartier,

[...] os suportes de escrita definem atitudes, tanto na recepção quanto na produção, impõem limites, restringem ou alargam os usos possíveis que, no caso dos escritos escolares, concernem tanto ao trabalho dos alunos quanto ao dos professores (CHARTIER, 2007, p. 46).

Nessa discussão é importante destacarmos que o caderno de produção de texto dos alunos torna-se um dispositivo de controle, pois, a maioria das atividades escolares recebe o visto do professor. Para Chartier (2007, p. 63, grifos da autora) “o uso dos cadernos institui ‘relações de força entre saberes’ e solidariedades práticas entre elementos ‘heterogêneos’ (saberes, autoridade, instituição, ferramentas)”.

No que se refere às relações de força entre saberes percorridas por Chartier (2007) e evidenciadas por Geraldi (2006), no contexto escolar elas se manifestam em situações, como por exemplo, em que cabe ao aluno cumprir tarefas determinadas pelo professor e, um dos papéis do professor é ter o controle dessa atividade a partir da atribuição e registros de notas. Nesse sentido, Chartier (2007, p. 55) afirma que, “nessas manipulações cotidianas, os alunos aprendem, pela força do hábito e da rotina, uma classificação implícita de saberes escolares.” Essa relação pode ser percebida porque a maioria dos aprendizes realizavam as produções de texto, conforme registros nos cadernos.

Por outro viés, entendemos que, dada a complexidade do processo que envolve a produção textual, os aprendizes necessitam realizar as tarefas que possibilitem desenvolver as habilidades necessárias para escreverem em situações diversificadas de escrita. Nessa perspectiva, o professor poderá acompanhar e intervir com ações que promovam no educando uma maior autonomia ao escrever seus textos.

Podemos compreender que o caderno como representação da materialidade escolar consiste num instrumento rico para a análise dos registros das atividades escolares de produções de textos realizadas pelos alunos. Nas colocações de Chartier (2007, p. 64) o caderno do aluno é uma fonte importante para o pesquisador, pois “a delimitação de um objeto específico, a coerência racional e a seleção de um ponto de vista são as condições necessárias de uma cientificidade discursiva e, logo, do que ele procurará não tratar.”

Por isso, a análise dos cadernos dos alunos com o objetivo de verificar as propostas de produções de textos registradas consiste numa fonte importante para conhecer os textos escritos pelos alunos e compreender como eles responderam às propostas de produção.

A análise dos cadernos de produções de textos foi realizada por meio da doação desse material por alguns alunos para a respectiva pesquisa. Foram doados vinte cadernos, dos quais dez foram produções de textos escritas por meninas e dez foram produzidas por meninos, conforme a distribuição apresentada na Tabela 3 a seguir.

TABELA 3: Cadernos de produções de textos dos alunos do 5º ano

Cadernos aluno(a)	Professora Alice	Professora Bruna	Professora Cátia	Professora Daiane
Alunos	04 cadernos	02 cadernos	02 cadernos	02 cadernos
Alunas	02 cadernos	02 cadernos	03 cadernos	03 cadernos
Total por turma	06 cadernos	04 cadernos	05 cadernos	05 cadernos

Fonte: Cadernos de produção de texto dos alunos do 5º ano.

Vale destacar que não sabemos ao certo quais foram os critérios utilizados para a seleção dos cadernos disponibilizados para a pesquisa. Como não tivemos contato com as professoras e os alunos, na época da doação, não foi possível identificar os motivos dessas escolhas. Contudo, inferimos que as professoras poderiam ter solicitado os cadernos mais completos; selecionado os cadernos dos alunos que acreditavam escrever melhor; ou recolhido os cadernos daqueles que se disponibilizaram a doá-los. Esclarecemos que, nesta pesquisa, não

temos o intuito de verificar esses motivos, desse modo nos concentraremos na análise dos materiais disponibilizados.

Dessa forma, acreditamos que a análise dos cadernos de produções de textos nos permitirá compreender o trabalho de escrita dos textos pelos alunos do 5º ano da Escola X em 2017. Posteriormente, confrontaremos a materialidade das produções de texto com as entrevistas realizadas com os alunos sobre os contextos em que se deram as produções textuais escritas para entender como eles respondiam às propostas da escola.

2.3.2 As entrevistas semiestruturadas

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) afirmam que a entrevista possui uma natureza interativa que permite a comunicação entre o entrevistador e seu entrevistado para abordar temas complexos de forma mais profunda. Complementando esse posicionamento, Gil (2008, p. 109) afirma que “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Na entrevista “o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte da sua vida cotidiana.” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 168).

Tendo em vista o objetivo de organizar um percurso mais natural de interação com os alunos, propusemos desenvolver as entrevistas semiestruturadas como uma possibilidade de estabelecer um diálogo a partir de perguntas específicas e da participação espontânea dos entrevistados. Por conta disso, os alunos foram encorajados a expressarem o que pensavam naquele momento sobre a produção de texto escrito na escola. Alves-Mazzotti (1991, p. 60) acrescenta que geralmente “as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas assemelhando-se mais a uma conversa do que a uma entrevista formal.” Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) denominam a entrevista semiestruturada de focalizada, ao reconhecerem que durante a entrevista o entrevistado responderá as perguntas usando seus próprios termos.

Dentre as vantagens a respeito da utilização da entrevista como técnica para a coleta de dados, Gil (2008, p. 110) apresenta:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são susceptíveis de classificação e de quantificação.

Entretanto, como toda técnica, a entrevista também possui as suas desvantagens. Gil (2008) explica que, em determinadas situações, outras técnicas poderiam ser mais adequadas que a entrevista, dada a sua limitação em algumas circunstâncias. Para Gil (2008, p.110) as desvantagens na utilização da entrevista poderiam ser:

- a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- b) a inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) o fornecimento de falsas respostas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- d) inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado;
- g) os custos e o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas.

A partir do conhecimento das vantagens e desvantagens na utilização da entrevista como técnica para a coleta de dados, entendemos que a preparação do pesquisador é fundamental para contornar as limitações apresentadas, isto é, é preciso fazer roteiro com as perguntas que serão feitas durante a entrevista, agendar previamente o encontro conforme disponibilidade do entrevistado, usar o vocabulário adequado à situação e ao entrevistado, manter a imparcialidade nas opiniões manifestadas e aguardar o término da fala do entrevistado para introduzir novas perguntas.

Com relação aos critérios para se considerar válidos os dados coletados na entrevista, Flick (2009, p. 33) discorre

[...] se os entrevistados tiveram alguma razão para construir consciente ou inconscientemente, uma visão específica, ou seja, tendenciosas, de suas experiências, que não correspondam a suas visões ou corresponda somente até certo ponto. A situação é analisada em busca de qualquer sinal dessas deformações.

Nesse sentido, entendemos que as limitações apresentadas no método da entrevista podem ser contornadas com um acompanhamento atento do pesquisador. Por isso, o questionamento colocado por Flick (2009) a respeito do que será ou não considerado na interpretação das entrevistas precisa ser analisado pelo pesquisador com critério. Somente a partir da compreensão das limitações que envolvem o método da entrevista, é que será possível ampliar e checar as informações coletadas.

Outro aspecto discutido pelo autor sobre a validação da entrevista como método de pesquisa consiste no fato de o pesquisador adotar um rigor científico, pois

a análise formal do modo como os dados são produzidos por exemplo, na situação de entrevista não informam tudo sobre os conteúdos dessas entrevistas e se elas foram tratadas de forma adequada no decorrer da pesquisa (FLICK, 2009, p. 35).

Assim, utilizamos a entrevista semiestruturada como uma possibilidade de dispor de um roteiro de perguntas orientadoras e de explorar questões abertas, que proporcionaram aos entrevistados momentos livres para falar sobre o tema. Essa postura metodológica adotada por nós vem ao encontro da concepção de linguagem adotada na pesquisa, que se insere na perspectiva discursiva e privilegia a comunicação como forma de interação, de diálogo do eu com o outro.

Com esse intuito, foram realizadas individualmente entrevistas com oito alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, sendo quatro meninas e quatro meninos que cursaram o 5º ano do ensino fundamental na Escola X, em 2017.

TABELA 4: Alunos participantes da entrevista

Professoras do 5º ano	Aluno(a)	Idade na época da entrevista*
Professora Aline	Mariana	11 anos
Professora Bruna	João Victor	12 anos
Professora Cátia	Miguel	11 anos
	Rafael	11 anos
	Vivian	12 anos
	Amanda	11 anos
Professora Daiane	Júlia	12 anos
	Luciano	11 anos

*Entrevistas realizadas com os alunos nos meses de setembro e outubro de 2018.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas com um roteiro contendo sete perguntas, com o objetivo de conhecermos o que os alunos tinham a dizer sobre as propostas de produções de textos escritos em sala de aula, e como respondiam a elas. A duração prevista para as entrevistas foi de aproximadamente 40 minutos.

QUADRO 2: Roteiro da entrevista com os alunos

Objetivos	Perguntas
Conhecer os alunos e quanto tempo estudaram na escola X	Qual o seu nome e idade? Quais anos escolares estudou na Escola X?
Compreender a organização pedagógica do trabalho com a produção de texto	Como eram as aulas de produção de texto? Quais textos costumavam produzir?
Verificar se os alunos conheciam a finalidade da proposta de produção de texto	Por quais motivos escrevia textos na escola?
Indagar sobre os prováveis interlocutores dos textos produzidos	Para quem escrevia os textos?

Elaborado pela pesquisadora.

Esclarecemos que as entrevistas foram realizadas no final do mês de setembro e início do mês de outubro de 2018, em datas, locais e horários previamente acordados entre os alunos e seus pais. Como os alunos não estavam mais na Escola X que ofertava de 1º ao 5º ano, fizemos contato via telefonema para conseguir a participação dos sujeitos na pesquisa, uma vez que esses alunos se encontravam matriculados em outras escolas no 6º ano em 2018. Esse distanciamento de tempo e espaço e, também, o fato de terem vivenciado outras experiências de escrita de textos no 6º ano, possivelmente, contribuíram para que os alunos conseguissem se posicionar de maneira mais crítica a respeito das condições de produção textual que vivenciaram no 5º ano.

Além do roteiro das entrevistas semiestruturadas, contamos com o caderno de produção de texto do aluno para que ele pudesse interagir com o seu material escrito. Essa estratégia de conjugar os momentos da entrevista com a manipulação do próprio caderno foi uma forma de resgatar as experiências vivenciadas pelos alunos no 5º ano, pois “os objetos ligados a recordações podem servir de estímulo para a conversa.” (BOGAN; BIKLEN, 1994, p. 137). Assim, durante as entrevistas, os alunos tiveram acesso aos cadernos, folhearam-no em busca de informações, leram as produções que demonstraram interesse e retomaram alguns

textos para lembrarem o contexto de escrita e os textos produzidos por eles e, de certa forma, para buscarem argumentos para as colocações que fizeram.

As entrevistas foram realizadas por meio do uso de um gravador e após a liberação dos alunos e pais, com a assinatura dos termos de consentimento. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o gravador funciona como uma terceira pessoa oculta. Os autores destacam a importância da transcrição das entrevistas logo após serem realizadas, para a preservação das informações coletadas. Acrescentamos que, além da expressão verbal, o entrevistador deve estar atento aos sinais expressos pelo entrevistado como forma de comunicação, isto é,

quando os sujeitos gesticulam ou fazem sinais com as mãos, estes indícios não verbais têm de ser traduzidos em linguagem verbal, para que possam ser impressos quando se passa a entrevista do gravador para o papel (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 139).

A análise dos dados coletados foi fundamentada em Bardin ([1977] 2009, p. 33-40, grifo do autor), que define como “conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Esse método de análise dos dados “*utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*”.

Entretanto, o próprio autor ressalta que, para definirmos a especificidade da análise de conteúdo, não podemos nos limitar à descrição dos conteúdos. Após o tratamento dos dados, é preciso compreender o que eles têm a dizer, relativizando-os com outros aspectos a serem analisados. Essa análise possibilita “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN [1977] 2009, p.45).

Assim, depois da coleta dos dados, passamos para a sua descrição, classificação, inferência e organização, para então, relacioná-los em categorias. Em seguida, foram listadas e realizadas possíveis interpretações, dando maior clareza ao objeto de pesquisa apresentado.

No próximo capítulo, apoiados no referencial teórico exposto anteriormente, iremos refletir, analisar e problematizar os resultados com que nos deparamos, com o intuito de conhecermos em quais condições ocorreram as produções de texto escrito e o que os alunos têm a dizer sobre elas.

CAPÍTULO 3 - PROPOSTAS DE PRODUÇÕES DE TEXTOS NO 5º ANO

Para compreendermos o contexto escolar de produção textual, é importante identificarmos quais as propostas para elaboração dos textos escritos as professoras planejaram e executaram, pois são essas propostas que podem determinar os modos de produção dos alunos.

Partimos, então, dos PCNs publicados em 1997, que é um documento oficial. Apesar do tempo, ainda é um documento atual, pois aborda o ensino-aprendizagem da linguagem na perspectiva enunciativa-discursiva. Os PCNs destacam como um dos objetivos da escola formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia e

[...] supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos (PCNs, 1997, p.49).

Prosseguimos a discussão abordando a BNCC (2017), que normatiza sobre os conhecimentos essenciais para o ensino das práticas de linguagem. Com relação ao ensino da escrita de textos, o documento estabelece que as habilidades de produção devem ser abordadas de maneira contextualizada, isto é, em situações efetivas de uso dos diferentes gêneros que circulam nos diversos campos de atuação da atividade humana.

Dessa forma, entendemos que foi importante analisar se as propostas da escola contemplavam tais orientações dos documentos mencionados, dentre elas: a indicação do gênero, da finalidade, do meio de circulação e dos interlocutores dos textos dos escritos pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Para compreendermos as situações de produção textual analisamos os cadernos de produções de textos dos alunos com as seguintes finalidades: (1) realizar o levantamento quantitativo das propostas de produções textuais nas turmas; (2) identificar as propostas de produções de texto escritos; (3) mapear os comandos descritos; (4) analisar as produções de texto dos alunos.

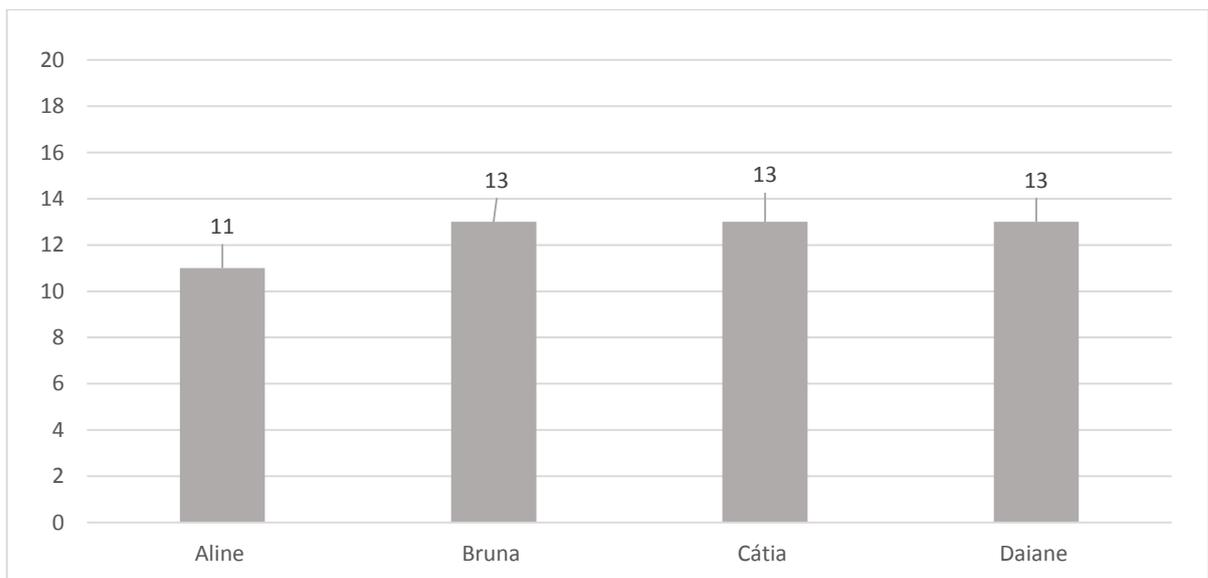
Assim, ao verificarmos quais as situações de escrita de textos que foram realizadas na escola, foi possível traçarmos uma análise das estratégias discursivas que os alunos empregaram para construir seus textos.

3.1. Levantamento quantitativo das propostas de produções de textos

Para a pesquisa, foram analisados 20 cadernos de produções de textos dos alunos de quatro turmas de 5º ano, sendo 10 cadernos de meninos e 10 de meninas, conforme Tabela 3. Nesses cadernos foram identificadas ao todo 210 produções de texto escritas durante o ano de 2017.

A partir dessa análise, verificamos o quantitativo das propostas de produções de textos aplicadas por cada professora na turma que ministravam aula, conforme mostra o Gráfico 1. Esse levantamento foi realizado para conhecermos, inicialmente, como era organizado o trabalho de produção de texto nas turmas.

GRÁFICO 1: Produções de textos das quatro turmas em 2017



Fonte: Dados coletados nos cadernos de produções de textos dos alunos do 5º ano, da Escola X.

Percebemos que o número de produções solicitadas pelas docentes apresentou pouca variação, sendo que as professoras Bruna, Cátia e Daiane trabalharam, cada uma, treze propostas de produções de textos e a professora Aline desenvolveu onze propostas.

Ao observarmos que as atividades escolares são organizadas em duzentos dias letivos, incluindo quarenta sextas-feiras, cada aluno escreveu aproximadamente vinte produções de texto. Porém, ao analisarmos exclusivamente os cadernos de produções de textos

verificamos que as professoras apresentaram entre onze e treze propostas de produções de textos para as turmas de 5º ano que lecionavam, evidenciando que nem sempre a produção ocorreu quinzenalmente, segundo a proposta da escola.

Não é nosso objetivo discutir o cumprimento ou (des)cumprimento do planejamento anual da escola. Entendemos, também, que esse levantamento poderia ser confrontado com outros dados coletados para a análise do contexto de produção no qual estavam inseridas as propostas de produções de texto da Escola X.

Sabemos que o ato de produzir textos possibilita o desenvolvimento de habilidades de escrita. Entretanto, este ato por si só não assegura que os alunos escrevam textos com autonomia. Desse modo, nesta pesquisa nos propusemos analisar detalhadamente as produções, para uma melhor compreensão por parte dos alunos e de como eles responderam às demandas de produção textual.

Costa Val *et al.* (2009) argumentam que a qualidade do trabalho com a produção textual não está na quantidade de textos escritos, mas, sobretudo na qualidade do acompanhamento que o professor dispensa ao aluno durante o percurso de escrita do texto. No caso desta pesquisa, o objetivo não era acompanhar o trabalho do professor, mas sim, analisar as produções dos alunos realizadas durante um ano letivo (2017) a partir da materialidade, isto é, dos cadernos destinados às produções de textos. Na seção a seguir serão apresentadas e analisadas as propostas de produções de textos trabalhadas no 5º ano do ensino fundamental.

3.2. As propostas de produções de textos

Para compreender uma proposta de produção de texto, entendemos que é necessário sinalizar qual a concepção de linguagem adotada para tal finalidade. Partimos do pressuposto de que a linguagem é compreendida na sua dinamicidade, dentro de uma proposta de construção de sentido. Vista dessa maneira, assume sua natureza social e discursiva produzida na interação humana, sendo constituída por um conjunto de noções que mobilizam o ato de escrever dentro de um contexto específico de comunicação.

Para Marcuschi (2008), a linguagem é uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Sendo assim, o autor considera que a linguagem é tomada em seu

funcionamento social e situado, por isso, se materializa dentro de um contexto de produção e circulação.

O conceito de *texto* pode ser explicado por meio duas outras expressões: diálogo e interação. Isso implica considerar “quem escreve, para quem, para quê, onde e quando está escrevendo e por fim, em qual situação seu texto será lido.” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 94).

Ao reportarmos ao objeto de estudo desta pesquisa, às propostas de produção textual, buscamos propor uma reflexão sobre elas a partir da dimensão da interação verbal. Dessa forma, não restringimos à análise isolada de aspectos formais e estruturais de um texto (paragrafação, pontuação, ortografia, adequação gramatical, dentre outros). Contudo, consideramos tais aspectos como constituintes para a construção de sentido na atividade de interlocução.

Para analisarmos os cadernos de produções de textos dos alunos, foram necessárias várias leituras dos registros encontrados. Na sequência, realizamos a análise das propostas de produção e o seu agrupamento a partir de suas características semelhantes, sendo organizadas em cinco partes: *títulos*, *tema*, *cenar*, *dar continuidade à história*, e por último, *título, situação-problema e imagem*.

Para estabelecer as categorias, fizemos o levantamento de todas as propostas de produções de textos apresentadas pelas professoras nas quatro turmas de 5º ano do ensino fundamental e constatamos um total de vinte propostas ao longo do ano de 2017. A partir do agrupamento feito, notamos que as propostas apresentavam a seguinte recorrência: *cenar* com sete, *tema* com cinco, *títulos* com três, *título, situação-problema e imagem* com três e *dar continuidade à história* com duas.

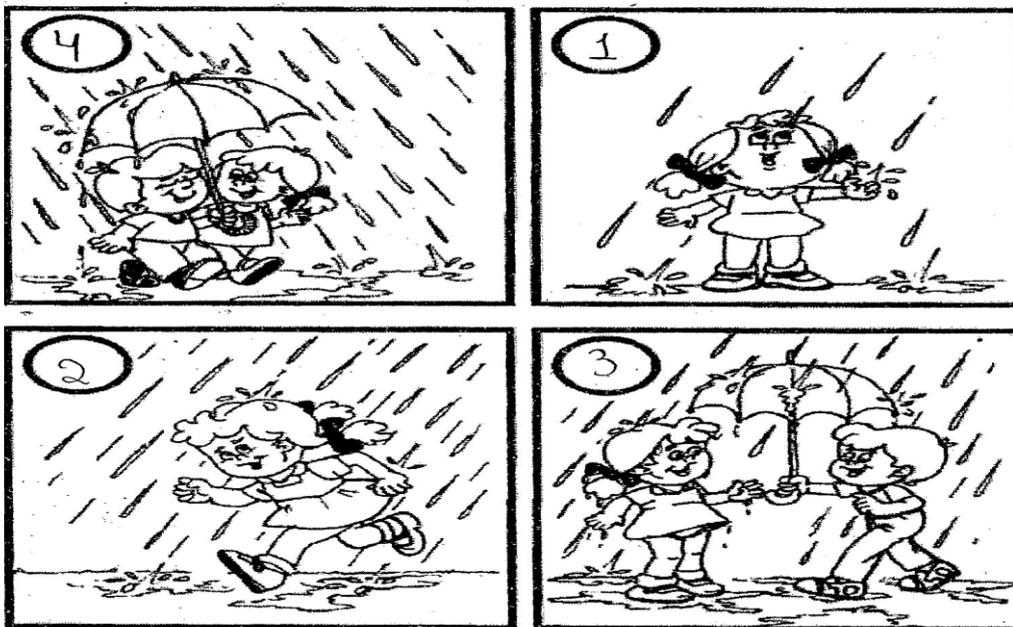
Cumpramos destacar que, em relação ao material, percebemos, pelos registros encontrados nos cadernos de produções de textos que as propostas agrupadas em *cenar*, *título situação-problema e imagem* e *dar continuidade à história* foram repassadas aos alunos em material xerocopiado, conforme demonstrado nas Figuras 1, 2 e 3.

3.2.1 As propostas de produções de textos a partir de *cenar*

Um exemplo de uma das propostas com *cenar* é apresentado a seguir:

Comando de produção: *Observe e numere as figuras de acordo com as ordens dos acontecimentos. Faça sua produção de texto com atenção, organização e criatividade. Esteja atento à produção, ortografia, acentuação. Não se esqueça de colorir as imagens.*

FIGURA 1: Proposta de produções textuais a partir de *cenas*.



Fonte: Proposta extraída do caderno de produção de texto em 2017.

Ao analisarmos essa proposta a partir de *cenas*, começamos a refletir sobre quais seriam as chances de o aprendiz ter um repertório para escrever o texto. Tomando como embasamento a teoria discursiva, prosseguimos a análise questionando: em qual gênero poderia escrever? As *cenas* ofereceriam a oportunidade de explorar a dimensão discursiva do texto? A escrita dessa proposta ajudaria o aluno a reconhecer-se no processo de autoria? Qual seria o interlocutor desse texto? E qual seria a função social que esse texto atenderia?

De acordo com o exemplo anterior, nas propostas de produção denominadas *cenas*, cada proposta apresentava de três a seis imagens que indicavam: personagens, sequência temporal e espacial, um possível conflito e o seu desencadeamento.

Tomando como pressuposto que as produções devem ser contextualizadas e vinculadas ao contexto sócio cultural de escrita, a proposta com a possível falta de clareza sobre a importância da manifestação das ações comunicativas, representadas pela ausência da definição dos gêneros textuais, leva a uma produção da escrita fora de um contexto. Essa prática

nos faz pensar sobre a produção de uma história para treinar a organização textual, em que, possivelmente, os aspectos textuais e discursivos são ignorados na escrita de um texto.

Percebemos que, na proposta apresentada na Figura 1, a orientação por escrito sobre o contexto de produção não aparece, sendo assim, nos questionamos a respeito das possibilidades de textos que poderiam ser escritos: uma carta, uma fábula, um poema, um relato, dentre outros.

Ao analisarmos tal proposta, questionamos qual seria a concepção de texto implícita nela, pois a Figura 1 apresenta indícios de que basta o aprendiz reunir frases observando as cenas para conseguir escrever um texto, isto é, a proposta não considera as relações linguísticas, textuais e discursivas que compõem um texto. A partir da análise das *cenas* apresentadas na proposta, nos indagamos: quais eram as possibilidades de se escrever um texto que vai além do que os desenhos oferecem? Assim, em conformidade com Antunes (2007):

[...] é muito provável que essa historinha saia troncha e artificial, pois suas condições de produção contrariam substancialmente os princípios basilares da formação de textos. De novo, afirmo: a gente conta uma história para fazer um relato de alguns fatos que nos interessa contar. Que palavras se vai escolher, quem leva a isso é o conteúdo da história, as coisas de que ela fala; isto é aquilo que se tem a dizer, as letras que devem aparecer nas palavras do texto vêm como consequência (ANTUNES, 2007, p.60).

Diante dessas colocações, qual seria, então, o objetivo dessa proposta? Numa perspectiva discursiva, entendemos que há outras possibilidades para a escrita de um texto. Nesse sentido, acreditamos que uma diversidade textual poderia ter sido explorada para trabalhar *cenas* nas produções de texto, tais como: histórias em quadrinhos, tirinhas, charge, cartum, fotografia, quadros de pintura, dentre outros. Essa prática, conseqüentemente, ampliaria as esferas de comunicação, por exemplo, da literária para a jornalística, da publicitária para a midiática.

3.2.2 As propostas de produções de textos a partir do *tema*

Com relação às propostas de produção textual, essas foram identificadas e classificadas por nós como *tema*²⁷. De cinco propostas, duas foram definidas dessa forma pelas professoras, como em *Terror e Mistério* e *Vida em outros planetas*. Como não há registros sobre o direcionamento dessa prática, porque nelas não havia comando, e ainda, como não presenciamos as orientações repassadas oralmente pelas professoras, não foi possível detalhar as orientações que os alunos receberam para escrever os textos relacionados a essas propostas somente pela análise do material escrito.

Assim, pressupomos que essas propostas aproximam-se mais de práticas de ensino de produção de texto pautadas em procedimentos que ressaltam os aspectos formais da escrita, em que o aluno deveria escrever um texto a partir do tema solicitado.

Segundo Rojo (2009), nessas propostas a produção de texto provavelmente privilegiava a geração, o planejamento e a organização das ideias, uma vez que os aspectos discursivos não foram mencionados. Isso nos leva a acreditar que os aspectos relacionados à interação humana, geralmente, não são contemplados no processo de escrita de texto.

Continuando essa reflexão, Geraldi (2006b, p. 64) argumenta que “os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for vivo perceberá isso.” Assim como no livro *Minhas Férias, pula uma linha, parágrafo*²⁸, alguns temas sugeridos nos levam a crer nessa repetição anual. Essa argumentação pode ser constatada ao verificar que os temas *feira regional* e *feira junina* foram propostos aos alunos, possivelmente, para trabalhar a questão da regionalidade e as festividades que acontecem, respectivamente, nos meses de maio e junho no município. Geraldi (2006b) vai além afirmando que os temas sugeridos na redação escolar são pouco atrativos e, muitas vezes, repetidos ao longo dos anos, de tal forma que um aluno passa a acreditar que só escreve sobre esses temas.

Marcuschi (2007b) afirma que em algumas situações de escrita o tema proposto pelo professor nas produções de texto se transforma no próprio título. Nesse sentido, o aprendiz

²⁷ Ao estabelecermos essa categoria de análise das propostas de produção de texto adotou-se o cuidado para não confundir *tema* e *título*, tendo em vista as semelhanças entre ambos. Assim, verificamos em todas as produções dos alunos se havia predominância ou não dos títulos. A partir daí, nos textos escritos que existiam uma diversidade de títulos numa proposta, adotamos o critério de identificá-la como “*tema*”. Destacamos que essa organização foi realizada, sobretudo, nas duas propostas em que não havia a identificação explícita da palavra *tema*.

²⁸ Obra literária de Christiane Gribel publicada em 1999, intitulada *Minhas Férias, pula uma linha, parágrafo* aborda as transformações da produção de um gênero canônico nas aulas de língua: a redação escolar. Na história o personagem chamado Guilherme narra os dilemas para escrever um texto sobre as suas férias. Em um dos trechos da narrativa o personagem menciona “[...] no quadro negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula. Estava escrito ‘Redação: escrever 30 linhas sobre as férias’” (GRIBEL, 1999, p. 8).

incorpora o tema sugerido como título de sua produção, e isso demonstra que não houve uma preocupação em situar a distinção entre ambos ou não houve uma orientação clara dos propósitos de escrita.

Se muitas questões são colocadas como desafio para o ensino da escrita é importante reforçar que não se ensina o aluno a escrever um texto ao

[...] mandar fazer um texto a partir de um tema isolado, sobre o qual a criança não tem ou não sabe o que dizer ou o como dizer [...] mas é importante que os alunos aprendam a escrever textos com substância, com conteúdo. Textos que efetivamente sejam escritos para atender às necessidades de comunicação em sociedade (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 101).

Ensinar a escrever envolve abordar a linguagem como forma de ação e de interação. Não há sentido promover atividades que imobilizam a atitude reflexiva do aluno. Em defesa desse argumento, Antunes (2010, p. 63) considera que “as razões [...] para ultrapassarmos os limites estreitos de um ensino que não privilegie os usos da linguagem, o que implica admitir um ensino que não focaliza a dimensão do texto, do discurso, da interação verbal.”

Sabemos que as práticas procedimentais e muitas vezes artificiais persistem, mesmo com a discussão sobre o ensino da escrita em que os PCNs (1997) orientam a presença da diversidade textual e a prioridade do trabalho com o texto para o ensino de Língua Portuguesa. Contudo, nesse contexto de análise, provavelmente, ocorre uma retomada às práticas didáticas do uso do texto como pretexto, como produto para ensinar a escrever fora das situações sociais comunicativas.

3.2.3 As propostas de produções de textos a partir do título

Uma outra categoria identificada nos cadernos dos alunos foi solicitar que eles produzissem um texto a partir do título previamente definido e apresentado pelas professoras. Identificamos três episódios de escrita com essa sugestão, sendo eles os títulos: “*Quem quer trocar de pai?*”, “*Ao professor eu desejo*” e “*Eu, a escola e a professora*”. Cumpre destacarmos que nessas propostas não havia o comando que evidenciasse as situações de escrita dos textos.

A proposta “*Quem quer trocar de pai?*” abordava a temática da “figura paterna” e as outras duas, “*Ao professor eu desejo*” e “*Eu, a escola e a professora*”, contemplavam a temática “professor”. De acordo com os registros nos cadernos de produções de textos verificamos as datas em que foram produzidos e constatamos que foram feitos nos meses de agosto e outubro, respectivamente, o que mostra que foram escritas próximas a datas comemorativas, isto é, dia dos pais, da criança e do professor. Para exemplificar, apresentamos a seguir um fragmento do texto escrito pela aluna Ana Cecília “*Hoje sexta-feira estamos comemorando o dia da criança e do professor com doces, salgados e sucos*”, cujo título era “*Eu, a escola e o professor*”.

Com relação ao tratamento do texto a partir do título, Marcuschi (1996, p. 79) discorre que o título é a primeira instância que possibilita a compreensão do que será dito, pois “fazemos uma série de suposições que podem ser modificadas ou confirmadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdo com base em nossas expectativas. Assim, não é indiferente a presença de um ou de outro título.”

Costa Val *et al.* (2009) esclarecem que a finalidade da escrita é promover a interlocução. Entretanto, as condições de escrita na escola, às vezes

[...] colaboram para que o aluno construa uma imagem estereotipada do gênero ‘redação escolar’; um exercício escrito que serve para mostrar ao professor um conhecimento adquirido na escola sobre estruturas linguísticas, pontuação, ortografia, abordando conteúdos previamente determinados, sob a perspectiva ideológica da escola (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 85).

Assim, entendemos que para articular um texto é necessário o uso de diversos segmentos, como por exemplo, a organização em parágrafos e períodos para garantir sua construção de sentido, e ainda, o título que poderá estabelecer a relação entre as partes do texto.

Outra função exercida pelo título ocorre quando não há a definição prévia do tema estabelecido na situação de comunicação. Nesse caso, a função que seria exercida pela apresentação do tema é assumida pelo título, que se encarrega de assegurar os recursos sintáticos específicos. Tal situação pode ser observada em diversos gêneros textuais, por exemplo, notícia, reportagem, crônica esportiva e redação escolar (COSTA VAL *et al.*, 2009).

Os autores destacam que o título pode exercer outras funções como

[...] sinalizar a posição ou a avaliação do autor a respeito do assunto tratado [...], destacar algum ponto relevante do texto [...], chamar a atenção para algum

aspecto misterioso, poético, simbólico que só será compreendido depois da leitura completa do texto [...] (COSTA VAL *et al.*, 2009).

Nesse sentido, acreditamos que para a produção de texto é importante conhecer os aspectos formais e linguísticos do texto articulados aos aspectos discursivos, uma vez que nos comunicamos por meio dos enunciados e não por meio de orações isoladas e descontextualizadas. Isso posto, reforçamos que as habilidades textuais e discursivas possibilitam ao aluno a escrita de diferentes gêneros textuais, tomando-os num contexto de interação.

Nessa perspectiva, o título configura-se como o elemento constituinte que produz sentido ao texto. Para acrescentar, Antunes (2007) discorre que,

[...] muito trabalho significativo – de análise e de aplicação – poderia ser feito nas aulas de línguas acerca da exigência de se dar um título a um texto. Se poderia explorar, por exemplo, que tipos de título, para diferentes gêneros, para diferentes funções de texto, para diferentes interlocutores, para diferentes suportes de texto, etc. (ANTUNES, 2007, p. 50).

Diferentemente do que Antunes (2007) nos diz, possivelmente o título não era discutido previamente. O título era a proposta de produção a ser feita. Nesse sentido, as propostas de produção que tinham como referência a escrita de um texto a partir do título não explicitavam qual era a finalidade do texto e somente pelo título não seria possível determinar o gênero textual que deveria ser escrito. Tampouco havia a menção com relação à estrutura do texto, se deveria descrever um fato, argumentar uma ideia ou opinião, narrar uma história etc.

Isso nos leva a acreditar que, possivelmente, o título foi definido pela professora ao selecionar a proposta, sem a discussão prévia sobre a relação do título com a função de um determinado gênero textual, bem como quais seriam os objetivos comunicativos para a escrita do texto e em que estrutura ele deveria se materializar.

Essa prática tradicional²⁹ vai numa direção contrária ao que propõe a teoria de gêneros textuais. Geraldi (2006b) diz que o texto precisa atender aos interesses da interação humana, e que práticas consideradas insípidas, como a exemplificada pelo autor no título

²⁹ Para conceituar o termo *tradicional*, nos fundamentamos na explicação de Soares (2012), em que diz não se tratar do adjetivo tradicional num sentido pejorativo, mas para caracterizá-lo de maneira descritiva e não avaliativa, os métodos praticados anteriormente à introdução do novo paradigma. Para a autora, não podemos esquecer que aquilo que um dia foi considerado novo acaba se tornando tradicional quando outros novos métodos surgem.

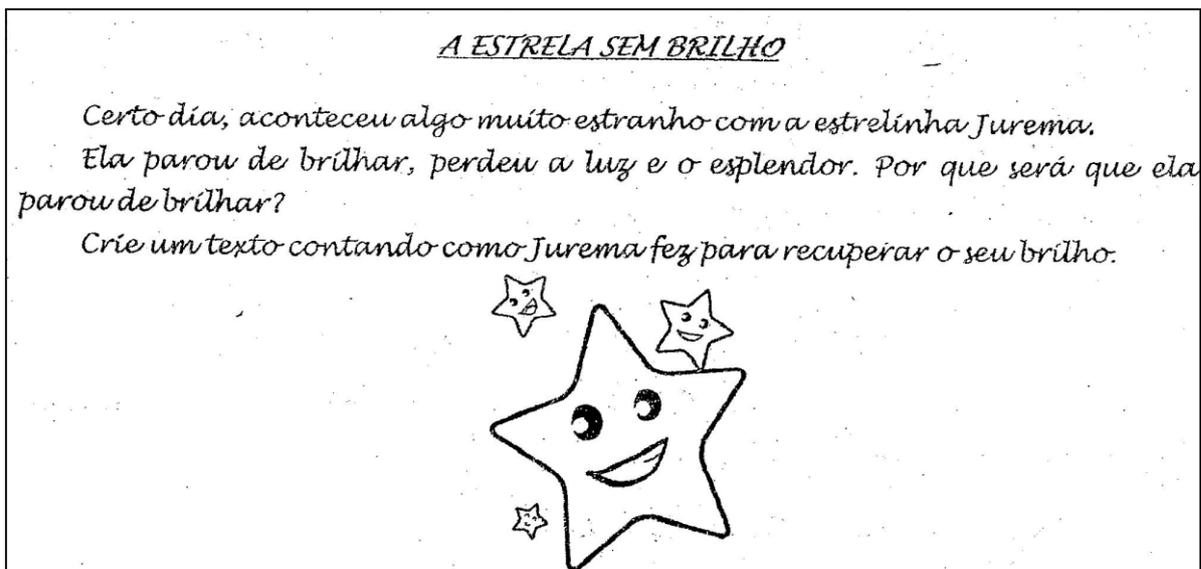
“*Minhas Férias*”, podem ser substituídas ao dar a oportunidade dos aprendizes escreverem textos adequando-os à situação de produção e a seus interlocutores.

Entendemos que uma proposta a partir do *título* poderia ser mais coerente se explorasse diferentes aspectos discursivos, como por exemplo, a escrita de uma notícia para que o aluno pudesse perceber que ao fazer a escolha de um determinado título, esse influenciará a produção de sentido do texto. Nessa perspectiva, compreendemos que o texto escrito não se restringe a suas estruturas, mas atende a uma situação discursiva única estabelecida entre sujeitos sócio-históricos em determinado contexto.

3.2.4 As propostas de produções de textos que apresentam *título, situação-problema e imagem*

Encontramos nesse modelo três propostas: “*A estrela sem brilho*”, “*O cão que queria voar*” e “*O livro esquecido*”. Como podemos observar na Figura 2 a seguir, assim como as demais, as propostas foram retiradas de livros, xerografadas, sem qualquer menção às fontes.

FIGURA 2: Proposta de produções textuais que apresenta *título, situação-problema e imagem*



Fonte: Proposta extraída do caderno de produção de texto do 5º ano em 2017.

Essa metodologia para a produção de texto identificada como *título, situação-problema e imagem* apresenta um título previamente definido, um encaminhamento sobre o possível percurso da história e a imagem da personagem. Com uma frase introdutória possivelmente busca levar o aprendiz a escrever sobre algo fora do comum que possa ter acontecido com a estrelinha, personagem protagonista da narrativa. A proposta também apresenta a pergunta “*por que será que ela parou de brilhar?*”, apontando a necessidade de desencadear uma situação-problema que justifique tal fato na história. Assim, nessa produção, provavelmente, espera-se que o aluno crie uma introdução, situação-problema, resolução e um final ligado à situação-problema indicada na proposta.

Com relação à imagem da estrela apresentada na proposta, trata-se de uma representação de um discurso imagético, que possivelmente conduzirá o aprendiz a descrever um final feliz para a narrativa. Nesse sentido, a construção ideológica “*e todos viveram felizes para sempre*” continua a ser incentivada no contexto escolar, talvez como o único desfecho esperado. Para Leal (2008)

[...] para compreender um texto é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico (LEAL, 2008, p.56).

Notamos que a imagem mostrada na Figura 2, traz, ainda, poucos elementos que poderiam acrescentar à construção da narrativa. Acreditamos que para a elaboração de textos escritos, a apresentação de uma imagem deveria contribuir para a construção de sentido e não ser um mero adereço da proposta. Assim, em conformidade com o posicionamento de Bakhtin ([1979] 1997), defendemos que o sentido do signo imagético não se estabelece numa relação da imagem com ela mesma, mas num contexto distante em que se busca entender os sentidos produzidos numa relação entre a história do autor e da obra.

Estudos realizados por Silva e Spinillo (2000), ancorados numa abordagem psicolinguística, examinam efeitos das condições de produção para a aquisição da estrutura narrativa em histórias escritas por crianças. As autoras partiram do pressuposto de que a condição influencia a qualidade da narrativa das produções escritas pelas crianças, assim como acontece nos estudos que envolvem a produção oral. Nos resultados da pesquisa, elas mostraram que nas séries mais elevadas (4º e 5º anos) as crianças elaboraram produções em todas as condições (produção livre, contar/escrever, gravuras e reprodução), isto é, conseguem

produzir histórias escritas em quaisquer umas delas. As autoras discorrem que a escolaridade, a alfabetização e a interação, contribuem para o processo de produção escrita e acrescentam que, além desses fatores, a situação-problema inserida nas condições de produção de texto pode favorecer para a escrita de estruturas narrativas mais elaboradas.

Com posicionamento distinto ao apresentado por Silva e Spinillo (2000), Soares (2012) aborda que uma visão interacionista amplia essa discussão sobre a escrita de texto sem contextos de comunicação. Isto posto, a autora afirma que o uso da escrita como discurso supera os objetivos de ensino da escrita a partir de uma história descontextualizada e artificial, como é a proposta apresentada na Figura 2. Nessa perspectiva, Soares (2012) afirma que quando uma criança narra uma história vivida por ela, tem a possibilidade de desenvolver além dos aspectos estruturais os discursivos, os quais a coloca em uma relação com o funcionamento dos usos da língua. Desse modo, a escola, provavelmente, não teria que se preocupar com questões referentes a motivar e instigar a criatividade do aluno a escrever textos artificiais. Ao invés disso, poderia apresentar práticas de escrita a partir do contexto de interação.

Nesse viés, “é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola” (PCNs, 1997, p. 48). Apresentamos ainda que, “a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê” (PCNs, 1997, p. 48).

Assim, acreditamos que, do ponto de vista discursivo, possivelmente essa proposta pouco contribuiu para uma interlocução num contexto de interação tendo como objetivo diferentes situações de escrita para diferentes leitores. E, ainda, se tornou um exercício de escrita pouco criativo e crítico, limitando o conhecimento do aluno a respeito da função comunicativa que a linguagem exerce em diversos contextos sociais.

3.2.5 As propostas de produções de textos para *dar continuidade à história*

Uma outra prática também recorrente nas produções escolares é solicitar que o aluno continue ou que escreva um final para uma história. A seguir, iremos apresentar uma dessas práticas, a partir do fragmento de um texto sem título, com o comando de uma história

quase finalizada, restando ao aluno que fizesse apenas o final, o qual deveria ser inesperado, para além da ilustração.

FIGURA 3: Proposta de produções textuais para *dar continuidade à história*

Leia o início e o meio da história a seguir. Imagine um final inesperado. Ilustre.

Uma senhora morava em um casarão de dois andares. Ela entrava e saía sempre nos mesmos horários, carregando um cesto bem grande.

O que fazia e aonde ia era um verdadeiro mistério, e os garotos da rua estavam cada vez mais curiosos.

Num final de tarde, quando a garotada jogava futebol, um chute mais forte fez a bola cair bem no quintal do casarão da velha senhora.

A disputa para ver quem ia pegar a bola foi no par ou ímpar.

Ricardo perdeu e teve de se encher de coragem para pular a cerca.

Já no quintal, o menino viu que uma das janelas da parte de baixo do casarão estava aberta. Ricardo não conteve a curiosidade e decidiu dar uma espiadinha.

Foi aí que...

Fonte: Proposta extraída do caderno de produção de texto do 5º ano em 2017.

Nesse exemplo, há elementos definidos previamente na proposta, tais como: a personagem, o contexto, a situação-problema, a estrutura predominantemente narrativa (PCNs, 1997). Destacamos, porém, que não há nenhuma menção a respeito do título, se deveria ser escrito e quais critérios seriam atendidos pelo aluno. Acreditamos que o título como elemento fundamental para a produção de sentido do texto não deveria ter sido ignorado, e destacamos a importância de uma orientação clara sobre as estratégias para a sua criação.

Nessa metodologia que prevê a continuidade da história o aluno deve se ater à construção de um final inesperado para a narrativa. Assim, dentre as diversas estratégias de produção escrita com apoio, os PCNs citam “dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio)” (PCNs, 1997, p. 52).

O documento referencial também destaca que uma situação de produção satisfatória irá depender, além de uma prática continuada de escrita, de um repertório que lhe é possibilitado por meio das leituras realizadas, ou seja, “não há como criar do nada, é preciso ter boas referências” (PCNs, 1997, p. 52).

Chartier (1996, p. 158) defende que as construções imaginárias possuem seu caráter comunicativo e possuem uma lógica interna que lhes permitem produzir sentido e explica que “[...] as atividades clássicas, em que se pede para imaginar uma sequência possível, construir

um episódio que falta numa história, sem dúvida exercitam faculdades de invenção [...] mas também suas capacidades de dedução e coerência.”

A autora discorre que para escrever os esquemas narrativos os alunos iniciantes no processo de escrita costumam recorrer à sua memória construída a partir da cultura pessoal, das histórias que conhecem, dos programas de televisão, dentre outros. Todos esses recursos contribuem para a alimentação temática no momento de produzir um texto. Todavia, o que falta à atividade de escrita é um propósito claro e um interlocutor para que a ação do dizer faça sentido para o aluno.

Martins (2018), ao investigar as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, analisou as propostas de produção textual escrita. Os resultados mostraram que a escrita dos textos era sem atividades prévias, artificiais, mecânicas e repetitivas, com temas previamente definidos que exploravam a narrativa literária, por vezes ancorados em imagens, histórias contadas ou lidas, tema e história a ser concluída. Diante dessa constatação, o autor afirma que os interlocutores dos textos escritos pelo aluno eram a escola e o professor. Em relação às propostas de produções de textos identificadas em turmas de 3º ano do ciclo de alfabetização, notamos que elas são semelhantes as encontradas nesta pesquisa.

Segundo Menegassi (2011), há situações de escrita em que não há nem mesmo a definição do interlocutor do texto. Nesse caso, geralmente, o aprendiz escreve para o professor, tendo como pressuposto que a escrita tem como objetivo atender uma atividade escolar. Posicionamento semelhante é enfatizado por Geraldí (2006a), ao mencionar que muitas vezes o aluno escreve para agradar o professor e coloca em seu texto algo que considera que ele gostará de ver escrito.

A ênfase sobre a importância do interlocutor no ato da escrita é evidenciado nos estudos realizados por Menegassi (2011). Para o autor, a construção de um texto sem a identificação do interlocutor propicia uma autoria generalizante, e, por isso, dificulta o aluno definir-se como locutor, uma vez que não tem a imagem do interlocutor de seu texto. Dessa forma, escreve seguindo “um modelo pré-estabelecido pela escola, com a pressuposição, de que no futuro, quem sabe, ele precisará construir enunciados como os solicitados na escola” (MENEGASSI, 2011, p. 8).

Soares (1999) propõe a distinção de duas práticas de escrita: a redação e a produção de texto. Segundo a autora, a primeira consiste no exercício em que o aluno precisa mostrar que sabe ortografar, construir frases e preencher um esquema de escrita, isto é, modelo a ser seguido. Indo mais adiante, a segunda prática considera a interlocução com um leitor, uma vez

que a linguagem é reconhecida como enunciado, discurso, interlocução. Seguindo essa reflexão, Soares (1999) argumenta que quem escreve se constitui como sujeito pertencente a um contexto social e histórico, e que interage com um interlocutor fazendo manifestar seus interesses.

Corroborando com o posicionamento de Soares (2012), entendemos que as condições de produção de texto determinam o texto a ser escrito em situações concretas de interação. Todavia, apesar de a escola fazer uso do termo “produção de texto”, conforme constam nos cadernos dos alunos, o exame das práticas citadas anteriormente nos leva a pensar que a sua prática de ensino de escrita de textos se aproximava da definição de “redação” apresentada pela autora, isto é, a escrita assume um caráter artificial e descontextualizado, que leva o aluno a desaprender as regras discursivas de produção de textos.

Logo, o ensino da escrita na sala de aula não precisa desconsiderar as práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos. É por meio da interação social mediada pela linguagem escrita que se atua efetivamente na sociedade. Nesse aspecto, ao criar condições para os alunos refletirem sobre e com a linguagem, a escola contribui para que eles tenham a possibilidade de transformar o contexto em que vivem.

3.3 Os comandos refletem o processo de escolarização das propostas de produção textual

Para compreender melhor as propostas de produção textual, buscamos tecer reflexões acerca do processo de escolarização do texto escrito em sala de aula, a partir da análise dos comandos apresentados aos alunos na realização da tarefa escolar.

Marcuschi (2007b), ao analisar o processo de escrita no contexto escolar, define por *texto escolar* o gênero textual produzido na escola com finalidade pedagógica. A autora explica que a denominação gênero redação escolar surgiu por ser um gênero produzido e que circula, especificamente, no espaço escolar. Embora seja reconhecido como um objeto de ensino e avaliação da escrita, a autora considera que a redação escolar cumpre uma função sociocomunicativa, que é atender as questões pedagógicas.

Pode-se dizer que Marcuschi (2007a) identifica, pelo menos, dois subgrupos da redação escolar: a clássica ou endógena e a redação mimética. Segundo a autora, essa

subdivisão não é dicotômica, pois embora possuam características que as diferenciem, pode-se dizer que alguns aspectos são convergentes.

Marcuschi (2007a) afirma que a redação clássica ou endógena é aquela em que o texto cumpre a rotina escolar de atender a propósitos pedagógicos, que irão direcionar a produção de texto escrito do aluno. Ela pode ser identificada no comando em que é solicitada a produção de texto a partir de um tema, de sua tipologia (narrar, descrever, argumentar, dentre outras), ou de ambos. Para exemplificar propostas de produções de textos ancoradas na redação clássica a autora diz que

o tema geralmente abarca algum evento (campanha contra a violência), alguma data comemorativa (dia das mães), alguma ocorrência na comunidade (festa da padroeira) ou simplesmente reproduz assuntos tradicionais da cultura popular (minhas férias, uma aventura, um passeio). Nesses casos, o tema (que acaba se transformando muitas vezes no próprio título do trabalho do aluno), costuma ser escrito na lousa ou indicado oralmente pelo professor, sem que seja fornecida qualquer orientação de planejamento do texto (MARCUSCHI, 2007a, p. 62).

Já a redação mimética há pouco tempo integrada no espaço escolar recebe a influência dos estudos bakhtinianos no que se refere às questões discursivas da linguagem, bem como dos estudos sociointeracionistas realizados por Schneuwly e Dolz (2004) acerca do ensino dos gêneros textuais por meio das sequências didáticas.

Nesse contexto, “a escrita passou a ser vista como uma habilidade que deve ser ensinada e que precisa fazer sentido para o aluno” (MARCUSCHI, 2007a, p. 65). Os princípios da redação mimética sinalizam ao aluno as condições de produção e circulação de um texto, com o intuito de desenvolver habilidades de planejamento, revisão e reescrita de gêneros textuais que circulam na esfera extraescolar (MARCUSCHI, 2007a).

Continuando essa reflexão, Schneuwly e Dolz (2004) mencionam que, ao assumir o gênero como uma variante escolar, ele é transformado em objeto de ensino para o aluno. Por isso, considera-se a redação mimética como híbrida, pois é elaborada seguindo critérios de um gênero textual, sem contudo, perder suas características de gênero escolar.

Da análise realizada nos cadernos dos alunos, foi possível classificar as propostas de textos a partir de seus comandos. É preciso deixar claro que adotamos a concepção de comando definida como “uma questão de estímulo oferecida ao aluno com um objetivo certo para a construção do texto” (MENEGASSI, 2003, p. 55). Então, classificamos as propostas de produção de texto em aquelas que a professora solicitava a escrita de um texto; a escrita de uma

tipologia textual; a escrita de uma história; e a escrita explícita de um gênero textual. A seguir apresentamos a tabela com a frequência em que ocorreram as produções a partir dos comandos identificados.

TABELA 5: Frequência dos comandos encontrados nas propostas de produção de texto

Comandos	Frequência quantitativa	Frequência em percentual
Sem identificação de comando no registro	12	60%
Solicita a escrita de um texto	4	20%
Solicita a escrita de uma história	3	15%
Solicitando a escrita de uma tipologia textual	1	5%
Total geral	20	100%

Fonte: Dados coletados nos cadernos de produções de textos.

O alto índice de 60% de produções de texto “*sem identificação de comando*” no registro indica que, ao analisar os registros nos cadernos de produções de textos, percebemos que há indícios de uma prática pedagógica mais próxima da redação clássica. (MARCUSCHI, 2007b). Notamos que nas práticas de escrita de texto não havia, por escrito, um direcionamento pedagógico com relação à produção de texto escrita num contexto interacional.

Ao mencionar a importância do gênero textual no momento da produção de texto escrito não restringimos a sua mera identificação ou classificação. Evidenciamos o seu caráter interacional como meio de comunicação, porém não desconsideramos a necessidade da escolha de recursos linguísticos e formais que contribuem para estabelecer regras discursivas numa dada situação comunicativa.

Pode-se ademais perceber que o essencial consiste em transformar os textos em artefatos para o bom funcionamento comunicativo. Isso quer dizer que ao escrever, por exemplo, resumo, charge, relatório ou convite, essas tarefas ultrapassam o aspecto formal do texto. Defende-se que o conhecimento sobre os gêneros textuais é essencial para manter intenções comunicativas diversas (GERALDI, 2006a).

O comando “*Solicita a escrita de um texto*” nos leva a pensar que os alunos escreviam sem a delimitação clara de um gênero, o que acarretou a ausência de critérios para a interação, indicando, possivelmente que a proposta de produção de texto não atenderia às práticas sociais de linguagem. Pressupõe-se que a escrita de um texto nessas condições seria uma atividade restritamente escolar e, por esse motivo, considerada ineficiente, uma vez que dá

a tarefa, mas não se ensina a fazê-la (MARCUSCHI, 2007b). O comando de produção textual a partir da solicitação da escrita de um texto ocorreu quatro vezes, em 20% das propostas, como nos exemplos a seguir:

Exemplo 1: *Crie um texto contando como Jurema fez para recuperar o seu brilho;*

Exemplo 2: *Crie um texto contando como esse livro se sentia;*

Exemplo 3: *Escolha dois personagens e crie um texto diferente com a participação deles;*

Exemplo 4: *Elabore um texto. Não se esqueça de dar um título para sua produção.*

Essa ausência de delimitação explícita do gênero textual também foi constatada no comando que solicitava a escrita de uma história, aparecendo em três episódios, com incidência de 15%, conforme Tabela 5. Para exemplificar, apresentamos os comandos:

Exemplo 5: *Crie uma história contando o que Joca poderia fazer para conseguir realizar o seu grande sonho;*

Exemplo 6: *Continue a história;*

Exemplo 7: *Leia o início e o meio da história a seguir. Imagine um final inesperado. Ilustre.*

Consideramos que, geralmente, os alunos gostam de ouvir histórias lidas ou contadas pelas professoras e que essas atividades desenvolvidas na escola podem contribuir para a apropriação de estruturas narrativas. Por meio desse contato, eles podem aprender o valor estético dos textos, desenvolver o gosto pela ficção, bem como aprender as partes constituintes de uma história (problema, compilação, desfecho ou solução). Nesse sentido, os alunos podem entender que uma história é feita por um início, um meio e um fim, seja porque leram ou ouviram várias delas. Contudo, ressaltamos que a professora não deveria solicitar a escrita de uma história sem um direcionamento que auxiliasse o aprendiz a desenvolver sua autonomia na escrita.

No sétimo exemplo, dentre os aspectos abordados, cumpre destacar o fato da solicitação da ilustração. Percebemos que a ação a ser cumprida pelo aluno não foi seguida de explicações sobre a maneira que deveria ser feita. Desse modo, provavelmente, o aluno se viu numa situação em que deveria desenhar sem conhecer as condições de produção da tarefa, nem foi orientado sobre os critérios de avaliação. Permanece, assim, a dúvida sobre a finalidade da ilustração que poderia ser solicitada para verificar a criatividade ou para atestar o domínio de

síntese da história, ou por outro motivo qualquer. É importante destacar que o desenho também é um texto imagético que produz sentido. Dessa forma, num mesmo comando o aprendiz poderia produzir dois textos: a história e a ilustração.

Por último, o comando em que aparece a tipologia textual foi solicitado uma vez e representa 5% das propostas de produção, com a seguinte orientação: “*Faça um texto dando sua opinião sobre o consumo e descarte de materiais recicláveis*”. Nesse comando, foi possível perceber pistas sobre o tema, porém não houve indicações sobre a estrutura composicional, nem sobre o estilo linguístico que deveria ser usado. Tampouco apareceu algum direcionamento se o aluno deveria escrever um texto dissertativo-argumentativo, nem quais estratégias discursivas seriam necessárias para a sua produção. Embora tenha ocorrido menção ao tipo textual, não foi evidenciado qual o gênero textual deveria ser produzido, nem qual seria o seu contexto de circulação.

Percebemos que, nessa categorização, os comandos orientadores para a produção textual (TABELA 5) não sinalizaram os elementos constitutivos que especificassem o gênero textual nas propostas. Possivelmente, acreditamos que como não foram explicitadas as condições para a elaboração do texto a ser escrito (finalidade do texto, possível leitor, linguagem utilizada, contexto de circulação), o aprendiz, de certa maneira, tinha que deduzi-las com base na sua experiência de aluno e pelo contrato didático que era estabelecido em sala de aula.

Se pensarmos que, em um contexto de produção, as propostas deveriam contemplar: o que dizer, para quem dizer, com qual finalidade o texto é produzido e em qual suporte circula, questionamos se essas condições comunicativas poderiam ter sido discutidas, oralmente, entre professoras e alunos. Caso essas orientações não tenham ocorrido, podemos inferir que o aprendiz teria que usar o seu conhecimento prévio para preencher as lacunas deixadas pela falta de um direcionamento claro a respeito da escrita de textos.

Como a pesquisa empreendida partiu dos cadernos dos alunos para identificar e analisar as suas produções, não foi possível somente com esse material saber quais as orientações orais foram dadas pelas professoras nas aulas de produções de textos. Essa questão será retomada no capítulo 4, a partir dos dados coletados nas entrevistas feitas com os alunos. Observamos pelos registros dos cadernos dos alunos, como mencionado anteriormente, que nas propostas para a escrita de textos, não havia a explicitação dos aspectos discursivos que deveriam ser abordados.

Rojo (2009) adverte que algumas concepções de ensino de escrita têm transitado pelos espaços escolares nas últimas décadas. Uma delas é a concepção de texto cunhada na composição e redação escolar que carrega consigo crenças e práticas escolares. Pode-se dizer que nela o texto literário é tomado como modelo padrão e por sua vez orientado por uma metodologia prescritiva. Outra característica dessa concepção seria a escrita como técnica e por isso o desenvolvimento de temas como principal base do trabalho didático e a avaliação do texto escrito com foco na correção gramatical. (ROJO, 2009).

Complementando o pensamento de Rojo (2009), Antunes (2007, p. 61) faz uma crítica a esse modelo de escrita voltado para a redação escolar e afirma que “não surpreende, assim, que os alunos submetidos a esse tipo de atividade retraiam não só o gosto por escrever como ainda a necessária competência para o escrever bem”.

A autora defende a escrita a partir de um contexto de produção em que o gênero textual seja adotado no processo comunicativo. Entretanto, “em geral, as propostas de produção de texto não especificam o gênero a ser produzido pelo aluno. Se limitam a dizer: ‘Fale sobre...’; ‘Faça uma redação sobre...’; ‘Crie um pequeno texto...’” (ANTUNES, 2007, p. 46, grifos da autora).

Tal como escreve Antunes (2007), encontramos situações semelhantes nos cadernos dos alunos, como: elabore um texto; continue a história; faça sua produção com atenção, organização e criatividade.

Melhor seria se encontrássemos propostas que indicassem

explicitamente, o gênero de texto a ser produzido e, assim, solicitar aos alunos: ‘Façam uma carta...’; ‘Escrevam um aviso...’; ‘Façam um comentário...’; ‘Apresentem uma justificativa...’; ‘Façam um relatório...’; ‘Façam uma declaração...’ (ANTUNES, 2007, p. 46, grifos da autora).

É possível perceber a importância do caráter comunicativo e a defesa de que as atividades de linguagem, neste caso a produção de texto, precisam ser exploradas dentro do contexto social: “o fato de indicar de que gênero se trata já implica a consciência de uma diferenciação formal e funcional” (ANTUNES, 2007, p. 47). Como decorrência, é preciso saber como cada gênero se compõe: quem é o interlocutor, em qual modalidade (oral ou escrita) convém se expressar, o que dizer e qual o registro usar (formal ou informal); quais os propósitos comunicativos.

Assim, no processo de ensino da produção textual, Costa Val *et al.* (2009, p. 76) salientam que “[...] diante do texto do aluno, o professor se interroga sobre que elementos têm origem na orientação fornecida ao aluno e qual a pertinência deles quanto à situação de interlocução escrita que essa orientação deveria propiciar”.

Não se escreve um texto sem um direcionamento claro. O aluno precisa saber quais as condições de produção para que possa selecionar os recursos linguísticos, textuais e, sobretudo, discursivos, que é o foco nesta pesquisa.

Exemplificando as condições de produção escrita, Costa Val *et al.* (2009) afirmam que

[...] as pessoas que escrevem cartas para parentes e amigos, por exemplo, aprenderam, mesmo sem saber que estavam aprendendo, algumas regras funcionais e formais desse gênero, tais como: 1) escolher um papel, o mais adequado possível (embora se possam encontrar cartas redigidas em ‘papel de pão’, quem puder escolher outro papel, escreverá, por exemplo, no bloco de cartas); 2) colocar na carta o local e a data em que ela está sendo escrita; 3) saudar, cumprimentar o destinatário, ou dirigir-se a ele carinhosamente; 4) dar notícias de si mesmo e pedir notícias do outro; 5) selecionar um ‘jeito de dizer’ diferenciado, conforme se dirijam à avó, ou ao pai, ou ao amigo, ou à namorada; 6) produzir uma ‘estratégia’ adequada, conforme o tema e os objetivos que motivam o processo comunicativo com esses interlocutores (COSTA VAL *et al.* 2009, p. 43, grifos da autora).

Corroborando com os posicionamentos apresentados por Costa Val *et al.* (2009), Geraldi (2006) reforça que a presença do interlocutor no discurso do indivíduo é algo que precisa ser definido, pois nenhum discurso é neutro. Podemos perceber que a definição do contexto de produção é essencial para preservar o caráter discursivo da escrita de um texto. Por esse motivo, Bakhtin ([1979] 1997) reforça que um texto se materializa no meio em que é concebido e percebido, isto é, dentro do seu contexto de produção. Portanto, é na definição desse contexto enquanto representação de uma realidade social e histórica que o texto se constitui, e não em si mesmo.

Acreditamos que essas propostas de produção textual identificadas nesta pesquisa estão mais direcionadas para a escrita do texto como produto e, por isso, se tornam descontextualizadas, possivelmente as propostas não consideram a escrita como um processo interativo, haja vista que não evidenciavam os possíveis leitores do texto ou entendiam que o único leitor seria o professor.

Ao realizar o mapeamento das propostas de produções de textos nas quatro turmas de 5º ano, os dados coletados nos levam a pensar se não seria um ensino possivelmente desvinculado de situações concretas de escrita e mais direcionado para os aspectos formais, isto é, o texto dentro de um esquema textual abstrato, com predominância do esquema narrativo. Dito isso, provavelmente as propostas levavam a uma escrita sem função, desprovida de um caráter interacional, isto é, sem finalidade, sem autoria e sem interlocutor. Por conseguinte, os alunos não faziam a relação do ato de escrever com um ato de produzir sentido ao texto.

3.4 A produção de texto escrito: aspectos formais e funcionais

Nessa seção iremos analisar os textos³⁰ escritos pelos alunos Artur, Ana Cecília e Miguel para conhecer de que maneira os aspectos formais e funcionais aparecem neles, tendo em vista os seus prováveis interlocutores. Salientamos que os aspectos formais podem ser exemplificados pelo emprego dos tempos verbais, dos articuladores textuais, da pontuação, da concordância, dentre outros. Já os aspectos funcionais são aqueles reconhecidamente que definem o objetivo do texto, o interlocutor e o tratamento dispensado ao destinatário.

Costa Val *et al.* (2009) discorrem que é preciso evitar o determinismo que geralmente se impõe nas práticas escolares. No que diz respeito à forma, os autores fazem a seguinte crítica: “a escola costuma lidar com determinadas regras linguísticas e padrões textuais como se fossem as únicas possibilidades de expressão escrita” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 46). No que se refere à função, comumente, prevalece na escola o entendimento de que “há alguns poucos tipos de texto (o narrativo, o descritivo, o dissertativo) que devem ser tomados como objeto de ensino e modelo a ser seguido [...]” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 46-47).

Nesta pesquisa, entendemos que a forma e a função se constituem como elementos indissociáveis de um texto escrito e contribuem para a interação verbal entre autor e interlocutor. Assim, assumimos a discussão sobre a produção textual a partir da linguagem em

³⁰ Defendemos o posicionamento apresentado por Cafiero e Rocha (2008) de que a escrita de textos é um processo contínuo que se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental, mas percorre toda a escolarização do aluno. Diante disso, entendemos que a escrita de Artur, Ana Cecília e Miguel encontra-se em processo de desenvolvimento e que as inadequações percebidas na construção de seu texto poderiam ser trabalhadas pela escola.

sua natureza social e discursiva, produzida na interação humana, que entende o gênero textual como dinâmico e interacional e que, por isso, considera como fundamental o processo de produção e interlocução em diversos contextos de uso da linguagem.

Partimos do pressuposto de que a atividade de escrita escolar precisa constituir-se por condições e objetivos específicos de uso da linguagem, uma vez que “não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta solicitação ou um conto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para os autores, os textos se diferenciam porque as condições de produção são diferentes. Desse modo, quando a situação comunicativa é alterada, a forma e a função de um texto serão diferenciadas, por isso, entendemos que a escola precisa evidenciar para os alunos quais são as condições de produção em cada uma das propostas de escrita de textos.

Tendo em vista minimizar prováveis contrassensos que possam surgir no ensino da escrita de textos, abordamos as colocações de Dolz e Schneuwly (2004) sobre o uso dos gêneros na escola, pois

[...] nunca se prestam à definição sistemática e geral, sem dúvida por causa de seu caráter multiforme, maleável, ‘espontâneo’. Sua descrição se faz, portanto, sempre *a posteriori*, como explicitação da evidência cotidiana que permite seu reconhecimento e por meio de enfoques locais que não podem visar à descrição ou mesmo à explicitação de regularidades mais gerais da linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 57, grifos dos autores).

Embora, possivelmente, exista por parte da escola a dificuldade de elaborar um currículo ou uma progressão para sistematizar o ensino dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que devemos adotá-los, pois a sua diversidade contribui para o ensino da linguagem numa abordagem de interação. Nesse sentido, ressaltamos que as condições de produção influenciam a escolha do gênero e que o conhecimento de seus aspectos discursivos ajuda a compreender melhor a sua organização textual.

Marcuschi (2008) destaca que uma confusão conceitual acerca do ensino de produção de textos poderia ocorrer, provavelmente, em decorrência da ausência de fundamentação teórica dessas práticas de escrita, principalmente no entendimento dos conceitos e usos da tipologia e gênero textual. Por conseguinte, tais questões podem comprometer o desenvolvimento da atividade discursiva do texto. Nessa abordagem, o autor aponta que uma das estratégias para ampliar a atividade discursiva na escola seria o contato com textos de diferentes esferas de comunicação: a científica, a filosófica, a jornalística, dentre outras. Em

vista do exposto, os gêneros textuais são constituídos seja pela função de esclarecer, narrar, divulgar, informar, divertir, dentre outras, as quais podem ser identificadas em cada esfera de comunicação em que eles circulam.

Consideramos, ainda, que é necessário trabalhar com gêneros textuais nas atividades de leitura e escrita para os alunos entenderem que os textos atendem às esferas comunicativas, têm objetivos específicos e provocam a compreensão de sentidos diferentes em seus interlocutores, por isso, o ensino da linguagem precisa ser uma atividade de interação.

Embora a teoria dos gêneros textuais não seja recente, Marcuschi (2008) adverte que um dos desafios que a escola encontra é o de produzir textos na perspectiva discursiva e explica que

um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos (Marcuschi, 2008, p. 78).

Compartilhando posicionamento semelhante, Antunes (2003) diz que geralmente a falta de qualidade dos textos está relacionada à inexistência de um planejamento sobre o ato de escrever.

A prática das 'redações' escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar (ANTUNES, 2003, p. 59).

Nas colocações expostas por Marcuschi (2008) e Antunes (2003), fica evidente a influência das condições de produção na escrita de textos. A definição do interlocutor promove efeitos sobre quem escreve o texto, percebidos na expectativa de produzir efeitos de sentido, criar estilos para a sua escrita, usar recursos que promovam a compreensão do que é dito e selecionar o gênero que atenderá essa situação comunicativa.

Nesta pesquisa, como a maioria dos comandos das propostas de produções de textos registrados nos cadernos dos alunos não definiam quais os critérios discursivos que deveriam ser atendidos no momento da escrita, acreditamos que a sua ausência ocorria porque as

orientações eram repassadas oralmente pelas professoras aos alunos. Então, buscamos identificar as tipologias textuais encontradas nas propostas de produções escritas, estabelecendo a combinação de duas categorias: o propósito (escrita de texto, história) e a predominância da tipologia encontrada no texto escrito pelo aluno. Para a realização desse levantamento, analisamos conjuntamente as propostas e as produções de texto escritas pelos alunos para ter uma melhor compreensão das condições de produção.

Ancoramos nos argumentos de Brandão (2001) para explicar os motivos que nos levaram a analisar a tipologia predominante nos textos escritos pelos alunos: “Em primeiro lugar, parece que qualquer classificação tem por objetivo pôr uma ordem no caos” (BRANDÃO, 2001, p.19). Nesse sentido, como nos cadernos de produções de textos não havia um direcionamento claro para a escrita de um gênero textual ou uma explicitação da finalidade do texto, a identificação da tipologia seria, então, uma das estratégias de análise do material produzido pelos alunos. “Em segundo lugar, porque toda área do saber aspira à cientificidade”, por isso, buscamos caracterizar e classificar as produções de texto dos alunos (BRANDÃO, 2001, p.19-20).

Constatamos que a maior parte das produções de texto escritas pelos alunos pertenciam à tipologia textual narrativa. Nesta pesquisa, a partir dessa evidência, notamos que as estratégias de produção centravam-se nas estruturas dos gêneros escolares da narração e essas estruturas constituíam, de certa forma, um modelo para escrever histórias.

Diante dessa constatação, nos questionamos: Qual o direcionamento da escola sobre a produção textual: a escrita mecânica de textos ou a atividade de interação verbal? Percebemos pela análise realizada que as propostas de produções de textos solicitavam implicitamente ao aluno construções narrativas em que os personagens eram: crianças, animais, seres inanimados, personagens de histórias em quadrinhos e de contos de fadas. Com relação à estrutura que compõe uma narrativa, Paiva (2006) explica que os textos possuem um enredo, uma sucessão temporal, personagens, espaço e narrador, elemento fantástico e a maioria deles é construída em prosa, sendo que essas características foram observadas nos textos dos alunos.

Notamos que os alunos, em sua maioria, atenderam as propostas de escrita dos textos da Figura 1, mas, além disso, as leituras nos propiciaram levantar alguns indícios de que os alunos elaboravam narrativas colocando elementos que não estavam explícitos nas propostas. Provavelmente, eles faziam isso pensando em seu interlocutor.

Costa Val *et al.* (2009) explicam que

[...] há o trabalho linguístico do aluno, a atividade mental subjetiva que orienta seus processos de leitura e de produção de textos, em função de sua história de vida, seus conhecimentos, seus desejos e expectativas, suas crenças e tendências pessoais (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 47).

A partir dessa compreensão, analisamos os textos produzidos pelos alunos e percebemos que, geralmente, envolviam situações de conflito que abordavam aventura, ficção, mistério, romance, amizade e cenas do cotidiano. Para a criação desse imaginário, constatamos que os alunos usaram personagens de filmes, seriados, jogos, *animes* e livros como subsídios para construir seus textos e, por isso, acrescentavam elementos que não estavam explícitos na proposta de produção de texto.

Desse modo, percebemos que os alunos usavam a intertextualidade para mobilizar a escrita de seus textos, uma vez que o ato de produzir estava relacionado a um texto que existia. Ao mesmo tempo, os alunos se inseriam em novas práticas sociais com a constituição dos novos textos que foram escritos por eles. Nesse caso, os textos escritos no espaço escolar receberam a influência de textos de diferentes gêneros e esferas de circulação, isto é, os aprendizes escreveram a partir de outros textos precedentes.

Após uma breve retomada das condições de produção na análise de textos produzidos pelos alunos, iremos nos concentrar a seguir, em três propostas diferentes e recorrentes de produção de texto. Em uma delas, os alunos deveriam escrever a partir da apresentação de *cenar*; na outra, eles deveriam escrever a partir da apresentação do *título, da situação-problema e da imagem*; na terceira, eles deveriam escrever para *dar continuidade à história*. Em seguida, serão analisados todos os textos dessas propostas, para conhecer como os alunos mobilizaram aspectos formais e funcionais para elaborar seus textos. Os motivos que levaram à seleção de cada texto serão explicitados nas seções a seguir.

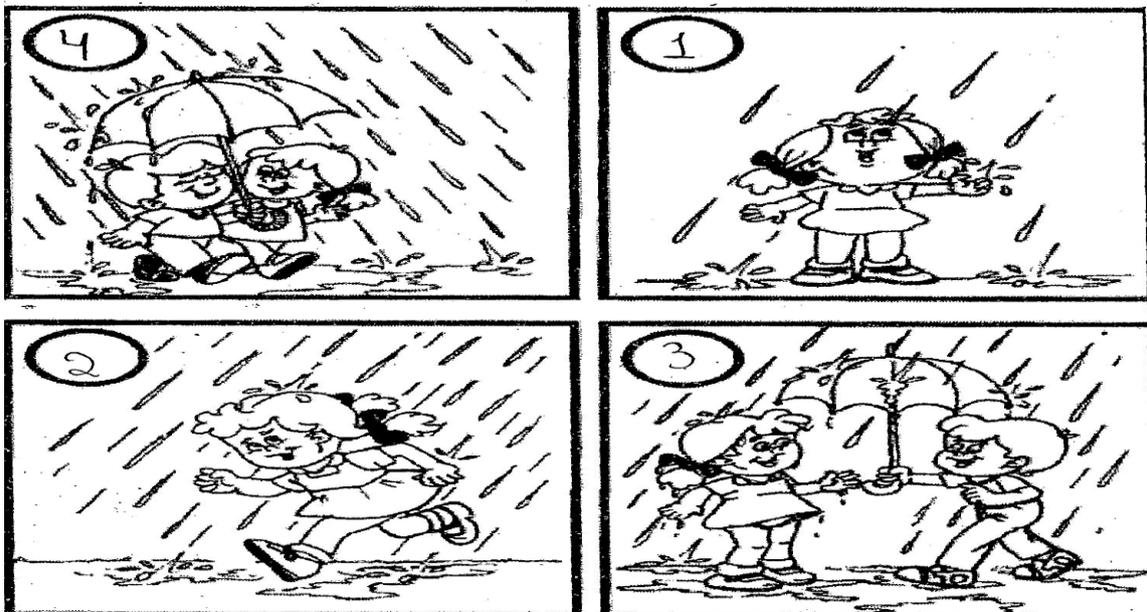
3.4.1 Descrição e análise de produção de texto escrito a partir de *cenar*

Das dezoito produções verificadas nos cadernos dos alunos, realizadas na proposta a partir de *cenar* (FIGURA 1), nos concentraremos na descrição e análise da produção de texto escrito pelo aluno Artur. Esclarecemos os motivos que nos levaram à escolha da proposta e do texto: foi a primeira proposta de produção trabalhada no 5º ano e todas as turmas fizeram essa

produção. Com relação ao texto, o escolhido foi do aluno Artur porque dentre as produções lidas ele tinha um título que se destacava dos demais.

Antes de iniciarmos a descrição e a análise da produção, retomaremos o comando com as orientações para o aluno escrever o seu texto: “*Observe e numere as figuras de acordo com as ordens dos acontecimentos. Faça sua produção de texto com atenção, organização e criatividade. Esteja atento à produção, ortografia, acentuação. Não se esqueça de colorir as imagens*”. Não podemos deixar de mencionar que essas orientações pouco têm a dizer sobre a produção de texto, numa dimensão de interação entre autor e leitor do texto.

FIGURA 1: Proposta de produção textual a partir de *cenar*



Fonte: Caderno de produção de textos dos alunos.

Retomamos explicando que, a produção de texto do Artur selecionada, dentre o conjunto de produções, pelo fato de que o título “*Uma Chuva Romântica*”, nos chamou atenção. Esclarecemos que na proposta (FIGURA 1) os títulos produzidos pelos alunos eram recorrentes, tais como: “*A chuva*”, “*Uma tarde chuvosa*”, “*Dia de chuva*”, “*Dia chuvoso*” e “*Chuva de repente*”, dentre outros que exemplos semelhantes.

Marcuschi (2008) discorre sobre a importância do título e afirma que ele possibilita a compreensão do que será tratado no texto, pois, ao fazermos as inferências a respeito do conteúdo, elas poderão ser confirmadas ou refutadas. Por isso, o autor considera que a escolha

do título não pode ser aleatória, mas sim intencional, para que o leitor consiga estabelecer as estratégias necessárias na construção de sentido do texto.

O uso da palavra “*romântica*” no título do texto por Artur é, em certa medida, inusitado, evidenciando que há uma estratégia para despertar o interesse do leitor. E, ainda, suscita possibilidades de pensar o que poderia ocorrer na história e, por isso, aumenta um pouco mais a curiosidade em relação ao seu texto.

Texto escrito pelo aluno Artur a partir da proposta a partir de *cenar*, conforme Figura 1.

Uma Chuva Romântica

Maria era uma menina feliz que amava os animais. Um dia ela estava indo ao zoológico, mas no meio do caminho Maria começou a sentir pingos, e foi aumentando até virar uma forte tempestade.

Maria, assustada resolveu voltar pra casa, pois podia piorar, então começou a correr, mas quando chegasse em casa estaria toda encharcada e não queria molhar seu vestido novo.

Até que do nada, no meio da chuva seu namorado Felipe apareceu, com um guarda-chuva, Maria agradeceu muito.

Uma chuva triste? Nem pensar! Uma chuva romântica!

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Artur.

A partir da identificação do título “*Uma Chuva Romântica*” e do uso no corpo do texto do adjetivo “*romântica*” para qualificar a chuva, é pertinente afirmar que de fato o aluno buscou criar uma narrativa inusitada. Nesse caso, Artur criou em sua história uma situação que propiciou o encontro e o romance entre dois personagens para despertar uma expectativa no leitor. O uso da palavra “*romântica*” não é comum para descrever a chuva. Desse modo, essa estratégia aguça o interesse do leitor.

A palavra “*romântica*” e a forma com que foi escolhida para construir o processo discursivo possuem características que possibilitam a sua utilização em uma situação específica. Compreendemos que esse recurso utilizado pelo aprendiz pode ser em decorrência

do que já vivenciou em outros contextos de uso da linguagem. (COSTA VAL, 2008). O fato de Artur usar a palavra “*romântica*” no título do texto para despertar o interesse do leitor poderia ser uma influência desse efeito de sentido percebido em outros textos lidos por ele.

O aluno Artur apresenta no início do texto elementos direcionadores da sua história: “*Maria uma menina feliz que amava os animais*”. Com essa articulação, apesar de usar um nome comum, “*Maria*”, o aluno procura criar condições que conferem uma singularidade à personagem, dando a ela certos atributos: o gosto pela vida e o amor aos animais.

Na narrativa, a sequência temporal pode ser identificada quando os eventos se sucedem linearmente no discurso, o que nos leva a acreditar que o tempo muda de um evento para outro. A partir da análise do texto escrito pelo aluno, foi possível verificar que apareceu a descrição do tempo e do espaço, isto é, um dia a personagem estava indo ao zoológico ver os animais que amava e no decorrer do trajeto ocorreu uma chuva que levou a desistir do passeio.

Costa Val (2007) define a tipologia textual como categoria abstrata e reconhecida pelos recursos linguísticos que se usa. Para exemplificar essa afirmação, apresentamos um trecho do texto escrito por Artur: “*Um dia estava indo ao zoológico, mas no meio do caminho Maria começou a sentir pingos, e foi aumentando até virar uma forte tempestade*”. Nesse caso, percebemos na narrativa o uso de verbos no passado e de articuladores que contribuem para estabelecer uma relação temporal.

Para Bakhtin ([1979] 1997), essa maneira de apresentação da língua em estruturas nos auxilia a organizar o nosso discurso. O autor explica que para cada estrutura existe um conjunto de formas linguísticas e, no caso da narrativa, ela apresenta elementos como: tempo e espaço, pessoa do discurso, modo verbal, unidade semântica básica. Esses elementos contribuem para valorizar a estrutura da narrativa que é composta por verbos no pretérito perfeito, o discurso em primeira ou terceira pessoa, eventos sintaticamente organizados em uma sequência temporal.

Com relação à pessoa do discurso, o texto foi construído em terceira pessoa do singular, em que o narrador observador conta a história, como pode ser evidenciado em “*Maria assustada resolveu voltar pra casa [...]*”. Essa escolha revela que o aluno preferiu assumir o papel do narrador observador da história, que descreve os acontecimentos sem neles interferir.

Na construção da narrativa, podemos destacar o uso dos verbos no pretérito do indicativo: *era, estava, começou, resolveu, apareceu e agradeceu*. Notamos que Artur demonstra ter o conhecimento em relação à conjugação verbal, não somente pelo uso dos verbos no pretérito do indicativo, mas também pelo emprego do verbo *chegar* no pretérito imperfeito

do subjuntivo “*chegasse*”, indicando um uso mais formal da língua. Além desses, o uso do verbo “*querer*” no pretérito imperfeito, que indicou um uso mais coloquial da língua: “*quando chegasse em casa estaria toda encharcada e não queria molhar seu vestido novo*”. Esses conhecimentos demonstrados pelo aluno revelam que ele sabe empregar modos verbais em contextos de uso da escrita na produção de sequências narrativas.

Percebemos que Artur usa estratégias para introduzir o conflito gerador da narrativa ao informar que “*começou a sentir pingos, e foi aumentando até virar uma forte tempestade*”. Nessa expressão, o aluno reforça que não era uma chuva fraca ou passageira ao caracterizá-la como “*forte tempestade*”. Destacamos que neste trecho o aluno usou o adjetivo “*forte*” antes do substantivo “*tempestade*” para criar um efeito de sentido, indicando um apelo maior na caracterização dessa tempestade, modificando o tom na leitura: “*forte tempestade*”. Esse fato, portanto, justificaria a mudança de planos da personagem: não ir ao zoológico ver os animais que amava. O aluno traz outro argumento que reforça a decisão da personagem em voltar para casa, isto é, o fato de ela usar um vestido novo e por isso não querer molhá-lo, uma maneira de convencer o leitor que a personagem havia tomado uma decisão sensata naquele momento.

Para iniciar a resolução do conflito, o aluno escreve a expressão “*até que do nada*”. Nesse caso, a expressão foi usada como sinônimo da expressão “*de repente*”, comum em narrativas. Provavelmente, o aluno fez o uso dessa expressão com o objetivo de informar que era uma situação inesperada e inusitada, como acontece em algumas histórias de romance. Entendemos que Artur quis criar uma situação parecida com as que são relatadas nos contos de fada: a princesa que estava em apuros foi salva pelo príncipe encantado, por exemplo.

Continuando a sua narrativa, o aluno escreve que o “*namorado Felipe apareceu, com um guarda-chuva*”. Podemos inferir que nesse desfecho a personagem foi salva, uma vez que se encontrava assustada por causa da tempestade. O fato de o namorado ser a pessoa que aparece para salvar a personagem não é um conto de fadas, é uma situação do cotidiano que o aluno insere em seu texto.

Na expressão, “*Maria agradeceu muito*”, o leitor é surpreendido, uma vez que Artur poderia ter escrito que Maria ficou muito feliz, ao invés de dizer que ela agradeceu o namorado. Normalmente, o que se espera de uma história de romance ou de um conto de fadas é que quando o príncipe salva a princesa termine com a expressão “*viveram felizes para sempre*”. No entanto, o aluno desvirtua um pouco essa história para impactar o leitor. Por isso usa em seu texto a expressão “*agradeceu muito*”.

Podemos verificar, pela leitura do último parágrafo do texto, que o aluno, possivelmente, quis reforçar a escolha do título “*Uma Chuva Romântica*”, pois a narrativa apresenta um final diferente do que se poderia imaginar para a história. A personagem, que iria ao zoológico ver os animais que amava, teve que desistir do passeio por causa de uma forte chuva, mas acabou encontrando com o seu namorado que a salvou, evitando que molhasse seu vestido novo. O que era para ser um final triste se transformou em um final romântico, como descreve o aluno: “*Uma chuva triste? Nem pensar! Uma chuva romântica!*” e, por fim, o agradecimento. Essa maneira de retomar o que estava no título com o que aparece no final da história, seria uma forma de propiciar ao leitor uma breve retomada dos fatos para estabelecer a construção de sentido do texto.

Outro recurso linguístico utilizado por Artur merece destaque: o emprego de determinadas palavras revelando o seu conhecimento acerca do uso da língua. Destacamos algumas delas: “*mas*” (conjunção adversativa que expressa uma contradição ou oposição), “*pois*” (conjunção explicativa), “*até que do nada*”, “*no meio da chuva*” (expressões que funcionam como advérbio que sinalizam tempo). Podemos notar que o aluno também utilizou alguns recursos coesivos (pronomes e elipses) para garantir a continuidade ou progressão do texto para evitar repetições, tais como: “*ela*” e “*seu*” (pronomes), “*então correu*” (elipse). Esses aspectos contribuem para estabelecer o entendimento do texto e assegurar a interlocução entre autor e leitor, pois permite um encadeamento dos fatos ocorridos e cria expectativas sobre o que acontecerá na história.

Também não podemos deixar de destacar a atenção do aprendiz no que se refere ao uso dos sinais de pontuação: vírgula, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Notamos que Artur teve a intenção de levar o leitor a retomar o percurso da narrativa ao desafiá-lo com a pergunta: “*Uma chuva triste?*”. Se o leitor imaginava que a narrativa seria sobre uma chuva e que teria um desfecho triste, se surpreendeu, pois essa não era a intenção do autor do texto. Ao usar a expressão “*Nem pensar!*”, o aluno demonstra que não tinha o intuito de criar uma narrativa com o desfecho triste. E ao concluir com a expressão, “*Uma chuva romântica!*”, traz a constatação do que foi evidenciado no título e na narrativa construída. Podemos dizer que a escolha dessa pontuação tinha o intuito de criar um final meio dramático, certo suspense para saber como a história terminaria. É possível inferir que o aluno utiliza a expressão “*Nem pensar!*” considerando os prováveis efeitos de sentido que causaria em seus leitores.

A partir da análise apresentada, entendemos que os aspectos formais e funcionais são indispensáveis na elaboração de um texto e, por conseguinte, asseguram a produção de

sentido. Segundo Marcuschi (2008) torna-se útil trabalhar com sequências tipológicas, porém é necessário considerar o objetivo do autor em relação ao seu interlocutor e o que pretende com o seu texto. Destacamos que a ausência desses critérios pode comprometer a motivação e a qualidade do texto, pois não adianta ter o domínio de técnicas e saber repetir a tipologia solicitada, se não há clareza do propósito de comunicação e nem há a definição do interlocutor do texto.

Acreditamos que o texto produzido por Artur se caracteriza como um texto escolarizado, mas, apesar disso, o aluno tem demonstrado que não escreve somente para cumprir uma tarefa escolar, isto é, o texto tomado como um produto fechado em si mesmo (GERALDI, 2006). Em seu texto, o aluno procurou superar a escrita sem função proposta pela escola e utilizou recursos formais e funcionais para provocar efeitos de sentido e despertar o interesse em seu interlocutor.

Segundo Geraldi (2006b, p. 42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Nesse sentido, a condição oferecida ao aluno no momento da produção textual, possivelmente, exigiu dela um esforço para que as lacunas geradas devido à ausência de um contexto concreto de produção fossem preenchidas. Esse posicionamento do aluno pode ser constatado na medida em que busca estabelecer um sentido ao texto e, por conseguinte, a interlocução com o seu leitor.

Leal (2008) discorre que o aprendiz tem se esforçado para criar um conteúdo que lhe propicie uma atividade de interação na escrita de textos e com isso atender as propostas solicitadas pela escola. Assim como o aprendiz tem se empenhado para apresentar uma escrita direcionada para a interação, as professoras precisam despender esforços para elaborar propostas mais coerentes que respeitem o conhecimento do aluno.

Entendemos que as escolhas das propostas de produção de texto poderiam contemplar a diversidade comunicativa: para quê escrever? Para quem? Como? O que dizer? elementos essenciais à situação de interação. Além disso, as propostas deveriam ser discutidas entre professoras e alunos, sendo fruto de relações compartilhadas e dinâmicas.

3.4.2 Descrição e análise de produção de texto: proposta a partir de *título, situação-problema e imagem*

Para tecer a descrição e análise foram catalogadas dezoito produções de texto nos cadernos dos alunos com base na proposta identificada pela Figura 2, a partir de *título, situação-problema e imagem*. O texto escrito pela aluna Ana Cecília foi selecionado tendo em vista que se aproximava da proposta inicial da escola que era: levar o aluno a refletir sobre o seu comportamento, se colocando em situações que mereciam ser analisadas do ponto de vista de atitudes e valores considerados adequados na sociedade. Nesse sentido, o texto da aluna nos despertou atenção porque a situação vivenciada pela *estrela* na história apresentava relatos de situações vivenciadas por uma criança, podendo estar relacionadas às situações que se aproximam da vida da aluna.

Retomando as condições definidas pela proposta de produção de texto nos cadernos dos alunos, vale-nos lembrar que ela possuía o título “*A estrela sem brilho*”; e que sua situação-problema informava que a estrela “*parou de brilhar, perdeu a luz e o esplendor*”. Essa constatação estava acompanhada da seguinte pergunta para desencadear a narrativa: “*Por que será que ela parou de brilhar?*”.

No que se refere à produção de texto de Ana Cecília, para discutirmos os aspectos formais e funcionais, iremos discorrer sobre os modos de dizer no texto escrito pela aluna.

FIGURA 2: Proposta de produção textual a partir de *título, situação-problema e imagem*

A ESTRELA SEM BRILHO

Certo dia, aconteceu algo muito estranho com a estrelinha Jurema. Ela parou de brilhar, perdeu a luz e o esplendor. Por que será que ela parou de brilhar?

Crie um texto contando como Jurema fez para recuperar o seu brilho.



Fonte: Caderno de produção de texto da aluna.

Texto produzido pela aluna Ana Cecília.

A Estrela sem brilho

A estrelinha Jurema, é uma pequena estrela de 120 aninhos, ela mora no céu com seu papai, sua mamãe e sua avó.

Ela era muito feliz com sua família, mais um dia essa alegria acabou e Jurema ficou triste, pois ela tinha desobedecido seu papai e mentido para sua mãe. Então seu brilho lindo e amarelinho desapareceu.

Jurema começou a chorar, mais depois de algum tempo ela resolveu procurar seu brilho, ela procurou na sua casa, na escola, na casa de sua avó e até no parquinho de areia mas nada encontrou.

Ela voltou para sua casa e foi fazer seu dever, percebeu que o texto contava a história de uma menina que mentia muito, por isso não tinha amigos.

Jurema reconheceu que errou e logo foi reconciliar-se com sua família.

Ela se sentiu muito feliz pois sua família havia lhe perdoado e também pois seu brilho voltou.

Ela saiu dançando e brilhando pelo céu feliz e nunca mais desobedeceu ninguém.

Fonte: Caderno de produção de texto da aluna Ana Cecília.

A narrativa, escrita pela aluna Ana Cecília, conta a história de uma estrela, “*pequena estrela de 120 aninhos*”, e traz para o texto o seu conhecimento prévio de que as estrelas têm uma vida longa. O uso da palavra “*aninhos*” se referindo à idade da estrela no diminutivo possibilita ao leitor pensar que mesmo sendo muitos anos, para a vida estelar eram poucos, pois a existência de uma estrela pode durar milhões de anos. No entanto, o uso feito pela aluna reforça que se tratava de uma estrela muito jovem.

O contexto da narrativa se passa na esfera familiar de uma estrela, “*mora com seu pai, sua mãe e sua avó*”, uma estrutura familiar dita tradicional, isto é, composta por pai, mãe, filha e avó. Acreditamos que a ênfase dada à estrutura da família pode ser uma maneira da aluna ao escrever o texto se aproximar de sua própria família, criando um contexto semelhante ao seu. Esses podem ser considerados indícios para o leitor de que a personagem da história, a

estrela Jurema, por ser ainda muito jovem, precisava receber cuidados e orientações de sua família.

Notamos que a aluna optou em desenvolver o tema da narrativa com elementos da sua vivência “a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo dos sujeitos, que lhe confere sentido a partir do mundo dado [...]” (BRAIT *et al.*, 2017, p. 22). A manifestação do mundo concreto para a construção da narrativa pode ser evidenciada em um dos trechos, como em “*ela mora no céu com seu pai, sua mãe e sua avó*”.

O percurso temporal pode ser identificado, como exemplo, em uma das passagens “*Ela era feliz com sua família, mais essa alegria um dia acabou e Jurema ficou triste*”. Nesse trecho o leitor faz uma retomada do contexto da história, levantando implicitamente os indícios que poderiam possibilitar a alegria de Jurema (ter uma família, ser protegida e cuidada etc.) e as inferências das possíveis causas de sua tristeza, aumentando a curiosidade em conhecê-las. Esses não ditos no texto conferem ao leitor a possibilidade de buscar comprovar os motivos que levaram a estrelinha ficar infeliz.

Destacamos que a própria proposta traz a humanização da personagem, e que a aluna apenas confirma essa característica como relatado anteriormente. A partir do comportamento humanizado da estrela, a aluna construiu a história pautada em problemas do cotidiano, com um caráter moralizante para explicar a falta de brilho da estrela. Entendemos que Ana Cecília descreve situações do cotidiano para que o leitor possa se reconhecer nos fatos relatados e, de certa maneira, se aproximar da narrativa.

Para desencadear a situação-problema, “*Por que será que ela parou de brilhar?*”, a aluna descreve os comportamentos considerados por ela como inadequados, possivelmente como uma representação social/mundo de que as crianças devem obedecer e sempre falar a verdade para os seus pais. Desse modo, a aluna relata os atos inapropriados praticados pela personagem protagonista, “*tinha desobedecido o seu pai*” e “*mentido para sua mãe*”. Esses dois atos reforçam para o leitor a intenção de mostrar que Jurema cometeu algo realmente grave, e que a situação estava muito complicada para a estrela, tendo em vista que havia desagradado o pai e a mãe. Mais uma vez, notamos que a aluna traz elementos do cotidiano para causar efeitos de sentido no interlocutor, para que pudessem se identificar com a situação apresentada na narrativa.

Notamos a ausência de uma explicação que permitisse ao leitor entender o motivo que levou à desobediência e à mentira praticadas pela personagem, possivelmente, porque a atenção da aluna estivesse focada em desenvolver o conflito gerador. Dessa forma, poderia ter

esquecido de dizer porque havia desobedecido o pai e mentido para a sua mãe, ou porque julgava isso desnecessário, uma vez que do ponto de vista moral não seria relevante.

O castigo em decorrência dos atos praticados levou a personagem protagonista a perder seu brilho, o que fica evidenciado na expressão “*então seu brilho que era lindo e amarelinho desapareceu*”. Pelo que foi escrito pela aluna, o leitor poderia inferir que quem comete um erro precisa ser punido e no caso da estrela essa punição ocorreu com a perda de seu brilho. Em continuidade, a aluna por meio do uso da expressão, “*depois de algum tempo*”, dá indícios de que a estrela demorou um tempo entre a tristeza pela perda do brilho e a decisão de fazer algo para tê-lo de volta. Essa atitude da personagem traz a ideia proposta na produção de texto, de que as atitudes inadequadas podem ser repensadas e a partir daí algo pode ser feito para repará-las. Esses implícitos deixados pela aluna podem ser construídos pelo leitor do texto.

Para demonstrar a perseverança da personagem e o propósito de mudança de comportamento da personagem protagonista, a aluna relata que a estrelinha “*resolveu procurar seu brilho*” descrevendo vários lugares e dando a ideia que havia perdido algo material que poderia estar em algum lugar. Pelo uso de advérbios de modo como “*até*”, a aluna revela ao leitor que a estrela procurou o seu brilho perdido em vários lugares, inclusive nos menos prováveis de encontrar, como o mencionado na expressão “*até no parquinho de areia*”.

Para justificar o fato de a personagem protagonista interromper a busca pelo brilho perdido, Ana Cecília se apoiou novamente em uma situação do seu cotidiano como forma de explicar os fatos de acordo com a sua vivência de mundo, “*ela voltou para casa e foi fazer seu dever*”. Com isso, o leitor pode inferir que mesmo que a estrela quisesse resgatar seu brilho perdido não poderia deixar de cumprir com suas obrigações do cotidiano, sendo uma delas a tarefa do dever de casa, sob o risco de agravar a situação em que se encontrava, isto é, poderia ser advertida novamente pelos pais. Na ação descrita no trecho “*fazer seu dever*”, há uma possibilidade de o leitor identificar-se na história, isto é, na função social de aluno, todos devem cumprir as atividades determinadas pela escola.

Como constatado no texto da aluna, tarefas escolares determinam o agir do aluno, como por exemplo, a leitura de textos com caráter moralizante, em que as fábulas aparecem como textos reconhecidamente usados no espaço escolar com o objetivo de transmitir um ensinamento. Essa relação de usar o texto para dizer algo pode ser percebida no trecho do texto de Ana Cecília, “*percebeu que o texto contava a história de uma menina que mentia muito, por isso não tinha amigos*”. O leitor ao se deparar com esse trecho poderá se perguntar em quais histórias aparecem situações como essa, e em que a leitura possibilita reflexões sobre o modo

agir. Podemos citar como exemplo o conto “*Pinóquio*”, que narra a história de um boneco de madeira que sonhava em ser um menino de verdade e sempre que ele mentia seu nariz crescia.

Além de possibilitar a construção de sentido por meio da relação com outros textos, Ana Cecília reforça com o uso de “*por isso*” as consequências negativas do ato de mentir, no trecho “*mentia muito, por isso não tinha amigos*”, que poderia direcionar o leitor para uma análise de caráter moralizante: se você mentir muito, ficará sem amigos. Tendo em vista que uma das expectativas do texto é repassar valores e comportamentos considerados adequados às crianças, nesse trecho o leitor poderá inferir que é melhor não mentir se quiser ter amigos.

A aluna conduziu sua história para um desfecho ao sinalizar que a personagem após realizar a leitura do texto entendeu que seu comportamento era inadequado, “*Jurema reconheceu que errou*”, pois sua família poderia lhe perdoar, mesmo que não modificasse suas atitudes, mas se continuasse mentindo ficaria sem amigos. O leitor tem a confirmação do arrependimento da personagem no trecho “*logo foi reconciliar-se com sua família*”. O uso do vocábulo “logo” propicia inferir que Jurema não tinha dúvidas sobre o seu comportamento errado em relação à sua família e justifica que a procurou para reparar o erro e desculpar-se.

A relação expressa no texto: adotar atitude correta e receber uma recompensa, é identificada no texto da aluna em “*sua família havia lhe perdoado[...] seu brilho voltou*”, reforçando que o leitor precisa ter comportamentos adequados para ser mais feliz.

No trecho “*ela saiu dançando e brilhando no céu feliz*”, a aluna criou pistas para o leitor inferir que as pessoas quando estão felizes costumam dançar para expressar a sua alegria, e que esse comportamento foi imitado pela estrela ao resgatar seu brilho.

Para reforçar o caráter moralizante da história, Ana Cecília destacou que a personagem protagonista não repetiria o comportamento supostamente indesejável. Por isso termina com “*e nunca mais desobedeceu ninguém*” para influenciar a opinião do leitor e convencê-lo em adotar atitudes obedientes.

Acreditamos que a palavra “*desobedeceu*” é comumente utilizada pelos adultos para educar as crianças, falas como “*não me desobedeça*”, “*você não pode desobedecer*” são usadas no cotidiano para reprovar comportamentos considerados inadequados. Nesse sentido, a palavra “*desobedecer*” utilizada pela aluna reforça o seu caráter negativo, ligando essa palavra a atitudes supostamente inadequadas das crianças e que, por isso, devem ser evitadas. Isto posto, o leitor poderia inferir que se a estrela não desobedeceu ninguém, ela pode continuar brilhando no céu e viver feliz.

A relação dialógica percebida na construção de sentido da palavra “*desobedeceu*”, usada por Ana Cecília, evidencia que o discurso produzido pela aluna leva em conta discursos anteriormente produzidos e, por conseguinte, irá dialogar com outros que serão produzidos posteriormente. Bakhtin ([1979] 1997) explica que

[...] o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (BAKHTIN [1979] 1997, p. 231, grifo do autor).

Destacamos que essa resposta somente é elaborada no diálogo entre o aluno/autor e o interlocutor do texto. Desse modo, será a atitude responsiva estabelecida entre autor com seu interlocutor, por meio da construção de sentido do texto que se concretiza essa relação dialógica.

Em relação a alguns aspectos formais do texto de Ana Cecília, ela utilizou elementos de coesão como uso de pronomes “*ela*”, “*seu*” e “*sua*”. Empregou a conjunção “*mas*” para ligar duas orações que expressavam ideia de oposição, “*Ela era muito feliz, mais um dia essa alegria acabou*” e “*até no parquinho de areia, mas nada encontrou*”. Utilizou também “*mas*” para dar a ideia de compensação como no trecho “*Jurema começou a chorar, mais depois de algum tempo ela resolveu procurar seu brilho*”. No texto de Ana Cecília aparecem com finalidades explicativas as expressões “*pois*” e “*por isso*”: “*Jurema ficou triste, pois ela tinha desobedecido*” e em “*menina mentia muito, por isso não tinha amigos*”. O vocábulo “*logo*” usado no trecho “*Jurema reconheceu que errou e logo foi reconciliar-se com sua família*” exerce a função de um advérbio, com o mesmo sentido de imediatamente, prontamente. Esses recursos apresentados na estrutura do texto possibilitam ao leitor a construção de sentido a partir do uso de estratégias de leitura: antecipação, checagem, encadeamento dos fatos narrados, levantamento de inferências, refutação ou comprovação de hipóteses tecidas.

A exemplo do texto apresentado, podemos observar que mesmo sem um direcionamento pedagógico acerca das estratégias formais e funcionais para a escrita do texto, a aluna buscou maneiras para despertar o interesse do interlocutor. Desse modo, destacamos que o aspecto discursivo é um fator determinante no texto da aluna. Apesar da proposta de

produção de texto sem objetivo e interlocutor explícitos, Ana Cecília buscou o esgotamento do objeto de sentido, dizendo o que queria dizer, a partir das possibilidades que lhe foram apresentadas conforme a Figura 2, “*crie um texto contando como Jurema fez para recuperar o seu brilho*”.

As narrativas podem contar uma história, trazer um relato, dar um conselho, repassar um ensinamento, dentre várias possibilidades. Na produção selecionada, observamos que a ideia predominante na construção do texto consistia no objetivo de trazer ao leitor um ensinamento como uma das possibilidades de conferir sentido ao texto, da forma como era prevista pela proposta apresentada e confirmado no texto de Ana Cecília.

Bronckart (2003, p. 100) defende que “a uma única e mesma ação de linguagem podem, evidentemente, corresponder textos empíricos muito diferentes.” O autor argumenta, então, que com uma mesma ação de linguagem poderá haver diversas possibilidades comunicativas, isto é, a narrativa pode ser identificada numa diversidade de gêneros textuais, por exemplo, uma fábula, uma lenda, um conto, dentre outros.

Por essa razão, o entendimento sobre os gêneros textuais possibilitaria conhecer a sua função social. Assim, entendemos que é necessário propor situações que promovam a reflexão sobre esse processo: quem escreve? Com que propósito? Qual o gênero textual? Com quais informações? Quem é o leitor? Qual o suporte? Nesse sentido, Vieira e Costa Val (2005, p. 12) afirmam que “nossa comunicação, nossa interação linguística é discursiva. A *competência linguística* é o conhecimento que nos habilita a agir discursivamente na interação com os outros”. Seguindo essas orientações das autoras, os alunos poderiam ter uma noção clara do processo de produção, em que os textos seriam escritos em função dos espaços de interlocução que se constituem.

3.4.3 Descrição e análise de produção de texto: proposta para *continuar a história*

Das dez produções de texto verificadas nos cadernos dos alunos a partir da proposta para *continuar a história*, apenas o aluno Miguel cumpriu a tarefa de ambos os textos: escrita do final inesperado e ilustração. Diante dessa constatação, selecionamos a produção de texto de Miguel pelo diferencial apresentado em relação aos outros alunos que realizaram a tarefa, uma vez que fez e ilustrou com uma riqueza de detalhes que possibilitava a ligação da produção de

sentido entre ambos³¹ textos. Nessa ação, Miguel demonstra um sincretismo entre o texto escrito e o texto não verbal (ilustração), visando à construção de sentido do leitor.

A proposta de produção de texto para continuar a história³² foi sugerida aos alunos a partir do comando “*Leia o início e o meio da história a seguir. Imagine um final inesperado*” e, além disso, pede-se que “*ilustre*”, um comando vago, pois não explicita que tipo de desenho deveria ser feito: toda a história ou somente o final inesperado.

FIGURA 3: Proposta de produção textual para *continuar a história*

Leia o início e o meio da história a seguir. Imagine um final inesperado. Ilustre.

Uma senhora morava em um casarão de dois andares. Ela entrava e saía sempre nos mesmos horários, carregando um cesto bem grande.

O que fazia e aonde ia era um verdadeiro mistério, e os garotos da rua estavam cada vez mais curiosos.

Num final de tarde, quando a garotada jogava futebol, um chute mais forte fez a bola cair bem no quintal do casarão da velha senhora.

A disputa para ver quem ia pegar a bola foi no par ou ímpar.

Ricardo perdeu e teve de se encher de coragem para pular a cerca.

Já no quintal, o menino viu que uma das janelas da parte de baixo do casarão estava aberta. Ricardo não conteve a curiosidade e decidiu dar uma espiadinha.

Foi aí que...

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno.

³¹ Consideramos que a proposta da Figura 3 solicitava a elaboração de dois textos: o escrito e o desenho. Nesta seção, não faremos uma análise detalhada do desenho do aluno, tendo em vista que o foco da pesquisa é o texto escrito. Para Rojo (2009) os textos como construções comunicativas possuem sentidos que são intencionalmente elaborados, a exemplo, os multimodais (constituem de linguagem verbal (oral e escrita)) e não verbal, e os multissemióticos (exploram um conjunto de signos/linguagens como a imagem, a música, e outras semioses além da escrita).

³² A proposta para continuar a história não apresentou o título e no comando também não apareceu nenhuma informação que o aluno deveria elaborar um, por isso, apenas Marcos o escreveu: “A morte de Ricardo”.

Texto produzido pelo aluno Miguel.

Ele viu uma porta super protegida e também armas futurísticas, ele ficou impressionado e assustado.

Com essa descoberta ele resolveu andar rápido, tentando achar a bola no escuro pois estava anoitecendo.

Sem querer pisou em um galho, chamando a atenção da velha, que estava assistindo TV.

Ricardo só tinha uma opção, entrar no porão e se esconder. A velha preocupada perguntou:

__Quem está aí? Fenton! É você Fenton?

Com medo Ricardo entrou apressadamente no porão. Por sorte realmente tinha um tal de Fenton que era o gato da velha. A velha abriu a porta saindo de fora.

__Fentinho! O que fazes aí? Queridinho gatinho da vovó! A velha disse para seu gato.

O gato foi levado pela velha, para dentro de casa. Ricardo não observou o porão só esperou a velhota ir em bora para sair do porão.

Muito silencioso ele achou a bola correu e pegou a bola em silêncio, aproveitou e espiou outra janela.

Ele viu a velha arrancando seu braço robótico e colocando-o novamente. Ricardo descobriu que ela era um robo. Depois disso a velha pegou uma faca e picou uma salsicha com molho, a faca sujou de molho.

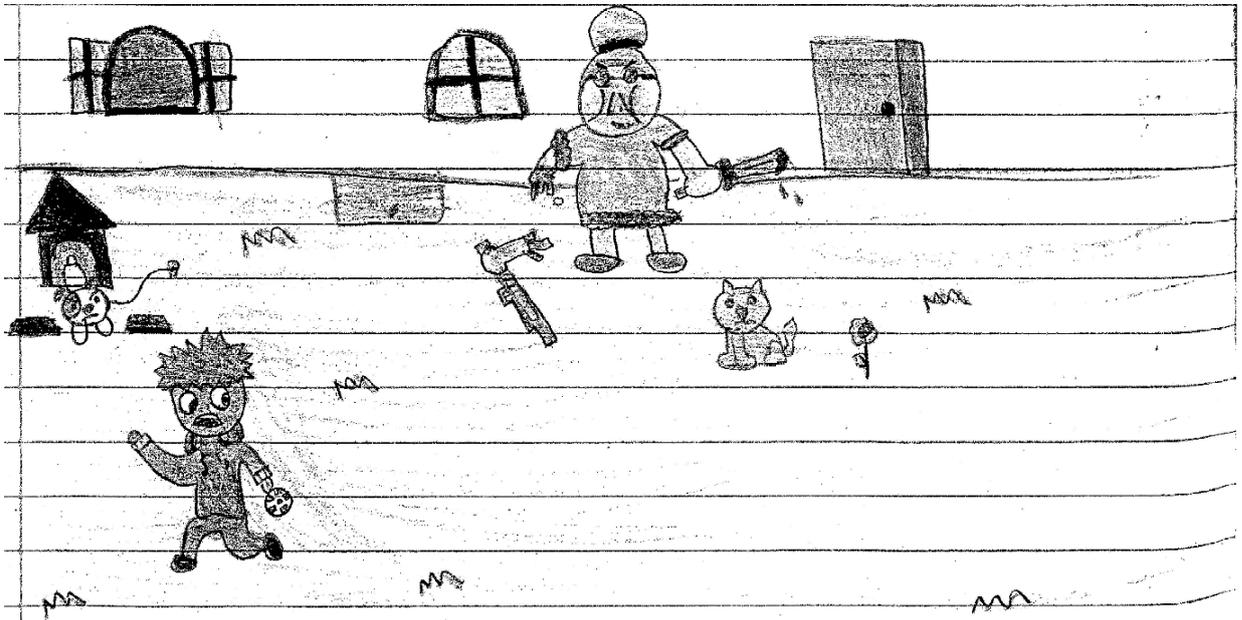
Ricardo pensou que a velha tinha assassinado alguém, com medo, rapidamente Ricardo subiu no muro, o cachorro da velha acordou e começou a latir, foi aí que Ricardo virou o The Flash e pulou a cerca na velocidade da luz.

Ricardo fugiu com a bola! Missão Cumprida! Depois que chegou nos seus amigos lhe contou tudo.

Todos assustados foram embora para suas casas. Mas todo mistério não foi resolvido. Mas Será que foi um pesadelo de Ricardo? Ou **NÃO!**?

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Miguel.

FIGURA 4: Desenho realizado pelo aluno Miguel do texto escrito a partir da proposta *continuar a história*



Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Miguel.

Em relação à personagem da história, “*a senhora que morava em um casarão*”, percebemos que seu nome não aparece na proposta. Acreditamos que, provavelmente, o aluno não tenha criado um nome para reforçar o mistério que cercava a personagem. Para caracterizá-la, “*a senhora*”, Miguel usou num primeiro momento da narrativa elementos contextuais: “*a velha*”, “*assistindo TV*”, “*a velha preocupada*” e “*o gato da velha*”, pertinentes para descrevê-la como uma pessoa comum e levar o leitor a pensar que se tratava de uma senhora tranquila, com hábitos simples. Num segundo momento da narrativa, para introduzir mistério e suspense, o aluno acrescenta alguns elementos à personagem: “*seu braço robótico*”, “*ela era um robô*” e “*a velha pegou uma faca*”. Esse contraponto da caracterização, criado por Miguel e reforçado pela ausência de um nome para a personagem, apenas “*velha*” e “*velhota*”, poderia ser uma maneira para despertar no leitor uma sedução pelo suspense gerado com esses elementos.

Em relação às instâncias enunciativas o aluno demonstrou conhecimento ao utilizar os verbos “*perguntou*” e “*disse*” para introduzir ou destacar o enunciador, nos trechos “*A velha preocupada perguntou:*” e “*A velha disse para seu gato*”. Percebemos que Miguel constrói seu texto com discurso direto, representando as palavras da forma como foram ditas pela personagem. Ora aparece o enunciador narrador que conta a história, “*A velha preocupada perguntou:*”, ora o enunciador personagem que dialoga “— *Quem está aí? Fenton! É você*

Fenton?”. Nessa construção dialógica, as vozes e os espaços de enunciação são marcados por sinais de pontuação (dois pontos, travessão e parágrafo) e pelos verbos “*disse*” e “*perguntou*” (verbos *dicendi*³³) com a indicação das trocas de turno que aconteciam na enunciação. Essa estratégia usada pelo aluno possibilita ao leitor perceber as cenas demarcadas na história e manter a atenção no texto.

Acreditamos que é por meio da manifestação de diferentes vozes no texto que se torna possível compreender o diálogo presente entre os discursos que compõem o texto e entre os sujeitos que se comunicam nessa interlocução. Nesse sentido, é por meio das formas marcadas e não marcadas de dialogismo que percebemos a manifestação do enunciador. (LEAL, 2008).

O aluno utilizou recursos expressivos no uso do diminutivo “*inho*”, sufixo acrescentado ao substantivo ou adjetivo para evocar ternura, familiaridade, como no trecho: “*Fentinho! O que fazes aí? Queridinho gatinho da vovó!*”. Esses sufixos concentram uma tonalidade afetiva e faz com que a forma construída demonstre um valor expressivo especial caracterizando autênticos elementos estilísticos. Destacamos, também, nesse trecho o uso da pontuação (exclamação e interrogação) para completar os efeitos de sentido provocados nessa construção, proporcionando ao leitor maior detalhamento da cena narrada. Essa construção permite ao leitor identificar nos fatos narrados uma semelhança da personagem “*senhora*” com a representação mental elaborada socialmente sobre a figura da avó: fala doce, amorosa, gestos delicados e imprecisos, como mostra o trecho: “*Queridinho [...] da vovó!*”, comumente falado pelas avós quando encontram seus netos.

Em seu texto, o aluno provavelmente buscou alguns recursos expressivos para atribuir ação e movimento às cenas narradas, como: a descrição do modo como a personagem protagonista agia “*rapidamente*”, como super-herói “*The Flash*” e “*pulou a cerca na velocidade da luz*” e, também, na expressão “*Missão cumprida!*” (dar ênfase) para dizer que viveu sentimentos fortes até conseguir resolver a situação, uma vez que Ricardo conseguiu resgatar a bola do quintal de uma vizinha misteriosa. Esses recursos explorados pelo aluno podem ser constatados em filmes, séries e jogos de ação e foram usados para conferir uma expectativa no leitor e levá-lo a inferir que o personagem Ricardo adotou comportamentos semelhantes ao super-herói para tentar desvendar os mistérios que cercavam o casarão.

³³ São verbos que indicam a fala marcada numa enunciação, por exemplo: dizer, responder, perguntar, falar, etc. (VIEIRA; COSTA VAL, 2005).

No último parágrafo do texto o aluno propõe uma interação com o leitor ao usar recursos linguísticos conferidos pelos sinais de pontuação, por exemplo, “*Mas será que foi um pesadelo de Ricardo?*” Nessa expressão o aluno desperta no leitor a dúvida com relação aos acontecimentos narrados: seriam reais ou sonho? E esse efeito de sentido é ressaltado em: “***Ou NÃO!?***” (Grifos do autor), quando utiliza a interrogação e a exclamação juntas como expressão de dúvida e resalta a palavra “***NÃO!***” com uso de maiúsculas e negrito, criando um recurso estilístico para despertar a atenção do leitor e criar um suspense no final da história. Destacamos que a palavra “*pesadelo*” escrita no texto faz referência ao filme de terror “*Sexta-feira 13*”, em que os personagens eram assombrados por seus pesadelos. Essa relação com o filme, possivelmente, foi estabelecida levando em consideração o interlocutor do texto.

Para Koch e Elias (2006) a intertextualidade presente em um texto se manifesta fazendo menção a outros textos e dessa forma produz novos sentidos. As autoras destacam que o reconhecimento da existência de outros textos em uma produção escrita dependerá dos conhecimentos que o interlocutor tem acerca desses textos.

O aluno também cria uma expectativa a respeito do final da narrativa, tendo em vista que no trecho “*Mas todo mistério não foi resolvido*”, ele utiliza de salvaguarda (a história chegou ao fim sem esclarecer todo o mistério), possivelmente, para assegurar a produção de sentido e convencer o leitor sobre a opção do final da história, isto é, nem toda a história tem um final definido. Nesse trecho, o aluno teve o intuito de sustentar a ideia que algumas questões não foram esclarecidas no texto: se era uma casa cercada por armas futurísticas e habitada por uma senhora com braço robótico poderia haver um mistério para desvendar? O que a senhora levaria dentro do cesto grande e por que ela saía sempre no mesmo horário? Teria algo de importante no porão que Ricardo não viu? Esses questionamentos poderiam ser levantados pelo leitor para entender que o mistério não foi totalmente esclarecido e, também, para compreender que essa escolha do autor (aluno) deixou em aberto o mistério como uma possibilidade para o leitor produzir inferências sobre os prováveis desfechos para a narrativa.

Em relação à construção dos parágrafos, notamos que houve uma marcação do espaçamento, inclusive quando aparece o uso dos dois pontos, indicadores do discurso direto e, em seguida, a indicação do travessão. Desse modo, as marcas de pontuação demonstram que Miguel buscou adequar o texto ao seu interlocutor, pois esses recursos contribuem para a construção de diversas vozes que integram o texto e definem a ligação entre os acontecimentos, atribuindo sentido ao que é dito.

Continuando a análise, observamos que algumas estruturas sintáticas estão organizadas em períodos longos, possivelmente, porque o aluno se apoia nos recursos da oralidade, a exemplo pelo uso do conectivo “e” (como elemento de ligação) e da palavra “então” (relação temporal e não conclusiva). Outro episódio que retrata a oralidade na escrita está no uso da expressão “foi aí” e em “um tal” (informar que não sabia de quem se tratava). O apoio na oralidade também apareceu na grafia de algumas palavras e gerou incorreções, como “protejida” em que a letra “g” tem som de “j” (linha 1) e a segmentação da palavra “em bora” (linha 17).

Para Costa Val *et al.* (2009),

[...] a escrita – com todas as variedades que abarca – vai ser apreendida preferencialmente na escola e, para aprendê-la, o aluno se vale do que já sabe sobre as variedades da língua oral. Assim, é previsível que, durante o aprendizado, ele utilize, na escrita, recursos e procedimentos que domina na produção do discurso oral, sem se dar conta de que alguns deles não funcionam bem no texto escrito, sobretudo se se tratar de escrita formal (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 41).

Diante dessas questões pedagógicas, vale ressaltar que o aluno ter que lidar e monitorar diversas e complexas relações para a construção do texto são tarefas difíceis, tais como as demandas lexicais, ortográficas, sintáticas e semânticas.

A análise do texto revelou que Miguel demonstra conhecimento linguístico e discursivo, bem como evidenciou seu esforço para atender a proposta de escrita de uma história de mistério que pudesse despertar interesse no leitor. Diante desse contexto, Bakhtin ([1929] 2002, p. 128-129) postula que “se perdermos de vista os elementos da situação estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais imediatas”. Nesse sentido, entendemos que o aluno conseguiu na escrita do texto criar estratégias de sedução no interlocutor, pois conseguiu desenvolver a unidade temática de modo a produzir uma narrativa de mistério.

Cumpramos esclarecermos que as reflexões tecidas a respeito da ortografia, pontuação e paragrafação são significativas na apropriação de habilidades textuais quando assumidas numa dimensão constitutiva do texto e em contextos de interação. Nessa perspectiva, esses

recursos linguísticos contribuirão para a produção de sentido e por isso se configuram como atividade epilinguística³⁴.

Percebemos nos três textos escritos que os alunos buscaram por meio dos textos expressarem a sua consciência, já que segundo Bakhtin ([1929] 2002, p. 31) “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. Nesse posicionamento reforçamos que a construção de sentido produzido em um texto não se acaba em si mesmo, pois o texto precisa ser contextualizado e direcionado aos seus interlocutores.

Assim, o que caracterizaria inicialmente uma prática de escrita descontextualizada pode ser de certa maneira, como mostrado nesses exemplos de produções de texto, uma busca dos alunos para superarem os limites impostos pela escola e, por conseguinte, mostrarem que é possível trazer algo de concreto ao imprimir sua marca no discurso para um provável interlocutor.

Cafiero e Rocha (2008) reforçam que a escrita é um processo que deve ser contínuo, pois as ações de “ensinar a escrever não se esgotam nas séries iniciais. Essas ações não são tarefa exclusiva do alfabetizador e alfabetizadora, mas trabalho [...] ao longo de sua vida escolar”. (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 82-83).

Acreditamos que o trabalho com a linguagem dentro de uma abordagem discursiva necessita considerar os aspectos formais e funcionais como elementos indissociáveis na constituição da escrita de gêneros textuais. É com esse intuito que avançaremos para uma análise mais detalhada sobre o processo de produção textual realizada pelos alunos, para conhecermos o que eles têm a dizer sobre a interação entre autor e interlocutor do texto escrito na escola.

³⁴ Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza [...] Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (PCNs, 1997, p.30-31).

CAPÍTULO 4 - O QUE OS ALUNOS DIZEM “NAS” E “SOBRE” AS PRODUÇÕES DE TEXTO EM SALA DE AULA

Após a análise dos cadernos de produções de textos, percebemos que as práticas de escrita que se concretizaram em sala de aula nos forneceram uma fonte de interlocução dialógica entre as propostas sugeridas e os textos escritos pelos alunos. Diante disso, nos propomos, inicialmente, a conhecer quem são os interlocutores dos textos produzidos pelos alunos e quais os motivos que os levavam a escrever.

Por essa razão, introduzimos com a discussão do conceito de interação postulado por Costa Val *et al.* (2009, p. 42) que “[...] o princípio interativo significa que a língua, por sua natureza social, existe para viabilizar a tendência humana de agir e interferir na realidade; pressupõe uma ação e uma reação dos sujeitos envolvidos na comunicação”. Nesse viés, questionamos: de que forma a escola poderia promover a produção de texto escrito, tomando como referência a linguagem como interação verbal?

Soares (2004) defende que o ensino da escrita deveria pautar-se nas práticas sociais de uso da linguagem, pois em seus estudos a autora ressalta a importância das relações dialógicas estabelecidas entre autor-leitor-texto como forma de interação. Afirma, ainda, que dentre as diversas habilidades que envolvem a escrita, isto é, selecionar informações sobre um tema específico, definir o interlocutor, organizar as ideias que irão compor o texto e a forma de dizer, é necessário saber aplicá-las aos diferentes contextos de produção que emergem na sociedade, uma vez que há “diferentes textos para diferentes leitores, em função dos seus objetivos, interesses, características [...]” (SOARES, 2004, p. 10).

Como postula Bakhtin ([1979] 1997), o enunciado não é individual, nem deve ser considerado de forma isolada a outros enunciados. Ele constitui um produto da interação entre eu e o outro, em que esses dois indivíduos socialmente organizados e inseridos num contexto social e histórico se comunicam, produzindo sentido. O autor, ao trazer essa afirmação, reforça o valor da enunciação como fundamento de um processo de interação entre os indivíduos, pois a palavra tem duas faces: parte de alguém em direção a um destino, o outro.

Brait e Melo (2017, p. 71), reportando a Bakhtin, discorrem que o ato de comunicar exige do autor a definição do enunciado e para quem ele será direcionado. Nesse sentido, o destinatário mudará conforme o objetivo da interlocução: “Esse destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões. Pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida

cotidiana: o destinatário concreto”. No contexto escolar, geralmente, pode ser “o professor para quem o aluno dirigiu o enunciado, para quem fez a tradução e com quem compartilhou a situação, a concretude da comunicação” (BRAIT; MELO, 2017, p. 71).

Nesse contexto, Bakhtin ([1929] 2002) afirma que os gêneros textuais estão ligados à situação social de interação, isto é, os enunciados como construções individuais são compostos por duas dimensões: a linguístico-textual e a social. Em relação a esta última, ressaltamos que cada gênero textual está relacionado a determinada situação social e dentro de uma esfera social que configura sua finalidade discursiva, sua concepção de autor e de interlocutor do texto. Assim, os gêneros textuais possuem além de uma dimensão verbal, a dimensão social que se constitui pela interação, que inclui o tempo e o espaço sócio-histórico e a orientação valorativa que seus participantes assumem (BAKHTIN, [1929] 2002).

Tendo em vista que nos registros dos cadernos de produções de textos não estavam explícitos os possíveis interlocutores, buscamos conhecer nas entrevistas³⁵ realizadas com os oito alunos quais eram os leitores previstos para os textos produzidos por eles. Durante as entrevistas, procuramos deixar os alunos à vontade para dizer-nos sobre as condições em que fizeram essas produções, bem como identificar os possíveis interlocutores dos textos escritos pelos alunos a partir das propostas apresentadas e analisadas anteriormente no Capítulo 3.

Como evidenciado no Quadro 3, os alunos apontaram vários interlocutores para as suas produções, sendo que colegas de turma receberam oito indicações, professoras com sete, mães receberam duas e uma indicação de público infantojuvenil. Nesses apontamentos de possíveis leitores para os textos, percebemos que a maioria das indicações se restringia ao espaço escolar, direcionados para os alunos e professoras, e uma minoria mencionava a mãe e o público infanto-juvenil.

No que se refere aos colegas e professoras como os interlocutores dos textos escritos, são comuns os relatos como os da aluna:

A gente era assim ((fica pensativa)). A gente era um grupo de pessoas e pegava um livro e contava a história. A gente passava pros nossos amigos todo um cenário pra fazer isso, às vezes era sozinha, você fazia um texto e tudo bonitinho e você lia a história pros seus colegas. Era muito legal fazer isso (Aluna Amanda³⁶).

³⁵ Esclarecemos que na transcrição das entrevistas realizadas com os alunos foram suprimidas as marcas de hesitação, repetição e truncamentos, visando a melhor compreensão do leitor.

³⁶ Entrevista realizada com a aluna Amanda em 25/09/2018.

Com relação a indicação da mãe como a provável leitora/ouvinte dos textos dos alunos podemos destacar a fala do aluno Luciano

de vez em quando a gente ((fica pensativo)). Ah, vou lembrar ((retoma a fala)) lia em casa. Às vezes chegava em casa e comentava com minha mãe, aí ela falava: lê pra mim. Só! Mais era poucos mesmo e o que eu achava mais interessante eu comentava lá ((em casa)). (Aluno Luciano³⁷)

Com relação à indicação de um público infanto-juvenil como interlocutor dos textos escritos pela aluna Mariana, como relatado

eu pensava que queria fazer texto para infantojuvenil, pras pessoas que tem a minha idade mais ou menos de nove a quinze anos. Queria inspirar essas pessoas que vão fazer o futuro, né? Então, se elas já tiverem inspiradas elas já poderiam fazer um lugar melhor pra gente (Aluna Mariana³⁸).

Quando perguntamos à aluna por que o interesse em escrever para esse público, ela nos revelou o seu interesse pela leitura:

eu leio, quase toda a semana a gente vai pra biblioteca, pra pegar os livros. E toda a semana eu pego o que me interessa e eu também tenho muitos livros em casa. E eu tenho celular e às vezes eu pesquiso na internet alguns livros on line, principalmente livros infantojuvenis que eu sempre quis fazer esse tipo de livro, pra inspirar as pessoas da minha idade (Aluna Mariana).

A seguir, o Quadro 3 traz a indicação dos interlocutores dos textos escritos; a maioria indica os colegas e professoras, e uma minoria apresenta leitores externos à escola: mãe de aluno e público infantojuvenil.

QUADRO 3: Prováveis interlocutores dos textos escritos pelos alunos

Aluno(a)	Colegas	Professora	Familiar (mãe)	Público infantojuvenil
Luciano	x	x	x	
João Victor	x		x	
Rafael	x	x		
Miguel	x	x		
Júlia	x	x		
Mariana	x	x		x

³⁷ Entrevista realizada com o aluno Luciano em 25/09/2018.

³⁸ Entrevista realizada com a aluna Mariana em 03/10/2018

Amanda	x	x
Vivian	x	x

Fonte: Entrevistas realizadas com os alunos do 5º ano.

Dentre as respostas que indicavam os possíveis interlocutores dos textos, a maioria dos alunos mencionou os alunos e as professoras, mostrando que a circulação dos textos ficava mais restrita ao espaço escolar. No entanto, os alunos surpreenderam-nos ao dizer que se preocupavam com que os colegas iriam achar de seus textos e com a forma como se interagiam nas aulas de produção de texto. Essa informação será detalhada nas seções seguintes.

4.1 O relato dos alunos sobre as condições de escrita das produções textuais

Para compreender mais detalhadamente as condições de produção de texto escrito em sala de aula, buscamos ouvir o que os alunos tinham a dizer a respeito desse assunto. Com esse intuito, abordaremos a “linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 2006b, p. 41).

Brait *et al.* (2017) defendem que o sujeito é constituído pelo outro e, ao mesmo tempo, responsável e responsivo, mas nunca assujeitado no mundo ou desvirtuado dos aspectos sociais. Por isso, a necessidade de entender qual a consciência do aluno enquanto sujeito do processo de ensino e aprendizagem da produção de texto na escola e o que ele tem a dizer sobre as condições de produção desse texto. A seguir, então, apresentamos as conversas com os alunos e as análises que foram feitas a partir da pergunta: por qual(is) motivo(s) você escrevia textos na escola?

De acordo com o aluno Luciano, a produção de texto em sala de aula era voltada para

Ela ((professora)) cobrava assim ((aponta para a proposta de cenas)) tinha que ter três parágrafos e no mínimo quinze linhas. Só isso que ela cobrava mesmo. Porque ela falava que tinha que ter o que começa **a história, aí depois o meio da história e a conclusão. Agora se quisesse fazer mais podia**, mas tinha que ter no mínimo três ((ênfase na fala)). Ah, mais porque ela ((professora)) pedia mesmo, porque igual eu nunca tipo ((fica pensativo)). Quando ela falava que tinha que fazer eu não gostava muito, mas depois quando eu começava a fazer aí eu passava a gostar (Grifo nosso).

Na fala de Luciano, podemos perceber que ele entendia que a produção de texto tinha como finalidade a escrita como estratégia para desenvolver a estrutura do texto, o qual deveria ser escrito de acordo com algumas regras colocadas pela escola, como por exemplo, um número mínimo de parágrafos e linhas previamente definidos. Com relação à estrutura do texto, percebemos a definição da construção de uma história, pelo uso da própria palavra “história” e por meio do indicativo de sua estrutura: início, meio e fim, isto é, havia a determinação de um modelo textual que, provavelmente, deveria ser seguido pelo aluno, como forma para escrever bem.

Notamos que existia um reforço quanto ao cumprimento das regras de escrita, como informado pelo aluno ao utilizar a palavra “cobrança” supostamente com o sentido de “exigência”. Esse reforço com relação às normas escolares também foi observado quando Luciano fala “*tinha que ter três parágrafos*” e, posteriormente, “*mas tinha que ter no mínimo três*”, enfatizando que o mais razoável para escrever uma história com início, meio e fim deveria atender a esses padrões. Dessa forma, percebemos que, possivelmente, a escrita era monitorada pela professora que determinava um modelo mínimo a ser seguido e ao aluno concernia o papel de executar a tarefa escolar. Assim, de acordo com Britto (2006, p. 120) “atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito”.

Percebemos, também, apontamentos semelhantes aos apresentados pelo aluno Luciano que reforçavam a importância da estrutura do texto e, de certa maneira, indicavam a escrita como treino para desenvolver habilidades. Dessa forma, essas práticas de escrita se afastam daquelas que ocorrem nas diversas situações de interação, e por isso, se configuram como práticas descontextualizadas e, em certa medida, tornam-se uma (des)aprendizagem das funções da escrita, segundo Soares (2012). Para a autora

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as condições de produção da escrita na escola e a avaliação das funções dessa escrita: enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real (SOARES, 2012, p. 73).

Nessa situação, os alunos, provavelmente, aprenderiam a escrever escrevendo, sem uma finalidade que orientasse e estimulasse a atividade e sem um interlocutor definido. Pelo

contrário, aprenderiam a escrever a partir de normas definidas no contexto escolar, como aparece exemplificado nas falas a seguir

A professora fala: faz um texto de trinta linhas. Aí você vai ficar mais bão se fizer aquilo. Aí quanto mais você faz aquilo ((escreve textos)), mais você fica bom naquilo. A professora quer te ajudar, que nem ler, os professores falam pra ler, praticar, aí você vai ficar mais bão (Aluno João Victor³⁹).

Bom, ela dizia que não podia ser poucas linhas, mas nem tantas. Eu fazia no mínimo duas páginas de linhas, mas ela sempre diz que não podia ser pouca linha (Aluna Mariana).

A professora falava que era pra fazer um texto mais ou menos de vinte linhas, que era pra fazer com diálogos ou ela mesma falava que podia ser com ou sem diálogo. E falava que era pra ter mais de um parágrafo no texto, acho que pra praticar a ortografia e também pra eu ter um entendimento quando eu entrar no sexto ano. Eu acho que era pra gente ter um conhecimento do que é escrever um texto (Aluna Amanda).

A professora passou no quadro pra produzir um texto. Ela falava sempre pra ter um início, um meio e um fim na produção. A gente tinha um dicionário e sabia olhar nele. Todo mundo tentava ao máximo fazer uma letra legível (Aluna Vivian⁴⁰).

Nesse contexto, as falas dos alunos trouxeram elementos que indicam a preocupação com os aspectos estruturais, formais, linguísticos da escrita de textos, dentre eles, a delimitação do número mínimo de linhas, de parágrafos e os aspectos ligados à ortografia. Com relação aos aspectos discursivos percebemos pelos relatos da aluna Vivian ao dizer: “*Ela falava sempre pra ter um início, um meio e um fim na produção*” mostra que havia o entendimento de que o texto necessitava de produzir sentido em seu interlocutor.

Para tratar desse assunto, apoiamos nas considerações de Gnerre (2009), ao afirmar que existe, ainda, o mito de que a variedade culta apresenta distinção das demais variedades. O autor ressalta que essa distinção acontece porque a variedade culta está associada à escrita, à tradição gramatical, está nos dicionários e, por isso, é legitimada por uma tradição cultural em que é considerada como essencial para assegurar a unidade nacional. Geraldi (2006b, p. 130) acrescenta que ao conceber que “a hipótese de que o compromisso político da aula de Língua Portuguesa é oportunizar o domínio também dessa variedade padrão, como uma das formas de

³⁹ Entrevista realizada com o aluno João Victor em 24/09/2018.

⁴⁰ Entrevista realizada com a aluna Vivian em 07/10/2018.

acesso a bens que, sendo de todos são de uso de alguns.” Esse entendimento considerado por nós como um processo de ensino que apresenta lacunas poderia explicar a ênfase da escola em reforçar os aspectos linguísticos, em detrimento dos discursivos durante a escrita dos textos.

Geraldi (1996) discorre que a escola, ao compreender que a concepção de linguagem adotada interfere no processo de ensino-aprendizagem da produção de texto, poderia desenvolver ações que se direcionassem para um posicionamento da linguagem como interação

o deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la. Em segundo lugar, a eleição do acontecimento enunciativo como lugar de produção de língua faz intervir a noção de movimento, de modo que processos como a metáfora e a paráfrase se tornam lugares da ação com e sobre a língua dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem (GERALDI, 1996, p. 53).

Acreditamos que a linguagem tem um papel essencial no contexto social e histórico dos sujeitos. Todavia, ela não se constitui somente de elementos linguísticos, como um sistema fechado em si mesmo. Por isso, a língua escrita não pode ser tratada simplesmente como forma de delimitação encontrada em dicionários e gramáticas, mas sim, como um processo interativo.

Para Antunes (2007), precisamos tomar o cuidado para não cairmos no equívoco de achar que o domínio de recursos gramaticais pressupõe a formação de escritores competentes. A habilidade de escrever textos demanda outros conhecimentos além do gramatical, como por exemplo, o lexical, o textual e de interação proveniente das situações sociais da atividade verbal. Para exemplificar a autora diz que

[...] diante de um letreiro em que está escrito: NARIZ, OUVIDO, GARGANTA, e de um outro em que estão os dizeres: FRANGO, FRUTAS, VERDURA, qualquer pessoa vai entender que, somente na segunda situação, alguns produtos estão postos à venda. Ninguém vai entender, por outro lado, que naquele primeiro estabelecimento, estão vendendo *nariz, ouvido e garganta* (ANTUNTES, 2007, p. 56, grifos da autora).

Complementando o posicionamento de Antunes (2007), Coulmas (2014, p. 164) reforça que o cuidado com os aspectos linguísticos poderia ser, provavelmente, justificado porque a escrita demanda ser ensinada, memorizada e praticada constantemente. Desse modo, o autor diz que “[...] grafias desviantes sofrem mais objeção do que a fala descuidada,

precisamente porque suor e lágrima foram derramados para aprender a ortografia e espera, portanto, que os textos escritos contenham palavras em suas grafias padronizadas.”

No relato do aluno Luciano, quando retomamos a pergunta por qual motivo escrevia textos na escola, ele explicou:

Ah, mais porque ela ((professora)) pedia mesmo, porque igual eu nunca tipo ((fica pensativo)). Quando ela falava que tinha que fazer eu não gostava muito, **mas depois quando eu começava a fazer aí eu passava a gostar**. Escrevia, só escrevia mesmo, mais por obrigação mesmo e porque às vezes a gente podia achar divertido. A gente tá escrevendo acha divertido também. (Aluno Luciano, grifo nosso).

Quando questionamos ao Luciano o que ele achava sobre escrever textos na escola, o aluno afirma que:

Eu não gosto muito de escrever não. **Acho que, mais ((hesita)) por preguiça mesmo**, porque quando eu começo a escrever eu me divirto. Não gosto muito não, acho que por preguiça mesmo (Grifo nosso).

Notamos na afirmação do aluno certo desconforto ao reconhecer que não gostava de escrever e segue justificando o seu comportamento: “*Acho que, mais ((hesita)) por preguiça mesmo*”. Nesse comentário, o aluno diz que não gostava das propostas de produções de textos, possivelmente, porque não havia uma finalidade explicitada no momento inicial da escrita que estimulasse sua vontade de escrever. Não podemos deixar de mencionar que o aluno assume para si a responsabilidade pelo desinteresse em produzir texto, justificando-o pela “*preguiça*” que sentia. Desse modo, entendemos que o adjetivo “*preguiça*”, usado pelo aluno para se referir a situação de escrita, poderia ser melhor traduzido pelo termo “*desmotivado*”. Então, perguntamos para Luciano: por que sentia preguiça de escrever os textos? Ele nos respondeu que “*mais porque eu ficava confuso, o que eu ia escrever, tipo o tema mesmo quando era livre*”. É compreensível que os alunos não gostem de escrever texto sem um direcionamento claro, simplesmente, porque é uma aula de produção, muito menos fazer com empenho e dedicação se consideram a produção de texto como uma atividade restrita à tarefa escolar.

O aluno não deixa de mencionar o que achava das propostas quando lhe foi perguntado sobre elas:

Eu preferia as que não tinham um início, tipo a gente criava mesmo. As imagens((cenar)) eram melhor. Essas com início eu não gostava muito porque

a gente não podia criar a história, a gente tinha que fazer o texto baseado naquilo, eu achava meio ((interrompe a sua fala)). (Aluno Luciano).

O comentário realizado pelo aluno Miguel faz menção sobre a proposta a partir de cenas (galinha e pintinhos) e afirma que teve dificuldades em produzir o texto, uma vez que não trazia muitos elementos para compor a narrativa, motivo pelo qual usa a expressão “um tema mais fechado”, como relatado por ele:

((observa as produções)) essa da galinha aqui ((aponta)) um tema com galinha não tinha como eu fazer uma aventura, tinha um tema mais fechado, não tinha como envolver alguma coisa mais de ficção científica. Um tema mais fechado como se fosse um tema que não dá muito pra criar coisas na história e que deixa assim a nossa mente mais fechada por ser uma história que uma galinha que anda com seus filhotes e depois começa a chover e protege eles. Aí não dava pra fazer uma coisa de ficção científica e tal (Aluno Miguel⁴¹).

O aluno Luciano demonstra que conhecia o seu papel como aluno ao mencionar sobre o cumprimento da atividade escolar de escrita do texto, dizendo: *“mas depois quando eu começava a fazer aí eu passava a gostar”*. Foi possível inferir, então, que o aluno no decorrer da atividade de produção de texto conseguia vencer os desafios impostos por uma escrita sem finalidade e que a sua ação ganhava sentido no momento da interação com os colegas. Essa hipótese é reforçada por outra fala de Luciano: *“a gente sempre discutia, a gente fazia e pedia hora que a maioria acabava. Quem quer ler? ((a professora perguntava)). Aí a gente ia lá e lia”*.

Essas colocações apresentadas pelos alunos nos levam a questionar qual seria o sentido que eles atribuíam à escrita. Percebemos que no decorrer da entrevista Luciano manifesta dualidade no entendimento que tem sobre o ato de escrever textos, pois sua opinião se divide entre os sentimentos de obrigação e de diversão de acordo com sua fala: *“mais por obrigação mesmo e porque às vezes a gente podia achar divertido. A gente tá escrevendo, acha divertido também”*. Esse discurso de salvaguarda poderia ser resultado de uma ação de regulação da escola, mesmo não reconhecida em sua totalidade pelo aluno, uma vez que afirma que escrevia textos porque era obrigado, isto é, mesmo não gostando assumia o seu papel de aluno para cumprir com as tarefas escolares. E, ao que parece, ele gostava do momento de interação com os colegas, pois produzia os textos e os lia para eles.

⁴¹ Entrevista realizada com o aluno Miguel em 05/10/2018.

Pelos relatos dos alunos compreendemos que a interlocução criada entre o aluno e professora era mediada pela ação reguladora da escola. Nesse sentido, as condições de escrita eram apresentadas ao aluno cabendo-lhe seguir as orientações iniciais da professora sobre a permanência de personagens da proposta e, posteriormente, poderia utilizar outros elementos para produzir suas histórias. Essa escolarização do texto escrito é revelada na fala de Miguel

Era assim a professora entregava a folhinha ((proposta)) explicava sobre o tema, o que que era pra fazer e aí ela deixava a gente fazer livremente, por exemplo ((mostra a produção – cenas galinha e pintinhos)) podia fazer o que quiser, mas no final da história das galinhas, não fugia do tema. Aí a gente era livre pra fazer ((desde que tivesse galinha e pintinhos na história)) (Aluno Miguel).

Desse modo, caberia à professora atribuir a tarefa da escrita do texto dentro de condições de produção previamente determinadas pelas regras construídas no espaço da sala de aula, a construção de narrativas que atendessem as exigências escolares: ortografia, concordância, pontuação e boa caligrafia. Além disso, as histórias deveriam contemplar os personagens que as propostas traziam, sendo que demais elementos a serem criados ficariam a critério do aluno, isto é, dos conhecimentos que adquiriram ao longo da sua trajetória enquanto aprendiz da escrita, como evidenciado no relato do aluno Miguel: “por exemplo, a professora quer criar um tema pra ver a capacidade dos alunos, entende?”.

Entendemos que as condições de produção necessitam estabelecer seu interlocutor, o conteúdo que se quer dizer, propor uma situação comunicativa, para que o aprendiz se veja como autor que diz algo a alguém a partir de estratégias de ensino adequadas. Nessa perspectiva, a escrita assume novos rumos e o aluno tem a possibilidade de escrever não somente para a professora, mas para outros interlocutores.

Compreendemos que as professoras poderiam desmistificar a dificuldade de escrever, como revelado no discurso de Luciano ao propor estratégias metacognitivas de planejamento, monitoramento e revisão do texto para desenvolver as habilidades de escrita dos alunos. Acreditamos que os alunos são capazes de produzir textos em diferentes situações comunicativas, porém algumas práticas escolares necessitam esclarecer em que condições irão ocorrer e quais serão seus interlocutores, bem como diversificar os contextos de produções.

A partir da abordagem discursiva, a produção textual valoriza o processo constitutivo da escrita e tem como objetivos acompanhar o percurso do aluno e de explorar, além dos aspectos linguísticos, as estratégias discursivas fundamentais para garantir a interação.

Para exemplificar, Geraldi (2006b, p. 75) propõe algumas estratégias para a elaboração da estrutura textual narrativa que poderiam ajudar os alunos no momento da escrita, quais sejam: “A narração contém respostas às questões: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? A sequenciação do acontecimento é correspondente à história narrada? O que está faltando é importante? Torna o texto (história) viável?”

Aliás, para o aluno se tornar um autor não existe uma regra única a ser seguida. E aprender a escrever textos consiste, principalmente, em reconhecer que há várias relações de interlocução que se instauram nos diversos momentos de produção de texto, e por isso, os textos respondem a objetivos e interlocutores específicos: “Está claro que a relação não é mecânica. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta.” (BRITTO, 2006, p.118-119).

Defendemos que a abordagem do aspecto formal seja importante, mas ela por si só não faz sentido, pois é necessário que a produção textual esteja vinculada, também, a uma situação comunicativa específica. Provavelmente, o aluno se sentiria mais estimulado a escrever um texto se conhecesse a sua finalidade comunicativa e, conseqüentemente, a cobrança para atender a um número mínimo de parágrafos e linhas de um texto não seria mais necessária.

4.2 Produção textual escrita: a interação entre autor e interlocutor

Na escrita de textos, a definição do interlocutor interfere na organização do discurso do aluno, uma vez que ele se atenta para a adequação do que irá dizer e como irá dizer em relação àquilo que imagina do seu interlocutor.

Diante dessa colocação, o aprendiz, ao escrever para um interlocutor definido, tem a sua imagem construída e, por isso, terá melhores condições de organizar a estrutura textual, empregar a linguagem e buscar a alimentação temática para promover maior interação com esse interlocutor na elaboração do seu texto. Com essa consciência de que o texto se dirige a alguém, isto é, a um destinatário, a escrita assume diferentes sentidos.

Para iniciarmos a análise da produção de texto numa perspectiva da interação entre autor e interlocutor dos textos, começamos descrevendo o episódio ocorrido durante a entrevista realizada com a aluna Amanda, em que ela, ao folhear o seu caderno de produção de texto, para e concentra a sua atenção em um texto específico. Esse texto foi escrito a partir da proposta de

cenar (galinha e pintinhos). Ao percebermos que a aluna mantinha seus olhos sobre o texto, perguntamos se havia gostado daquela proposta de escrita a partir de *cenar* e ela nos respondeu: “*não é por chamar a atenção é como ele foi produzido*”. A aluna explicou que não era a proposta de produção de texto que lhe chamava a atenção, mas a maneira com que o texto foi escrito, com a ajuda dos colegas que sentavam próximos, identificando-os como “*amigos*”. Para elucidar, apresentamos a fala da aluna:

((olha o material)) um desses ((lê o título)) O Parque ((proposta a partir de *cenar*: Galinha e Pintinhos)) **não é por chamar a atenção é como ele foi produzido**. É que não veio Dona Floresca ((nome da galinha)) da minha cabeça, não veio Jubilis, Jubiceuda e Jubileu ((nome dos três pintinhos)). É que meus amigos eram meio doidos e a gente tinha uma família de Jubi. Aí todo mundo era Jubilis ((colega)), Jubiceuda era eu, Jubileu era meu amigo. Então isso tudo foi ajuda deles porque às vezes a professora deixava a gente fazer em dupla ou em trio. Aí a gente ficou conversando, eles sentavam próximos e a gente fez um texto quase igual (Aluna Amanda, grifos nossos).

Percebemos que havia um trabalho colaborativo durante a produção de texto, conforme dito pela aluna Amanda: “*Então isso tudo foi ajuda deles porque às vezes a professora deixava a gente fazer em dupla ou em trio*”. Essa situação relatada pela aluna reforça que, durante a produção de texto, era comum a troca de ideias entre os colegas que se sentavam próximos e que as sugestões eram bem aceitas entre eles, como evidenciado no trecho: “*Aí a gente ficou conversando, eles sentavam próximos e a gente fez um texto quase igual*”.

Em outra proposta de produção de texto “*dar continuidade à história*”, a aluna relata a interação com os textos dos colegas ao afirmar que uma colega conseguiu fazer um texto com três páginas, dando a entender que havia se surpreendido com o tamanho do texto. Esse fato revela que havia momentos de interação que percorriam todo o processo de escrita dos textos, desde a socialização das ideias para elaborar o texto até a sua leitura após concluir a escrita.

Às vezes a professora deixava a gente fazer em dupla ou em trio. A gente ficou conversando, eles ((colegas)) sentavam próximos. A gente fez um texto quase igual ((pega o texto da proposta para continuar a história)). Eu lembro dele, eu escrevendo na sala, depois eu conversei com meus amigos sobre esse texto. **Lembro de uma amiga a Ana Clara que fez três páginas desse texto. Então me recordo muito desse texto** (Aluna Amanda, grifos nossos).

Percebemos, por meio dos relatos, que destacam algo em comum durante as aulas de produção de texto: a interação que ocorria entre os alunos e as professoras durante a escrita

dos textos e no momento da leitura dessas produções. Notamos, também, que na sala de aula havia uma relação construída entre os alunos, autores e interlocutores dos textos produzidos que, provavelmente, influenciava o comportamento dos sujeitos envolvidos: “É o tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre, o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através do seu discurso.” (BRITTO, 2006, p. 119).

Em relação às interações identificadas em sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que:

[...] o fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permite, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 46).

Entendemos que o momento de interação constituído nas aulas de produção de texto era compartilhado entre os alunos e com o consentimento das professoras. Ao que tudo indica, essa ação provocava a antecipação de comportamentos esperados pelos sujeitos envolvidos na produção e recepção dos textos. Como esses sujeitos pertenciam a um grupo, isso nos leva a inferir que já se conheciam, o que permitia a compreensão das atividades desenvolvidas por eles e a compreensão das decisões tomadas na construção do texto. Essa socialização do grupo, provavelmente, permitia que o aluno levasse em conta o posicionamento dos colegas e da professora para modificar o seu próprio comportamento no ato da escrita dos textos, bem como era, também, reguladora do papel de interlocutor do aluno dos textos produzidos pelos colegas. Acreditamos que a interação estabelecida no processo de escrita do texto interferia no comportamento do grupo e no comportamento do aluno, promovendo contextos de interação.

Entendemos que esses momentos de interação promovidos na escola a partir da produção e recepção dos textos escritos pelos alunos têm a finalidade de

[...] instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas do quadro de seu uso efetivo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47).

No relato do aluno Luciano, percebemos essas ações que se interligam “*a gente discutia*”, “*a gente fazia*”, “*a gente ia lá na frente*” e “*lia*”. Essas ações relatadas pelo aluno Luciano poderiam ser explicadas como constitutivas de um ato responsivo, pois o ato de

discutir, fazer e ler compõem ações concretas que estão inseridas no mundo vivido, portanto, intencionais e praticadas por um sujeito situado, que assume a responsabilidade e a participatividade no processo de interação com a linguagem escrita (SOBRAL, 2017).

Segundo Geraldi (1996, p. 112), o texto é “objeto concreto de entrecruzamento de nossos interesses. Mas sua concretude não quer dizer acabamento: o texto produzido completa-se na leitura. Nesse sentido, o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos”. Nesse posicionamento, o autor assume a ideia da relação indissociável entre o ato de produzir e o ato de ler, ambos ancorados numa abordagem interacional, buscando a aproximação do autor e do interlocutor em um processo dialógico para a construção de sentido, pois “nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo” (ANTUNES, 2010, p. 69).

Ao que percebemos, a finalidade da maioria dos textos escritos pelos alunos centrava em narrar histórias que eram socializadas com os colegas e as professoras, “não se trata porém de propor a relatividade dos valores, mas, pelo contrário, o fato de que o valor é sempre valor para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação” (SOBRAL, 2017, p. 22). Por isso, entendemos que cada momento de discussão, de escrita e de leitura dos textos era único e trazia consigo suas especificidades e influências do contexto situado.

Nessa perspectiva, buscamos aprofundar nossas discussões para conhecer como ocorriam as aulas de produção de texto, o que os alunos diziam sobre elas, perguntando quais eram os motivos pelos quais escreviam textos na sala.

A aluna Vivian revela que havia um momento construído pela turma que possibilitava a interação entre alunos e professora. Ao que percebemos, a aula de produção de texto compreendia dois momentos: a escrita e a leitura dos textos, e em ambos podemos evidenciar a interação entre os alunos.

Pensava que ia fazer um texto e que a turma inteira vai ouvir... o que nós liamos na frente. Eu escrevia pra apresentar pros colegas, para a professora[...]. Então é isso eu escrevia com a intenção de mostrar assim pras pessoas (Aluna Vivian).

A interação com os colegas durante e após o processo de construção do texto ocorria por meio da troca de ideias, opiniões e comentários realizados entre os alunos, demonstrando curiosidade em saber o que o colega havia escrito e, também, a expectativa de avaliar e ser

avaliado por colegas e pela professora, pois poderiam gostar ou não dos textos. Para exemplificar esses momentos de interação apresentamos alguns relatos dos alunos.

A segunda parte que eu fiz com o meu colega. ((explicação)) Eu e meu amigo tivemos a ideia de fazer uma produção de texto meio que juntos entre aspas ((faz movimento com os dedos indicadores)). Ele fez a primeira parte e eu só completei com a segunda e a gente leu pros colegas (Aluno Rafael⁴²).

Nos relatos, Rafael conta que ele e seu colega tiveram a ideia de fazer uma produção e explica que não foi uma produção em dupla, mas que cada um fez a sua parte, uma com o início do enredo e a outra a sua continuação. Por isso ele se refere aos textos usando as expressões “*meio que juntos entre aspas*”, “*ele fez a primeira parte*” e “*eu só completei com a segunda*”.

O aluno Miguel disse que “*Gostava de saber o que o colega tinha escrito, principalmente, quando era um amigo. Eles comentavam tipo ‘nossa que legal!’*, ‘*nossa essa história vai ficar muito irada!* ((comentários dos colegas))”. Pelos relatos do aluno, esses comentários eram feitos pelos colegas durante a escrita e no momento da leitura das produções de texto, quando gostavam ou quando eram surpreendidos pelas histórias criadas. Assim, os alunos passam a escrever a partir do que acreditam que seus colegas irão gostar.

Miguel também demonstrou entusiasmo ao falar que os alunos tinham o costume de ler os textos que escreviam e que, geralmente, gostavam de ouvir a leitura e teciam comentários. Esse comportamento do aluno durante a entrevista foi percebido pelas mãos agitadas no ar fazendo movimentos, pelos olhos bem abertos e pelo sorriso no momento em que descrevia a cena.

A aluna Mariana relatou que a partir da proposta de produção de texto apresentada pela professora, os colegas escreviam textos com histórias bastante variadas, e que despertavam do riso à comoção, uma vez que eram engraçadas, legais, divertidas e inspiradoras, como relatado pela aluna

A gente sempre ia lá na frente ((próximo ao quadro)) pra ler nossa redação, pra todos os alunos da sala [...] e alguns construíam uma história muito engraçada e começava a rir. Algumas inspiradoras dava até vontade de chorar, outras eram legais, divertidas e que expressavam os sentimentos também.

⁴² Entrevista realizada com o aluno Rafael em 04/10/2018.

O relato da aluna Mariana sobre a variedade de assuntos criados a partir de uma determinada proposta de produção de texto será exemplificado com a apresentação de trechos de textos escritos pelos alunos. Desse modo, selecionamos a proposta identificada “*título, situação-problema e imagem*” com o título “*O cão que queria voar*” para a compreensão do que foi falado pela aluna.

As condições definidas pela proposta de produção de texto “*O cão que queria voar*” eram as seguintes. A situação-problema informava que o cãozinho Joca sempre sonhou em voar. Diante dessa constatação, apresentava o seguinte desafio: “*crie uma história contando o que o Joca poderia fazer para conseguir realizar o seu grande sonho*”.

FIGURA 5: Proposta de produções textuais a partir de *título, situação-problema e imagem*⁴³ intitulada “*O cão que queria voar*”

O CÃO QUE QUERIA VOAR

Joca é um cãozinho que sempre sonhou em voar.

Crie uma história contando o que Joca poderia fazer para conseguir realizar o seu grande sonho.



Fonte: Caderno de produção de textos do aluno Artur.

Trecho do texto do aluno Artur

Joca teve esse sonho desde o dia em que viu uma série do *Superman* na *Netflix*, mas essa vontade de poder voar foi mais forte que Joca, o cãozinho invadiu o laboratório da cidade no meio da noite, achou o experimento certo, perguntou para si mesmo se era certo ou errado, mas o sonho tomou conta, bebeu o frasco e desmaiou, o experimento era potente demais.

[...]

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Artur.

⁴³ Tendo em vista que a digitalização dessa proposta não ficou de boa qualidade, e isso poderia comprometer a sua leitura, optamos por digitá-la buscando preservar suas características originais.

Trecho do texto da aluna Manoela

No dia seguinte o marido de Carolina falou que iria na praça tomar sorvete e suas filhas foi logo dizendo:

-- Eu quero! Eu quero!

E lá se foram todos e Joca também. Chegando perto da praça as pombas voava, Joca queria voar também, mas caiu do carro e foi atropelado. Sofia e Emanuely chorou muito.

Carolina desesperada o levou para um veterinário. Ficaram esperando e nada.

O veterinário João Gonçalves saiu da sala e chamou Carolina. Na sala o veterinário disse que Joca não ia viver muito tempo.

[...]

Eles tentaram de tudo mas não conseguiram. Ele morreu e voou para as nuvens.

[...]

Fonte: Caderno de produção de texto da aluna Manoela.

Trecho do texto do aluno João Victor

Joca poderia fazer várias coisas para realizar o seu sonho de voar.

Ele poderia na minha imaginação fazer isso: Joca poderia ir pro pico mais alto do Brasil, o pico da Neblina e de lá saltar de uma altitude muito elevada.

Joca colocava um paraquedas em suas costas e de lá saltava de uma altura muito grande.

Desse jeito ele ia realizar seu sonho e se achar o cãozinho mais aventureiro do mundo.

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno João Victor.

Trecho do texto da aluna Amanda.

Vou pegar um ventilador e eu acho que eu vou conseguir voar.

[...]

Ele tentou e tentou mas não conseguiu e pensou: Mas como eu vou fazer isso? Já sei! Vou lá fora e vou bater as orelhas, é isso!

Tentou, tentou, mas não conseguiu. [...]

--Já sei, vou dormir e aí posso sonhar que estou voando. Assim, no seu sonho ele voou.

Fonte: Caderno de produção de texto da aluna Amanda.

Notamos que alguns textos não fizeram sentido. Isso acontecia, possivelmente, porque os leitores/ouvintes não conseguiram inferir elementos que pudessem contribuir para a construção de sentido ou porque o texto apresentava inadequações que comprometiam a sua compreensão, como no exemplo citado pela aluna Mariana: *“Bom, de alguns colegas o texto era meio sem sentido não precisava ter muito sentido, né? Porque a gente não tinha muito sentido é que a gente podia sim fazer do jeito que a gente pensasse, no nosso interesse”*.

A dificuldade de compreensão do texto também foi um aspecto constatado pelo aluno Rafael em algumas das produções de texto escritas por ele, ao afirmar que: *“ah! Porque ((silêncio)) eu podia ter colocado mais um pouco de sentido na história, porque acho que ficou meio sem sentido pra quem não entende muito do assunto”*. Quando perguntado sobre os motivos que poderiam contribuir para que o leitor não entendesse o seu texto, Rafael disse: *“porque eu misturei muitos elementos de uma vez, eu acho que os elementos que eu coloquei foi a mais, foi por isso, é coloquei vários elementos”*. Podemos dizer que as narrativas funcionam como esquemas de interpretação para o leitor em que apresentam “um desenvolvimento cronológico e que aspira explicar alguns acontecimentos de uma determinada ordem.” (SOLÉ, 1996, p. 84).

É importante destacar, também, que algumas categorias auxiliam na construção de sentido do texto, que são: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (MARCUSCHI, 2008). Desta forma, a escrita de um texto transpõe o ato de reunir palavras, isto é, envolve diversos fatores que contribuem para a construção de sentido.

Marcuschi (2008, p. 242, grifos do autor) reforça, ainda, a necessidade de tomar o texto como evento comunicativo, uma vez que se constrói na interação.

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberta a várias alternativas de compreensão. Mas todo o cuidado aqui é pouco, pois o texto não é *uma caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão.

Marcuschi (2008) defende que a compreensão do texto é cercada por alguns contornos que são determinados por princípios. Dentre eles, a coerência é uma perspectiva interpretativa do leitor e específica dele, por isso não se encontra estampada no texto. À medida que o leitor avança a leitura do texto, busca as evidências que possibilitam a sua compreensão. Todavia, o leitor precisa tomar cuidado, porque nem sempre as evidências que supõe são as

adequadas à leitura do texto. Desse modo, o esperado é que o leitor aproxime-se do texto como evento comunicativo, entendendo que nele convergem várias ações, isto é, linguísticas, sociais e cognitivas (MARCUSCHI, 2008), em que a função central será a interação. Por essa razão, que

[...] os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Nessa discussão sobre a construção de sentido do texto, o autor acrescenta que,

[...] um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Em outro contexto de recepção, aquele texto assim produzido pode ter outras condições de recepção (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Nesse contexto de interação promovido nas aulas de produção de texto, percebemos o aluno como “um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção desta identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido” (SOBRAL, 2017, p. 22). O autor, nessa perspectiva, propõe pensar o sujeito a partir do contexto em que age, dentro de um princípio dialógico. Considera o contexto do agir na sua amplitude, sempre interativo, em que os sujeitos nele inseridos dialogam, ao defender vários pontos de vista na construção do texto.

Ao que percebemos, a partir das propostas de produções de textos apresentadas aos alunos, que eles buscavam atribuir sentido ao ato de escrever, mesmo quando provavelmente havia lacunas no processo de ensino. Afinal, os alunos não deixam de moldar suas narrativas por meio do uso que eles fazem ou constroem em situações específicas, isto é, as propostas de certa forma não configuraram uma camisa de força para a escrita dos textos.

Acreditamos que as situações de interação mediadas pela escrita em sala de aula buscavam provocar algum efeito sobre os interlocutores, alunos e professoras, que estavam envolvidos nessas práticas. Essas interações eram compartilhadas por meio dos textos escritos, de seus desejos, emoções, relações valorativas e expressões da subjetividade. Desse modo, os textos produzidos na escola sofriam influências das condições em que eram produzidos. Esses modelos apropriados pelos alunos, a partir de experiências de escrever narrativa, traziam

características de exemplos de textos que circulavam na sala de aula com finalidade e interlocutores previamente definidos pela esfera escolar.

Entendemos que há vários modos de atendermos aos propósitos de interação que estão ligados às representações das esferas de interlocução. Desse modo, os alunos, mesmo que considerados aprendizes na escrita dos textos, promovem a interação em função do que consideram relevante nas situações propostas pela escola.

Isso nos leva a pensar que os textos produzidos pelos alunos nas aulas, geralmente, poderiam ter boa aceitação, porque eram construídos entre eles, com momentos de produção e recepção dos textos pautados na interação. Acreditamos que havia se constituído, nas turmas, um momento comunicativo em que compartilhavam os objetivos dessas condições de escrita, mesmo que em certos momentos essa adesão fosse, numa primeira instância, para atender às cobranças da escola.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que os momentos de produção e recepção de textos se constituem como práticas de linguagem, pois assumem uma função de mediação da linguagem apoiadas nas práticas sociais. Nessa reflexão posta, os autores propõem que, ao analisar a linguagem numa determinada situação comunicativa, é pertinente conhecer as interpretações realizadas pelos agentes que estão envolvidos e promover um posicionamento reflexivo sobre sua real finalidade.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 73) discorrem que essas interpretações sobre as práticas de linguagem poderão sofrer influências da “identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória”. Nesse sentido, “as relações dos atores com as práticas de linguagem também variam, e a distância que pode separá-los, ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação”.

Desse modo, conhecer o contexto de produção dos gêneros textuais inclui, também, entender o posicionamento crítico do aluno acerca desse contexto, pois seria uma maneira de compreender as práticas de escrita produzidas na escola na perspectiva de quem aprende. Assim, as estratégias metacognitivas possibilitam ao aluno/autor monitorar, planejar e avaliar suas ações durante o processo de escrita do texto. Nesse contexto de ensino, as professoras, ao se colocarem na condição de aprendiz, poderão selecionar as tarefas escolares específicas para auxiliarem os alunos a desenvolverem habilidades de escrita de textos, tanto no que se refere aos aspectos estruturais e formais, quanto aos discursivos.

Entendemos que, além da escrita de textos narrativos, a escola precisa promover situações de escrita semelhantes às vivenciadas fora da escola, em que os alunos possam escrever diferentes gêneros textuais para atender a finalidades e interlocutores diversos.

4.3 A influência dos colegas como interlocutores dos textos escritos na escola

Tendo em vista que as interlocuções dos textos produzidos pelos alunos eram mediadas entre os próprios alunos e as professoras, buscamos conhecer o que os alunos escreviam em suas produções, isto é, quais as ideias, assuntos, conhecimentos traziam para o texto a fim de despertar o interesse, a comoção, a curiosidade, isto é, a sedução dos leitores dos textos.

Para Sobral (2017, p. 24):

[...] o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (o sistema formal da língua[...]) e os enunciados que profere em situação (o sistema de uso da língua[...]).

Retomamos a discussão da construção do texto para abordar que a percepção e o pensamento elaborados pelo aluno se constituem a partir de uma determinada situação concreta, e, por isso, se insere numa dada condição social e histórica.

Para Sobral (2017), o sujeito toma decisões quando elabora um enunciado, mas elas são definidas com base em algo que conhece ou que já viveu, pois “todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente” (SOBRAL, 2017, p. 25). Nessa perspectiva, o autor traz os pressupostos bakhtinianos para reforçar o processo dialógico que existe na construção de um texto, isto é, ele se constitui a partir de algo que já existe, mas pode ser resignificado a partir da compreensão de mundo que o sujeito traz consigo.

Geraldi (2008, p. 20) explica que a linguagem se constrói num processo contínuo, pois

[...] cada expressão carrega a história de sua construção e de seus usos. Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos

discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se aprende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido.

Isto posto, destacamos a situação comunicativa que existia em sala de aula, a qual consistia em produzir textos que pudessem despertar o interesse de alunos e professoras e propiciar momentos de discussão sobre essas produções escritas.

No processo de escrita, os diálogos entre os alunos permitiram compreender a visão de mundo, os pontos de vista e as relações valorativas que se manifestaram na produção escrita. Para exemplificar, apresentamos alguns relatos dos alunos sobre como promoviam as ideias que colocavam em suas produções

[...] de tudo que é coisa, de jogo, de coisa que já vi, de novela, de filme, de tudo praticamente, do que eu via com meus colegas, do que comentava, de tudo. ((A produção)) da Estrelinha ((Estrela sem brilho)) eu pus jogo nela, misturei jogo com a coisa ((historia)). Eu coloquei um jogo que tinha lá na época ((refere-se ao ano de 2017)) (Aluno Luciano).

Apresentamos, a seguir, trecho do texto escrito pelo aluno Luciano “*A Estrela sem brilho*”, em que é possível fazer uma relação com outros textos midiáticos. Na intertextualidade, o aluno buscou extrair elementos de jogos e *animes* (desenhos japoneses) do “*Dragon Ball Super*⁴⁴”, resgatando o personagem “*Super Sayajin Blue 3*” que perde relativamente a sua bondade ao acessar seus superpoderes na batalha dos Deuses. Na narrativa, o aluno atribui ao personagem “*Super Sayajin Blue 3*” as características de um vilão que rouba o brilho da estrela Jurema, caracterizada como “*a rainha do reino das estrelas*” e “*a estrela mais corajosa do universo*”, para realçar o duelo travado entre os dois.

Quadro com trecho do texto escrito pelo aluno Luciano intitulado “*A Estrela sem brilho*”.

[...]

Mas um dia ela perdeu todo o seu brilho. E então ela foi para a roda da vergonha. Todas as estrelas morriam de medo de ir para lá. Mas ela não. Jurema foi até um mago do reino e ele disse que um espírito maligno o Super Sanhadinho Blue 3 havia roubado seu brilho.

⁴⁴ Informações sobre os jogos e desenhos japoneses podem ser acessadas no site: <<https://pt.wikipedia.org>> acesso em 03/03/2019.

[...]

Então Jurema convocou a sua tropa para lutar [...]

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Luciano.

A aluna Vivian explicou que construiu suas narrativas apoiada na leitura de livros, revistas de histórias em quadrinhos, nos relatos orais de familiares e em filmes que assistiu. De acordo com ela, dentre esses recursos temáticos, a produção do texto “*O cão que queria voar*” foi baseada no Filme Rio

No texto ‘O Cão que queria voar’ eu me baseei no filme Rio, Blu, da arara azul, personagem era Blu ((explica a relação do texto com filme)). O cãozinho queria voar, eu fui e lembrei que o cão não pode voar e nem no Rio ((filme)) o Blu, a arara, não podia voar. Então o cão deu jeito de voar pela asa delta, né? No filme a arara voou num acidente foi sem querer que ela voou na asa delta, mas já o Joca o cãozinho foi intencional que ele fez a viagem com a dona dele. Ele voou como eu escrevi aqui de um modo aventureiro, né? Pela asa delta.

Trecho do texto “*O cão que queria voar*”, escrito pela aluna Vivian.

[...]

Depois de muito tempo, o sonho de Joca foi realizado de modo aventureiro.

O cãozinho e sua dona foram para o Rio de Janeiro. Lá ele voou de Asa Delta, foi o melhor dia de sua vida.

Assim, ele ficou muito feliz, nunca mais se esqueceu desse dia em que seu sonho se realizou.

Fonte: Caderno de produção de texto da aluna Vivian.

A aluna Amanda disse que procurava relatar em seus textos experiências vividas e justificou que “*o meu passado foi muito animado, muito divertido, muito feliz, era meio do que eu tinha vivido, tinha visto e tinha sonhado*”. Dentre as experiências que costumava escrever destaca o texto “*O Parque*” produzido a partir da proposta “*cenar*” que contava a história de uma galinha e seus pintinhos que saíram para um passeio. Nesse texto, Amanda relacionou a história com uma brincadeira feita entre ela e seus colegas, argumentando que

[...] não veio Dona Floresca ((galinha)) da minha cabeça, não veio Jubilis, Jubicreuda e Jubileu ((nome dos três pintinhos)). É que meus amigos eram

meio doidos e a gente tinha uma família de Jubi. Aí todo mundo era Jubilis, Jubicreuda era eu, Jubileu era meu amigo (Aluna Amanda)

A aluna Júlia⁴⁵ disse que procurava usar em seus textos as ideias “*dos textos e livros que lia*”, possivelmente, porque entendia que o conhecimento estava nos livros. É compreensível que esses artefatos de representação da escrita façam parte do conceito de texto adquirido pela aluna, pois, durante muito tempo, os livros foram considerados a única fonte de saber.

No entanto, Júlia nos surpreendeu em um dos textos. Ela apresentou a personagem “*Spectra Vondergeist*”⁴⁶, uma filha de fantasmas e aluna da *Monster High* (Escola de Monstros) retirada de um *anime*. No filme de animação, baseado na franquia das bonecas *Monster High*, os monstros adotam comportamentos semelhantes aos dos humanos, cuja personagem faz parte. No texto escrito por Júlia, a personagem “*Spectra*” é a melhor amiga da estrela Jurema, porém é uma estrela e não um fantasma, como na animação original.

Percebemos que Júlia trouxe para o seu texto a imagem de uma personagem que é divulgada na mídia em filmes de animação, bonecas e acessórios femininos, tendo em vista que “*Spectra*” tem o nome da boneca ou da personagem criada em torno desses produtos. No entanto, durante a entrevista, a aluna informou que tirava suas ideias de “*livros e textos lidos*”, não fazendo nenhuma menção às mídias digitais, provavelmente porque considerava que esse discurso seria o mais valorizado pela escola. Entretanto, é possível pensar, também, que embora não explicitando verbalmente, Júlia tenha tido acesso a novas formas de uso da linguagem através das inovações tecnológicas. Coulmas (2014) embasa tal pressuposto ao dizer

[...] quem teria previsto o nascimento do romance para telefone celular no início do século XIX? Não se sabe se outras tentativas foram feitas e falharam, mas quando, em 2003, Yoshi publicou *Deep Love*, um romance composto num telefone celular e destinado a ser lido em outro, a obra se tornou imediatamente um sucesso com milhões de leitores japoneses. Não foi por mera coincidência que o Japão foi a terra natal desse gênero (COULMAS, 2014, p.168).

⁴⁵ Entrevista realizada com a aluna Júlia em 05/10/2018.

⁴⁶ Informações disponíveis em <<https://pt.wikipedia.org>> acesso em 03/02/2019.

Trecho do texto “*A Estrela sem brilho*”, escrito pela aluna Júlia.

Se sentindo muito culpada Jurema foi atrás da estrelinha Spectra que por sinal era sua melhor amiga. Chamou sua amiga e Spectra disse:

--Olá Jurema!

--Olá Spectra vim até aqui para me desculpar.

[...]

Fonte: Caderno de produção de texto da aluna Júlia.

Relatos semelhantes ao da aluna Júlia foram evidenciados nas falas de Amanda e João Victor, em que destacaram que escrevem a partir das histórias que leem nos livros. A aluna diz que “*escrevo sobre algumas coisas que eu penso, baseado em algumas histórias que eu mesmo vivo e até me inspirei num livro que se chama ‘Diário de uma garota nada popular’ porque eu também me identifico muito com ela*”.

João Victor também ressaltou os livros que o ajudavam com ideias para escrever seus textos, “*tinha o livro Os Guardiões dos Portais era de aventura e o livro Diário de um Banana porque todo mundo gosta é bom, os colegas falavam tanto que eu comecei a ler na escola*”. Falou, ainda, das revistas da “*turma da Mônica Jovem que tinha uma história de serpentes que se olhasse pros olhos dela virava pedra*”. Além disso, João Victor fez menção aos textos midiáticos, “*filmes, jogos de computador de corrida eu tirava algumas coisas do jogo pra colocar*”. Percebemos uma variedade de gêneros e suportes que operam em mídias impressas e digitais, possibilitando ao aluno conhecer a dinâmica da linguagem em diferentes esferas discursivas.

O aluno Gustavo em um de seus textos demonstra conhecimento das histórias de Mangá⁴⁷, representadas pelo personagem Naruto, um jovem que tinha superpoderes. Gustavo usou também os nomes das personagens antagonistas “*Clarêncio*” e “*Jeff*”, e do protagonista “*Sumo*”, amigo de Clarêncio. Esses personagens são baseados numa série de desenho animado norte-americano, que narra a história de um menino feliz (Clarêncio), que queria experimentar as coisas que existem no mundo. Assim, Gustavo desenvolveu sua narrativa intitulada “*O cão que queria voar*”:

⁴⁷ Histórias em quadrinhos feitas no estilo japonês. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Manga>>. Acesso em: 02/02/2019.

Trecho do texto “*O cão que queria voar*”.

[...] tinha aberto uma escola de cães que queriam aprender superpoderes.

Sumo chamou seus amigos Clarêncio e Jeff [...] E eles foram pra essa escola checando lá tinha que passar num portão bem grande eles estavam com medo e foram. Chegando lá viram seu mestre Naruto. Ele falou:

--Não vai ser fácil.

Naruto ensinou todos os seus alunos a voar e foi assim que Sumo conseguiu voar.

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Gustavo.

Nesse universo imaginário de histórias de heróis com superpoderes e meninos corajosos, o aluno Gustavo criou suas narrativas de aventura e ficção, provavelmente, fazendo menção ao que gostava de assistir e, por conseguinte, utilizou elementos que faziam alusão a esse universo.

Posicionamento semelhante pode ser percebido nos relatos de Miguel ao dizer que utilizou o jogo de computador “*Hello Neighbor*” para escrever o texto com a proposta “*continuar a história*” (FIGURA 3), que tinha como personagem uma vizinha misteriosa. O aluno escreveu seu texto baseado no jogo de mistério de se esconder e de espiar a casa do vizinho para descobrir quais segredos ele esconde no porão, como relatado “*num jogo que existe ((diz o nome)) no Hello Neighbor. O vizinho é um louco e tem armas, tipo um porão e o objetivo do jogo é você chegar e ver o que tem lá*”.

Miguel também fez menção à série japonesa *Tokyo Ghoul* que costumava assistir no computador e afirmou que se inspirou nela para escrever o texto “*A Estrela sem brilho*”: “*Ghoul eu tirei de uma série japonesa Tokyo Ghoul, de Mangá, que via no computador. Ghoul era de bicho do mal*”. O aluno identifica os *ghouls* como “*bichos do mal*”, porém escolheu o protagonista da série “*Ken Kaneki*”⁴⁸ que não era um anti-herói para interpretá-lo em seu texto, como constatado no trecho a seguir, em que o autor-personagem “*Ghoul*” salvou a estrela Jurema do malvado Sombrio.

Trecho do texto “*A Estrela sem brilho*”, escrito pelo aluno Miguel.

⁴⁸ Na série *Tokyo Ghoul* a história se passa em Tóquio onde vivem criaturas conhecidas como *ghouls*, dentre eles o protagonista Ken Kaneki, o jovem universitário que é atacado por *ghouls* que o obriga a lutar por sua humanidade. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tokyo_Ghoul>. Acesso em: 02/02/2019.

[...] apareceu um cara de cabelo preto, olhos vermelhos com uma máscara. Ele tinha trevas em seu redor ele era o Sombrio!

Era ele que roubou o brilho de Jurema, pegando ela pelo pescoço e enforcando-a, Sombrio disse:

--Vou roubar toda luz do mundo e domina-lo pelas trevas!

Jurema chutou a cara dele, mas Sombrio não sentiu nada, derrepente a parede quebrou e eu apareci na minha forma Ghoul atirando com meu poder de Ghoul! Sombrio caiu no chão soltando Jurema. Eu disse:

--Não vou permitir que a guerra das trevas versus a luz aconteça! [...]

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Miguel.

Os textos escritos pelos alunos se dirigem a interlocutores específicos, ou seja, os alunos e as professoras. Possivelmente esses interlocutores conhecem os elementos discursivos presentes nos textos. Caso eles desconheçam não conseguirão acompanhar devidamente a narrativa que dialoga com outras histórias de aventura, ação e mistério, por exemplo.

Podemos perceber que os alunos propunham a interação da palavra do outro por meio do contato com textos, livros, relatos orais, filmes, jogos e desenhos, numa atitude responsiva ativa, para produzirem seus próprios textos. Acreditamos que os alunos estavam acostumados a consumir esses textos fora da escola. Rojo (2007) destaca que o fenômeno da globalização ocasionou mudanças nos modos de ler e escrever, promovendo a ampliação dos letramentos multissemióticos, de forma que

é imprescindível colocar em relação ao texto escrito com signos de outras modalidades de linguagem (imagens estáticas e em movimento, fala, música, infografias) o que torna o texto digital um artefato não apenas hipertextual, intensificando sua interatividade e sua intertextualidade, mas também multissemiótico (ROJO, 2007, p.25).

Nesse sentido, percebemos que as relações dialógicas estabelecidas pelos alunos ao elaborarem os textos escritos proporcionavam uma interlocução com a literatura, o cinema, os programas de televisão, os formatos digitais. Assim, a esfera da comunicação mediada por mídias (analógicas e digitais) e materializadas nos gêneros textuais, filmes, novelas, seriados, jogos, *animes*, dentre outros, possibilitaram aos alunos o acesso aos meios de comunicação de massa (TV, smartphone, computador/internet, *tablet*, etc.). Para Rojo (2007), atualmente os

gêneros são multimodais e multissemióticos. Eles combinam linguagens, principalmente na internet, e muitos deles se complementam.

Desse modo, o contato com as mídias realizado pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental em espaços não escolares também contribuiu para que eles pudessem experimentar a interatividade em diferentes linguagens utilizadas na manifestação midiática ou multimidiática (sonora, imagética, etc.). Por isso, seria interessante a escola repensar o ensino-aprendizagem, partindo da reformulação do conceito de texto, digitais ou impressos, mesmo que do ponto de vista da recepção, uma vez que há “a necessidade de letramentos multissemióticos envolvidos na leitura de textos escritos, imagens e sons em interação múltipla.” (ROJO, 2007, p. 26).

A partir da análise apresentada nesta pesquisa, acreditamos que os textos narrativos escritos e valorizados em momentos de interação entre os alunos e professoras do 5º ano proporcionaram um acesso a novas informações, produção de conhecimento, aperfeiçoamento da linguagem, uma vez que o que foi escrito produziu sentido em seus interlocutores. Todavia, faz-se necessário, na produção de texto, que o aluno se perceba inserido numa atividade que tenha a finalidade discursiva, isto é, assumida como objetivo fundamental em vários espaços de interação.

A escola, ao promover práticas de escrita com gêneros textuais em diferentes contextos de comunicação, cria possibilidades de o aprendiz interagir com os textos numa abordagem discursiva, pois os “efeitos de sentido colocam em circulação ideologias e vozes que constituem as ‘realidades’ sociais sobre as quais se deseja intervir. O texto passa a interessar pelas vozes e sentidos que coloca no circuito discursivo.” (ROJO, 2007, p. 26).

Compartilhamos do posicionamento de Rojo (2007) e, por isso, defendemos novas perspectivas para o texto em sala de aula. Acreditamos, também, que, ao ampliar o campo de produção e circulação do texto para outras esferas discursivas, a escola cria condições para que o aprendiz possa refletir e agir sobre a linguagem e, de certa forma, promover o seu conhecimento crítico.

4.4 Os relatos de alunos que demonstram infringir uma proposta de produção de texto

Entendemos que, dentre os fatores que comprometem a aprendizagem da escrita de texto, a falta de clareza da finalidade comunicativa pode provocar uma dificuldade no processo de interlocução. Desse modo, buscamos conhecer os textos que os alunos escreviam e a sua interação com colegas e professoras em sala de aula para analisar os objetivos da escrita de textos na escola.

Podemos perceber, pelos relatos de alguns alunos, que, para despertar o interesse em seus interlocutores, eles buscavam escrever de determinada maneira para causar impacto, despertar a curiosidade e produzir empatia. Dessa forma, tinham a consciência da existência das práticas de ler e sabiam o que os colegas achavam dos textos produzidos, e por isso, faziam escolhas para encantar, seduzir e compartilhar vivências.

Assim, os alunos, ao receberem as propostas de produções de textos, buscavam criar estratégias para alcançar os seus objetivos voltados para estabelecer a interação em sala de aula. Para elucidar esses momentos, iremos apresentar relatos de alunos sobre uma aula de produção de textos escritos em que eles infringem a proposta apresentada pela escola.

O aluno Miguel descreveu a aula em que foi apresentada a proposta de produção textual a partir do tema “*Festa Junina*”:

Bom, a professora explicou sobre o tema, falou que era pra fazer sobre festa junina, né? Aí eu e meus colegas estava sentados tudo junto ((próximos)) e ninguém queria fazer sobre festa junina normal, porque a gente estava achando muito chato. Aí foi a gente começou a inventar uma coisa. Ah! Vamos fazer uma festa junina onde tem umas bruxas ou uma festa junina fantasma ((relatou o que ele e os colegas conversaram)). Aí como o tema fechado era festa junina, a gente criou Festa Junina Fantasma e aí nós foi criando. ((Começa a falar do desenho)) Aqui coloquei eu e meu colega na história e *Jason*, um personagem do filme Sexta-feira 13 ((filme de terror)) e é isso aí. O Thales e eu, nós somos os protagonistas. Esse aqui ((aponta para o desenho)) é o Jason do filme Sexta-feira 13 e eu e o Thales. Tem um esquilo que aparece lá na história. E aqui a gente estava sentado no banquinho, a fogueira, outro banquinho de madeira e a pipoca.

O relato do aluno demonstra que essa prática de escrita de textos a partir do tema “*Festa Junina*” era comum em sala de aula e que não despertava o seu interesse nem o dos colegas: “*falou que era pra fazer sobre festa junina, né? Aí eu e meus colegas estava sentados*

tudo junto ((próximos)) e ninguém queria fazer sobre festa junina normal, porque a gente estava achando muito chato”.

Geraldi (2008) aborda que as práticas tradicionais são repassadas ao longo dos anos sem pensarmos por quais motivos foram usadas no passado e por que as utilizamos hoje, nem ao menos avaliamos para que servirão no futuro. O autor diz que

a organização social rotiniza os acontecimentos, fazendo com que neles não vejamos o singular, mas a repetição do mesmo, de modo que a cada momento vamos deixando de calcular os horizontes de possibilidades – os inéditos viáveis (GERALDI, 2008, p. 23).

Diante desse relato, retomamos o posicionamento de Geraldi (2006b) para argumentarmos que a escola tem insistido em apresentar propostas a partir de temas comumente trabalhados ao longo dos anos e, como mostrado na fala do aluno, ele percebe a repetição dessa prática, evidenciada nos trechos: *“festa junina normal”* e *“achando muito chato”*. Na fala de Miguel não havia um sentido concreto em relação à produção de um texto que abordava um tema tradicional que estava acostumado a escrever. Por esse motivo, não tinha interesse pela escrita da proposta da forma como a escola propunha, isto é, falar de uma festa junina com bandeirinhas, comidas, trajes típicos e a quadrilha.

Miguel acrescentou ainda, que: *“um tema mais fechado como se fosse um tema que não dá muito pra criar coisas na história e que deixa assim, a nossa mente mais fechada”*. É possível perceber que ele identificou como *“tema mais fechado”* uma proposta que numa primeira perspectiva não pudesse criar uma narrativa a partir de parâmetros do que ele gostava de inserir nas histórias: mistério, ação, ficção e aventura.

Para Costa Val *et al.* (2009), a escola precisa apresentar propostas em que a finalidade seja promover a interlocução, pois a escrita de maneira mecânica que evidencia somente aspectos linguísticos não desperta o interesse do aluno e, por conseguinte, não produz sentido ao ato de dizer.

Acreditamos que, pelo fato de a proposta com o tema “Festa Junina” não despertar o interesse dos alunos, eles decidiram em consenso estabelecer os elementos que iriam compor suas narrativas, como relatado por Miguel: *“Aí foi a gente começou a inventar uma coisa. Ah! Vamos fazer uma festa junina onde tem umas bruxas ou uma festa junina fantasma”*. Essa decisão que Miguel e seus colegas tomaram foi novamente reforçada no trecho: *“Nós não*

queríamos fazer sobre festa junina. Aí, como nós gosta desses negócios de aventura, terror, suspense, isso e tal, a gente colocou Festa Junina Fantasma. Ai a gente foi criando a história”.

Desse modo, para tornar a proposta de produção de texto mais interessante, os alunos resolveram colocar elementos tirados de filmes, jogos e seriados que costumavam assistir e jogar e que, provavelmente, despertariam o interesse dos colegas em conhecer seus textos. Para exemplificar, destacamos a seguir um trecho “*Jason, um personagem do filme Sexta-feira 13*” para justificar as suas escolhas em construir uma narrativa de mistério, de um texto escrito por Miguel.

Produção de texto a partir do tema “*Festa Junina*”, escrita pelo aluno Miguel.

Festa Junina Fantasma

Em uma noite bem estrelada de lua cheia todos espíritos reuniram no cemitério para fazer o ritual, esse cemitério fica do lado do hospital abandonado, dominado pelas plantas.

Enquanto isso a festa junina estava diverdida onde eu e Thales estava. Os espíritos estavam incomodados com a nossa festa boa de mais.

Todos tinham ido em bora porque já era meia noite. Somente eu e Thales estávamos lá, quando derrepente uns arbustos se mecheram, Thales se assustou, um guachinin saiu correndo e veio para mim, aí falei:

--Que fofinho, vou chamalo de Marquinho!

[...]

Mas que não sabíamos que os espíritos tinham possuído alguém. Do nada apareceu um homem grande, forte, deformado com um machado e com olhos brancos, ele tabem tinha uma máscara meio quebrada.

[...]

Quando Fred Gruguer apareceu dando uma gargalhada no rosto do homem. Começou a maior luta de todas.

Aproveitamos e fugimos correndo sem olhar para trás. Depois desse dia eu e Thales nunca mais fomos em uma festa junina.

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Miguel.

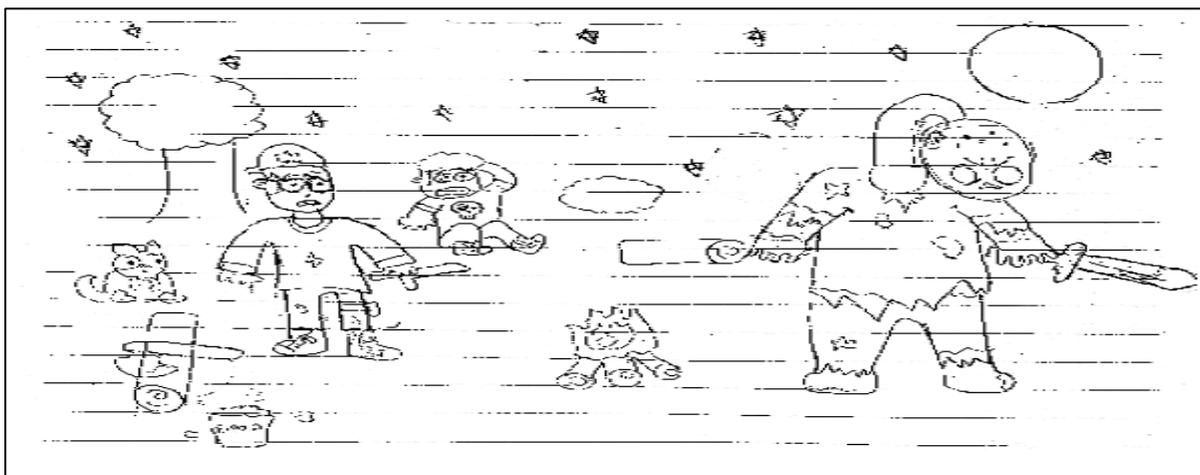
Miguel, em um dos relatos sobre essa proposta, mostrando seu desenho, explicou:

Aqui coloquei eu e meu colega na história e *Jason*, um personagem do filme *Sexta-feira 13* ((filme de terror)) e é isso aí. O Thales e eu, nós somos os protagonistas. Esse aqui ((aponta para o desenho)) é o Jason do filme *Sexta-feira 13* e eu e o Thales. Tem um esquilo que aparece lá na história. E aqui a gente estava sentado no banquinho, a fogueira, outro banquinho de madeira e a pipoca.

É possível perceber que Miguel estabeleceu uma relação entre o texto e o desenho⁴⁹ feitos por ele, sendo que ambos foram feitos para a construção de sentido do texto estabelecida com os colegas, isto é, a produção de uma história de mistério com elementos de festa junina que despertasse a curiosidade e o interesse em saber o que escreviam. Acreditamos que essa relação estabelecida entre o texto escrito e o desenho criada pelo aluno é uma pista discursiva que favoreceu a construção dos sentidos que o autor propõe para o seu interlocutor. Por isso, que Miguel, durante a entrevista, buscou estabelecer a relação do desenho (FIGURA 6) com o texto escrito, ressaltada por meio dos apontamentos indicativos (sinalizando com o dedo indicador) e da descrição do desenho para explicar a sua história.

Segundo Leal (2008, p. 58), “é bom ressaltar que, para um aprendiz, desenhar vem quase sempre, acompanhado do explicar”. Percebemos que Miguel, a partir da apresentação do seu desenho, nos relatou um pouco da sua história, conforme o trecho a seguir “*E aqui a gente estava sentado no banquinho, a fogueira, outro banquinho de madeira e a pipoca*”.

FIGURA 6: Desenho realizado pelo aluno Miguel a partir da proposta *tema: Festa Junina*



⁴⁹ Tendo em vista a ênfase do aluno em estabelecer uma relação entre o escrito e o desenho, compartilhamos das colocações de Rojo (2009) de que os textos como construções comunicativas possuem sentidos que são intencionalmente elaborados, a exemplo, os multimodais (constituem de linguagem verbal (oral e escrita)) e não verbal, e os multissemióticos (exploram um conjunto de signos/linguagens como a imagem, a música, e outras semioses além da escrita).

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Miguel.

Miguel afirmou que usou a festa junina como cenário para criar a sua história que envolvia fantasmas e monstros. Explicou que ele e seus colegas gostaram do resultado obtido. Esse comportamento pode ser observado durante seus relatos, demonstrando satisfação expressa por meio de algumas ações como os olhos arregalados, as mãos levantadas e sorrisos durante a sua fala. Para exemplificar a satisfação do aluno com os textos escritos, apresentamos o que disse sobre o que comentavam:

Eu gostei do resultado que ficou legal e meus colegas também gostaram. É isso! E também a turma gostava que lesse produção de texto. É isso, pra achar nossa que história legal! ((fica empolgado)).

Nos relatos feitos pelo aluno Rafael, percebemos, também, o seu interesse em criar histórias que envolviam terror, mistério e ação, ao dizer, por exemplo: *“terror e mistério porque eu gostava muito da saga do jogo, sabe? Eu acompanhava o jogo Resident Evil há muitos anos”*. Provavelmente, Rafael manifestava a vontade de escrever histórias parecidas com os filmes e jogos que costumava ter acesso.

Perguntamos para Rafael por que na proposta, a partir do tema *“Festa Junina”*, ele havia escrito uma história de ação. A resposta foi a seguinte: *“é porque eu acho que, eu acho tipo, bem fácil fazer uma história de ação, porque você só coloca alguns elementos de guerra ou conflitos como na maioria dos filmes”*.

Entendemos que Rafael procurava escrever em seus textos aquilo que gostava de dizer. Então pedimos que ele relatasse de que forma elaborou a sua narrativa.

Porque como eu sou muito fã de histórias de terror acho que seria fácil pra mim fazer sabe eu teria várias ideias. Eu pensava em coisa que ia fazer sentido com ((silêncio)) com o texto e escrevia sabe. Eu ia colocando mesmo ((as ideias)) porque a história fica mais interessante. E eu e meu amigo tivemos a ideia de fazer uma produção de texto meio que juntos entre aspas ((levanta os dedos indicadores)) e ele fez a primeira parte e eu só completei com a segunda parte. Eu fiz com o meu colega o texto Festa Junina Parte 2.

Acreditamos que o gosto pelo mistério, terror e ação poderia ser um dos motivos que despertou o interesse de Rafael em transformar a proposta de produção textual com o tema *“Festa Junina”* em uma narrativa de ação. Dessa forma, pedimos ao aluno para falar sobre a

história que escreveu: “sobre a vingança de João, eu não lembro que João era esse. ((esqueceu que a festa faz menção a São João)) É só da vingança do João”.

Trecho do texto produzido pelo aluno Rafael.

Festa Junina/Parte 2 – A vingança de João e Joana

Depois que o detetive matou Joana, João fugiu de Alcatraz de São Francisco para vingar sua parente e matá-lo.

João pegou um barco e viajou até a terra vista mais a fuga durou 27 meses. João foi preso por compra ilegalmente BOMBAS NUCLEARES para acabar com o mundo.

Fonte: Caderno de produção de texto do aluno Rafael.

É possível perceber que Rafael manifestou a vontade de escrever sobre mistério, ação e aventura. Ele também demonstrou a falta de interesse em realizar a escrita de uma proposta a partir do tema “Festa Junina” e, por isso, produziu uma narrativa de ação. Cumpre destacar que o aluno criou seu protagonista como um anti-herói que praticava atos moralmente questionáveis: “João foi preso por compra ilegal BOMBAS NUCLEARES para acabar com o mundo”, o que demonstra a relação dele com jogos e filmes. Perguntamos ao aluno o motivo do uso de letras maiúsculas na expressão “BOMBAS NUCLEARES” e ele nos respondeu que era “como se fosse uma frase de efeito, pra diferenciar as palavras”, possivelmente, para causar impacto no leitor.

Podemos constatar que o texto escrito por Rafael a partir do tema “Festa Junina” não faz nenhuma menção a uma história que contemplaria elementos de uma festa típica. Provavelmente, isso aconteceu porque ele não tinha interesse em atender às demandas da tarefa escolar de produzir textos que falassem sobre festas tradicionais.

A intenção de Rafael era, então, continuar a produção do texto do colega. Porém, ele deveria ter retomado algumas informações presentes no texto original, para poder contextualizar a sua história: quem é Joana? Porque João matou Joana? Por que ele buscava vingança? A partir desses elementos ele conseguiria desenvolver a sua narrativa abordando outros aspectos que poderiam ser apresentados: por que o detetive estava fugindo para uma ilha? Quem prendeu João? Notamos que a ausência desses aspectos discursivos dificultou a sedução do leitor, que criou expectativas as quais, provavelmente, não foram confirmadas, pois essas lacunas do texto não puderam ser elucidadas na leitura.

Através dos relatos de Miguel e Rafael, percebemos que existia uma inconsistência relacionada à proposta adotada na escola que dificultava o encaminhamento adequado da produção de texto. Esses alunos, apesar das limitações colocadas pela proposta, buscam na escrita uma forma de interlocução com os colegas e professoras na sala de aula. Com esse entendimento, compartilhamos do posicionamento de Leal (2008) de que a forma de compreender os trechos dos textos dos alunos passa a ser outra, uma vez que os aprendizes da escrita se esforçam para atender à proposta que lhes foi solicitada.

Desse modo, ao assumir o texto como unidade da linguagem, entendemos que ele é produto de um contexto social, histórico e cultural e, por isso, representa o diálogo entre os interlocutores que o constroem e os outros textos que o compõem. Esse posicionamento reforça que o texto é a materialização do discurso do aluno para atender à tarefa escolar sem perder de vista a intenção de despertar em seus colegas o interesse em conhecer sua produção.

As relações dialógicas estabelecidas nas produções de textos dos alunos buscaram um vínculo com as propostas de escrita da escola. Assim, os aprendizes negociaram a construção de seus textos para atender às atividades propostas pelas professoras, isto é, a escrita de textos com: início, meio e fim; com correção ortográfica, gramatical e pontuação.

Para além da proposta, os alunos incorporaram em seus textos os elementos de outros textos com o objetivo de produzirem narrativas que abordavam mistério, suspense e aventura, para criar expectativas, empatia e surpreenderem os interlocutores. Os elementos que os aprendizes traziam de outros textos estavam presentes em sua escrita de diferentes formas, por exemplo: na descrição do tempo e espaço da narrativa, na criação da personagem e no desenvolvimento da história. Dessa maneira, a construção do texto dava-se a partir de um narrador, geralmente, na postura de observador, e que, para relatar o desencadeamento dos acontecimentos, constrói o conflito e o desfecho recorrendo a outros textos que contribuem para garantir a produção de sentido. Ou seja, a intertextualidade se manifestava na relação discursiva que materializava em textos (FIORIN, 2016).

Koch e Elias (2006, p. 86) explicam que a intertextualidade é

[...] elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Entendemos que, nessa discussão sobre o dialogismo, os textos elaborados se constituíam como marcas históricas e sociais, em que os aprendizes assimilaram as formas de escrita da escola, e a maioria deles centrava na elaboração de narrativas. Desse modo, aproximarmos do texto do aluno e compreendermos as relações que contribuíram para a sua construção e como o texto atuava no espaço escolar nos permitiu conhecer a reação constituída entre o aluno e o seu interlocutor, vinculada a situações de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo desta pesquisa de cunho qualitativo teve como objetivo central analisar as condições de produção de textos de alunos de 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. Os dados analisados nos revelaram produtivas reflexões quanto às propostas de produções de textos em sala de aula e o que os alunos disseram a respeito delas.

Para conhecermos as propostas, entendemos que a linguagem é compreendida na sua dinamicidade, dentro de um contexto social e histórico e que os textos promovem a interação entre os seus interlocutores. Vista dessa maneira, a linguagem escrita assume sua natureza social e discursiva produzida na interação humana. Desse modo, buscamos analisar, nos cadernos de produções de textos dos alunos de quatro turmas de 5º ano, o conjunto de noções que mobilizavam o ato de escrever dentro do contexto escolar, mais especificamente, as propostas, os comandos direcionadores das produções e os textos escritos pelos alunos.

Na categorização das propostas e comandos orientadores para a produção textual, encontrados nos cadernos dos alunos, fica evidenciado que eles não sinalizavam, numa perspectiva discursiva, as condições para a elaboração do texto a ser escrito (finalidade do texto, possível leitor, gênero textual, linguagem utilizada e contexto de circulação). Entendemos que as propostas poderiam ter contemplado: o que dizer, para quem dizer, com qual finalidade o texto é produzido e em qual suporte circula. Tais aspectos são essenciais para construir o texto, visando a diferentes propósitos comunicativos de interação. Por isso que, dada a falta desses critérios discursivos e interacionais, as propostas indicaram a escrita do texto fechado em si mesmo, como produto, para atender uma atividade escolar em que o aluno teria que usar o seu conhecimento prévio para preencher as lacunas deixadas pela falta de um direcionamento claro a respeito da escrita de textos. De certa maneira, o aprendiz tinha que deduzir com base na sua experiência de aluno e pelo contrato didático que era estabelecido em sala de aula, as condições de escrita do texto.

Na maioria das propostas, havia indícios de uma escrita artificial e descontextualizada dos usos sociais da escrita, uma vez que não explicitava as relações linguísticas e discursivas necessárias para a construção do texto. Acreditamos que, para produzir um texto, é importante conhecer os aspectos linguísticos, articulados aos aspectos discursivos, visto que nos comunicamos por meio dos textos e não por meio de orações isoladas

e fora de contexto. Isso posto, entendemos que a escrita de diferentes gêneros textuais, auxilia os alunos a desenvolverem suas habilidades linguísticas e discursivas.

A partir dos dados, buscamos compreender mais detidamente o contexto de produção, tendo em vista que a maioria dos comandos das propostas apresentadas nos cadernos dos alunos não definiam quais os critérios seriam atendidos no momento da escrita, nem citavam os gêneros ou tipologias que seriam produzidos. Dessa forma, procuramos identificar as tipologias textuais encontradas nas propostas de produções escritas, estabelecendo a combinação de duas categorias: o propósito (escrita de texto, história) e a predominância da tipologia encontrada no texto escrito pelo aluno.

Para a realização desse levantamento, analisamos conjuntamente as propostas, os comandos e as produções de texto escritas pelos alunos para ter uma melhor compreensão das condições de produção. Constatamos que a maior parte das produções de texto escrita pelos alunos pertencia à tipologia textual narrativa, em que as estratégias de produção centravam-se nas estruturas dos gêneros escolares da narração e constituíam, de certa forma, uma tarefa escolar: escrever histórias.

Na análise dos dados, percebemos que, além das características de um texto “escolarizado”, os alunos procuravam superar a escrita sem função proposta pela escola e utilizavam recursos formais e funcionais para provocar efeitos de sentido e despertar o interesse em seu interlocutor. Assim, buscamos saber quais eram os determinantes da interação entre o aluno/autor e o interlocutor dos textos escritos na escola.

Os relatos apresentados a partir das entrevistas feitas com os alunos evidenciaram momentos de interação constituídos nas aulas de produção de texto, em que os textos eram compartilhados entre alunos e professoras. Esses momentos de interação provocavam a antecipação de comportamentos esperados pelos sujeitos envolvidos na produção e recepção dos textos. Como esses alunos e professoras pertenciam a um grupo, isso nos levou a inferir que já se conheciam e permitiu, ainda, a compreensão das atividades desenvolvidas por eles e das decisões tomadas na construção do texto.

Entendemos que a interação estabelecida no processo de escrita do texto interferia no comportamento do aluno e do grupo, promovendo contextos de interação. Essa interação com os colegas durante e após o processo de construção do texto ocorria por meio da troca de ideias, opiniões, comentários e leituras realizadas entre os alunos, demonstrando curiosidade em saber o que o colega havia escrito, e também, a expectativa de avaliar e ser avaliado por colegas e pela professora, pois poderiam gostar ou não dos textos.

Podemos perceber que os alunos buscavam atribuir sentidos ao ato de escrever a partir das “propostas de produções de textos” que lhes foram apresentadas, apesar do processo de ensino apresentar suas lacunas. Afinal, os alunos moldavam suas narrativas a partir do uso que lhes davam nas situações específicas de interlocução com os colegas e professoras, isto é, as propostas de certa forma não configuraram uma camisa de força para a escrita dos textos.

Acreditamos que os textos produzidos pelos alunos nas aulas poderiam ter boa aceitação porque eram construídos entre os colegas, com momentos de produção e recepção dos textos pautados na interação. E, por isso, em cada turma, havia se constituído como um momento comunicativo e compartilhado, mesmo que essa adesão fosse, numa primeira instância, para atender às cobranças da escola.

Nos relatos dos alunos, a escolarização do texto manifestava-se em eventos incidentes, como: a organização do horário de aula específico para a produção, o registro feito em caderno próprio, os objetivos da tarefa escolar e os interlocutores previstos (professoras e alunos). Os alunos relataram que, apesar de cumprirem a tarefa da escrita de textos, a escolarização não era a única maneira para inserirem em práticas sociais de uso da linguagem. Eles evidenciaram que relacionavam o ato de escrever textos tanto à experiência escolar, quanto aos textos a que tinham acesso fora da escola.

Destacamos que o nosso intuito não foi criticar o processo de escolarização dos textos escritos, mas de promover uma reflexão acerca do ato de escrever. Para tanto, os textos produzidos pelos alunos foram nossa referência para analisar o processo de produção, e os textos propriamente ditos a partir do que produziram e do que eles disseram a respeito da escrita no contexto escolar.

Reconhecemos, como método de pesquisa, a importância da observação em sala de aula, que poderia contribuir com a análise tecida sobre as tensões sinalizadas pelos alunos a respeito do que era solicitado no momento da escrita dos textos. Acreditamos que a inserção no campo possibilitaria conhecer e identificar aspectos que não foram sinalizados nas entrevistas para compreender de forma mais detalhada como era o contexto e como ocorriam as aulas de produção de texto. Embora não tenhamos utilizado a observação em sala de aula, sabemos que os cadernos e as entrevistas realizadas com os alunos nos proporcionaram fontes privilegiadas de dados para a pesquisa.

Pelos resultados alcançados, que evidenciaram a escrita de textos como objeto de ensino, a partir de propostas que apresentavam lacunas em seu processo, consideramos que, possivelmente, o ensino de produção textual devesse superar a tradição de ensinar a escrever

texto como uma tarefa escolar desvinculada dos contextos de interação, mesmo sabendo das dificuldades da escola em romper com essa lógica ainda estabelecida da prática da redação escolar.

As análises construídas nesta dissertação servem como um ponto de partida para pensarmos um pouco mais sobre como se constituiu o processo de ensino-aprendizagem da produção textual na escola e como poderíamos diminuir a distância existente entre a teoria e a prática nas aulas de escrita dos textos.

Por isso, enfatizamos a necessidade de introduzir efetivamente na escola a aprendizagem da escrita dos gêneros textuais em situações sociais, com o intuito de que os alunos possam apreender como os gêneros funcionam em contextos de interação. Na mesma medida, propomos investimentos em políticas públicas educacionais que ofereçam cursos de formação continuada aos professores para capacitá-los a trabalhar com a produção de texto, a partir de um ensino mais reflexivo, que explore as práticas discursivas da escrita em situações de interação voltadas para as práticas sociais das quais os sujeitos participam.

Acreditamos que compreender a escrita parte do que ela pode significar para o aluno e das condições em que a aprendizagem acontece. A partir desse contexto de compreensão, é possível promover atividades de linguagem em diferentes situações de interlocução. Esses encaminhamentos são fundamentais para a escola aproximar o ensino-aprendizagem de produção textual de numa abordagem discursiva. Consideramos que a escola, ao propor textos que são do interesse do aluno, contribui para despertá-los para a escrita. Já em outras organizações didáticas, a própria professora apresentaria, antecipadamente, situações de escrita que explorassem práticas sociais de uso da linguagem escrita.

Entendemos que, em ambas as situações, seja a partir do interesse do aluno ou em atividades direcionadas pelas professoras, as propostas de produções de textos podem estimular os alunos e as professoras envolvendo-os, numa relação dialógica, para a construção coletiva do conhecimento acerca dos gêneros textuais.

Nesta pesquisa, verificamos a importância de dar continuidade ao estudo sobre as práticas de produção de texto em sala de aula. Entretanto, queremos destacar que os alunos – produtores e autores ainda estão muito negligenciados como sujeitos das e nas pesquisas. Por essa razão, entendemos que é preciso dar mais voz e vez a eles, na medida em que consideramos o ensino a partir de práticas contextualizadas e significativas a respeito da produção textual.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. vol. 77. Caderno de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação/UFRJ, 1991. p. 53-61.maior.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

BAKHTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, [1929] 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70. LDA, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, SariKnoop. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moltinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, Lígia. (coord.). *Gêneros do Discurso na Escola*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-45.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997. (1ª a 4ª série).

_____, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03/02/2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em Terra de Surdos-Mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale/UFMG, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Tradução Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Práticas de Leitura e Escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale/UFMG, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça (et al.). *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale/UFMG, 2009.

_____; ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas Escolares de Produção de texto: o sujeito-autor*. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2008.

_____. *Produção de Textos: trabalhando com gêneros textuais*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos. (org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

_____; MARCUSCHI, Beth. *Poemas na escola: análise de textos de alunos*. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.26, n.02, p.65-88, ago. 2010.

COULMAS, Florian. *Escrita e Sociedade*. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. (2004). *Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M.K. *Teorias e Práticas de Letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 297p.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERALDI, Wanderley. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas Escolares de Produção de texto: o sujeito-autor*. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2008.

_____. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.). *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. v.1. Rio de Janeiro: Lucerna, Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006a.

_____. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. 6ª reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. (org.). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006b.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GNERRE, Marizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma, linha parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 10.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

_____.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A Formação do Produtor de Texto Escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (orgs.). *Reflexões sobre práticas Escolares de Produção de texto: o sujeito-autor*. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2008.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 115-131.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre a sua avaliação. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (orgs). *Avaliação em Língua Portuguesa*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 61-74.

_____. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 59-71.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Revista Em aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. p. 64-82.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. 1.ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Cláudio Rodrigues. *Cenas de Produção e Avaliação de texto na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica*. 2018 (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-graduação em Educação. Goiás/Região de Catalão, 2018.

MENEGASSI, Renilson José. *O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático*. Trab. Ling. Aplic. Campinas, p.169-187, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v50n1/a10v50n1>>. Acesso em 11/10/2018.

_____. *Professor e Escrita: a construção de comandos de produção de textos*. Artigo publicado em: Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, nº 42, p. 55-79, jul./dez. 2003. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 9-25, Jan./Jun., 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71745/40680>>. Acesso em: 10/01/2019.

PAIVA, Aparecida. PAULINO, Graça. PASSOS, Marta. *Literatura e leitura literária na formação escolar*. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2006.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. *A Orientação para Produção de Texto*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. *Gêneros Oraís e Escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade*. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de (orgs.). *Gêneros de texto caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

_____. *Revisitando a produção de textos na escola*. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2008. p.185-205.

SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

_____. *DOLZ, Joaquim. Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Maria Emília Lins; SPINILLO, Alina Galvão. *A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias*. Psicologia: Reflexão e Crítica, p. 337-350, 2000.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-79722000000300003 >. Acesso em: 09/02/2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6.ed. 3.reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p. 59-75.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed., 8.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-36.

_____. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: Dialogismo e Polifonia*. 1.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-187.

_____. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. p. 103-121.

_____. Filosofias (e filosofia em Bakhtin). In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. p. 123-150.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VIEIRA, Martha Lourenço; COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção de textos escritos*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.