

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e
Produção de Texto - PROLEITURA

Karine Oliveira da Rocha

ESCREVER NA ESCOLA: para quem e por quê?

Belo Horizonte
2022

Karine Oliveira da Rocha

ESCREVER NA ESCOLA: para quem e por quê?

Monografia de especialização apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto – PROLEITURA, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de texto.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Magalhães Pinto

Belo Horizonte
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA KARINE OLIVEIRA DA ROCHA

Realizou-se, no dia 28 de novembro de 2022, às 10:30 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado **ESCREVER NA ESCOLA: PARA QUEM E POR QUÊ?**, apresentado por Karine Oliveira da Rocha, número de registro 2020741878, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Dra. Aline Magalhães Pinto - Orientadora, Profa. Isadora Saraiva Vianna de Resende Urbano, Prof. Breno Anderson Souza de Miranda.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de novembro de 2022.

Profa. Aline Magalhães Pinto (Doutora)
Profa. Isadora Saraiva Vianna de Resende Urbano (Mestre)
Prof. Breno Anderson Souza de Miranda (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Breno Anderson Souza de Miranda, Usuário Externo**, em 29/11/2022, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Magalhaes Pinto, Professora do Magistério Superior**, em 29/11/2022, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isadora Saraiva Vianna de Resende Urbano, Usuária Externa**, em 30/11/2022, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1901607** e o código CRC **05E5114D**.

RESUMO

Este estudo surge de algumas inquietações a respeito da escrita na escola, o lugar que ela ocupa no currículo escolar e as dificuldades que a envolvem, seja por falta de tempo, planejamento ou objetivos claros para a sua elaboração, ou até mesmo problemas de concepção teórica tais como o engessamento em um gênero textual específico: a redação, ou então em uma tipologia: a dissertativa-argumentativa. O ponto de partida para a escrita deste trabalho foi, portanto, uma pergunta bastante concreta: como estimular e desenvolver o interesse dos educandos em escrever diferentes textos na escola? A partir deste questionamento aliado ao desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica que teve como foco a leitura e o compartilhamento de produções textuais feitas pelos estudantes entre eles mesmos, os educandos atuaram simultaneamente como autores e leitores de gêneros textuais diversos. Tal prática fez com que este trabalho atravessasse temas como a linguagem, a escrita, a autoria, a recepção leitora, a leitura compartilhada e a presença da subjetividade no desenvolvimento da escrita dos estudantes. Temas esses que aparecem entrelaçados ao objeto que se constituiu como central: os traços de autoria.

Palavras-chave: escrita; produção textual; autoria.

ABSTRACT

This study arises from some concerns about textual production at school, due to the place it occupies in the school curriculum and the difficulties that involve it, whether due to lack of time, planning or clear objectives for this production to be carried out, or even problems of theoretical conception such as the immobilization in a specific textual genre: the composition, or else in a typology: the argumentative-dissertation. The starting point was, therefore, a very concrete question: how to stimulate and develop a student's interest in writing different texts at school? Based on this questioning, an attempt was made to develop a didactic-pedagogical practice that focused on reading and sharing textual productions made by students among themselves. In this endeavor, students were perceived simultaneously as authors and readers of different textual genres. Such boldness led this work to cross themes such as: language, writing, authorship, reader reception, shared reading, subjectivity. Themes that appear intertwined with the object that was constituted as central: the traces of authorship.

Keywords: writing; textual production; authorship.

SUMÁRIO

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	4
1.2. Inquietações: a escrita no contexto escolar.....	11
2. DESENVOLVIMENTO	18
2.1 Os documentos oficiais de ensino, BNCC e PCN's, e a escrita na escola.....	18
2.2 O desaparecimento do autor e a produção textual na escola: algumas tensões.....	23
2.3 Escrever na escola, para quem e por quê?	25
2.4. Desenvolvimento de traços de autoria: uma experiência prática.....	27
3. CONCLUSÃO	37
Referências Bibliográficas	40

1. Introdução

O primeiro momento deste trabalho consiste nesta apresentação que além de discutir o título escolhido para este estudo também apresenta um pouco a progressão desta monografia. Já a introdução tem como objetivo destacar o modo como o advento tecnológico impacta a escrita de textos, com enfoque para a escrita produzida em contexto escolar, pois a prática pedagógica que deu origem a esta pesquisa teve base em uma escrita teclada/digitada. Já o terceiro momento da monografia tem como foco as inquietações que levaram ao desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica cujos objetivos eram a escrita, a leitura e o compartilhamento das produções textuais feitas pelos estudantes entre eles mesmos. Por fim, a quarta parte deste trabalho aborda o modo como dois dos documentos oficiais de educação do Brasil norteiam o ensino de “produção textual”.

As passagens mais teóricas deste estudo concentram-se nas partes 5 e 6, que abordam o conceito de autoria, recepção, escrita, sempre partindo da experiência prática ocorrida em sala de aula na qual foi possível – no exercício da docência – analisar o modo como os alunos construíram traços de autoria em seus processos de escrita bem como a maneira com que os outros estudantes, ao lerem, identificaram tais traços e características conseguindo associar os textos aos seus autores. Nessas passagens também se pensou sobre o lugar da subjetividade na construção do sujeito autor, bem como a construção de um Eu capaz de se compreender como escritor/escritora de textos que contenham traços de sua autoria, isto é, de assinatura, na acepção concebida por Derrida para este termo.

O sétimo momento é aquele que abrange as múltiplas possibilidades de se analisar a atividade de escrita no espaço escolar, considerando a linguagem enquanto forma de ser e se colocar no mundo como sujeitos, partindo também de reflexões teóricas sobre a escrita e como ela se desenvolve no âmbito escolar. Escolhi o subtítulo “desdobramentos” para esse momento final acreditando que o trabalho docente é um processo contínuo de formação e que as discussões levantadas ao longo deste estudo não se encerram e nem têm esse objetivo, e que a última parte deste texto reverbera em outras possibilidades e reflexões sobre a escrita escolar, dando início ou motivando outras práticas pedagógicas e formativas dos sujeitos (sejam eles educadores ou educandos) considerando as demandas da sociedade em sua organicidade.

Todo o rigor e as etapas de um estudo acadêmico têm o seu valor e são o que tornam essa produção de conhecimento um saber intelectual, uma ciência. Sem querer abrir mão desse valor, ainda assim, escrever pode ser muito mais do que seguir formalmente aquilo que já está prescrito.

O título de um trabalho objetiva ser uma síntese e ao mesmo tempo uma breve apresentação do texto que se segue. Por isso, escolher o título desta monografia não foi uma tarefa fácil. Era preciso criar algo que fizesse o recorte temático adequado e transmitisse a ideia base a partir da qual o estudo foi desenvolvido. Porém, a busca por um título pertinente levou a mais e mais questionamentos sobre o próprio estudo. Um exemplo foi a tentativa de usar como subtítulo a frase: “A escrita criativa em sala de aula”; este estudo pressupõe que a concepção de escrita é intrinsecamente criativa, uma vez que escrever é uma atividade humana que envolve o trabalho com signos, significantes e significados (na acepção saussureana desses termos), logo a escrita é criativa porque mobiliza o “gênio”, considerando a concepção de gênio das correntes estéticas do século XVIII, que segundo o filósofo prussiano Immanuel Kant, envolve a faculdade de imaginação. Assim, se a escrita é uma criação, a expressão “escrita criativa” deixa de ser adequada ao subtítulo deste estudo por soar como uma tautologia. O ato de escrever contém em si a ação de criar: a imaginação.

Outro rumo seria um título questionador: “Como se dá a produção textual na sala de aula?”, mas o caminho seria o de fazer levantamentos, análises e produzir uma pesquisa com foco em como a escola forma, ou não, produtores de textos dos gêneros mais diversos, essa formação difere de uma que busca formar escritores do ponto de vista *estético literário*, ou seja, que busca formar para a escrita mais do que para a produção de textos.

Então, como encontrar um título que dê conta de tantas angústias sobre um tema? Se for abrangente demais ele pode passar uma perspectiva errada do estudo, e se for específico demais corre o risco de além de extenso e prolixo, fazer com que o texto tangencie o tema.

Assim, este trabalho de conclusão de curso carrega em si mais aspectos de um ensaio, por propor reflexões que não se encerram aqui e cujo objetivo é mais provocativo que necessariamente expositivo. Nem por isso deixa de ser uma monografia, mas pensar neste texto como um ensaio permite trazer algo que o torna metalinguístico por destacar a exposição do meu ponto de vista sobre o tema, e isso sem *mea culpa* ou a preocupação constante com o uso de verbos impessoais, orações sem sujeito, o emprego da terceira pessoa do discurso, numa busca rigorosamente acadêmica por uma visão objetiva e distanciada do meu objeto de estudo. Afinal, esse afastamento autor-leitor, escritor-texto, é a fonte da inquietação que motivou este trabalho.

A atividade de produção de textos tem início ainda na Educação Infantil com os processos de letramento e alfabetização dos educandos, porém o foco deste trabalho é pensar a escrita na escola a partir do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. Ao abordar a produção textual com base nas experiências dos estudantes que estão atualmente dentro desses segmentos

(EF II e EM), não se pode ignorar o fato de que estamos discutindo a experiência da escrita para os nascidos na era digital, isto é, para os Nativos Digitais¹. Apesar disso, é de suma importância ressaltar que a base deste trabalho não se desenvolve a partir de uma reflexão sobre como as Tecnologias da Informação e Comunicação, as chamadas TICs, impactam na educação de modo geral, mas ela perpassa uma análise do modo como a experiência da escrita na era digital impacta a formação escrita dos educandos². Logo, discutir a escrita digitada e o mundo digital faz parte desta discussão embora não seja o seu foco.

Embora a sociedade humana tenha, primeiramente, se formado com a ajuda do discurso oral, ou seja, tendo a oralidade como forma de linguagem, e que só mais tarde tenha se tornado letrada, mesmo que não em sua totalidade (FREITAS, 2011, p.11), o advento da escrita teve grande impacto sociocultural. Nascemos inseridos em uma cultura majoritariamente escrita e ela não se compara à oralidade, uma vez que a linguagem é “a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas” (MARTELOTA, 2011, p.16) enquanto a aquisição da escrita pressupõe uma formação escolar, isto é, um processo de alfabetização.

A escrita é uma tecnologia que foi desenvolvida por volta de 3500 a.C, essa tecnologia revolucionou a humanidade e as formas de se relacionar com o conhecimento, consigo e consequentemente com o mundo. Se antes o conhecimento era transmitido de forma oral, a escrita sistematizada possibilitou o registro em textos que poderiam ser lidos sem haver o contato direto do leitor com quem escreveu ou produziu aquele texto, com a escrita o pensamento humano adquiriu maior alcance temporal, a escrita é uma forma de permanecer, de imprimir-se em texto e assim conferiu poder aos que dominavam essa técnica.

Na introdução de “*Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*” (2011), os autores, Palfrey e Gasser, focam na experiência daqueles nascidos após 1980 e os chamam de *Nativos Digitais*. De forma generalizante, na introdução da obra os autores afirmam que “todos eles [aqueles que nasceram depois de 1980] têm acesso às tecnologias digitais. E todos têm habilidades para usar essas tecnologias” (PALFREY; GASSER, 2011, p.11), é bem possível que essas habilidades existam sim e possam ser desenvolvidas por cada ser humano em seu próprio tempo e ritmo, porém, vale ressaltar que nem todos têm acesso às tecnologias digitais da mesma maneira e na mesma proporção, fator

¹ PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

² Um aspecto interessante a ser analisado é o uso de consoantes na escrita em meios informais digitais, uma vez que na oralidade a pronúncia do nome de algumas das consoantes implica a produção de sons vocálicos que preenchem a necessidade de escrita destes como em: c = cê (você).

que impacta diretamente na comunicação e interação humana. Vivemos em um mundo atravessado pela tecnologia, mas a questão do acesso não é a mesma para todos, fato que se evidenciou com a pandemia de Covid-19, especialmente no âmbito escolar.

Nesse sentido, os levantamentos estatísticos e estudos elaborados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), sobre as características e o uso da Internet, irão auxiliar ao longo deste trabalho na compreensão dos impactos causados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no país, e dos atravessamentos promovidos pelos meios tecnológicos nos processos de ensino e aprendizado dentro e fora dos espaços formais de educação:

A escola, seja em seus níveis básicos ou avançados, não se reduz a um mecanismo de introjeção de conhecimentos enciclopédicos ou de desenvolvimentos de habilitações para o mundo do trabalho. Ela é um espaço centenário (talvez milenar) de socialização e de formação de cidadãos para a vivência democrática. Ali, idealmente, não apenas se aprende e se reflete sobre as regras da natureza e da sociedade, mas se estabelece um espaço de vivência formativa, capaz de preparar os sujeitos para o convívio com as diferenças e para a coordenação de ações conjuntas (CGI.br, 2022, p.7).

Ao mencionar as habilidades dos nativos digitais a questão da escrita é citada:

[...] há também uma boa chance de que um Nativo Digital o tenha aborrecido. Aquele mesmo assistente, que escreve *e-mails* inadequadamente informais para seus clientes - e de certo modo ainda não sabe como compor uma verdadeira carta impressa. Ou talvez sua filha, [...] está sempre ocupada, *on-line*, conversando com seus amigos. E quando ela desce para jantar, não pára de escrever mensagens de texto para os mesmos amigos, debaixo da mesa (PALFREY; GASSER, 2011, p.11).

Uma escrita inadequada, clandestina, irreal, como se a comunicação no meio digital se desse em um plano distinto do da realidade, embora a realidade que tenha sido afetada de maneiras diversas pela tecnologia. Ademais é inegável que para alguns dos nativos digitais: “os principais aspectos de suas vidas - interações sociais, amizades, atividades cívicas - são mediados pelas tecnologias” (PALFREY; GASSER, 2011, p.12). As TICs afetam a vida moderna em vários níveis, seja tornando um conteúdo viral ou chegando a certos lugares em que há escassez de coisas básicas, embora a tecnologia já faça parte do básico, do indispensável ao ser humano no mundo atual.

Mesmo que a popularização do aparelho celular, em especial dos smartphones, fizesse com que o acesso à tecnologia fosse maior entre os grupos sociais mais pobres, dos meios rurais ou até iletrados, o acesso à internet não é uma garantia, estar conectado e em rede ainda não é possível para muitos desses grupos. A pandemia, por exemplo, trouxe essa questão à tona por desvelar as desigualdades sociais no âmbito da educação e expor que o ensino à distância, mediado pela tecnologia e a internet, ainda é inviável para muitos dos estudantes brasileiros.

Apesar disso, o número de jovens que usam a internet e as redes sociais é crescente. Como explicar então essa contradição? Mesmo que este estudo não se proponha a respondê-la ao pensarmos a educação brasileira se faz necessário considerar essa questão, uma vez que a internet e as TICs são parte da sociedade e têm um papel importante nas relações sociais.

Para fins educacionais o uso da internet exige uma conexão estável que suporte vídeos longos e “salas” com muitos participantes; há uma “etiqueta” on-line a ser seguida para que a aula funcione, isto é, para que os estudantes aprendam: mutar os microfones, solicitar a vez para falar, a instalação de determinados aplicativos etc. Trata-se de uma experiência outra de interação social que não aquela da escola, da sala de aula física, do dia a dia. Essa modalidade de ensino apresenta vantagens e desvantagens.

A Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB, determina, para a educação brasileira, que a modalidade a distância esteja prevista desde o ensino fundamental obrigatório tendo como um de seus objetivos o domínio da escrita:

Art 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo [...] (BRASIL, 1996).

Mesmo para os Nativos Digitais, nascidos numa sociedade majoritariamente letrada e com acesso cada vez mais democrático à tecnologia, a modalidade a distância de educação foi desafiadora. Desenvolver o domínio de algumas das capacidades previstas na LDB, como o da escrita, que passou diretamente pelo uso das TICs por ser uma escrita teclada, exigiu o domínio de outra maneira de se produzir textos. Sabe-se que a tecnologia escrita evoluiu e continua evoluindo conforme outros suportes surgem. Desse modo, a alfabetização e o domínio da tecnologia escrita por meio da educação mantiveram o objetivo de formar para a sociedade:

A linguagem é um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade. Desse modo, ela está relacionada à maneira como interagimos com nossos semelhantes, refletindo tendências de comportamento delimitadas socialmente [...] um mesmo indivíduo em situações diferentes usa a linguagem de formas diferentes [...] as línguas variam e mudam ao sabor dos fenômenos de natureza sociocultural que caracterizam a vida na sociedade. Variam pela vontade que os indivíduos ou os grupos têm de se identificar por meio da linguagem e mudam em função da necessidade de se buscar novas expressões para designar novos objetos, novos conceitos ou novas formas de relação social (MARTELOTA, 2011, p.19).

Em uma sociedade letrada a escrita é fundamental e está, por sua relação com a linguagem, diretamente relacionada à maneira como interagimos e nos comunicamos uns com

os outros. Por refletir as tendências socioculturais a escrita foi impactada pelo surgimento, o acesso e a difusão da internet; “a escrita é uma tecnologia assim como a informática” (FREITAS, 2011, p.12) e após o advento tecnológico surgiram novas formas de se produzir textos na sociedade, novas formas de se comunicar. Entretanto, a escrita na sala de aula permanece ancorada em práticas que não acompanharam a evolução tecnológica no âmbito da comunicação; a produção textual no espaço escolar privilegia a escrita à mão³, na folha de papel. O desenvolvimento dessa habilidade de escrever está na base do primeiro segmento, nas séries iniciais, porém a escrita em meios tecnológicos não deve ser ignorada, pois não se trata apenas de fazer uso das TICs nas escolas ou em casa, afinal:

ser digital vai muito além do aparelhamento tecnológico. Trata-se sobretudo de uma mudança genuinamente paradigmática refletida na cultura e no *mindset*. Não depende unicamente da incorporação de ferramentas tecnológicas educacionais ou mesmo da automatização de uma série de atividades previstas no cotidiano educativo, mas de como os profissionais da educação são capazes de introjetar esse modelo. [...] de modo a otimizar os processos, favorecer e intensificar a aprendizagem dos estudantes (CAMARGO, 2018, p.7).

Neste estudo foi necessário pensar o impacto das TICs no desenvolvimento da escrita dos estudantes, na forma como eles se comunicam, nos códigos dessa escrita teclada. Por tanto, estudar o desenvolvimento da escrita na escola impactada por essa mudança paradigmática decorrente do uso dos aparatos tecnológicos tornou-se extremamente relevante.

A produção de textos é demanda constante da sociedade letrada. Desde a infância somos convocados a produzir textos variados uma vez que a nossa relação com o mundo (e conosco) se dá na e pela linguagem. Deve-se, igualmente, levar em consideração o fato de que em diferentes vertentes dos estudos da linguagem, a literatura sobre enunciação vem há décadas buscando entender esse processo e explicar em que medida é na linguagem e por meio dela que os interlocutores interagem e, mais ainda, se constituem. Assim, parte-se da ideia de que a maneira como os educandos se expressam e interagem através de textos escritos é fundante no processo de construção da sua subjetividade, e embora o foco deste trabalho seja o texto escrito, compreende-se que textos orais e multimodais são igualmente importantes no desenvolvimento dos traços de autoria.

³ A escrita cursiva é extremamente importante e este trabalho não a desconsidera nem negligencia a importância do aprendizado desse modelo de escrita, afinal sua relação com o conceito de “assinatura” é profundo, desenvolver a grafia é como desenvolver uma marca pessoal própria e característica. Como uma identidade. E de modo algum invalida a discussão sobre escrever em outros suportes, como os digitais.

Se somos seres que se constituem na linguagem e por meio dela, produzir e ler textos torna-se então uma atividade constituinte da nossa existência e a escola ainda é o espaço privilegiado de aprendizado e desenvolvimento da escrita, apesar das TICs. Compartilhar os textos produzidos, ter interlocutores, é o que torna a escrita uma atividade dialógica. E sendo a escola esse espaço de aprendizado e desenvolvimento dessa habilidade, em uma sociedade letrada, deveria ser ela também um espaço de socialização dos textos escritos pelos discentes, sem perder de vista que os sentidos de um texto são construídos conjuntamente na relação falante/escritor-ouvinte/leitor, considerando o “projeto de dizer”⁴ do sujeito da enunciação.

Estudos que têm privilegiado uma abordagem interacional (dialógica) da língua, consideram que tanto quem escreve quanto quem lê são atores/construtores sociais, sendo então sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2018, p.34). Tais estudos parte da percepção de que os educandos são ativos no processo de leitura e construção de significados de textos já produzidos, curiosamente esses mesmos estudos não abordam com a mesma proporção a possibilidade de que os educandos sejam igualmente ativos no processo de escrita de textos. E o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a produção textual?

A fundamentação teórica de nossa investigação baseia-se, Geraldi (1997, 2014), Koch e Elias (2009), Zilberman (1988), Marcuschi (2008), Lajolo (1993), Antunes (2009), e nos documentos oficiais de ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular.

Os documentos oficiais de ensino tratam a produção textual em seus aspectos mais amplos, há diversidade de gêneros, de suportes, a multimodalidade está prevista, bem como a oralidade. Porém, as práticas permanecem calcadas em uma tipologia, a dissertativa-argumentativa, que tornou-se demanda por ser um dos principais métodos avaliativos do país para ingressar em uma universidade pública. A redação de um texto dissertativo-argumentativo acabou por tornar-se o grande objetivo quando se discute a produção textual na sala de aula, tornando-se uma disciplina dentro da área de linguagens: redação.

Entende-se que é possível a produção textual ir além, e como produção de textos podemos entender desde a elaboração de respostas discursivas, passando pelos gêneros orais, chegando até a escrita de textos literários, Apesar de compartilharmos uma série de significados construídos socialmente, também há o desenvolvimento de perspectivas que são únicas; e essas maneiras particulares de perceber o mundo constituem a subjetividade, algo que aflora quando

⁴ KOCH, Ingedore Villaça. Desvendando os segredos do texto. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

expomos nossas percepções para os outros, que também irão interpretá-las de acordo com sua própria subjetividade. Em função deste universo mais amplo, pensasse ao longo deste estudo a questão da autoria.

1.2. Inquietações: a escrita no contexto escolar

Este estudo surge de algumas inquietações a respeito da escrita na escola e o lugar dela dentro do currículo escolar, seja por falta de tempo, planejamento ou objetivos claros para que essa produção seja feita, ou até mesmo por vir frequentemente engessada sob a forma de um gênero textual específico: a redação, ou então uma tipologia: a dissertativa-argumentativa. Ao discutir sobre o texto na sala de aula, Geraldi (2011) destaca que:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas” (GERALDI, 2001, p.51).

Não que aprender a argumentar ou dissertar não deva fazer parte do desenvolvimento das habilidades comunicativas dos educandos, em suma, a retórica, enquanto arte da palavra e forma eloquente de se comunicar, foi considerada por Aristóteles (2005, p.89) como “a outra face da dialética”, ou seja, a comunicação pressupõe, mesmo que hipoteticamente, a existência de um interlocutor, de diálogo. Por isso, a raiz do problema parece estar nas propostas de produção textual, na maneira como os estudantes são convocados para a prática da escrita no contexto escolar, pois afinal, quem são seus interlocutores? Para quê e para quem estão escrevendo? Talvez, ter esses pontos bem definidos e delineados seja fundamental para desenvolver as habilidades comunicativas de forma menos artificial e mais contextualizada.

Em *O texto não é pretexto*, a autora, Marisa Lajolo (1982) defende que “um texto existe na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê”. Aqui, Lajolo está analisando criticamente a presença do texto, em especial o literário, na escola, bem como a figura do aluno enquanto sujeito leitor desses textos. Apesar disso, é possível usar tal formulação para estudar a figura do educando enquanto sujeito que escreve e produz textos que serão lidos tanto na escola quanto, possivelmente, fora dela. Pensar o texto como ponto de encontro entre os estudantes de uma mesma turma, escola ou cidade faz com que a produção textual não seja um mero pretexto avaliativo da caligrafia ou da coesão textual, mas que ele tenha uma finalidade comunicativa.

O processo de analisar os escritos desses estudantes passa também por pensar o professor como leitor desses textos, como um leitor-fruidor⁵ e não somente um leitor crítico/avaliador. Comumente ignorado nas teorias e estudos sobre a leitura literária na sala de aula, o professor deve ser um sujeito capaz de se implicar na leitura dos textos produzidos pelos educandos. Todorov, em *A Literatura em Perigo* (2009), chamará atenção para o fato de que:

Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas (TODOROV, 2009, p.32).

Se como professores julgarmos *a priori* que os textos escritos pelos educandos em sala de aula têm como finalidade única serem avaliados, sem considerar essa escrita para além disso, corremos o risco de estudar mal o sentido desses textos, que acabam tendo como fim a gaveta, o lixo, uma nota.

Em sua materialidade os gêneros textuais não têm como objetivo a gaveta nem o lixo, tão pouco serem reduzidos a um valor numérico que acaba por determinar implicitamente o valor e a competência de quem o escreveu. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são práticas sócio-históricas, são eventos linguísticos e possuem uma função comunicativa, ignorar tal função e encerrar um texto em si mesmo apenas como forma de verificar se os estudantes compreenderam a estrutura das tipologias e as funções dos gêneros textuais chega a ser um contrassenso.

Assim, os textos feitos na escola ficam restritos a uma prática artificial de escrita, na medida em que simulam diversos eventos linguísticos, sendo em última instância apenas um: o evento de ser avaliado. Uma forma bastante genérica de produção textual, e esse *fingire* está longe de ser o *fingire* do artífice, do poeta que é um fingidor, que inventa, ele está mais próximo da noção de simulacro das práticas:

“Elabore uma notícia sobre algo que ocorreu na sua vizinhança...”

“Faça um roteiro para entrevistar o Presidente da República...”

“Envie uma carta para uma amiga que mora em outro país”

“Crie uma campanha de conscientização sobre...”

“Escreva um resumo/uma sinopse de um filme/livro”

“Desenvolva uma resenha crítica sobre um livro/filme/série”

⁵ De acordo com Barthes (1987, p.7), *o sujeito chega à fruição pela coabitação das linguagens*, o teórico ainda adverte que escrever no prazer não assegura o prazer do leitor.

Propostas de produção semelhantes às listadas acima simulam elementos da comunicação (um suposto receptor que implicitamente é um leitor avaliador para quem o texto geralmente não frui – o professor – com uma mensagem a ser criada seguindo as regras de um passo-a-passo; para um canal de comunicação muita das vezes inexistente ou forjado; e em um contexto hipotético).

Para produzir um texto que atenda a demanda dessas propostas o estudante precisa também simular, não só compreender, mas fazer um pacto com a contextualização, para então escrever, mas acima de tudo isso o estudante permanece consciente de que o seu interlocutor/receptor final é a figura do professor/avaliador/corretor e que o objetivo não é a comunicação de fato, mas demonstrar o domínio da produção de diferentes gêneros textuais.

Na infância essa contextualização e a sua forte relação com a fabulação e a capacidade ficcionalização, ou seja, de imaginar, faz com que propostas como “escreva uma carta para o Papai Noel” sejam mais verossímeis e, portanto, menos um simulacro dessa situação sócio-comunicativa, de modo que o texto produzido (a mensagem) é intrinsecamente menos artificial⁶. Com o avançar dos anos escolares essa contextualização enfraquece e os textos já não têm um fim comunicativo, pois são produzidos a partir de um passo-a-passo por uma demanda avaliativa, de modo que “os gêneros trabalhados na escola perdem toda e qualquer relação com a situação comunicacional real para adquirir o caráter de atitudes procedimentais consolidadas para o ato da escrita.” (FREITAS, 2011, p. 99), tornando-se o que Dolz e Schneumly (1999) chamam de “produtos culturais da escola”.

Enquanto simulações de situações comunicativas reais eles não passam de produtos culturais da escola; talvez por esse motivo a expressão “produção textual” tenha tantas ocorrências no texto da Base Nacional Comum Curricular, por tratar-se de uma produção alienada, na acepção sociológica do termo, que diz respeito a dissociação dos seres humanos de algum aspecto essencial de sua natureza ou da sociedade, neste caso uma dissociação da escrita enquanto atividade comunicativa; o que pode causar uma sensação de desamparo frente ao ato de escrever: “Escrever para quem e por quê?”

⁶ Esclarecer o sentido de “artificial” enquanto adjetivo que foi empregado é fundamental. Afinal o vocábulo substantivo “artifício” aponta para duas possibilidades: 1 “envolver artifício” isto é ser produzido por mãos humanas uma habilidade técnica, e 2 “o contrário de natural”, não é espontâneo, falso. Assim a noção de artificial empregada aqui possui mais relação com a segunda possibilidade. A produção textual é mais espontânea e natural quanto menos artificiais são os elementos da comunicação e mais crível é o contexto.

Para aprofundar a discussão sobre a escrita levando em consideração a vivência dos Nativos Digitais é preciso, como já foi dito, abordar a questão da internet. O livro organizado por Maria Teresa de Assunção e Sérgio Roberto Costa traz várias discussões sobre a escrita de adolescentes na internet e na escola. A partir do binômio: “escrita na internet”/“escrita na escola”, já se pode levantar uma série de questões, como, por exemplo: a escrita na internet se difere e se distancia da escrita na escola por quê? A escola está apartada da internet? Quais são as demandas de produção textual na internet neste mundo tecnológico? Tais demandas fazem parte do programa/currículo escolar? De que modo?

Os capítulos do livro trazem diversas provocações sobre a escrita, a internet e a escola. Ao mencionar o receio de Platão diante da escrita, Assunção (2011, p.12) destaca que “a escrita, ao possibilitar o registro, libertou a mente do esforço de recordar”, e enfatiza o impacto da escrita nas sociedades de oralidade primária⁷, diferentemente da oralidade secundária presente em uma cultura que não só tem como usa e sofre os efeitos da escrita, nas palavras da autora esse é o caso da cultura atual. Desse modo a autora afirma que:

A tecnologia escrita se interpõe ao obstáculo do tempo e elimina a redundância. Com a escrita à mão, mais lenta que o discurso oral, a mente é forçada a seguir um padrão mais vagaroso, alterando e reorganizando o dito [SIC]. É sempre possível reler o que foi escrito, voltar voluntariamente a todos os elementos que estão incluídos no texto. [...] A comunicação oral agrupa as pessoas, enquanto a escrita isola e leva mais à introspecção. (FREITAS, 2011, p.12-13) [SIC: o escrito no caso.]

Levando em consideração tais apontamentos devemos nos questionar sobre como fazer da escrita no ambiente escolar um modelo de comunicação capaz de agrupar os estudantes. Na era tecnológica, em que a demanda por uma comunicação acelerada e mais próxima da oralidade se encontra com a escrita na internet, é possível perceber grandes impactos da oralidade na escrita, impactos que não se restringem apenas ao ambiente virtual, mas que aparecem também na escrita à mão produzida na escola. Um exemplo clássico seria o uso de abreviações não oficiais, em que ocorre a supressão de vogais que não iniciam palavras, como em: também (tbn), obrigada (obg), por favor (pfv), saudades (sdds), agora (agr) e etc. Tais ocorrências aparecem nos textos dos estudantes, o que configura uma problemática para o ensino formal e a norma culta.

Essa escrita “telegráfica” não é um problema em si, mas de acordo com a norma culta padrão e a gramática normativa, tais formas de escrita devem se restringir ao contexto da internet, o famoso “internetês”, e ainda com algumas restrições. Assim, as situações mais

⁷ a oralidade primária refere-se à oralidade de uma cultura desprovida do conhecimento de qualquer forma escrita (FREITAS, 2011, p.11).

formais de comunicação, mesmo que produzidas para a internet ou digitalmente, exigem também uma formalidade com a linguagem, enquanto as situações menos formais de comunicação (as mais comuns na internet, em decorrência das redes sociais) permitem o uso e o emprego do internetês sem tantas discriminações.

Contudo, se os estudantes produzem muito mais textos na internet, nas redes sociais e on-line, eles se habituem ao uso recorrente do internetês, e no momento em que produzem textos na escola, um espaço formal de educação que privilegia a norma culta padrão e a gramática normativa é quem dita as regras comunicativas, os estudantes e seus textos são discriminados, eles são vistos como sujeitos que não escrevem e não sabem escrever, que não dominam a tecnologia da escrita, que estão regredindo em relação à língua.

Para Palfrey; Gasser (2011, p.268) “a educação está totalmente confusa sobre o que fazer em relação ao impacto da tecnologia na aprendizagem” e “muito poucas escolas descobriram a conexão entre a maneira como os jovens estão aprendendo em uma era digital, tanto em ambientes formais quanto em informais, e suas próprias missões.” Assim, o papel da escola na formação de escritores aparenta ser o de fornecer ferramentas e conhecimento para que os estudantes, que já dominam o internetês, dominem também as normas gramaticais e as formas consideradas adequadas de escrita, segundo a dita gramática normativa, mas é o domínio das TICs? A compreensão e produção dos gêneros que circulam na internet? Os jovens escrevem e leem constantemente nas plataformas digitais, mas essa escrita ainda não é dimensionada ou estudada, as pesquisas ainda focam no tempo que as pessoas passam na internet, sem analisar ainda como esse tempo é gasto.

Esses estudantes ainda estão longe de serem percebidos como escritores e de se perceberem como escritores nesses espaços formais de educação. Em sua gramática, o linguista Marcos Bagno chama atenção para a confusão que há entre a escrita e a ortografia. É o julgamento e o preconceito linguístico que fazem com que alguns estudantes deixem de produzir textos no espaço escolar, se o julgamento recai mais sobre a ortografia do que o conteúdo comunicativo, sobre a aparência e não a essência, o que eles estão aprendendo? Que não sabem escrever da forma como a escola quer e assim deixam de escrever na escola. Deixam de responder questões discursivas, têm receio de “errar” e preferem nem começar. Enquanto isso, na internet, e em especial nas redes sociais, as pessoas escrevem constantemente, e leem também, mas todo esse conteúdo ainda é pensado como informação. Fluxo de informação, propagação e circulação de informações, ainda são o foco das discussões sobre os textos que circulam nos meios digitais, o que remete o que escreveu Benjamin em *O Narrador*:

Por outro lado, verificamos que com a consolidação da burguesia – da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes – destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antiga que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação (BENJAMIN, 1996, p.202).

Se a comunicação nos meios digitais deixar de ser percebida como a escrita de textos e mais como uma troca de informação ela relega a escrita digitada a ao lugar da não escrita.

Em um dos textos presente no livro organizado por Freitas e Costa (2011), intitulado *“Por que o nickname escreve mais que o realname? Uma reflexão sobre os gêneros do discurso”*, as autoras Juliana Gervaso Defillippo e Patrícia Vale da Cunha, têm como objetivo justamente investigar as produções escritas de adolescentes nessas duas esferas sociais distintas: internet e escola. Propondo uma distinção entre virtual e real, o que de certa forma parece problemático, embora possa ser apenas uma questão lexical - afinal a escrita no espaço virtual não é menos real - então a oposição entre REAL e VIRTUAL nesse quesito pode ser um deslize que todos nós somos suscetíveis a cometer, principalmente se compreendermos REAL como sinônimo de CONCRETO e VIRTUAL como sinônimo de ABSTRATO. O ambiente virtual não é necessariamente menos real, ele expande possibilidades de percepção do real, mesmo que isso seja outra discussão, vale salientar que por trás das telas e de todo aparato tecnológico, isto é virtual, há um sujeito real, uma subjetividade. Segundo as pesquisadoras:

Depois de meses de observação e interação com internautas adolescentes, percebemos que, nesse novo ambiente, uma nova prática de leitura e escrita surgia, impregnada de criatividade e prazer. Parecia-nos que estávamos entrando em contato com um espaço em que o mundo das letras não era só conhecido e apreciado por esses adolescentes, mas era também transformado e compreendido. [...] Esse letramento digital produzia nos adolescentes, observados por nós, um impacto sempre buscado pelos professores em sala de aula, mas adormecido há anos nas desestimulantes redações de temas abstratos, desvinculados da realidade do aluno ou nas vagas interpretações de texto das provas de português [...] notamos que, atualmente, há que se resgatar o real significado da escrita nas instituições escolares sem, é claro, desvinculada de seu objetivo escolarizado. Há, enfim, que se buscar a ressignificação dos gêneros escolares (FREITAS, 2011, p.97-98).

Ademais, o processo de escrita demanda tempo, um tempo subjetivo, nem todos produzem uma quantidade “de linhas” ou desenvolvem um raciocínio no mesmo período de tempo. Grandes escritores levam anos ou um dia para produzir obras que ficaram para a posteridade e que são dignas de estudo. O tempo de escrita de cada um pode ter relação com vários fatores: tema, gênero textual, raciocínio e afins. Para alguns estudantes a escrita na escola é escrever aquilo que o professor quer ler, ou aquilo que os adultos esperam, afinal, são esses

os seus interlocutores/avaliadores, e o distanciamento do próprio texto só faz aumentar até que o estudante não se reconheça naquilo que produz - e é aqui que se insere o conceito de a alienação da produção - Contudo esse não é um distanciamento consciente e empregado enquanto artifício, não é um distanciamento literário entre autor-narrador-personagens, mas é uma forma não pertencimento, de modo que nem o autor saiba o que quer ou pretende dizer, como se as palavras de seu texto não viessem de dentro dele, mas apenas vertessem sobre a folha e ele as tentasse ordenar, inconsciente dos mecanismos de coordenação e subordinação das orações, do emprego dos conectivos, da semântico, ou seja, sem uma relação forte com a linguagem e o seu sentido, e por isso não é artifício no sentido de “arte e ofício”, é artificial no sentido de ser alienado, alheio, estrangeiro e estranho.

Talvez a produção textual deva ter como um de seus focos desenvolver a relação dos sujeitos com a linguagem enquanto arte e ofício, enquanto forma de pertencimento, como algo que lhes é próprio, do qual os educandos possam se apropriar cada vez mais, seu vernáculo.

2. Desenvolvimento

2.1 Os documentos oficiais de ensino, BNCC e PCN's, e a escrita na escola

Segundo Irandé Antunes (2009) *as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela*, ademais, faz-se imprescindível pensar, estudar e analisar quais são as motivações que nos levam, enquanto seres sociais e de linguagem, a escrever.

Cada época demanda tipos e modelos de escrita. O estudo dos gêneros e tipos textuais leva-nos, enquanto pesquisadores, a analisar as características e função de diversos gêneros. Compreende-se, portanto, neste trabalho, que há uma ligação entre motivação e função capaz de determinar as formas de produção de um texto, suas características e sua estrutura. Porém, se no âmbito escolar o foco das atividades de produção textual consiste em apreender a forma, as características e a estrutura dos diversos gêneros textuais que já existem e circulam na sociedade, como abarcar também a motivação para escrever? E mais, a motivação seria o mesmo que contextualização para o exercício da prática de escrita ou haveria algo além que fosse capaz de motivar o processo de comunicação por meio da escrita nas atividades de produção textual propostas em aula?

Tais questionamentos apontam para uma pergunta que, de certo modo, os sintetiza: Como diversificar as solicitações de produção escrita no âmbito escolar de modo que os educandos se sintam motivados e interessados em escrever? Afinal, sabemos que:

Normalmente, sobretudo, no ensino médio, o trabalho escolar tem se fixado na produção de um modelo de “redação”, um texto com uma cara só, engessado em uma forma rígida de desenvolvimento; na verdade uma “forma” igual para todos. Sem traços da singularidade autoral. Nem mesmo o fato de alguns vestibulares terem pluralizado suas propostas de escrita tem sido o suficiente para levar a escola também a diversificar suas solicitações de produção escrita (ANTUNES, 2009, p. 214).

O livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo* (1999) de Christiane Gribel, com ilustrações de Jean-Claude R. Alphen, exemplifica um dos aspectos da problemática que é a percepção da prática de escrita no âmbito escolar a partir da perspectiva de um estudante do ensino fundamental. Na narrativa, no primeiro dia de aula após as férias, a professora de português propõe à turma que cada um escreva uma redação de 30 linhas sobre as férias (tipo de produção textual que configura uma prática bastante comum nas escolas). Em seguida o narrador-personagem afirma algo sobre a atividade solicitada pela professora expondo sua possível motivação: “eu tenho certeza que a professora nem quer saber de verdade como foram

as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito pra escrever redação.” Assim, a motivação não está situada no ato de contar sobre as férias, isto é, essa escrita não se situa no processo de compartilhar experiências, de comunicar, mas sim em uma prática de escrita que culmina na avaliação do texto produzido, avaliação essa que é feita por um leitor crítico (a professora) interessado nas questões formais do texto e não necessariamente naquilo que ele comunica.

Segundo o personagem todo mundo queria contar das férias, e contar mais do que ouvir. Contar sobre as férias seria então compartilhar experiências, conversar, narrar, descrever, rememorar, enquanto escrever sobre as férias seria submeter a própria escrita a uma avaliação focada em aspectos formais/estruturais. Nota-se então um abismo entre “contar” e “escrever”. De fato, a narração não surgiu vinculada à escrita, Benjamin levantou questões importantes sobre a arte de narrar, e conseqüentemente de ouvir, em seu ensaio intitulado *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, já naquela época, para Benjamin, a faculdade humana de intercambiar experiências estava em vias de extinção. (Há quem culpe o Estruturalismo).

A produção textual no âmbito escolar tornou-se uma atividade avaliativa, com um fim específico: atribuir uma nota. Essa nota é atribuída por um único leitor, o professor ou professora, que, na maioria das vezes, não tem interesse no conteúdo do texto, não frui, apenas avalia segundo critérios pré-determinados e específicos. Acredita-se, portanto, neste estudo, que essa forma de “recepção” leitora dos professores pode atuar como um desestímulo aos educandos na escrita de seus textos, principalmente no ensino fundamental, por isso o título deste trabalho. Afinal, a produção textual feita pelos alunos na escola é feita para quem ler? Aqui é o interlocutor que está em discussão. A quem o educando se dirige quando escreve um texto na escola? Quem serão seus leitores, seu público-alvo, com quem ele dialoga nessa produção? Esses pontos são essenciais e aparecem nas propostas elaboradas pelos educadores e livros didáticos independente da área de conhecimento.

Se a proposta é a produção de um banner sobre, suponha-se, o ciclo da água é preciso entender não só a função social do gênero textual publicitário, mas qual o objetivo a ser alcançado, assim como quem são seus interlocutores, o meio de circulação, e talvez o elemento que possa contribuir significativamente para contextualização dessa produção: em quais locais esse texto irá circular. Mesmo porque, ele não deve ter como finalidade ir para a gaveta ou transformar-se em uma nota.

Será que após a circulação de um material produzido pelos educandos com esse conteúdo os objetivos foram atingidos? Isto é, o texto alcançou o público-alvo? A comunicação

ocorreu? As pessoas que leram o banner estão mais conscientes sobre o ciclo da água? Aprenderam ou lembraram algo? Esse texto teve um impacto social? Tornou-se alvo de comentários? Promoveu discussões sobre o tema? Talvez os parâmetros avaliativos de um texto devam residir nesses pontos, mais que em adequações linguísticas.

Outra questão inquietante é pensar por quais motivos os alunos escrevem na escola? Eles têm um motivo além de receberem uma nota? De serem avaliados pelo professor leitor crítico? Nessa situação o ponto de discussão é a proposta em si. Qual é a razão de ser daquela escrita? Ela se fundamenta em quê? É um pretexto para avaliar o educando? Se nos documentos oficiais de ensino já está consolidada a percepção de que o texto não é pretexto, os textos escritos pelos educandos também não podem ser um mero pretexto avaliativo, a sua verdadeira razão de ser não pode estar encoberta pela avaliação do desenvolvimento de suas habilidades discursivas, tais habilidades precisam ser desenvolvidas de fato, mas não de forma alienada/alienante.

É apenas na aula de língua portuguesa que se produzem textos escritos? A redação é o único modelo de produção textual escrita que cabe na escola, nos processos seletivos e avaliativos? Há lugar para os traços de singularidade e autoria nas produções textuais escolares? Essas questões são um norte para buscar formas de convocar o sujeito autor que reside em cada educando. Digo convocar, crendo que a motivação para a produção textual deva ser um chamamento, uma invocação às Musas, e por que não? O sujeito discursivo deve estar presente no texto. Desenvolver essa habilidade antecede a da produção de uma escrita na qual a objetividade e o distanciamento são parâmetros, inclusive avaliativos.

Analisando o texto da Base Nacional Comum Curricular foi possível levantar os dados abaixo sobre a ocorrência de alguns vocábulos:

VOCÁBULO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS NO TEXTO DA BNCC
Produção	194
produzir (reproduzir)*	93
autor/autoria	24
Escritor	1

Tabela 1⁸

⁸ O vocábulo PRODUÇÃO tem 194 ocorrências no texto da BNCC; o vocábulo PRODUZIR tem 93 ocorrências (e reproduzir está dentro deste número); já o vocábulo autor/autoria possui menos ocorrências; “autor” 24; ESCRITOR tem 1 ocorrência (e não se refere aos educandos).

Essa “descoberta”, que preferi chamar de constatação, foi ao acaso dentro deste estudo que fez com que eu me debruçasse sobre o texto da BNCC com outros olhos. Contudo, por qual razão contabilizar tais ocorrências tornou-se relevante?

A partir do momento em que o termo “produção” contabiliza 194 ocorrências e “escritor” apenas uma, parece haver uma demanda fabril nas orientações da BNCC. Os estudantes são produtores, produtores de textos, eles produzem sob uma demanda específica de cada etapa, ano e afins. Uma produção com aspectos mais autômatos que autônomos. E isso por causa de sua artificialidade. A mecanização da escrita sob a forma de “produção textual” remete à fabricação⁹.

Após tal constatação não se pode ignorar o conceito de alienação do trabalho cunhado por Karl Marx. A escrita na escola não pode se reduzir a uma produção textual alienada de forma que os estudantes não se apropriem daquilo que produzem. Fazer o uso não só das ferramentas de produção do texto, mas do texto em si é essencial para que ele seja percebido como um bem cultural imaterial, como linguagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.75) “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer”, nesse sentido, os PCN’s - diferente do que foi possível observar no texto da BNCC - já partem dessa noção da figura dos estudantes enquanto autores, além de pontuarem a complexidade que envolve a escrita de textos e apontarem para a necessidade de se pensar as etapas das atividades que levam um sujeito apto a escrita a escrever textos.

Ao discutir a produção de textos escritos, os PCN’s evidenciam a desigualdade entre a tarefa do autor e a do aprendiz, destacando que escrever profissionalmente requer a coordenação de alguns aspectos, como os supracitados, e que:

⁹Não se pode matar a alma do texto, de acordo com Foucault (p.32, 1987) “não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em tomo, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência.” O pensamento é imaterial, porém com a rigidez da produção textual imputada pela escola podemos perceber a padronização dos textos pela disciplina que “fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, p.164-165, 1987).

Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção (BRASIL, 1998, p.76).

As atividades de escrita propostas na prática pedagógica que foi desenvolvida com os estudantes em sala de aula dialogam mais com a abordagem dos PCN's que a da BNCC na medida em que uma série de procedimentos feitos ao longo dessa prática se alinhavam ao que o texto dos Parâmetros propõe enquanto categorias didáticas de produção de texto, em especial a autoria, levando em consideração essa articulação entre os planos do conteúdo e da expressão, e também o desenvolvimento de um estilo, diferentemente da BNCC:

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro (BRASIL, 1998, p.77).

2.2 O desaparecimento do autor e a produção textual na escola: algumas tensões

Com o avançar dos anos escolares é perceptível a demanda pelo apagamento da subjetividade e pelo distanciamento do autor de suas próprias produções textuais. Exige-se objetividade, formalidade, concisão, impessoalidade, características inerentes, por exemplo, à Redação Oficial utilizada pelo Poder Público na redação de atos normativos. Sendo assim, parece haver uma tensão que culmina tanto num enrijecimento da prática de escrita, como se a espontaneidade e a criatividade fossem solapadas, e há também uma tensão no sentido de haver um desacordo entre o que está sendo exigido enquanto produção textual de um indivíduo em idade escolar e o que se almeja com a formação de produtores de textos.

Essas características de impessoalidade, objetividade, formalidade, não condizem com a vivência e a experiência prática de escrita da faixa etária que compreende o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Textos com tais características demandam uma experiência mais vasta, dinâmica e profunda tanto com a produção textual quanto com a leitura. Ao falar sobre a leitura na escola, Zilberman afirma que:

Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando um indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário (ZILBERMAN, 1991).

No caso da produção textual não seria tão diferente, a escola pode dar oportunidade para que um indivíduo habilitado à escrita se transforme em um escritor/autor, ou pode reverter no seu contrário, distanciando não o “autor” do seu texto, mas do ato de escrever em si, ou mesmo da possibilidade de reconhecer a si como um escritor ou uma escritora.

Um desses resultados pode ser até um autêntico projeto estético, mas em que medida? Quando, em *O que é um autor?*, Foucault discute o parentesco da escrita com a morte, o teórico aponta para o desaparecimento do sujeito que escreve e de suas características individuais¹⁰. Contudo, não é disso que se trata a exigência de objetividade e impessoalidade nas produções textuais mais solicitadas pelas escolas, livros didáticos e afins, com textos dissertativos-argumentativos ou redações, tais solicitações visam o apagamento dos traços de subjetividade e privilegiam a imparcialidade na exposição de opiniões como se fosse realmente possível

¹⁰ “Mas há outra coisa: essa relação da escrita com a morte também se manifesta no desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve; através de todas as chicanas que ele estabelece entre ele e o que ele escreve, o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita. Tudo isso é conhecido; faz bastante tempo que a crítica e a filosofia constataram esse desaparecimento ou morte do autor.”

distanciar-se tanto assim daquilo sobre o que se escreve, isto é, da própria opinião. Não à toa algumas produções textuais são verdadeiras aberrações na medida em que desviam de si mesmas, são um desarranjo em forma de “texto” que não se sustentam.

Já Foucault, ao falar sobre o nome do autor e o nome próprio, aborda a questão da autenticação dos textos de um mesmo autor, textos que estabelecem entre si uma relação de homogeneidade¹¹, considerando as colocações do teórico é possível formular constatações tais como: “Esse texto é machadiano”, “aquele texto é tão a Clarice”, “tal texto dialoga com a obra de Carolina Maria de Jesus”, “essa obra tem a dicção de Graciliano Ramos”, “esse personagem é tão shakeaspeariano” considerando o *modo singular de ser* de tais autores que se revelam na sua escrita. Logo, as práticas discursivas específicas desses autores permitem identificar aquilo que este estudo considera como “traços de autoria”, algo que um indivíduo habilitado à escrita é capaz de desenvolver a depender das práticas desenvolvidas no âmbito escolar. Considerando que:

A linguagem cotidiana é mais espontânea, a linguagem literária é mais sistemática (organizada, coerente, densa, complexa). O uso cotidiano da linguagem é referencial e pragmático, e o uso literário é imaginário e estético. A literatura explora, sem fim prático, o material linguístico (COMPAGNON, 2010, p.39).

As práticas de escrita na escola que tenham como foco permitir que os educandos escrevam textos capazes de expor o modo particular com o qual percebem o mundo e as coisas ao seu redor, devem ter como foco não apenas o uso cotidiano da linguagem, mas o literário. Assim, o material linguístico pode ser explorado pelos estudantes-autores sem um fim prático; embora, passar por esse processo de produzir um texto com um fim prático seja possivelmente um dos caminhos para convocar os educandos à prática da escrita.

Estender a discussão sobre a questão do autor enquanto um indivíduo que cria e produz, nos remete à tensão presente em “*O Arco e Lira*”, de Octávio Paz, e à discussão: arte-ofício. Segundo o pensamento de Barthes a escrita começa quando o autor entra na sua própria morte:

Sem dúvida que foi sempre assim: desde o momento em que um fato é contado, para fins intransitivos, e não para agir diretamente sobre o real, quer dizer, finalmente fora de qualquer função que não seja o próprio exercício do símbolo, produz-se este desfasamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa (BARTHES, 2004).

¹¹ “Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo ele ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status.”

Para o autor entrar na sua própria morte é preciso que antes esteja vivo, isto é, deve haver um processo que será diferente para cada indivíduo. Por isso a expressão “produção” textual me é incômoda, pois remete à alienação do indivíduo em relação ao próprio texto desde o início. As etapas previstas nos documentos oficiais de ensino demonstram uma serialização do exercício de “produção” textual.

2.3 Escrever na escola, para quem e por quê?

Ao discutir sobre a leitura e o ensino da literatura o foco de Zilberman é a leitura literária, mas suas considerações também podem ser estendidas à escrita. Por exemplo, em sua análise da popularização da leitura a autora menciona a literatura oral na qual “a escrita não se interpola entre o emissor e o receptor” (ZILBERMAN, 1991, p.30), nesse sentido a escrita por si só já seria capaz de gerar um distanciamento entre esses dois sujeitos do ato comunicativo/discursivo. Voltando à leitura enquanto prática social, a teórica destaca que:

pertencem ao ato de ler duas situações simultâneas e antagônicas: a atitude solitária e individualista, a que se soma um esforço de convivência e solidariedade. O primeiro movimento - o de solidão - é inerente ao exercício da leitura, sendo que ambos, de certa maneira, não se separam, nem se distinguem. Porém, o segundo - a tentativa, por parte do leitor, de se aproximar, enquanto destinatário de um texto, daquele que o emitiu - tem fundo utópico, porque visa resgatar um processo que, entre as populações rurais primitivas, era natural e espontâneo (ZILBERMAN, 1991, p.30).

E assim também não o é com o ato de escrever? O exercício da escrita é solitário, embora pressuponha a existência de interlocutores: um para quem, um porquê, um dialogismo. Neste cenário, o autor é aquele que emite/produz um texto e que tenta aproximar-se do interlocutor/leitor, resgatando na escrita um processo natural e espontâneo de dialogar com o outro usando sua própria fala, sua dicção, fator que pode ser considerado como sendo o traço de autoria, um modo particular de se expressar pela linguagem, de lidar com os signos e significantes,

Pensar a característica interacional dos textos, que tem como finalidade a interação, seja ele escrito ou oral, é preciso ter em mente a aproximação o diálogo. Um leitor/escritor precisa ter em mente o seu interlocutor durante o ato de elocução, nesse momento ocorre o chamado dialogismo e a contextualização, a construção de sentidos.

. Pensar essa escrita telegráfica dos chats de bate-papo, por exemplo, uma escrita rápida de períodos curtos de mensagens que chegam rápido e devem ser rapidamente respondidas, lembrando o romance “*Memórias Sentimentais de João Miramar*”, com capítulos curtos, breves, objetivos, um texto mais enxugado, não é pensar uma escrita “menor”, é pensar a escrita

na contemporaneidade, os minicontos, nanocontos, *instapoemas*¹², poemas pílulas, esse último que marcou o modernismo brasileiro, a concisão poemática e a brevidade da escrita literária fazem parte da literatura brasileira, o concretismo, a geração do mimeógrafo, essa escrita curta, condensada e ao mesmo tempo densa, não surge na internet, essa brevidade tem uma relação com a modernidade enquanto conceito sociológico.

No capítulo três foi possível analisar que a organização da BNCC para produção textual parte da produção e análise de textos mais curtos como frases nominais, orações, períodos, parágrafos até textos maiores.

Ademais, é interessante analisar como essa escrita *on-line*, digitada, rápida, é validada ou não como uma forma de escrita. Não que alguém específico deva validar, porém vale se questionar a razão pela qual os jovens que escrevem no espaço virtual, nas diversas plataformas da internet, não se reconhecem como produtores de textos no âmbito escolar; eles escrevem constantemente e ainda assim não consideram os textos que produzem na internet (principalmente nas redes sociais) como “escrita”. Talvez por estar mais próxima da oralidade, ou por estar distante dos espaços “formais” de escrita, como a escola. Enquanto a produção de textos, principalmente daqueles que com tipologia dissertativa-argumentativa estiver em um lugar sacralizado e distante - tal qual a gramática normativa - como uma prática de escrita reservada para aqueles que dominam as regras gramaticais e a norma culta. Mesmo digitando é como se não estivessem escrevendo para se comunicar, mas falando.

E na sala de aula? Como criar demandas de escrita que não sejam apenas demandas de uma escrita avaliativa? Para verificar a ortografia, coesão, coerências, argumentatividade e guardar na gaveta após receber uma nota. Mas uma escrita que tenha um objetivo maior, um fim comunicativo, dialógico, um texto que não se encerra em si mesmo, que seja real e não “virtual”. É preciso haver uma interação entre os leitores e produtores desses textos que são escritos no espaço escolar e que podem vir a extrapolar esse *locus*. Por isso, a discussão da internet e das TICs é pertinente, dado o seu impacto e a sua presença na vida desses jovens que produzem textos na internet constantemente, contudo:

O uso da tecnologia no ensino não faz sentido se for apenas porque achamos que é “legal”. É fácil entender como chegamos a este ponto. O raciocínio é o seguinte: é divertido e bacana ter um blog; um monte de pessoas está fazendo isso; sabemos que as crianças conseguem algumas informações nos blogs; por isso, o blog precisa ter um lugar em nossas escolas. Essa orientação é um erro.

¹² Pensar o prefixo “insta” em sua polissemia permite considerar tanto a instantaneidade com que esse gênero é produzido, a relação do texto com o instante e a própria ligeireza característica da síntese de ideias e da expressão, o que nos remete à fugacidade, isto é, ao imediatismo e a rede social *Instagram*, na qual geralmente tais textos circulam primeiro e rapidamente. Essas possibilidades de sentido apontam para a mesma coisa: o instante.

Devemos descobrir, em vez disso, como o uso das tecnologias pode dar suporte aos objetivos pedagógicos (PALFREY; GASSER, 2011, p.276).

Às vezes, em sala de aula há uma proposta de produção que simula a circulação desse texto na internet, são demandas artificiais de escrita: “crie um blog”, “faça um jornal”, “crie um cartaz” e etc. Por que não tornar isso real? Por qual motivo não se valer das diversas ferramentas disponíveis on-line para que esses textos de fato circulem? E se efetivem de forma menos “virtual”, num sentido abstrato, e ocorra de maneira mais concreta, num sentido real, para os estudantes-escritores.

No contexto da pandemia o uso das TICs tornou-se imprescindível para a continuidade das atividades escolares, e foi nesse contexto que a prática didático-pedagógica de produção textual, que teve como foco a leitura e o compartilhamento das produções textuais feitas pelos estudantes, foi desenvolvida em sala de aula.

2.4. Desenvolvimento de traços de autoria: uma experiência prática.

Algumas correntes teóricas, em especial aquelas que partem da tese da morte do autor, compreendem a leitura como uma interação entre o texto e o leitor. Ao analisar tais correntes, Compagnon (2010, p.51) destaca que nelas “o leitor, e não o autor, é o lugar onde a unidade do texto se produz”, logo, é o leitor que participa ativamente da construção e produção de significados de um texto, ficando o autor à margem desse processo de interação entre o leitor e o texto. Foi partindo dessa premissa que a prática de compartilhar a leitura de diferentes textos escritos pelos próprios educandos entre si foi desenvolvida, pois assim eles poderiam atuar tanto como leitores na construção dos significados dos textos, quanto como autores. O objetivo era proporcionar um momento de interação no qual as competências de escrita e leitura pudessem ser ampliadas de forma conjunta, com os significados sendo construídos e compartilhados.

O relato que se segue apresenta o trabalho realizado por estudantes de uma escola particular situada em um bairro da baixada fluminense no estado do Rio de Janeiro. O projeto desenvolvido com os estudantes durante o contexto da pandemia no período de ensino “híbrido”, em que havia um rodízio de alunos estabelecido pela instituição escolar, buscava promover a participação ativa e crítica dos estudantes em atividades de leitura e escrita simultaneamente.

O projeto teve a duração de seis meses, as atividades eram semanais e com uma data de envio/entrega flexível. Os textos eram escritos e enviados por uma ferramenta tecnológica gratuita, então toda a produção textual elaborada pelos estudantes nesse período de seis meses

foi digitada. Em nenhuma das atividades de produção eles utilizaram papel e caneta/lápis, tudo foi feito em telas e com aparatos tecnológicos.

As aulas de “Redação” solicitadas pela instituição de ensino, foram convertidas em aulas de “Produção Textual”. Talvez, o mais pertinente teria sido apenas nomear como aulas de “Leitura e Escrita”, porque no desenvolvimento desta pesquisa foi possível perceber que a expressão “produção textual” tem implicações que me desagradam em relação ao papel do texto na escola, em relação aos estudantes enquanto escritores/leitores e não necessariamente “produtores” ou consumidores de textos.

A atividade desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental II que culminou neste estudo buscou colocar em prática a proposta de refacção da produção de textos prevista nos PCN’s:

Por refacção se entendem, mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade (BRASIL, 1998, p.28).

Contudo esse processo de refacção foi feito de forma coletiva, com a participação de todos e não somente do autor do texto, ou do professor enquanto corretor, mas das diferentes turmas que atuaram no processo de recepção leitora dos textos que foram produzidos.

Partindo desta abordagem, de uma produção textual cujo fim não é meramente avaliativo, mas dialógico, foi possível instigar os educandos a produzirem textos dos mais variados gêneros no âmbito escolar, tendo em vista que suas produções seriam lidas e compartilhadas neste espaço, não só entre os colegas de turma, mas entre outros estudantes da escola. A prática didático-pedagógica descrita neste trabalho visou justamente desenvolver condições para que os educandos atuarem ativamente no processo de produção textual, desenvolvendo traços de autoria, critérios de recepção leitora, e afins. Sentindo-se, assim, autores que produzem para um público leitor no espaço escolar e possivelmente para outros leitores fora deste espaço, outros interlocutores. Com o compartilhamento dos textos escritos e a participação de toda a turma, algumas passagens foram reescritas, apagadas, reelaboradas de acordo com as sugestões dos estudantes e a versão “final” era lida em sala para que todos opinassem sobre.

Em uma breve pesquisa-ação com turmas do 6º e 8º ano de uma escola particular foi possível observar como alguns estudantes do 8º ano percebiam os aspectos dos textos produzidos por estudantes mais jovens, identificando marcas de oralidade, repetições, fazendo comentários sobre o léxico utilizado, sugerindo adequações, pontuando contradições ou

qualidades da narrativa, buscando traços de autoria e afins. Enquanto os estudantes do 6º ano demonstraram motivação ao saberem que os colegas de outras turmas iriam ler seus textos, levando-os assim a tentativa de surpreender seus leitores com o enredo, com um *plot twist* (reviravoltas), e outras estratégias narrativas, bem como na expressão de opiniões controversas em textos argumentativos.

Havia também entre os estudantes uma expectativa do que os outros iriam comentar sobre seus textos, no intuito de gerar polêmica e debates entre os colegas, isto é, com aquilo que escreviam eles tinham como objetivo promover um diálogo, uma troca, e conseqüentemente desenvolviam um lado criativo e competitivo capaz de estimular a correção ou adequação, possibilitando a releitura e o compartilhamento de ideias entre pares.

Além de estimular a escrita, a escuta e o diálogo, um dos objetivos desta prática foi que os educandos percebessem como os textos abrem para uma multiformidade de significados que deverão ser descobertos, inclusive, conforme o estado de ânimo do leitor, que “irá escolher a chave de leitura que julgar adequada” (ECO, 1991, p. 43). De modo que, os estudantes passem de *leitores vítimas a leitores críticos*, e a autores críticos. Descobrimo o prazer do texto não só na leitura, mas também na produção de textos, neste caso, na escrita, fazendo assim com que desenvolvessem sua *singularidade autoral*¹³, constituindo-se enquanto sujeitos-autores.

De acordo com ANTUNES (2009, p.207-208) “a visão de uma escrita uniforme repercute no trabalho da escola, que, assim, privilegia o ensino de esquemas rígidos, em cujas formas todos os textos têm de se encaixar”:

A escrita, como atividade de linguagem, tem que ser percebida na sua dimensão de texto. Tanto para quem escreve quanto para quem lê. Com efeito, escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal (ANTUNES, 2009).

O uso de uma plataforma que permitia aos estudantes enviarem as produções *on-line* foi fundamental. Como já discutido anteriormente, a maneira como os Nativos Digitais se relacionam com as TICs influenciam de vários modos a sua formação. Digitar é algo natural para parte dessa geração que se comunica por meios digitais - seja por áudios ou teclando - digitar é mais comum que escrever à mão. Se os principais meios de comunicação se dão em plataformas *on-line* e o suporte da mensagem são as telas, a digitação tornou-se uma prática corriqueira para esse grupo social que tem acesso às TICs. Nessa prática os estudantes podiam escrever do celular ou do computador, meios aos quais estão habituados a utilizar nas interações

¹³ A expressão *singularidade autoral* foi usada por Irandé Antunes (2009, p. 214) ao discutir a escrita de textos na escola.

comunicativas diárias, tornando a atividade de produção textual mais palatável, mais atraente e aceitável para os educandos.

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2002).

Outro elemento interessante foi a flexibilização do prazo de entrega dos textos, havia um prazo que foi estipulado por questões logísticas de organização e cronograma, mas ainda assim era mais flexível que um ou dois tempos dentro de uma sala de aula. Para alguns escritores o momento de escrever é solitário, e escrever em uma sala cheia de colegas e sob uma demanda de tempo acirrada pode tornar essa prática impalatável, embora não impossível. Então, os estudantes tinham o prazo de alguns dias para enviarem o próprio texto, a proposta ficava disponível e o acesso era livre, poderiam fazer no horário e pelo suporte que escolhessem.

A próxima etapa consistia na leitura coletiva desses textos e em um momento de dialogar sobre eles. Ler as produções textuais sozinha foi uma experiência tão prazerosa que, enquanto leitora, o meu desejo era compartilhar tal experiência com os estudantes. Reunidos em arquivo Word, no formato docx., sem nenhuma alteração ou correção feita previamente, os textos foram projetados em sala de aula. A leitura dos textos foi feita por mim sem conhecimento do nome dos estudantes que os haviam produzido, e no intuito de não constranger ou expor os autores aos colegas de classe eu fiz a primeira exposição, leitura e correção coletivas dos textos.

Previamente ocorreu uma explicação da proposta, era aula de produção textual, então faríamos a análise desses textos, e iríamos observar suas características segundo a demanda de produção exigida e outros critérios foram surgindo a partir da observação dos próprios alunos que a princípio observaram as questões ortográficas dos textos, as estruturais e depois passaram a interrogar-se sobre algumas construções sintáticas, agramaticalidades, as coerências e incoerências. Na próxima atividade de produção muitos demonstraram empolgação em enviar seus textos, a adesão da turma à atividade foi maior, parecia haver nos estudantes um desejo em ser lido pelos outros colegas. E a leitura passou a ser feita com a participação voluntária da turma.

Com isso, tornou-se possível analisar o modo como os educandos foram exibindo seus traços de autoria que eram percebidos (ou não) por seus pares, que ao lerem, identificaram tais traços e características, conseguindo associar os textos aos autores na maioria das vezes. Em conjunto, nós desenvolvemos uma prática didático-pedagógica cujo foco era a leitura e o compartilhamento das produções textuais feitas pelos estudantes entre eles mesmos, pensando,

assim, os educandos tanto como autores quanto como leitores de gêneros textuais variados, e como revisores/corretores desses textos, como locutores e interlocutores das atividades discursivas propostas:

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar. Entretanto, a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (BRASIL, 1998, p. 77).

E a prática-pedagógica desenvolvida visou justamente ensinar tais procedimentos de refacção, promovendo uma correção não verticalizada vinda apenas do professor - leitor crítico - mas dos estudantes e seus pares, que não se concentravam apenas na ortografia, acentuação, nas vírgulas, mas no sentido global do texto, na mensagem.

Foram 11 propostas de produção de textos, isto é, de atividades de escritas, dentro de um período de em média 7 meses (na passagem do final do ano letivo de 2020 para 2021). A tabela abaixo contém os gêneros textuais e a quantidade de textos escritos enviados pelos estudantes:

GÊNEROS TEXTUAIS	TEXTOS ESCRITOS
Relato	07
Narrativa 1º ou 3º pessoa	11
Modo dramático: diálogo ou monólogo	08
Redação	08
Diário	21
Autobiografia de leitor	17
Redação: Importância da democracia	08
Anúncio de Venda	10
Texto informativo - Covid-19	12
Artigo de Opinião - Há limites para a arte?	10
Redação: Educação Inclusiva	11

Tabela 2

A primeira atividade de produção textual feita pelas turmas foi a escrita de um relato de experiência. Após algumas discussões sobre esse gênero textual e suas características, um link de formulário com orientações e o espaço para a produção foi compartilhado com todos os estudantes da escola. As produções enviadas foram digitadas e entregues on-line, então considerando o impacto das TICs na escrita e o fato de que os textos estavam sendo produzidos em sua maioria em aparelhos celulares, havia a consciência de que eu estaria lidando com uma escrita teclada, com marcas de oralidade, emojis e vários elementos usados na comunicação por mensagem em diferentes plataformas tecnológicas.

Por ser uma escrita feita com o uso de um aparato tecnológico usado diariamente por aqueles estudantes para se comunicarem de maneira informal e também por se tratar de um relato de experiência, essa primeira atividade ficou marcada por um forte dialogismo entre os autores e seus interlocutores, em uma dinâmica muito próxima do relato oral, como uma contação de fato. Eles compartilharam uma experiência por meio da narrativa, fizeram aquilo que o gênero textual relato de experiência se propõe a ser, alinhando tanto o plano do conteúdo quanto o da expressão. Alguns dos textos¹⁴ enviados aparecem abaixo como forma de ilustrar o que foi dito acima:

RELATO 1

O dia que eu fui para penedo foi muito legal eu e minha irmã e meu cunhado e o meu sobrinho fomos para casa da minha prima e a minha outra prima e a filha dela e o marido aí quando todo mundo chegou a gente pediu lanches e depois todo mundo foi dormir e quando a gente acordou todo mundo tomou cafe danhamanha e foi homens num caro e as mulheres foi em outro caro aí chegamos e minha prima querai na fábrica de chocolate e a gente foi aumusa e de pois a gente foi passa e fomos na fábrica de chocolate e comemos tipo que um fundo de pós fomos come sorvete que minha prima falou que era bom soquete não era era oriveu 🍌 tá né mais comemos compramos Também é minha irmã e com proibidas e i disso tchau bjs

Esse relato tem uma sequência inicial de acontecimentos que lembra o ritmo de “Quadrilha” do Drummond, por uma série de acontecimentos que vão se desencadeando como em uma viagem rápida na qual várias coisas ocorrem seguidamente. Sendo um relato trabalhamos também com a memória e os recortes temporais. A ausência de pontuação gera um efeito de aceleração, mesmo que - talvez - não tenha sido o propósito estético da autora. O escritor português José Saramago ficou conhecido por subverter as normas de pontuação e

¹⁴ Todos os textos estão na forma original, sem quaisquer alterações. Sem refacção, porque essa etapa foi feita coletivamente em sala, e preservando ao máximo o texto para que o plano da expressão e do conteúdo continuassem alinhados, para que o texto não perdesse a sua identidade.

marcou seus textos com um estilo próprio. Por isso, o olhar para o texto dos estudantes deveria levar em consideração não apenas os aspectos formais do texto, mas também a estilística.

RELATO 2

O meu relato é na minha primeira vez andando de montanha - russa (tbm tenho um desafio : desafio vcs n rirem kkkk) ...

Eu e minha família estávamos saindo do shopping , ai eu queria ir no parque ai agente foi , nós fomos em alguns brinquedos ai meu pai teve a ideia de irmos numa montanha - russa , ficamos esperando na fila e tal

Dps de um tempinho chego a hora de entrar ok entrei normal , foi muito legal uma hora... Ai dps fico mais alto e deu pra ver o parque INTEIRINHOOOO minha fico nervosa fico nervosa seguro a minha Mão so q teve um hora q chegamos no topo ai fiquei um pouco nervosa kskksksks ah e tbm o banco onde agente tava balançava um pouco até eu fiquei um pouco nervosa demos algumas voltas eai minha mãe ja estava ficando normal e o meu pai estava muito tranquilo .

Teve uma hora q eu pensei q ia faltar luz no parque inteiro vai agente ia ficar la em cima mais n aconteceu graças adeus kkkkkkkk mais dps de varias voltas teve acabar , fiquei triste e minha mãe fico feliz kskksksks mais eu amei do mesmo jeito então foi isso minha primeira vez numa montanha - russa .

Um dos aspectos que mais chama atenção no texto acima é a curvatura que converge com a intensidade dos acontecimentos. “O meu relato” não é um relato qualquer, essa posse da narrativa potencializa a voz que narra, tanto que a autora propõe um desafio aos leitores. As marcas de riso atravessam todo o texto “kkkk/ksksks”, essas marcas indicam o estado de humor da voz narrativa no momento em que narra, isto é, que se recorda dos acontecimentos trazendo consigo os sentimentos do momento lembrado, o riso do nervoso, o riso da felicidade. O atropelamento da rememoração dos fatos faz com que essa escrita digitada, sem revisão, venha assim, como que jogada pelo fluxo de pensamento de quem escreve/narra.

O próximo relato concentra em si o ápice desse jogo com o leitor que muitos autores buscam ao produzirem uma literatura infanto-juvenil, por exemplo.

RELATO 3

Bom! Aqui estou eu de novo indo contar pra você ai do outro lado da telinha, como foi meu primeiro beijo kkkkk. Então, foi assim: lá estava eu no 4o ano bem tranquila, fazendo a aula com meus amigos (bons tempos por sinal) e tals. Fomos pro recreio, voltamos e estudamos até o final da aula. Ai descemos pra ir embora pra nossas casas, QUANDO FINALMENTE O MOMENTO MAIS ESPERADO POR VOCÊS, SIM AMIGOS... EU QUASE CAÍ DA ESCADA! Sim, meu amigo começou a tacar umas bolinhas de papel em mim e eu quase caí da escada kkkkk. Foi uma guerra de bolinhas de papel muito frenética entre eu e ele. Daí depois

de muitas bolinhas voando pelo corredor e muitas mochilas servindo de escudo, resolvemos parar, por que de tantas bolinhas voando era capaz de pegar em alguém ou quebrar alguma coisa, e eu que não ia querer levar a culpa kkkkk. Quando paramos ele disse "ei ***** perai, preciso falar com você rapidinho" e eu disse "ta bom". Esperamos todos descerem (crianças recomendando que saiam da sala) e daí naquele clima mais adorável do mundo, ele puxou minha cintura e me deu um beijo doce, lento e suave. Devo admitir que foi uma das melhores coisas que aconteceram na minha vida. Até hoje passa um flashback na minha cabeça lembrando aquele momento maravilhoso. Continuando, quando ele acabou de me beijar "pra fechar com chave de ouro" ele ainda tacou uma bolinha de papel em mim e desceu as escadas correndo.

Obs: Essa história é baseada em fatos reais, não totalmente mas boa parte do que está escrito, É. Então fique aí tentando saber o que é real, e o que não é e também tentando saber quem sou eu!

ASS:*****

Esse relato foi um dos que mais cativou a atenção dos estudantes, a forma com que a narradora-personagem provoca seus interlocutores gerou uma especulação entre todos da turma, eles queriam saber quem era, e tentaram de fato encontrar nas expressões usadas no texto quem era o autor. Isso motivou os estudantes a participarem das próximas atividades de produção textual.

A segunda atividade consistia em elaborar textos narrativos fossem eles em primeira pessoa ou em terceira pessoa, além de ter uma adesão maior de estudantes na segunda proposta de produção textual muitos optaram pela narrativa em terceira pessoa, criando universos de fantasia, outras realidades possibilidades, personagens, e essa elaboração dos elementos da narrativa foi feita pelos estudantes sem que houvessem orientações mais estreitas ou restritas, após o estudo do gênero a única alternativa era optar pelo tipo de narrador, a criação de personagens, tempo, espaço que não aqueles da realidade como ocorreu no relato ficou a cargo de cada um deles, de sua própria vontade.

NARRATIVA 1º pessoa

Oie, Aqui é à.... Não posso dizer, mais vim falar pela primeira vez de uma história de "amor" agora o por que das aspas ?vcs vão descobri.

Voltando na casa de praia do meu avô... Eu quando era mais nova eu era muito fofa encantadora ,por onde passava deixava alegre, mais ai aconteceu oque acontece com todo mundo, a paixao...

NARRATIVA 3º pessoa

Alice, a menina do coração de ouro

Alice era uma menina muito boazinha, com o coração de ouro, uma menina muito comportada. As pessoas se impressionavam porque entre tantas crianças desobedientes, que brigam umas com as outras, sendo mimadas; Alice era diferente, seus olhos brilhavam no raios de Sol, seu sorriso era tão lindo quanto uma flor. Uma menina bonita, branquinha como leite, com olhos castanhos que brilhavam no raios de Sol junto com seu cabelo castanho. Alice era encantadora, encantavam todos que a viam.

Adultos perguntavam “Como você fez? Para conseguir criar uma filha assim? Seus pais respondiam que não criaram de “um jeito especial” para a criança ser assim, e que se eles tivessem feito alguma coisa, nem sabiam o que tinham feito. Alice já tinha nascido assim.

NARRATIVA 3º pessoa

UMA NOVA EXPERIÊNCIA

Era o final das férias, ela estava muito ansiosa para ver suas amigas e contar tudo, imagina a felicidade da menina, mas os pais queriam que ela fosse viajar..mas somente para estudos, então eles compraram a passagem para Portugal e chegaram na sua filha, mas risonhos do que qualquer pessoa possa imaginar aliás eles só queriam o melhor para filha...mas a filha quando soube da notícia ficou muito triste e os pais você sabe ignorando o sentimento da filha e sempre dizendo "e para seu bem" aaah como ela ficou estressada, triste, tudo que e de sentimento ruim, mais mesmo assim ela viajou chegou, lá toda estressada as pessoas receberam ela com muito carinho, mas sempre tem as chatas da história né elas são Letícia e Paula:e falavam olha a rapariga(rapariga e menina em Portugal) olha como se vestes as músicas, mas ela ignorou, pois tinha feito muitos amigos ate mesmo um namorado....

O distanciamento que caracteriza a terceira pessoa do discurso, mas não por se tratar de uma impessoalidade e sim de um narrador observador de um narrador onisciente de um narrador que cria as personagens e a dinâmica do enredo, é uma escolha diferente daquela de solicitar ao estudante que ele opine sobre determinado tema sem aparecer dentro do próprio texto, sem usar marcas de primeira pessoa. Essa experiência com a narrativa em terceira pessoa possibilitou vislumbrar a criatividade dos autores na elaboração do enredo, na criação de personagens e no público-alvo que desejavam atingir.

Já o modo dramático permitiu que os estudantes escrevessem diálogos ou monólogos, e uma das estudantes enviou um monólogo que era uma “conversa” com Deus:

Modo Dramático: monólogo

- Meu Deus, por que tudo é assim?Por que nós somos tão confusos,esperamos tanto tempo para fazer uma escolha, e quando fazemos, é sempre a errada?Nós mesmos somos nossos maiores inimigos, nós mesmos atrapalhamos nossas vidas. Por que a nossa amiga vida não facilita o nosso trabalho?Era tão mais fácil se as escolhas fossem melhores, fossem diferentes, fossem fáceis,mas não são. Seria tão melhor se as oportunidades aparecessem mais. Por que as adversidades vem assim de repente? Ou melhor,por que elas vem?Por que tudo é assim?Tão confuso,tão complicado, tão difícil,tão triste? Por que tantas decepções?[...]

Se um estudante escolhe optar, dentro das possibilidades do modo dramático, fazer um “monólogo” e o seu “interlocutor” é a figura de Deus, como leitora crítica não há como ignorar a dimensão disso, é uma criança do ensino fundamental escrevendo a partir de um lugar extremamente subjetivo e disposta a compartilhar aquilo, ainda que resguardada pelo anonimato. Mesmo que não tenha sido proposital, a criatividade, a autoria, a estilística, elas estão presentes nesse monólogo. Matar esse autor, para criar outro que corresponda às expectativas dos manuais de escrita e produção textual seria um contrassenso.

3. Conclusão

A prática pedagógica discutida neste estudo buscou caminhos possíveis para a ação docente e a promoção de práticas que pudessem tornar-se regulares no processo de ensino e aprendizagem da escrita, de modo que os educandos sejam protagonistas, isto é, no viés sócio construtivista: os aprendizes constroem a aprendizagem, cabendo ao educador atuar como mediador desse processo.

Ao falar sobre o produtor de textos na BNCC observamos que voltamos ao ponto da escrita que demanda um tempo, um ritmo. Tempo e ritmo que são diferentes para cada indivíduo. O objetivo deste estudo e da prática pedagógica desenvolvida não foi também formar escritores de acordo com uma “demanda do mercado editorial”, já criticada por Regina Zilberman ao discutir a leitura literária na escola, mas sim expandir os horizontes de possibilidades dos educandos de modo que estes possam, se assim desejarem, ter desenvolvido as habilidades necessárias ao exercício da escrita; ou ao menos que tenham a experiência de escrever e de serem lidos durante a sua passagem pelo ensino básico. De forma que desenvolvam, descubram e conheçam a si mesmos, isto é, a sua marca de autoria, seus pontos de vistas e forma de ver o mundo e se ver de volta, olhar o texto que escreveu e se ver, se ler.

Ao contrário do que previa Benjamin, a narrativa não está em vias de extinção, mesmo que o embaraço esteja presente quando se pede que os estudantes escrevam, a faculdade de intercambiar experiências permanece inalienável desde que a recepção assegure esse intercâmbio. Se o medo do Primo Levi era que não quisessem ouvir sua narração, o medo dos jovens que escrevem é o julgamento de seus interlocutores que recai mais sobre a forma que sobre o conteúdo.

Este estudo apontou para a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham como foco a troca de experiências por meio da escrita, nessa prática a tarefa do professor formador de produtores de textos reside no desenvolvimento dessa “faculdade humana de intercambiar experiências por meio da linguagem”, mais que apenas avaliar normativamente o texto, cabe ao professor auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da escrita de forma condizente com as experiências dos estudantes que fazem parte deste grupo de Nativos Digitais.

Ademais, vale ressaltar a importância da constituição do *ethos* de cada estudante e de como esse *ethos* aparecerá em seus discursos e nas produções textuais, de modo a analisar como eles desenvolvem suas competências linguísticas e a habilidade de apresentarem a si mesmos em seus textos de forma consciente, com um estilo próprio e seu modo particular de dizer/narrar o mundo, em outras palavras: seu traço de autoria.

Tanto o educador quanto os educandos devem considerar a escrita uma atividade autorreflexiva que a princípio se dá a partir de um movimento solitário, voltado para dentro de si, mas com o objetivo de ser compartilhada pressupondo um movimento para fora de si, direcionado ao outro, aos outros. Interlocutores tangíveis podem tornar o exercício da escrita uma atividade mais palpável para os estudantes, não apenas uma contextualização, mas uma atividade com uma finalidade comunicativa real. Aconselhar, ensinar, relatar, descrever, se expressar em diversos gêneros textuais, sabendo que existem interlocutores, que não se trata apenas de avaliar um saber aprendido, mas de realmente comunicar algo.

Talvez, o maior ganho da pesquisa pesquisa-ação feita com os estudantes foi a possibilidade de analisar e estudar enquanto professora o modo como eles escreviam para os colegas de escola, isto é, para seus interlocutores, bem como a recepção leitora desses textos em sala de aula. Durante as aulas de produção textual os estudantes expressavam seus objetivos antes da produção de cada gênero, fazendo comentários tais como: “Eu quero surpreender”, “Vou escrever algo que ninguém vai adivinhar que sou eu”, “Vou causar polêmica”, “Tomara que todo mundo comente sobre o meu texto”, e esses comentários - seus objetivos mencionados em sala de aula antes da produção - eram confirmados ou não após o momento da leitura compartilhada. Durante essa prática pedagógica os comentários dos estudantes sobre os textos que eram lidos vinham oralmente, sob a forma de diálogo envolvendo toda a turma ou eram observações feitas diretamente a mim, que mediava essa troca de experiência leitora.

Como escritores, os estudantes puderam ouvir a opinião dos colegas e aperfeiçoar o próximo texto a ser produzido levando em consideração o que foi observado por seus leitores/interlocutores. Como leitores, várias habilidades de “correção” e análise crítica foram trabalhadas coletivamente. Percebo agora que se tais comentários viessem também por escrito, essa experiência envolveria a escrita, a leitura e o desenvolvimento de uma crítica/análise textual que ficaria registrada sob a forma de uma resenha, resumo, ou mesmo de um comentário. Seria engrandecedor permitir que os comentários sobre os textos fossem produzidos também por meio da escrita e compartilhados, de modo que os autores (ainda que anônimos) pudessem guardar tais observações.

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a escrita é uma tecnologia que permitiu o registro e a transmissão de testemunhos não apenas pela oralidade, embora, segundo Derrida (1991, p.351), essa acepção de escrita como um “meio de comunicação que alarga para muito longe, senão infinitamente, o campo da comunicação oral ou gestual” envolva questões subjacentes à significação através do tempo e a mutabilidade dos signos. Afinal, um texto é

atravessado pelo tempo tanto em que foi escrito quanto pelo em que será lido. E essa tentativa de gravar - apreender - no tempo por meio da palavra escrita é o que se chama de registro.

Embora o conceito de registro seja bastante amplo, no âmbito da História ele se relaciona com a ideia de testemunho e com a concepção de assinatura, que para os estudos literários trata-se de uma marca capaz de atestar autoria:

Para Derrida, a assinatura não é o mero registo de uma marca gráfica: é o testemunho de um acontecimento passado suspenso de um presente iterativo e é também o certificado de garantia de uma enunciação [...] Derrida distingue [...] três possibilidades de identificação da assinatura: 1) reconhecida pela marca de identidade do nome próprio, geralmente aposta a um texto e assinalando o seu limite; 2) reconhecida pelo estilo de um autor; 3) reconhecida pela própria escrita. É neste terceiro nível que temos de situar o verdadeiro acontecimento da assinatura. A iterabilidade da assinatura, sua condição fundamental, não deve significar a repetição de um mesmo significado para uma marca que se repete e imita constantemente. A assinatura é um signo e, como tal, deve estar sujeita à mesma indeterminação e instabilidade que se reconhece no signo. (CEIA, Carlos. 2009)

A prática-pedagógica desenvolvida com os estudantes encaminhou para essa segunda possibilidade de identificação da assinatura postulada por Derrida: o reconhecimento de um estilo. Logo, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita na atualidade, com a influência das TICs na experiência de interação social dos nativos digitais, passa a ser essencial no desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica que perceba essa escrita digitada a partir do seu lugar de elaboração: os aparatos tecnológicos, como forma também de compreender essa escrita para evitar que nós, educadores, estudemos mal o sentido dos textos escritos na escola, colocando assim a escrita em perigo.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1996.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CARMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, J. W. (coord.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria. Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão & Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte, UFMG, 2003.
- DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**, 8 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** (trad.) António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro, 4ª ed. Alpiarça: Passagens.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** (trad.) Raquel Ramallete, Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

_____ (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** São Paulo : Ática, 2011.

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.** Salamandra, 1999.

KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. **Ler e escrever.** Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto in: Aguiar, Vera Teixeira de; Zilberman, Regina (orgs.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** Gêneros textuais e ensino, v. 2, p. 19-36, 2002.

MATELLOTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto. 2011.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Porto Alegre: Grupo A, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo!;** trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: alternativas do professor.** 11. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.