

Produção
de textos
em espaços
escolares
e não
escolares

The logo of the UFPE publisher, featuring a stylized book icon above the text "Editora UFPE".

Editora
UFPE

Ana Lima

Beth Marcuschi

[Orgs.]

Produção
de textos
em espaços
escolares
e não
escolares

Ana Lima
Beth Marcuschi
[Orgs.]



Recife
2021

Universidade Federal de Pernambuco**Reitor:** Alfredo Macedo Gomes**Vice-Reitor:** Moacyr Cunha de Araújo Filho**Editora UFPE****Diretor:** Diogo Cesar Fernandes**Vice-Diretor:** Junot Cornélio Matos**Editor-Chefe:** Flávio Emmanuel Pereira Gonzalez**Comissão Editorial**

Alex Sandro Gomes

Amilcar Almeida Bezerra

Carlos Newton de Souza Lima Júnior

George Félix Cabral de Souza

Gisélia Alves Pontes da Silva

Juliana Souza Oliveira

Marcus André Barreto Campelo de Melo

Diagramação: Editora UFPE**Edição:** Editora UFPE

Catalogação na fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

P964 Produção de textos em espaços escolares e não escolares [recurso eletrônico] / [organizadoras] : Ana Lima, Beth Marcuschi. – Recife : Ed. UFPE, 2021.

Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-65-5962-006-7 (online)

1. Língua portuguesa – Composição e exercícios – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Escrita. 3. Textos – Estudo e ensino. 4. Linguagem e educação. 4. Letramento. I. Lima, Ana (Org.). II. Marcuschi, Beth (Org.).

469.8 CDD (23.ed.)

UFPE (BC2021-009)

SUMÁRIO

Apresentação	7
CAPÍTULO 1	11
<i>A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos?</i> Ana Lima	
CAPÍTULO 2	35
<i>Letramentos e enfoques avaliativos</i> Beth Marcuschi	
CAPÍTULO 3	49
<i>Transposição didática e didatização: o papel das sequências didáticas ou de atividades para o trabalho com a produção textual na escola</i> Adelma Barros-Mendes, Josenir Silva Sousa e Rosivaldo Gomes	
CAPÍTULO 4	73
<i>Produção de textos em espaços escolares e não escolares: uma perspectiva interacionista sociodiscursiva</i> Cancionila Janzkovski Cardoso	
CAPÍTULO 5	97
<i>Estratégias avaliativas utilizadas por professores no processo de produção textual</i> Elaine Cristina Nascimento da Silva e Lívia Suassuna	
CAPÍTULO 6	121
<i>A influência do contexto de produção nos textos dos alunos</i> Leila Nascimento da Silva e Telma Ferraz Leal	
CAPÍTULO 7	145
<i>Mediação docente em produção coletiva de textos: afinal, quem são os autores?</i> Vinicius Varella Ferreira e Telma Ferraz Leal	
CAPÍTULO 8	173
<i>O ensino da produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros</i> Telma Ferraz Leal, Ana Carolina Perrusi Brandão e Ana Paula de Holanda Cavalcanti	
Sobre os autores	197

APRESENTAÇÃO

A ideia de publicar esta obra nasceu do empenho de pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) em divulgar trabalhos que foram apresentados na mesa temática intitulada “Produção de textos em espaços escolares e não escolares” e em sessões de comunicação, por ocasião do VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem, ocorrido de 11 a 13 de março de 2014, no Centro de Convenções, em Olinda-PE.

Assim, a obra pretende propiciar aos leitores uma reflexão aprofundada, do ponto de vista teórico e/ou aplicado, acerca da atividade de produção textual, tanto no ambiente educacional regular quanto em outros espaços de ensino-aprendizagem da escrita.

O livro está organizado em 08 (oito) capítulos: No primeiro, intitulado “*A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos?*”, Ana Lima traça o percurso percorrido pelo instrumento didático ‘texto’, no ensino da língua portuguesa, no Brasil. A partir dessa revisão histórica, apresenta alguns princípios gerais que, nesta segunda década do século XXI, têm sido defendidos por educadores e linguistas, para o trabalho com a escrita, na escola.

No segundo capítulo, intitulado “*Letramentos e enfoques avaliativos*”, Beth Marcuschi, assumindo a noção de “Novos Estudos do Letramento” na perspectiva das práticas sociais, defende que a noção de “letramentos” (no plural) não deve aproximar-se de uma metodologia, pois “não é um método [nem] um conteúdo a ser ensinado na escola”. Letramentos são “práticas sociais [e] compõem o cenário no qual as atividades de linguagem se efetivam”. Nessa perspectiva de estudo dos

letramentos, a autora debate aspectos teórico-práticos que focalizam a avaliação no espaço escolar.

O terceiro capítulo intitula-se “Transposição didática e didatização: o papel das sequências didáticas ou de atividades para o trabalho com a produção textual na escola”. Nele, Adema Barros-Mendes, Josenir Silva Sousa e Rosivaldo Gomes retomam dois estudos apresentados no VI SEEL e relacionam as reflexões neles feitas, para discutir vantagens e desvantagens do uso da sequência didática (SD) e de sequências de atividades (SA), como possibilidade de transposição e didatização de objetos de ensino.

No quarto capítulo – “Produção de textos em espaços escolares e não escolares: uma perspectiva interacionista sociodiscursiva” – Cancionila Janzkovski Cardoso reflete sobre alguns aspectos da produção escrita de duas crianças, em início do processo de escolarização e em distintas situações de produção, com base em aspectos da teoria que se constitui em ferramenta de análise: a perspectiva interacionista sociodiscursiva de linguagem.

“O professor, ao assumir o compromisso de colocar em prática uma nova proposta de ensino da produção de texto através dos gêneros textuais, mudará sua maneira de avaliar o texto do aluno?” Essa é a questão que norteia a reflexão que se faz no quinto capítulo: “Estratégias avaliativas utilizadas por professores no processo de produção textual”. Nele, Elaine Cristina Nascimento da Silva e Lívia Suassuna discutem acerca das estratégias didáticas utilizadas por professores para ajudar seus alunos em situações de produção, revisão e reescrita textuais.

O sexto capítulo – “A influência do contexto de produção nos textos dos alunos” – é de autoria de Leila Nascimento da Silva e Telma Ferraz Leal. Acreditando que pode ser bastante produtivo promover estratégias formativas em que os estudos que analisam os contextos de produção de textos e seus impactos sobre as aprendizagens das crianças sejam objeto de debate, as autoras optam pela exposição de um recorte de uma pesquisa que objetivou investigar as estratégias de paragrafação utilizadas por crianças e suas relações com o ensino.

“Mediação docente em produção coletiva de textos: afinal, quem são os autores?” é o título do sétimo capítulo, de autoria de Vinicius Varella Ferreira e Telma Ferraz Leal. Nele, os autores discutem acerca da mediação docente em situações de

produção coletiva de textos, com foco na reflexão sobre a construção do sujeito-autor. Tematizam, sobretudo, como professoras e estudantes de duas turmas constituem-se como autores no contexto escolar de escrita em grande grupo.

Tendo em vista que as Secretarias de Educação possuem autonomia para elaborar e implementar nas escolas o seu próprio currículo, e considerando, ainda, que há uma grande diversidade de teorias e concepções de aprendizagem e de práticas educativas permeando as práticas escolares, Telma Ferraz Leal, Ana Carolina Perrusi Brandão e Ana Paula de Holanda Cavalcanti discutem, no oitavo e último capítulo – “O ensino da produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros” – sobre como o ensino da produção de textos foi abordado em documentos curriculares oficiais de estados e capitais brasileiros das diferentes regiões do país na primeira década do século XXI.

Por tratarem de um tema tão instigante e sempre atual – a produção de textos – os capítulos que compõem esta obra interessam principalmente a professores da Educação Básica, a professores e estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras e demais Licenciaturas, e a pesquisadores interessados no tema da produção textual; mas acreditamos que eles interessam, também, às pessoas que, direta ou indiretamente, lidam com a escrita de textos. A todos os leitores, desejamos uma ótima e produtiva leitura.

As Organizadoras

A PRÁTICA DA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR: DE ONDE VIEMOS? PARA ONDE VAMOS?

Ana Lima

CAPÍTULO 1

Neste capítulo introdutório, pretendemos fazer dois movimentos: um retrospectivo, outro prospectivo. O primeiro se materializa na forma de uma revisão histórica do tratamento conferido ao instrumento didático ‘texto’, no percurso do ensino da língua portuguesa, no Brasil. Com esse movimento, pretendemos colaborar para que o professor-leitor compreenda de que maneira suas práticas dialogam com outras que ocorrem/ocorreram em outros espaços e em outros tempos.

Para concretizar o segundo movimento, fazemos uma exposição (que vem acompanhada de breve discussão) de alguns ‘princípios gerais’ que nos parecem mais relevantes e que, nesta segunda década do século XXI, têm sido defendidos por educadores e linguistas, para o trabalho com a escrita, na escola. Pretendemos possibilitar que, a partir dessa exposição, novos caminhos se abram para a prática dessa atividade tão necessária e complexa.

Tendo em mente o professor de língua portuguesa que atua em todos os níveis da Educação Básica como nosso principal interlocutor, nossa expectativa é a de que esse profissional encontre, neste capítulo, subsídios capazes de motivá-lo a trabalhar de maneira menos penosa, mais produtiva e mais prazerosa com a produção de textos escritos.

1. O ponto de partida

Como já apontava Antunes (2003), todas as opções do professor, desde a definição de seus objetivos até a seleção de seus instrumentos didáticos e suas escolhas metodológicas, são reveladoras de uma dada concepção de língua/linguagem¹.

Isso significa, então, que todas as escolhas que o professor faz, seja na fase em que está planejando suas atividades, seja na fase em que as está executando ou na fase em que ele, retrospectivamente, faz uma avaliação das tarefas desempenhadas, fundamentam-se e explicam-se pela filiação do professor a uma perspectiva teórica, ainda que essa filiação não tenha sido feita de maneira muito consciente e deliberada.

Nossa inserção sócio-histórica nos permite testemunhar um relativo consenso, entre estudiosos das áreas de Educação e de Linguagem, no sentido de conceber-se “língua” como atividade, como ação, como instância em que se dá a interação entre sujeitos, que são pessoas com uma história de vida singular, e que, ao interagirem, concordam em atuar no espaço social, aceitam trocar experiências e compartilhar vivências por meio da linguagem.

Essa concepção de língua/linguagem – que recebe diferentes designações: concepção “(socio)discursiva”, “enunciativa”, “interacionista”, “sociointeracionista” e afins – é, hoje, tão amplamente difundida que, segundo revelou pesquisa feita por Leal *et al.* (2014), é a selecionada pela grande maioria dos documentos oficiais que trazem orientações curriculares para o Ensino Fundamental. É, igualmente, a concepção que respalda as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de língua portuguesa, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

De maneira bem simplificada, podemos afirmar que essa concepção se distancia de duas outras que vigoraram durante muito tempo, e das quais ainda podemos encontrar resquícios, aqui e ali: a primeira percebe a atividade da linguagem como forma de expressar o pensamento. A língua é, então, um sistema pronto, acabado, cuja existência prescinde dos relacionamentos sociais e cujo ensino-aprendizagem se faz pela descrição das regras desse sistema.

¹ Embora aceitemos a distinção entre “língua” e “linguagem”, não a consideramos relevante para os objetivos deste trabalho. Por isso, por vezes, neste texto, esses termos são empregados de forma intercambiável.

A segunda considera que a língua é um instrumento de comunicação, um código por meio do qual um emissor é capaz de transmitir mensagens a um receptor, que, por dominar o código, é capaz de decodificar as mensagens recebidas. É tarefa do professor, portanto, instrumentalizar o aluno para o completo domínio do código.

A concepção sociointeracionista de língua/linguagem considera e analisa as práticas de linguagem a partir do seu enquadramento na dinâmica do processo de interlocução (ou da interação verbal). Na prática pedagógica, adotar essa concepção implica necessariamente compreender e trabalhar a escrita na dimensão interativa que essa atividade tem, já que a escrita instaura “uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003, p.44). Nessa perspectiva, o texto se destaca como entidade basilar, pela qual a intermediação operada pela escrita acontece.

Com o aprofundamento dos estudos e o avanço das reflexões que se fazem, por um lado, em disciplinas como a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Psicolinguística, e, por outro, sobre os fundamentos do ensino de língua portuguesa e as práticas nele envolvidas, tem crescido, desde as duas décadas finais do século XX até as duas primeiras deste século XXI, a convicção de que o professor deve eleger o texto como seu principal instrumento didático.

Essa orientação se justifica, dentre outras razões, pela evidência de que é por meio de textos (e não de palavras, de frases soltas, de orações) que expressamos o que queremos expressar, quando, de fato, realizamos nossas atividades de linguagem², sejam essas atividades orais ou escritas.

Percebe-se, assim, atualmente, uma quase unânime aceitação da “suficiência do texto” para o ensino de língua(s), aceitação que vai sendo ampliada dia a dia, até pela comprovação empírica de que, por meio do texto, o professor tem a possibilidade de explorar qualquer questão linguística e fundamentar qualquer reflexão que objetive fazer sobre o funcionamento da linguagem.

No que se refere especificamente ao trabalho escolar com a escrita, pesquisas que analisam as práticas docentes (como a de BARROS, 2012) têm revelado,

² Deve ficar claro que eleger o texto como unidade de ensino-aprendizagem da língua não significa “proibir” o professor de trabalhar com unidades menores (fonemas, morfemas, sílabas, orações, períodos, parágrafos etc.), desde que esse trabalho se justifique.

entretanto, que a aceitação generalizada da “suficiência do texto” representa um simples “convencimento” por parte do professor.

Isso significa que, em muitos casos, o professor está plenamente convencido de que deve trabalhar a escrita na perspectiva do texto, mas esse convencimento não logrou operar nenhuma significativa alteração em sua prática cotidiana, ou porque ele ainda não encontrou caminhos que o levem a essa nova prática, ou porque não dispõe de condições favoráveis para operacionalizar uma guinada, ou mesmo porque não se sente encorajado a enfrentar as consequências que qualquer mudança dessa natureza implica (mais investimento e tempo em estudos e pesquisas, novos riscos, novos medos, resistência e críticas de várias fontes etc.).

Em cursos de formação de professores ou em conversas informais com alguns deles (especialmente aqueles que concluíram a graduação há mais tempo e não realizaram novos estudos), não é raro perceber que, para alguns, as orientações de “centrar suas atividades no texto” e “trabalhar a escrita na perspectiva do texto” ainda soam como abstrações, modismos, invenção recentemente instituída por formadores e educadores “modernos”.

Essa avaliação pouco consistente de alguns professores se justifica, em parte, pelo tratamento conferido ao texto no percurso do ensino de língua portuguesa. Na próxima seção, pretendemos analisar mais de perto como foi esse tratamento, e as marcas que o percurso foi imprimindo na prática pedagógica, em relação ao ensino da escrita.

2. O texto nas aulas de português: uma breve revisão histórica

No início do processo de escolarização brasileiro, os textos eram importantes instrumentos didáticos selecionados pelos padres jesuítas, os quais, como sabemos, foram os primeiros a tomarem para si a responsabilidade pelo ensino formal dos habitantes da colônia. Como, à época, a língua latina atendia aos propósitos da catequese católica – que era o principal objetivo do ensino – os textos que circulavam nas escolas eram todos escritos por autores latinos.

Segundo Franca (1952, *apud* MEDEIROS, 2015, p.18), os professores jesuítas selecionavam, para suas aulas, autores “de uma literatura de obediência estritamente

cristã”, além de escritores latinos como Cícero, Ovídio, Catulo, Virgílio, Homero, Hesíodo, Píndaro, Horácio, entre outros.

É equivocado argumentar, portanto, que o texto estivesse ausente das aulas no Brasil colonial. O que se pode, sim, defender é que o tratamento conferido a esse instrumento didático estava em consonância com uma concepção de língua (e, conseqüentemente, de ensino de língua) que diferia das concepções vigentes em nossa realidade educacional, atualmente. Além disso, pode-se afirmar, em concordância com Bunzen (2006, p.141), que não havia ainda, nesse período, “o ensino sistemático do escrever”.

Analisando a seleção dos autores e o papel que eles tinham no projeto pedagógico dos jesuítas – a *Ratio Studiorum*³ –, Medeiros (2015, p.20) afirma que eles

[se] constituíam como *auctor* (autor) e *auctoritas* (autoridade), pois, no currículo dos jesuítas, assim como para os gregos e romanos antigos, [eles, os escritores] representavam não uma individualidade expressiva, mas “um gênero, um uso, ou uma disciplina” que deveria ser imitada.

Assim, nas classes mais adiantadas, com alunos já bem “treinados” nos fundamentos da gramática latina, os professores jesuítas orientavam seus alunos a escreverem como escreveu Cícero, cujos textos em prosa deveriam ser traduzidos, transcritos e imitados, não apenas em estilo, mas também em conduta moral.

No século XVIII, quando o Marquês de Pombal⁴ pôs fim ao ensino jesuítico no Brasil e expulsou os jesuítas da colônia (por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759), novas diretrizes educacionais instituíram no país as chamadas “aulas régias”, nas quais se ensinavam latim, grego, filosofia e retórica. Embora houvesse a

³ “A *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como **Ratio Studiorum**, é uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. [...] Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles, e da teologia de São Tomás de Aquino.” (Disponível em: Wikipédia. In: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio_Studiorum. Acesso em 26/12/2016)

⁴ Título conferido a Sebastião José de Carvalho e Melo, nomeado o primeiro ministro de Portugal (1750-1777) pelo rei D. José I.

recomendação de que essas aulas fossem ministradas na língua vernácula, foi somente a partir de 1770 que a língua portuguesa passou a integrar a grade curricular das instituições de ensino.

Assim como tinha sido nas aulas ministradas pelos jesuítas, o texto circulava nas aulas régias como um dos instrumentos didáticos, agora na forma de excertos de autores que eram considerados ‘clássicos’, latinos e europeus (franceses e, mais no final do século, portugueses). A escrita era pouco enfatizada, e apenas os alunos das classes mais adiantadas escreviam textos, que eram chamados de “composições”.

Manteve-se intacta, no ensino do século XVIII, a convicção de que o aprendiz só seria capaz de escrever um “bom texto” se tivesse total “domínio” do sistema gramatical, razão por que os mestres recebiam clara orientação para que priorizassem o ensino-aprendizagem das regras gramaticais, sem as quais o aprendiz ficaria incapacitado para ler e escrever.

Aprender a língua portuguesa pelos vieses da gramática, da retórica e da poética foi prática que adentrou o século XIX, e foi oficialmente instituída pelo programa de estudos do Colégio Imperial D. Pedro II (inaugurado em 1836), que até meados do século XX seria referência para o ensino de língua portuguesa em todo o país. Os materiais didáticos utilizados por essa escola-modelo, importados dos liceus franceses, consistiam de compêndios de edições francesas, mesmo que essas obras não tivessem sido ainda traduzidas para o português.

Observa-se, então, que, ao longo do século XIX, o texto continua marcando presença nas aulas de língua portuguesa, agora legitimado pelos materiais didáticos. Segundo Razzini (2010, *apud* MEDEIROS, 2015, pp. 33-34), esses materiais consistiam de uma gramática, um dicionário e uma seleta com trechos de diversos autores, dentre os quais já figuravam autores portugueses e até brasileiros. Essa seleta de textos era geralmente complementada por “uma ou duas obras inteiras de autores clássicos do vernáculo, que podiam ser Luís de Camões e/ou os padres Manuel Bernardes e Antonio Vieira”.

Segundo Medeiros (2015, p.34), há diversas pesquisas que comprovam “o uso sistemático do texto literário no aprendizado das regras da língua portuguesa, reforçando a ideia de aproximação entre literatura e gramática”, em fins do século XIX.

Pesquisas que analisam os programas das disciplinas do Colégio Pedro II revelam que, em 1855, a disciplina “Retórica e Poética” tinha como uma de suas atividades a de “composição de discursos e de narrações em português”. Isso comprova que a escola reservava espaço para a escrita em língua portuguesa, ainda que esse espaço fosse muito pequeno, e ainda que essa escrita fosse orientada no sentido de reproduzir os modelos de autores diversos, latinos, portugueses e brasileiros (literários e não literários).

Em 1870, há registro de que o texto produzido no contexto formal do ensino escolar recebia nova designação, em substituição ao termo “composição”, que vinha sendo empregado desde os tempos dos jesuítas. O emprego do termo “redação” para fazer referência ao texto elaborado pelo aprendiz, na escola, pode ser encontrado na seguinte orientação para os professores do Colégio Pedro II:

O professor preparará os alunos para os **exercícios de redação**, lendo-lhes trechos de algum clássico, e acrescentando às explicações, que der para fazer bem compreender o sentido e a significação das palavras, as observações que entender convenientes sobre o tom, qualidades gerais e particularidades do estilo em que tiver escrito. (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II, para o 2º ano secundário, *apud* MEDEIROS, 2015, p.37)

Quando a disciplina passou a chamar-se ‘português’, no fim do Império, o programa dessa disciplina passou a integrar gramática, poética e retórica, e, para ensinar esses dois últimos assuntos, os instrumentos didáticos selecionados eram os textos: literários, para o ensino de poética; e oratórios, para o ensino de retórica. Mas a abordagem continuava sendo a modelar, aquela em que os textos apresentados serviam de exemplos a serem imitados (e não apenas no que se refere a suas características composicionais, mas igualmente no que se refere a seus fundamentos ideológicos e morais).

O ingresso no século XX não trouxe muita novidade para o trabalho com a escrita, nas escolas brasileiras, e a antiga tradição de ensinar-aprender a língua portuguesa pelas vias da gramática, da retórica e da poética se perpetuou até cerca dos anos 1950. Como persistia nas aulas de português o espírito classicista, os textos selecionados para as atividades didáticas continuavam sendo os dos autores considerados “clássicos”, mas esse rótulo contemplava cada vez mais a produção

literária portuguesa e a brasileira, em detrimento da produção de autores latinos e europeus.

Até meados do século XX, dois tipos de manuais didáticos se consolidaram nas aulas de português: as gramáticas (cujas publicações proliferaram na segunda metade do século XIX e na primeira do século XX) e as coletâneas de textos, chamadas de ‘seletas’⁵.

A opção de trabalhar com seletas dá continuidade à prática de elegerem-se textos como instrumentos didáticos para apoiar as aulas de língua portuguesa. Mas, como bem ressaltou Marcuschi (2008, p.51), “a questão não reside no consenso ou na aceitação [de que o ensino de língua deve realizar-se por meio de textos], mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.”

A simples constatação de que o texto estava presente nos processos de ensino da língua não respalda a conclusão de que o trabalho de produção de textos escritos era feito na perspectiva do texto. De fato, não era. Prevalecia, nessa época, para o trabalho com a escrita, uma abordagem prescritivo-normativista (BARROS, 2012), cuja ênfase recaía sobre a estrutura textual e o estrito cumprimento das regras ortográficas e gramaticais.

No percurso do ensino de português, há que se registrar um momento em que texto e gramática começaram a ser trabalhados de maneira mais integrada. Segundo Soares (2002), isso ocorreu a partir da década de 1950, quando a sociedade brasileira começou a sofrer profundas alterações, o que repercutiu nas condições escolares e pedagógicas. Segundo essa autora (2002, p.167), nesse período,

gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.

⁵ De acordo com Soares (2002), no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, as seletas mais utilizadas para o ensino de língua portuguesa eram os volumes da *Selecta Nacional*, do filólogo português Caldas Aulete, e a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895 e cuja edição final, a 43ª, data de 1969.

Esse “casamento” entre texto e gramática, entretanto, não teve vida longa na história do ensino escolar da língua portuguesa, de modo que, segundo Soares (2002), os livros didáticos publicados já na década de 1960, embora se organizassem em unidades compostas de atividades de interpretação de textos e de exercícios gramaticais, revelavam forte primazia da gramática em relação ao estudo do texto.

Em meados do século XX, quando a escrita ainda não era um objeto de ensino com a ênfase que tem hoje, as discussões sobre o ensino da língua nacional começaram a centralizar-se basicamente no excesso de terminologia empregada nas redes de ensino e na farta exploração das exceções, praticada pelos professores de língua portuguesa. Nessa época, a chamada “análise lógica” despontava com grande proeminência, e a segmentação de trechos dos autores literários⁶, para analisar-se a construção das frases, era prática corriqueira nas aulas.

No final da década de 1950, o governo federal decidiu convocar uma comissão, formada por gramáticos e filólogos, e deu-lhes a missão de elaborar um documento oficial, que visava simplificar e unificar a terminologia gramatical, em todo o território brasileiro. A proposta apresentada por essa comissão redundou em um documento intitulado Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), cujas recomendações, divulgadas por meio da Portaria nº 36, de janeiro de 1959, assinada pelo ministro Clóvis Salgado, da Educação e Cultura, deviam ser seguidas por toda a rede de ensino do País.

Longe de ser uma simples “recomendação”, a NGB atesta um claro movimento de intervenção do Estado no processo de gramatização brasileiro. Se até a data de sua publicação não havia um consenso sobre o que ensinar e como ensinar nas aulas de português, a NGB foi lida e interpretada como um programa de ensino, e, por isso, foi adotada nas escolas e rigorosamente seguida nos novos manuais didáticos, em total detrimento do texto. Pode-se dizer, então, que nos anos subsequentes à publicação da NGB, a preocupação com a escrita, na escola, esmoreceu ou, em alguns casos, deixou de existir.

⁶ Além de Camões, os autores preferidos pela escola eram Alexandre Herculano e Antônio Feliciano de Castilho.

Por outro lado, a partir de 1963, a Linguística passou a integrar o currículo mínimo dos Cursos de Letras, e as reflexões que se faziam nessa ciência começaram a contribuir na (trans)formação dos professores que se graduaram a partir de então.

Na década de 1970, sob o comando de uma ditadura militar, o Brasil ganhou forte investimento na área tecnológica, o que desencadeou a necessidade de formação qualificada nessa área. Isso impôs uma profunda alteração na função da escola, que paulatinamente tornou-se o espaço responsável pela qualificação dos cidadãos para o mundo do trabalho. Até essa década, entretanto, o ensino de português, carente da definição de um programa que respondesse aos anseios dos professores e alunos, reverberava os conteúdos apresentados na NGB, documento ao qual, equivocadamente, se deu força de lei.

É do início da década de 1970 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71)⁷, que previa a educação a serviço do desenvolvimento. A língua ganhou, então, caráter instrumental, e a disciplina escolar “Português” passou a denominar-se “Comunicação e Expressão” (nas séries iniciais do 1º grau) e “Comunicação em Língua Portuguesa”, nas séries finais.

A concepção de língua como sistema pronto, que até essa época se percebia no tratamento das questões linguísticas, e a outra da língua como expressão estética, que transparecia no ensino da retórica e da poética – e, conseqüentemente, no tratamento conferido aos textos – convivem, nos anos 1970, com a concepção da língua como instrumento de comunicação.

Em fevereiro de 1977, foi publicado no Diário Oficial o Decreto de nº 79.298, que determinava “a inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa” nos exames vestibulares de todo o país.⁸ Essa decisão se refletiu de imediato no ensino, especialmente nos programas de Ensino Médio. Muitas escolas do país inseriram em suas grades curriculares a disciplina “Redação”, que visava quase que exclusivamente ao “treinamento” para o vestibular.

⁷ No § 3º da Lei 5692/71 lê-se: “no ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.”

⁸ No **Art. 1º** lê-se: “O concurso vestibular das instituições federais e particulares que compõem o sistema federal de ensino superior reger-se-á, a partir de 1º de janeiro de 1978, pelo Decreto número 68.908, de 13 de julho de 1971, com as seguintes alterações:

[...]

d) inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa;”

Além disso, as redações de vestibulares passaram a ser objeto de inúmeros estudos acadêmicos e foram alvos de críticas contundentes, em um primeiro momento dirigidas a lacunas de formação do alunado que eram reveladas pelo texto em si – por exemplo, ao não atendimento às regras da norma-padrão; aos muitos desvios ortográficos; a inadequações lexicais e semânticas; ao aparente desconhecimento das noções básicas de Geografia, História, Biologia, etc.; a aberrações ideológicas; ao afastamento do texto da proposta temática da prova, dentre outras questões, as quais, em conjunto, estimularam as editoras a lançarem inúmeros “manuais de redação”.

Em um segundo momento, estudos e pesquisas se voltaram para os critérios de correção/avaliação das redações, tendo sido feitas muitas críticas à divulgação das famosas “pérolas” dos vestibulares. E, em um terceiro momento, os estudos e pesquisas se voltaram para as condições de produção em que as redações eram elaboradas, com discussões e reflexões que ainda hoje – em tempos de Enem – despertam o interesse de estudiosos de várias áreas do saber. Podemos afirmar, então, que a década de 1970 assistiu ao crescente aumento do interesse por estudos mais aprofundados sobre questões do texto – suas funções sociais, seu aparato formal, suas formas de composição e os aspectos envolvidos na sua produção e na sua recepção.

Na década de 1980, por medida do Conselho Federal de Educação, as disciplinas “Comunicação e expressão” e “Comunicação em língua portuguesa” foram novamente rebatizadas e passaram a se chamar simplesmente “português”. Nessa década, a sociedade brasileira alcançou condições sócio-históricas propícias, que permitiram o avanço de importantes reflexões sobre a escrita e a leitura.

Soares (2002, p.171) opina que “talvez a contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina *português* assume a partir dos anos 1980”. Essa contribuição se fez sentir especialmente por meio de reflexões e discussões muito profícuas acerca da heterogeneidade linguística, da riqueza embutida na percepção de língua como um conjunto de variedades, das relações entre língua e sociedade, entre língua e cultura, e dos estudos sobre a dinâmica das interações verbais. As ciências linguísticas avançaram, igualmente, na reflexão sobre o papel da gramática, e foram decisivas para abalar a certeza de que o

conhecimento das regras gramaticais seria suficiente para garantir um bom domínio da escrita.

Assim como Soares (2002), Marcuschi (2008) também considera que, ao longo da década de 1980, as teorias linguísticas ganharam maior relevância na educação, e, segundo ele, foi nessa década que se firmou uma concepção de estudo da língua que fazia do texto o centro do ensino ou reformulava as práticas vigentes à luz das descobertas da ciência da linguagem.

Data de 1984 a primeira edição da obra “O texto na sala de aula”, organizada por Geraldi (2002), obra que representou um importante marco nas reflexões que se lhe seguiram, sobre o trabalho com o texto na sala de aula.

Como resultado de novas discussões e do amadurecimento de ideias, principalmente sobre o texto e a escrita, tivemos, na década de 1990, uma profusão de debates, pesquisas, estudos e publicações sobre o ensino de língua portuguesa em geral, e sobre a escrita na escola em particular. Nessa década (mais precisamente em 1996), a Lei 9394 redefiniu nossa língua como “instrumento de comunicação, meio de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania” e as etapas de ensino foram reconfiguradas, passando a ser chamadas de “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”.

Nessa década, ainda, de modo sistemático, nos cursos de formação de professores, a ênfase quase que exclusiva na gramática começou a ceder espaço para a necessidade de a escola desenvolver competências e habilidades também em leitura, escrita e oralidade e, com esses objetivos, o ‘texto’ (re)começou a ganhar centralidade nas salas de aula. A visão de que a língua é heterogênea e variável tornou-se unanimidade, e generalizou-se a aceitação, entre educadores e linguistas, de que é “normal” haver certa tensão entre os diversos usos linguísticos – que retratam a língua em funcionamento – e o conjunto de restrições normativas do sistema gramatical – as quais atendem, de certa maneira, a expectativas sócio-históricas e culturais.

Por fim, na década de 1990, começou a ganhar força a orientação de que os professores deviam assumir a escrita como “processo”, e o texto como “evento” (e não produto) constitutivamente interacional.

Segundo Bunzen (2006), nos anos 1980 e 1990, eclodiu com força a expressão “produção de textos”, que não simplesmente marca uma substituição terminológica, mas, antes, opera franca oposição à prática da redação escolar, que, de acordo com a

avaliação do autor, “não leva em consideração as condições de produção das diversas atividades de linguagem que circulam na sociedade (inclusive na própria escola)”, configurando-se como uma escrita “**para** a escola”, ou um “mero produto escolar”. (BUNZEN, 2006, p.148-149. Grifo do autor.)

Às portas de um novo milênio, os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (PCN, 1998) buscaram reorientar o ensino dessa língua, de modo a aproximá-lo das reflexões linguísticas mais atualizadas. Cabe destacar, dentre as orientações desse documento não oficial, a ampliação da visão de língua, que deixa de ser considerada apenas como instrumento de comunicação e passa a ser compreendida como instância de interação, de troca entre usuários sócio-historicamente definidos; a inserção das atividades de leitura, de escrita e de oralidade nas práticas de letramento; e uma concepção de ensino-aprendizagem como um trabalho conjunto, que se dá entre professor e aluno, sendo este considerado como sujeito ativo, também responsável pela construção de seus conhecimentos.

Porém, diferentemente do que se poderia esperar, os PCN não repercutiram de imediato na prática de sala de aula. Muitas das afirmações e orientações nele contidas foram avaliadas pelos docentes como demasiadamente abstratas, razão pela qual o documento foi recebido com certa perplexidade, nas escolas do país.

O sistema escolar adentrou, então, o século XXI, ainda num cenário de algumas incertezas acerca de ‘o que ensinar’ e de ‘como ensinar’ nas aulas de português. Talvez, por isso mesmo, nessas duas primeiras décadas do novo século, presenciemos uma heterogeneidade de práticas (em todos os eixos de ensino), apesar de alguns consensos. Dentre esses consensos, hoje, ninguém põe em dúvida a afirmação de que a escrita de textos deve ser tomada como objeto de ensino-aprendizagem, no espaço escolar.

Assim, há certa clareza, hoje, de que uma das tarefas do professor de português é a de propiciar condições que permitam ao aluno ser proficiente na escrita de textos de diversos tipos e gêneros. Para essa tarefa, as opções metodológicas são numerosas e variadas, e o ideal é que o professor tenha autonomia para criar sequências didáticas e/ou projetos de produção de textos adequados a sua realidade e factíveis no tempo escolar de que dispõe.

Para a consecução de seus objetivos didáticos, o professor também encontra, no mercado editorial, variados recursos bibliográficos (impressos e em meio eletrônico), alguns dos quais consistem em relatos inspiradores de vivências bem-sucedidas no eixo de produção de textos, as quais podem ser adaptadas a diversas realidades e a diversos aprendizes.

No geral, as vivências mais bem-sucedidas são ancoradas em alguns “princípios gerais” que, longe de serem fórmulas prontas que devem ser rigorosamente seguidas, constituem-se como balizas norteadoras do trabalho docente com a produção de textos, nas salas de aula. Alguns desses “princípios gerais” serão apresentados e discutidos na próxima seção deste capítulo.

3. A produção de textos na escola: alguns caminhos

A partir dos dados que coletou em sua pesquisa, Barros (2012, p.69) constatou que “a maior aflição dos professores, hoje, quanto ao ensino da produção de textos, parece ser a consciência de que é preciso mudar e o conflito de não saber como fazê-lo.”

Nesse contexto, em que, por um lado, o ensino-aprendizagem da produção de textos tem recebido forte ênfase nas orientações para o trabalho escolar e, por outro, os professores que já atuam na escola se sentem meio inseguros, sem encontrar respaldos em sua formação acadêmica para encaminhar de maneira satisfatória as atividades de produção textual, que caminhos apontam para um trabalho mais bem-sucedido com esse eixo de ensino-aprendizagem?

Evidências empíricas têm demonstrado que resultados mais satisfatórios com a produção de textos são alcançados quando o professor:

3.1 trata o texto como processo, e não como simples produto

A própria expressão – “produção de textos” – pode sugerir que a tarefa de escrever visa, privilegiadamente, à elaboração de um produto final ‘texto’. Não é esse, entretanto, o foco que deve guiar o trabalho escolar. Se o professor concentrar seus objetivos no produto final, dificilmente vai conseguir enfatizar, para os alunos, que os textos que escrevemos atendem a uma demanda social de uso da língua.

Assim, deve guiar o trabalho escolar de produção de textos o princípio geral de que toda escrita se orienta para cumprir alguma função social; ou seja, na “vida real”, escrevemos, sempre, para materializar uma atuação socialmente definida (ANTUNES, 2003).

Marcuschi (2008, p.77-78) explica que

do ponto de vista sociointerativo, produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. [...] Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. [...] A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas.

A compreensão de que escrever “envolve decisões conjuntas” – porque a escrita se insere na dinâmica da interlocução – certamente desloca o foco do ‘texto como produto’ para o ‘texto como processo’. Além disso, essa compreensão é potencialmente forte para operar uma transformação no próprio ambiente escolar: a escola passa a ser um espaço que favorece a interação, no qual “a linguagem preencha a função mediadora entre duas posições enunciativas: a de um sujeito enunciador e a de, pelo menos, um sujeito enunciatário”. (BARROS, 2012, p.83)

3.2 esclarece, para os alunos, as condições em que o texto deve ser produzido

Exatamente porque atende a propósitos socialmente definidos, todo texto apresenta uma proposta de sentido(s) que é desenhada a partir das condições a que estão submetidos seu sujeito-autor e seu(s) sujeito(s)-leitor(es):

Nessa perspectiva,

o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita deve considerar que o produtor de textos realiza suas escolhas em função das circunstâncias de enunciação e que as propriedades formais e semânticas do texto decorrem da relação que se estabelece entre os vários elementos pertinentes à enunciação. [...] A situação comunicativa – compreendida como os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas que eles fazem um do outro, o conjunto de conhecimentos do mundo físico e social “estocados” em suas memórias, além do conhecimento e do domínio dos gêneros textuais em foco – tem papel determinante no trabalho que o produtor realizará na construção da materialidade linguística de seu texto. (BARROS, 2012, p.33)

Assim, na sala de aula, as atividades de produção de textos são facilitadas quando as propostas vêm subsidiadas pela definição:

- a) de objetivo(s) para a escrita – Quais os propósitos a serem alcançados pelo texto? É comum que, na escola, os propósitos se restrinjam a “atender à solicitação do professor” e “alcançar uma nota”. Esses propósitos se distanciam (e muito!) dos propósitos reais pelos quais escrevemos.
- b) do(s) interlocutor(es) – Para quem o texto vai ser escrito?
- c) do universo de circulação do texto – Se prevê que o texto circula em que esfera (literária, jornalística, publicitária, acadêmica etc.)? Em que suporte (livro, álbum, jornal, mural, revista, blog etc.)? Em que gênero (artigo de opinião, carta de reclamação, receita culinária, conto, história em quadrinhos, regras de jogo etc.)?

Marcuschi (2008, p.78) considera que a imprecisão da “cena textual” é um dos fatores que contribui para as dificuldades que os alunos demonstram, na escola, para operar com a escrita. Por isso, definir com clareza essas condições contribui para que o trabalho de produção de textos possa desenvolver-se como um “projeto de comunicação, a partir do estabelecimento de uma situação autêntica de interação” (BARROS, 2012, p.90).

3.3. seleciona e trata adequadamente os temas sobre os quais os alunos devem escrever

Os temas a serem abordados nos textos, pelos alunos-autores, merecem uma criteriosa seleção por parte do professor. A esse respeito, os relatos de experiências mais bem-sucedidas apontam para a escolha de temas que tenham potencial para:

- a) despertar o interesse dos estudantes, sendo adequados a sua faixa etária e ao seu nível de escolaridade;
- b) ampliar o universo cultural dos estudantes, desenvolvendo seu senso crítico, aumentando sua capacidade de reflexão sobre a realidade e estimulando seu engajamento em ações sociais relevantes.

Uma vez selecionado um tema (pelo professor, pelos alunos, ou por professor e alunos, conjuntamente), é importante munir o aluno de informações sobre esse tema, apresentando-o sob diferentes pontos de vista.

Os recursos para o que se chama de “elaboração temática” podem advir de variadas fontes de pesquisa, mas é importante que, antes de escrever sobre algum tema, o aluno possa ter uma visão mais aprofundada sobre esse tema, conversar e discutir sobre ele, para que, naturalmente, como resultado de seu processo de amadurecimento pessoal, possa escolher um ponto de vista seu, e expressar sua própria voz, quando da escrita do texto.

3.4 propicia a oportunidade de o texto ser escrito em diferentes etapas

Em muitas escolas, ainda é prática corrente que, na aula de ‘Redação’, os alunos sejam desafiados a escrever um texto no intervalo de duração da aula, sobre um tema dado pelo professor, sem que os alunos tenham tido a oportunidade de refletir sobre esse tema, e sem qualquer preparação anterior para a escrita.

Atualmente, considera-se que essa prática não é a opção metodológica mais eficaz para o trabalho com a produção de textos. Antunes (2003, p.54) defende que

a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.

Por isso, sugerem os especialistas que, ao invés de uma “escrita instantânea”, o trabalho com a/de escrita aconteça em diferentes etapas, por meio ou de projetos didáticos ou de sequências de atividades didáticas planejadas pelo professor. As etapas recomendadas para a escrita de um texto são as de:

- a) planejamento – é a etapa em que o autor lança as bases sobre as quais o texto será escrito: por exemplo, com base na definição de seus objetivos e antecipando a imagem de seu(s) possível(is) leitor(es), seleciona um gênero; escolhe em qual perspectiva vai abordar o tema; traça a organização global do texto (por onde começar, como prosseguir, como concluir); opta por um certo “tom” para seu texto etc.;
- b) escrita (de uma primeira versão) – é a etapa em que o autor executa o que planejou na etapa anterior. Nela, o autor realiza um intenso trabalho de escrita-leitura-autoavaliação, por meio do qual vai adequando seu texto, em relação tanto aos aspectos formais quanto aos textual-discursivos;

- c) revisão – é a etapa em que o autor tem a oportunidade de avaliar o texto que foi escrito, para analisar se ele expressa o que, de fato, o escritor desejava expressar, se está adequado a seus propósitos comunicativos, a seu(s) leitor(es), à situação interativa como um todo. Do ponto de vista metodológico, esta etapa pode ser efetuada pelo próprio autor ou por outro leitor (um colega, um grupo de colegas, um professor, um parente etc.), desde que este leitor tenha critérios e esteja apto para desempenhar bem a tarefa de revisor;
- d) reescrita – é a etapa em que o autor, após ter cumprido a etapa anterior e ter decidido sobre que alterações são necessárias, replaneja e refaz seu texto.

É importante destacar que essas etapas não são estanques e subsequentes. Após o planejamento, a direção que o texto vai tomando e os ajustes que nele vão sendo feitos (num movimento contínuo de avanços e recuos) revelam a interpenetração das etapas de escrita, revisão e reescrita, num processo dinâmico de construção e reconstrução textuais.

3.5. aborda questões referentes à textualidade e à materialidade do texto

A análise de diversos relatos de alunos empreendida por Barros (2012), em sua pesquisa de doutorado, leva a pesquisadora à conclusão de que, para um trabalho mais proveitoso de produção textual em contextos escolares, a definição das condições de produção dos textos, “embora seja um fator fundamental [...], não é suficiente”. (BARROS, 20012, p.95)

Segundo essa autora, os alunos reclamam da ausência de um trabalho mais consistente acerca da “materialidade linguística do texto” (BARROS, 2012, p.95). Em outras palavras, os alunos sentem a necessidade de um trabalho que faça a ponte entre a produção de textos e os conhecimentos linguísticos, ou a “gramática” da língua.

Não se pode negar que ainda persistem diversas práticas de caráter prescritivo-normativistas em nossas escolas. Resistir a essas práticas, entretanto, não deveria

significar a negação da importância da gramática para a reflexão sobre a língua, nem a adoção de uma atitude de rejeição total ao ensino de gramática.

De fato, a escrita de todo texto se fundamenta em uma gramática. Mais que isso: sem gramática, ninguém é capaz de elaborar um texto, já que sua materialidade é essencialmente gramatical. Isso não significa, claro, que um texto se faz apenas de gramática.

Segundo Geraldi (2002, p.59-79), as aulas de português deveriam centrar-se em leitura, produção de textos e análise linguística. Uma aula de análise linguística deveria abordar “tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”; também deveria sempre “partir dos problemas encontrados nos textos escritos pelos alunos” e consistiria fundamentalmente na “retomada do texto do aluno”, que, após refletir sobre alguma questão de natureza gramatical ou textual, teria a oportunidade de reescrever seu texto, alterando o que avaliasse como problemático.

Com base nas ideias de Geraldi (2002), consideramos que cabe ao professor de português realizar atividades que ampliem a capacidade de os alunos perceberem, analisarem e manipularem os arranjos gramaticais do seu sistema linguístico – sistema que já dominam bem –, a fim de que se sintam seguros para expressar os sentidos que pretendem expressar, quando assumem o papel de sujeito-autor, percebendo a diversidade e a eficácia dos diversos recursos gramaticais selecionados, quando da escrita de um texto.

3.6. propicia oportunidades para o aluno escrever gêneros diversificados

De acordo com Bunzen (2006, p.158),

(...) as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização (famílias, igrejas, mídia, grupos de amigos, movimentos juvenis, associações comunitárias, trabalho etc.) podem ser legitimadas na escola (e não excluídas).

A orientação de o professor trabalhar com diversidade de gêneros de textos não deve ser interpretada como um modismo. Pelo contrário, ela implica o reconhecimento de que todo texto se materializa em um determinado gênero, e a

pressuposição de que um trabalho bem feito com os diversos gêneros que circulam socialmente amplia, para o aluno, sua compreensão acerca do funcionamento social da escrita e da leitura.

O foco de um trabalho com gêneros não deve ser, obviamente, o ensino-aprendizagem da estrutura composicional dos gêneros, mas, sim, a diversidade de contextos de uso e de situações de produção desses gêneros.

Barros (2012, p.43) nos alerta que

a fala de muitos professores sugere que começa a se criar na escola a cultura de que o melhor professor é aquele que consegue trabalhar com a maior quantidade de gêneros. Nesse cenário, as atividades de ensino da produção escrita são ainda mais reduzidas e o que se reforça é a cultura do “mandar fazer, mandar escrever”.

Deve ficar claro que não é a maior quantidade de gêneros trabalhados em sala de aula que vai garantir um trabalho eficaz com a escrita na escola. É, antes, a qualidade do trabalho, com objetivos claros, tarefas bem definidas, enfrentamento das dificuldades e acompanhamento da progressão dos alunos.

3.7. leva o aluno a refletir sobre o processo de produção textual

Em consonância com Barros (2012, p.94), também consideramos que

o processo de construção de conhecimento sobre o funcionamento e a organização do texto escrito implica o desenvolvimento de um conjunto de estratégias e isso faz dele algo passível de ser ensinado.

Essas estratégias são aprendidas ao longo do próprio processo de escrita, quando o aluno vivencia práticas significativas (BUNZEN, 2006). Nas palavras de Leal, L.F.V. (2003, p.65-66):

Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Assim, as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e assimilação de como funciona um texto escrito.

Assim, embora tenhamos ouvido e repetido, ao longo de toda a nossa trajetória acadêmica, que “escrever se aprende escrevendo”, hoje há evidências empíricas de que o ato de escrever, apenas, desacompanhado de reflexão sobre a escrita, configura-se como uma atividade pouco produtiva.

4. Considerações finais

“Pois é, agora eu queria entender por que, apesar de eu fazer tudo direitinho, os meninos não dão conta de escrever bonito e de forma clara. Com o perdão da palavra, a maioria dos textos é uma porcaria”. (Relato de uma professora, *apud* BARROS, 2012, p.27)

Esse é um dos vários relatos de professores coletados por Barros (2012), na pesquisa que empreendeu, e nos impressiona particularmente por expressar uma grande frustração com as atividades de produção de textos.

Obviamente, esse recorte carece de novas investigações e questionamentos, mas ele nos chama a atenção porque, assim como essa professora, certamente muitos outros docentes não conseguem sentir-se gratificados com seu trabalho, pois não percebem qualquer progressão dos alunos, no que se refere ao domínio de competências e habilidades para produzir textos, a despeito de os professores “fazerem tudo direitinho”.

Estamos convictos de que uma visão mais aprofundada de ‘texto’ e do processo de produção de textos precisa nortear as práticas pedagógicas que têm sido seguidas, no ensino de português. Não é exagero reconhecer que

um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (MARCUSCHI, 2008, p.52)

Sabemos, porém, que, para ultrapassar a barreira do simples convencimento e transformar conhecimentos em novas práticas, o professor precisa percorrer uma jornada que exige esforço, dedicação e perseverança. Esses requisitos são tão mais

necessários quanto piores forem as condições de trabalho do professor, cada vez mais premido pela falta de tempo para planejar as atividades didáticas, para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e para refletir, também ele, sobre a escrita de textos.

Mas se é verdade que o aluno aprende a escrever por meio de práticas significativas de escrita, é igualmente verdade que, por meio dessas práticas, também nós, professores de português, aprimoramos nossa capacidade de escrita. Assim, considerando que é um enorme privilégio o de podermos ensinar-aprender continuamente, gostaríamos de finalizar com as palavras de Antunes (2016, p.20), que sintetizam muito bem nossa visão sobre a prática de produção de textos, na escola:

Pode ensinar a escrever quem, de fato, exercita o ato de escrever e o reaprende cada dia. Desta forma, professor e aluno estão, permanentemente, em estado de aprendizagem. O que muda é o ponto da estrada em que a travessia de cada um acontece.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A. e PALOMANES, R. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016, p.9-21.

BARROS, L. F. P. *O professor e a produção de textos escritos: O que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?* Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.139-161.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. G. e ROCHA, G. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.53-67.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; SANTANA, J. S.; FERREIRA, V. V. O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras. In: LEAL, T. F. e

SUASSUNA, L. (Orgs.). *Ensino de língua portuguesa na educação básica*. Reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p.51-67.

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

MEDEIROS, R. R. A. Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português. In: *Domínios de Linguagem*, v. 9, n. 4, out./dez. 2015, Uberlândia, p.14-42.

SOARES, M. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.155-177.

Introdução

Em sintonia com Gee (2000), Street (2010, 2012), Soares (2004), Kleiman (2007, 2008) e Rojo (2009), dentre outros, assumimos aqui a noção de “Novos Estudos do Letramento” na perspectiva das práticas sociais, ou, dito de outra forma, **letramentos são práticas sociais**. Esse enfoque caracteriza a chamada “virada social” ou “virada sociocultural” nas investigações sobre a temática e configura uma mudança importante no trato dos letramentos.

Até os anos 80 do século XX, falar sobre letramento era considerar em primeira mão as questões relativas à alfabetização e ao processo de apropriação da escrita de crianças, jovens e adultos. As pesquisas sobre letramento centravam-se preferencialmente na aquisição de habilidades e capacidades cognitivas tidas como universais (codificação/ decodificação/ localização etc.) em leitura e escrita e desenvolvidas pelo indivíduo à revelia do contexto social e cultural, traços que vieram a formatar o conhecido “modelo autônomo de letramento”.

A concepção de “novo”, contida na denominação em inglês “*New Literacy Studies*” (doravante NLS) e mantida em sua tradução para o português (“*Novos Estudos do Letramento*”), oriunda dos anos 90, advém justamente da inserção no debate do papel das práticas sociais nas atividades de escrita (em detrimento da exclusividade do referencial “cognitivo”), decorrendo daí a ideia de que o letramento não é neutro. Ao contrário, o letramento é ideológico, ou seja, repercute aspectos do uso e varia de modo significativo em função do contexto (social, histórico, cultural, econômico etc.) em que os sujeitos estão inseridos e do significado atribuído à escrita pela comunidade. Dadas essas condições, conclui-se que o letramento não é uma

metodologia, não é um método ou um conteúdo a ser ensinado na escola. Os letramentos (no plural), enquanto práticas sociais, compõem o cenário no qual as atividades de linguagem se efetivam e, vistos desta perspectiva, são de grande importância para se pensar a prática pedagógica no espaço escolar.

Mais recentemente, na transição para o novo milênio, os multiletramentos foram também abraçados pelos NLS, na medida em que, na contemporaneidade e frente a uma sociedade altamente digital, modos como o visual, o gestual, o espacial, o sonoro etc., para além do linguístico, atuam significativamente na configuração dos letramentos (Rojo, 2009). Atentos ao entorno e às transformações da sociedade, os estudos sobre letramentos não poderiam ignorar essa realidade em transformação e ficar restritos aos eventos de leitura e escrita do texto monomodal. Em consequência, os NLS têm ampliado consideravelmente seu leque de interesses para o ambiente densamente povoado pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Cope e Kalantzis (2009), Kalantzis e Cope (2008), Rojo (2009) e Kleiman (2008), entre outros, têm se ocupado da formulação de uma pedagogia para os novos letramentos que considere as diversas formas de linguagem e atribua à ação do aluno, mediada pelo professor, um papel ativo na produção e construção do conhecimento. É, pois, a necessidade de formar sujeitos críticos e capazes de agir com protagonismo no espaço social que deve orientar a proposta de projetos de letramentos e, integrados a eles, a seleção dos objetos de ensino (múltiplas linguagens, gêneros, estratégias discursivas, vocabulário, coesão, coerência, conhecimentos linguísticos etc.) a serem mobilizados e, portanto, ensinados na aula de língua materna, e não vice-versa (Kleiman, 2008).

Essas breves reflexões nos permitem concluir que os novos letramentos colocam desafios significativos para a escola brasileira, não apenas quanto ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa, mas também em termos de sua abordagem avaliativa, aspecto que neste capítulo nos interessa mais de perto.

De fato, além de a avaliação precisar dar conta dos novos modos de significar e agir em linguagem, é preciso ainda considerar que ela se constitui num eixo relativamente subdimensionado nas discussões educacionais, sobretudo quando as

reflexões adentram em nichos do conhecimento mais específicos e/ou recentes. Nas palavras de Suassuna (2014, s.p.), “os princípios da discussão inicial sobre avaliação como prática geral estão mais consolidados no país. Falta uma discussão específica de avaliação, um parâmetro na área de língua portuguesa”. Assim, podemos dizer que a inter-relação entre, por um lado os letramentos e, por outro, a sua abordagem avaliativa nas práticas pedagógicas que assumem a língua portuguesa como objeto de ensino-aprendizagem ainda não foi suficientemente investigada.

Frente a essas considerações, traçamos como objetivo do presente texto debater aspectos teórico-práticos que focalizem a avaliação no espaço escolar na perspectiva dos estudos dos letramentos. Sabemos que esta é uma tarefa árdua, pois a questão avaliativa é bastante densa. Assim, dada a limitação de espaço de que dispomos e a complexidade do tema, não temos a pretensão de esgotá-lo neste texto, mas antes de situá-lo enquanto uma preocupação de educadores e estudiosos que assumem os NLS como um horizonte capaz de aproximar as práticas exercidas no contexto extraescolar, via processo de didatização, daquelas presentes no contexto escolar.

De modo a melhor contextualizarmos a temática, organizamos o presente capítulo em quatro seções. Num primeiro momento, exploramos o entendimento e os propósitos assumidos pela avaliação na segunda metade do século XX. Afinal, é necessário inicialmente conhecermos como foi/ tem sido tradicionalmente realizada a avaliação nas escolas brasileiras para então podermos discutir sua ressignificação.

Em seguida, refletimos a respeito das contribuições oferecidas pelos projetos de letramento às práticas pedagógicas no que tange ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e no que se refere à sua formação para o protagonismo nos espaços sociais.

Na sequência do texto, nos debruçamos sobre os desafios postos à avaliação do ensino/aprendizagem na aula de língua portuguesa, que deve e precisa considerar não apenas a heterogeneidade das classes escolares, os diferentes modos de ensinar/aprender, mas também as múltiplas linguagens envolvidas nas práticas sociais mediadas pela escrita.

Em nossas Considerações Finais, traçamos então algumas sínteses sobre as possibilidades que se abrem à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da

língua materna, via práticas fundadas na correlação dos princípios dos NLS com os da avaliação dialógica, diagnóstica e formativa.

Para darmos conta desta empreitada, nos apoiamos nas pesquisas informadas pelos NLS (e nos já citados teóricos), bem como em estudos sobre avaliação da aprendizagem elaborados por autores como Luckesi (2013), Estebán e Almerindo (2010), Marcuschi e Suassuna (2007), entre outros.

1. A avaliação escolar como medida

Em meados do século XX, os estudos em Psicometria, principalmente, dedicaram-se a desenvolver regras e procedimentos científicos de elaboração e aplicação de testes, de modo a torná-los rigorosamente quantificáveis, controláveis e supostamente capazes de estabelecer com exatidão o nível de prontidão para a aprendizagem dos alunos, bem como o coeficiente de inteligência dos sujeitos.

Como, no período, a “pedagogia do exame” já estava presente há alguns séculos nos colégios⁹, o discurso sobre um maior rigor e controle na medição das competências ensinadas encontrou solo fértil no sistema escolar. Os professores foram sendo chamados a utilizar instrumentos cada vez mais objetivos de validação do conhecimento, o que aprofundou o fosso entre as contingências do ensino/aprendizagem e o desejo de uma postura interlocutiva e dialógica no encaminhamento avaliativo.

Essas condições imprimiram um caráter notadamente tecnicista à medição do conhecimento escolar e provocaram alguns questionamentos importantes que nos interessam desdobrar, a saber: *final, para quê, como, quando e o quê* se avalia(va) na escola e na aula de língua portuguesa? Neste ponto, é preciso ressaltar que, em nossas reflexões, nos reportaremos a um passado apenas parcialmente superado. Portanto, parte das características a seguir elencadas ainda hoje está presente no cotidiano da escola brasileira.

Os resultados provenientes da avaliação informam quais alunos obtiveram fracasso ou sucesso se comparados aos colegas, tendo em vista o grau de excelência pretendido. Os grupos de estudantes são tratados como homogêneos e o sistema

⁹ De acordo com Luckesi (2013), a prática dos exames que conhecemos foi sistematizada nas escolas no século XVII.

espera que, por terem sido expostos às mesmas estratégias de ensino, desenvolvidas pelo mesmo educador, em igual período de tempo, os aprendizes apresentem nível de desempenho bastante aproximado. Se isso não ocorrer, a responsabilidade pelo fracasso é atribuída ao aluno. **O propósito (para quê?)** da avaliação é, assim, rotular o aluno e hierarquizar a turma. Em consequência, os (grupos de) estudantes são classificados em bons e ruins; capazes e incapazes; inteligentes e incompetentes; estudiosos e preguiçosos; dotados e não dotados para a aprendizagem. Por esse percurso dicotômico, a escola manteve (e ainda mantém), com certa facilidade, a indesejável cultura da exclusão e da retenção dos aprendizes (Marcuschi, 2004), com repercussões bastante negativas sobre sua autoestima e desenvolvimento.

No epicentro da avaliação estão as provas, os exames, a quantificação dos “erros” e a atribuição de notas e médias. É **como** a avaliação se “materializa” para professores, alunos e sociedade. Tal qual um termômetro, que mede com exatidão a febre do paciente, sem se preocupar em indicar os caminhos para a superação dos problemas, também os exames se limitam a registrar o nível de competência atingido pelo aluno, sem se ocupar em explicar as razões pelas quais o estudante domina ou não os conhecimentos testados (mas não necessariamente aprendidos ou sequer adequadamente ensinados). De fato, historicamente, a prova “tem funcionado menos como um indicador do processo de aprendizagem e mais como uma formalidade escolar, muitas vezes com valor coercitivo” (Mendonça e Bunzen, 2015, p. 42).

A avaliação está centrada no produto e **funciona a posteriori**. Assim, ao final (**quando?**) de uma sequência de ensino de duração variada, a avaliação informa, olhando pelo retrovisor, o estágio alcançado pelos educandos. Aqueles que não atingiram o conhecimento e os objetivos pré-estabelecidos irão acumular dúvidas que, provavelmente, não serão mais exploradas, nem sanadas. Afinal, a escola precisa cumprir com outras exigências do currículo. O professor, pressionado pelas condições impostas pelo sistema, considera então encerrada a sequência didática do período estipulado (mês/ bimestre/ trimestre/ semestre) e segue em frente. Nesta perspectiva, a avaliação tem uma característica **pontual** (vale o que o aluno demonstrar conhecer aqui e agora, no momento do exame) e **terminal** (vale o que o aluno apresentar como produto, ao término do período de formação). A escola ignora, pois, as respostas, intervenções e soluções colocadas pelos educandos em ocasiões distintas daquelas de

testagem, os questionamentos postos por quem ainda não domina os saberes, os movimentos efetuados visando à construção do conhecimento, enfim, os pequenos avanços realizados pelos aprendizes ao longo do seu processo de formação.

Na aula de Português, os testes cobram **conceitos e definições gramaticais** ou ainda **análises** de frases/ fragmentos de textos especialmente selecionados ou elaborados para as provas. As atividades de leitura e escrita, por sua vez, se voltam, principalmente, para a aquisição de habilidades tidas como universais, na perspectiva do letramento autônomo. Assim, na escrita, a famosa “redação”/ “produção de textos” serve muito mais para o professor sublinhar, interrogar, marcar os erros¹⁰ de gramática e de ortografia, bem como destacar trechos considerados incompreensíveis (enquanto subsídio estatístico para a nota atribuída), do que para estabelecer com o aluno algum tipo de interlocução.

Na avaliação de leitura, a garantia da objetividade é obtida por meio da elaboração de exercícios que questionem a superfície do texto, cujas respostas podem ser tidas comprovadamente como certas ou erradas. Por isso mesmo, perguntas que visem aos processos inferenciais, ao posicionamento crítico do aluno e que podem dar margem a diferentes interpretações, são evitadas. Quando eventualmente presentes, a resposta e os valores tidos como corretos são os definidos pelo professor (ou os disponibilizados pelo livro didático).

Como destaca Sampaio (2010), na “cultura do exame”, as respostas “certas” (satisfatórias) sinalizam para as aprendizagens realizadas e são perseguidas por professores e alunos, enquanto as respostas “erradas” (insatisfatórias) servem para comprovar a não aprendizagem do aluno e para justificar a nota atribuída pelo professor. Nesta cultura da medição, a construção do conhecimento é negligenciada ou até mesmo ignorada. Afinal, o que interessa para o aluno é a aprovação e, para o professor, a certeza de ter elaborado um teste com base em parâmetros fidedignos e confiáveis.

Ao tratar o conhecimento como produto, ater-se ao letramento autônomo e considerar “apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas” (Kleiman, 2008, p.490) –, a avaliação da aprendizagem

¹⁰ Note-se que por “erro” se entende todo e qualquer desvio à norma-padrão firmada pela gramática tradicional.

valoriza(va) a reprodução pelo aluno das vozes hegemônicas e configura(va)-se como uma tarefa de garimpagem de erros, atribuição de notas, padronização dos aprendizes e veiculação de um discurso autoritário desconectado do social.

Os procedimentos aqui descritos mostram as limitações de muitos dos encaminhamentos avaliativos ainda presentes na sala de aula de língua portuguesa, decorrentes, “em parte, das características da escola e de suas práticas de letramento [autônomo], que favorecem os fazeres analíticos em detrimento da prática situada” (Kleiman, 2008, p. 507).

Com a impossibilidade de a escola continuar ignorando, em suas práticas pedagógicas, os letramentos situados, a avaliação da aprendizagem foi igualmente desafiada a rever suas concepções e estratégias. Nas seções 2. e 3. a seguir, nos dedicamos a explorar essas questões.

2. Projetos de letramentos

No âmbito dos NLS, como assumimos na Introdução, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são pautados pela prática social crítica e a diversidade de linguagens. Em função disso, o foco do planejamento das atividades pedagógicas, interligadas e costuradas via projetos de letramento, é a ação e o protagonismo dos sujeitos. Isso significa que os usos da linguagem a serem explorados na sala de aula estão diretamente relacionados às demandas mobilizadas pelos contextos culturais e, em consequência, pelos objetivos e necessidades dos sujeitos neles inseridos. O professor, portanto, precisa estar atento a essas questões, ser flexível e estar disposto a rever seu planejamento pedagógico com vistas à aprendizagem contextualizada da linguagem. Ao contrário do que uma leitura apressada do que acabamos de destacar poderia sugerir, as demandas sociais requerem respostas pedagogicamente relevantes e planejadas. Portanto, elas não apostam, nem estão fundadas num espontaneísmo ou numa intuição aligeirados.

Com isso, estamos dizendo que, se o professor precisar (por uma exigência do currículo escolar) ou desejar (por entender sua relevância) trabalhar os gêneros da esfera jornalística, por exemplo, não necessita (nem deve) aguardar que a demanda surja de modo inesperado, isto é, que algum aluno da turma expresse ao acaso: “hoje quero estudar uma notícia”. Seria pouco realista e inócuo escolher este caminho. Ao

contrário, o que sugerimos é que o docente aproveite o eventual interesse dos alunos pelo rap¹¹, por jogos eletrônicos, por eventos culturais, por acontecimentos de impacto, polêmicos, curiosos ou divertidos ocorridos no entorno, na região ou no país, dentre outras possibilidades, para propor a elaboração de um projeto de letramento.

O projeto poderia estar relacionado, por exemplo, à elaboração de um Boletim Informativo (digital, impresso ou em áudio) sobre as práticas culturais dos jovens da comunidade, com o objetivo de divulgar, de uma perspectiva crítica: os programas de rádio / televisão que os jovens escutam / veem; suas leituras costumeiras; suas músicas prediletas; as atividades físicas que exercem; as festas que frequentam; os programas que costumam fazer no fim de semana etc.

Na execução do projeto, várias etapas seriam percorridas e diversos gêneros seriam acionados e aprofundados no processo de leitura e produção, como: anotação, questionário, entrevista, transcrição, tabela, reportagem, notícia, enquete, charge, ilustração, fotografia, legenda, verbete, vídeo, meme, *podcast*, linha do tempo, infográfico, gráfico, manchete, para ficar apenas nesses exemplos. Desta forma, múltiplas semioses (verbal, imagética, icônica, digital), vários destinatários (jovens, adultos, colegas de turma, comunidade escolar, comunidade mais próxima, público em geral), pontos de vista (a favor, contra, conciliador) e discursos (apresentação, reivindicação, exposição, reclamação, defesa de opinião, contraposição) certamente entrariam na composição dos textos, ampliando significativamente o espectro do ensino/ aprendizagem das questões de linguagem (múltiplas linguagens, gêneros, estratégias discursivas, vocabulário, coesão, coerência, pontuação, tempos e modos verbais, adjetivação etc.).

De qualquer forma, o guia dos estudos, no caso do exemplo indicado, não seria o gênero por ele mesmo, mas o projeto de letramento direcionado para uma atividade ou informação que os alunos gostariam de divulgar, comentar ou sobre a qual seriam instigados a se posicionar de modo crítico, enquanto sujeitos sociais. Em função dessas características, cabe afirmar que os projetos irão assumir características específicas e diversificadas na sala de aula, tendo em vista a prática sócio-histórica e o funcionamento cultural aos quais estiverem vinculados. Essa perspectiva de trabalho pedagógico com os letramentos requer, como seria de se esperar, que os

¹¹ Os temas irão fatalmente variar em função da faixa etária e do contexto cultural dos alunos.

procedimentos avaliativos sejam reconfigurados e apresentem respostas notadamente distintas das oferecidas pelo letramento autônomo no que tange às questões envolvidas no *para quê, como, quando e o quê* avaliar, conforme discutimos a seguir.

3. Novos estudos do letramento e enfoque avaliativo

A natureza dialógica e discursiva dos NLS requer uma avaliação de caráter diagnóstico, formativo e inclusivo. As informações disponibilizadas pela avaliação (*para quê?*) são colocadas a serviço da aprendizagem, ou seja, *o propósito avaliativo* é, sobretudo, compreender a qualidade da aprendizagem construída pelos alunos, de forma a favorecer a revisão e a reorganização das estratégias e dos procedimentos pedagógicos por parte do educador, oferecer alternativas para a formação de um sujeito crítico e capaz de atuar com autonomia no contexto social, bem como permitir que os estudantes avancem de modo seguro em seu processo de escolarização. Isso significa que a avaliação se distancia de seu propósito tradicional de punir, intimidar, disciplinar, aprovar ou reprovar o aprendiz. O objetivo é levar todos os alunos a construir conhecimento e o educador a rever suas práticas. Por isso mesmo, os grupos de estudantes são respeitados em seu ritmo, heterogeneidade e escolhas culturais. O parâmetro avaliativo a ser destacado é a posição alcançada pelo estudante no confronto com suas próprias posições anteriores, à vista das aprendizagens desejadas e acordadas. Garantidas as oportunidades de aprendizagem ao conjunto dos alunos, a perspectiva da avaliação é compreender tanto o processo de ensino, quanto o de construção dos objetos de ensino no âmbito dos vários letramentos.

Os instrumentos (*como?*) utilizados na avaliação dos NLS envolvem, por exemplo, a elaboração de portfólio, diários, fichamentos, resenhas críticas, vídeos, a realização de seminários, teatralizações, debates, a apresentação de textos digitais de diversas ordens, dentre várias outras possibilidades, que permitam ao educador, no decorrer do processo de formação, acompanhar a construção, por parte dos alunos, dos saberes trabalhados ao longo dos projetos de letramento.

Cabe, no entanto, ressaltar, que as atividades elencadas não contribuem em si para que uma avaliação formativa e inclusiva se concretize. Assim, são inócuos, por exemplo, os seminários que não se constituem efetivamente em momentos de

culminância do processo de ensino-aprendizagem. Como reiteram Mendonça e Bunzen (2015, p. 43),

muitas vezes, o seminário se torna o momento em que alunos inseguros, mal preparados ou desmotivados apenas leem em voz alta (...) ou repetem de memória informações copiadas em pesquisa superficial. No entanto, o seminário pode (e deve) se constituir em uma atividade de disseminação de saberes (re)elaborados por um grupo, após pesquisa cuidadosa e orientada, a outro grupo, com a oportunidade para o diálogo e o debate.

Também a capacidade dos educandos de trabalhar em grupo, agir colaborativamente, assumir responsabilidades, dividir tarefas, selecionar fontes confiáveis, tomar iniciativas, aceitar críticas, deve ser orientada e mediada pelo docente, não com o intuito de atribuir-lhes notas, mas de levá-los a compreender e debater as consequências das escolhas que fazemos, tendo em vista a formação para o protagonismo, a agência social, o respeito à posição do outro e a alteridade. Deste modo, quando falamos em **como** avaliar no contexto dos NLS, pressupomos, na perspectiva de Luckesi (2013), que o docente deve acolher o educando com suas dúvidas, dificuldades, incertezas e limites, e dar-lhe suporte. Mas, também deve ter ouvidos atentos para os critérios selecionados e as apreciações feitas pelos estudantes na produção ou recepção de uma prática letrada, contribuindo para que o aprendiz se torne mais autônomo, independente, confiante e responsável. Neste contexto, tanto a autoavaliação, quanto a heteroavaliação (praticada pelos colegas), desde que devidamente orientadas pelo professor, merecem ser igualmente destacadas. Ambas permitem ao aluno entender que as práticas envolvidas nos letramentos estão sujeitas a uma abordagem crítica, cultural e social, com idas e vindas antes de sua publicação e submissão ao debate público.

No que tange ao **quando avaliar** na perspectiva dos projetos de letramentos, podemos afirmar que, por ser dinâmica, a avaliação **ocorre no processo**. Ela opera com o pressuposto de que os alunos são sujeitos em formação, em movimento, e que os saberes e os objetos de ensino explorados em sala de aula estão em permanente construção. Assim, o conhecimento não é tido como pronto e encerrado em momento algum, muito menos numa determinada data burocraticamente pré-estabelecida para

provas e testes. Conseqüentemente, os exames (ainda que não devam necessariamente ser descartados) não poderiam ser vistos como suficientes no contexto de uma avaliação que não é pontual, nem terminal, mas processual.

O que deve ser então avaliado quando pensamos nas questões de linguagem na perspectiva dos múltiplos letramentos, ou seja, nas práticas escolares em que a modalidade escrita da língua e as múltiplas semioses são tomadas como objetos de ensino no contexto das mais diversas situações sociais? Tanto no caso da leitura, quanto da escrita, a perspectiva a considerar é a ação social e a capacidade agentiva que estão sendo postas em movimento pelos alunos, sob o ensino e a orientação do professor. No que tange especificamente às atividades de leitura crítica, é fundamental considerar de que forma as diversas semioses (escrita, áudio e imagens, estáticas ou em movimento, por exemplo), quando houver, estão inter-relacionadas e contribuem para a construção dos efeitos de sentido na relação com as práticas culturais do respectivo letramento. O que vai ser ensinado e avaliado, portanto, não é um determinado gênero, nem determinadas capacidades de linguagem à revelia de um contexto, mas o domínio deste mesmo gênero e das capacidades de linguagem por ele requeridas em práticas sociais e culturais específicas. O que vai ser abordado e avaliado é o modo como as semioses são combinadas na elaboração dos significados, levando em conta, conforme Lemke (1999, p.462) que a inter-relação das semioses é “mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente”.

Redigir textos, por sua vez, no dizer de Kleiman (2008, p. 494), é “sem dúvida a mais reflexiva de todas as atividades de linguagem”. Seria um equívoco, pois, resumir sua produção ao texto monomodal e sua avaliação à verificação do manejo adequado de regras de gramática, quando um conjunto relevante de capacidades integra o ato de escrever, como a compreensão da ação social em andamento, do papel de cada semiose na construção dos sentidos e das condições de produção requeridas. A primeira versão do texto nunca será a definitiva, como vários depoimentos de escritores proficientes a respeito de seu processo de escrita, revisão e reelaboração de textos nos mostram. Assim, também as crianças e os jovens da educação básica, que estão em seu processo inicial de formação, precisam ser orientados para a refacção no processo avaliativo. As eventuais interdições de compreensão detectadas pelo professor ou pela leitura do(s) colega(s) na escrita dos aprendizes merecem ser

prioritariamente abordadas do ponto de vista da interlocução. A análise deve recair sobre as estratégias de linguagem utilizadas pelo aluno enunciador para atingir o leitor e os objetivos sociais pretendidos e presumidos, sem que o professor ou o colega, na função de leitores do texto, percam de vista a prática de letramento em que o texto irá circular. Por este caminho, as contribuições para o ensino-aprendizagem a serem extraídas do processo avaliativo (formação para o planejamento textual, abordagem autoral, agentiva e crítica, dentre outras) são completamente distintas daquelas que seriam estabelecidas se não se trabalhasse com os letramentos significativos e contextualizados. Como se percebe, a avaliação no âmbito dos NLS, além de oferecer subsídios para a regulação da ação pedagógica, tem o compromisso de favorecer a aproximação mais consistente e necessária da escola com os contextos sociais externos de uso da escrita.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste capítulo buscaram evidenciar que, no trato dos letramentos, a avaliação muda radicalmente seu enfoque. Ela é formativa, atua no processo, valoriza a interlocução, a construção do conhecimento e a formação de um sujeito agentivo, autônomo e capaz de analisar e transformar os discursos, tanto na leitura, quanto na produção de significados. Assim, a avaliação, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, precisa estar atenta às motivações oriundas dos contextos de uso, à integração do linguístico com outros modos de linguagem, à inserção (e não apenas recepção) crítica do aluno/usuário nos letramentos públicos, sem deixar de lado as estratégias de linguagem que concorrem para a construção dos sentidos e do propósito social do texto. Neste processo, é fundamental que os procedimentos avaliativos possibilitem ao professor compreender e explicitar o quanto cada aluno avançou. Eles devem ainda oferecer subsídios que permitam ao educador planejar, no coletivo escolar, as oportunidades de ensino necessárias à construção dos direitos de aprendizagem tidos como inegociáveis para cada etapa da escolarização.

Não desconhecemos que a burocracia da instituição escola opera, na maioria das vezes, com notas e conceitos que supostamente facilitam o enquadramento do sujeito nas categorias: “detém” ou “não detém” o conhecimento esperado para

determinado período da escolarização. Certamente, há um longo caminho a ser trilhado para a superação da “cultura do exame” e da “cultura da avaliação pontual, terminal e certificativa”. A sociedade contemporânea, no entanto, está em processo de mudanças profundas, que não pode mais ser ignorado pela esfera escolar. Assim, mesmo que o professor ainda seja solicitado a atribuir uma nota final aos seus alunos, as concepções e os instrumentos aos quais ele irá recorrer para dar conta desta tarefa, conforme explicitamos, podem e merecem ser revistos. É um primeiro e significativo passo na direção de uma avaliação dialógica e democrática interligada aos novos letramentos.

Referências

COPE, B e KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4(3), p. 164–195, 2009.

Disponível em:

<http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2016.

ESTEBAN, M. T. e AFONSO, A. (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

GEE, J.P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000, p. 180-196.

KALANTZIS, M. e COPE, B. Language education and Multiliteracies. In: MAY, S. e HORNBERGER, N. H. (Orgs.). *Encyclopedia of Language and Education*, Springer, 2ª ed., v. 1, p. 195–211, 2008. Disponível em:

http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf. Acesso em: 03 de julho de 2016.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 14 de junho de 2015.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2015.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.49, n.2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2016.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem*. Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, B. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. *Revista de Letras*, v. 1 /2, nº 26, jan/dez 2004, p. 44-49.

MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, M. e BUNZEN, C. *Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens, a leitura e a escrita*. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMPAIO, C. S. Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de ensino fundamental: (in)temporalidade da participação na avaliação pedagógica. In: ESTEBAN, M. T. e AFONSO, A. (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 71-95.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de abril de 2016.

STREET, B. Academic literacies approaches to genres? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p. 347-361, 2010.

Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/siget/rbla/street.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2016.

_____. *Literacy and multimodality*. 2012. Disponível em: <http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2016.

SUASSUNA, L. Avaliar é preciso. Saber como, também. Entrevista concedida ao *Portal Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Disponível em:

https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1743:entrevista-livia-suassuna&catid=24:entrevistas&Itemid=34. Acesso em: 12 de abril de 2016.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DIDATIZAÇÃO: O PAPEL DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS OU DE ATIVIDADES PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Adelma Barros-Mendes
Josenir Silva Sousa
Rosivaldo Gomes

Contextualizando a proposta

Este texto nasce de um debate fomentado no VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem, realizado pela Universidade Federal de Pernambuco, cujo foco era a produção de textos em espaços escolares e não escolares. Temos por ponto de partida comunicações advindas de trabalhos de pesquisas, sendo o primeiro intitulado “Estratégias avaliativas utilizadas por professores no processo de produção textual”, desenvolvido pelas pesquisadoras Elaine Cristina Nascimento da Silva e Lívia Suassuna, e o segundo, “Ensino organizado por sequências didáticas (SD) sob o ponto de vista de professoras do ensino fundamental”, realizado por Eleriza Melquiades Ribeiro, Juliana Lima de Azevedo e Telma Ferraz Leal, cujo foco foi o ensino de leitura e produção de textos, em uma perspectiva sociointeracionista.

Assim, objetivamos discutir as reflexões feitas nos estudos que fomentaram o debate e relacioná-las a perspectivas de vantagens e desvantagens do uso da sequência didática (SD) e de sequências de atividades (SA), como possibilidade de transposição e didatização de objetos de ensino. Apontaremos estratégias de potencializar o uso de SD/SA no trabalho com o ensino da produção textual na escola, mostrando de que modo podem ser superadas algumas das desvantagens verificadas no uso de SD/SA, no sentido de evidenciar sua potencialidade como catalizadora no processo de produção textual em sala de aula. Destacamos que o primeiro estudo aqui em análise constitui capítulo desta obra.

1. DESCREVENDO AS PESQUISAS DE BASE

Neste item descrevemos os estudos aqui tomados por base, para uma maior compreensão acerca do processo de desenvolvimento do percurso de cada uma das pesquisas realizadas. Desse modo, nos dois subtópicos que se seguem, cada um dos estudos é detalhado, por meio de, entre outros dados, dos objetivos, sujeitos, pressupostos teóricos e resultados.

1.1 O primeiro estudo

A primeira comunicação trouxe reflexões que se construíram por meio de pesquisa cujo objetivo foi investigar as estratégias didáticas de professores para auxiliar os alunos em situações de produção de textos escritos, dando atenção especial aos processos de revisão e reescrita textuais. A organização das atividades do estudo se deu por meio de sequência de atividades didáticas (SA).

As autoras partiram do pressuposto que os professores, ao assumirem o compromisso de colocar em prática uma nova proposta de ensino de produção escrita, na perspectiva dos gêneros textuais como objeto/ferramenta de ensino, também passariam a ter uma nova postura nos modos e maneiras de avaliar os textos dos alunos.

Para orientar as análises, tomamos por base as discussões de Ginzburg (1991), a partir das reflexões sobre o paradigma indiciário, sendo essa uma perspectiva de análise qualitativa bastante usada nas pesquisas nas áreas de Educação e Linguagem, principalmente sobre o processo de aquisição de escrita nos anos iniciais de escolarização (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON,1997). Subjazem ao estudo das pesquisadoras, bases que traduzem o ensino de gêneros textuais por meio de sequências de atividades (SA) e/ou sequências didáticas (SD), advindas das discussões de Antoni Zabala (1998) e de Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michele Noverraz (2004).

A pesquisa ora comentada tem por foco o processo de avaliação da produção escrita de alunos que cursam 6º e 8º anos, realizado, respectivamente, por duas professoras (A e B), que utilizaram as SA. Para isso, as autoras concebem a avaliação como “estratégia de formação e discurso”.

Partem da observação das práticas das duas professoras, sobre as quais enumeraram estratégias e modos de avaliar comuns, como:

1 – passar em cada um dos grupos; 2 – recebem os alunos em seus birôs que vão (espontaneamente) para mostrar seus textos; 3 – também os chamam (tomando como base a lista de chamada) para olhar seus textos; 4 – observa comparativamente aspectos dos textos dos alunos trabalhando com os mais relevantes para toda a turma; por fim 6 – fazem a revisão coletiva de um dos textos produzidos, que serve de modelo para a revisão e reescrita dos demais textos (SUASSUNA E SILVA, 2014).

No entanto, em suas análises, as autoras perceberam o uso de estratégias diferenciadas por parte das duas professoras: uma estratégia usada somente pela professora “A”, que atua no 6º ano, nível em que fomenta a interação e troca de conhecimentos entre pares quando orienta a leitura do texto pelos alunos para que sugiram mudanças uns aos outros, e três estratégias usadas exclusivamente pela professora B, do 8ª ano, que adota os seguintes procedimentos: 1) pede para o aluno ler e reler o seu próprio texto; 2) lê os textos produzidos fora da sala de aula, elabora uma percepção geral sobre eles, comenta o principal problema em comum e dá uma orientação coletiva; 3) realiza orientações escritas.

Considerando a proposta de avaliação como “estratégia de formação e discurso”, as pesquisadoras reconhecem que as práticas analisadas das duas professoras apontaram “uma vontade e uma predisposição de fazer diferente”, embora ainda estejam “presas” a procedimentos metodológicos da tradição de ensino.

Reconhecemos também que esse fazer diferenciado se encaminha para uma nova forma de olhar e de avaliar a produção escrita dos alunos, forma que nega o controle e considera o processo, a experiência histórica e coloca o professor como mediador para estruturar a comunicação pedagógica, perceber o que já está ou não construído em termos do conhecimento, confrontar dados e informações, tomar decisões no campo da didática, no sentido de ampliar os saberes dos alunos (SUASSUNA, 2006).

Entendemos ainda que essa perspectiva da avaliação como “formação e discurso” é positiva, já que garante a efetivação da reescrita dos textos dos alunos além, é claro, de favorecer a interação entre os alunos e o professor e, por meio dessa interação, o jogo discursivo num movimento dialógico. Favorece ainda o desenvolvimento de capacidades de linguagem, sobretudo “linguísticas e linguístico-

discursivas” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004), necessárias para o aprendizado do sujeito no que respeita à produção escrita e que poderão ser extrapoladas a outras situações de usos da língua.

Em outros termos, verificamos, de fato, a construção de conhecimentos sobre o funcionamento de um dos objetos ou eixos de ensino da língua portuguesa, a produção escrita. Mas as reflexões das autoras não se limitam simplesmente a ressaltar a importância dos usos dessas estratégias, pois apresentam, no decorrer do trabalho, algumas observações quanto às intervenções das professoras, como se pode observar no quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Observações das pesquisadoras sobre as intervenções das professoras

Professora A	Professora B
A professora deixou os alunos sozinhos na tarefa de ler o texto do colega e sugerir mudanças, bem como reduziu o processo de reescrita apenas ao acréscimo de informações e deixou de sistematizar o que deveria ser observado e as formas como os alunos deveriam proceder nas suas revisões e reescritas individuais. (Ênfase das autoras).	Em relação às marcações, estas foram de dois tipos: a correção resolutiva e a correção indicativa, segundo classificação de Ruiz (2001). No primeiro tipo, a professora dá ao aluno as soluções prontas para os problemas do texto, perdendo a oportunidade de levá-lo a pensar nas possíveis soluções. Cabe ao aluno apenas incorporar as modificações ao seu texto original, na forma de cópia. No segundo tipo, a professora circula a palavra ou marca um X próximo desta para indicar onde estão os problemas do texto.
Portanto, comprometeu o emprego dessas estratégias pela falta de mediação ou por uma intervenção insuficiente da professora.	Portanto, não conseguiu promover espaços efetivos de reflexão sobre a língua, na medida em que ou dava as respostas prontas ou dava pistas insuficientes.

Fonte: Quadro construído a partir da comunicação de Silva e Suassuna (2014).

Segundo as pesquisadoras, embora as indicações escritas deixadas pelas professoras pudessem promover “uma releitura analítica do texto” pelo aluno, “a correção indicativa pura, sem reforços adicionais de nenhuma outra espécie, não fornece pistas suficientes para a revisão, deixando o aluno praticamente sozinho na tarefa de revisar e reescrever seu texto” (SILVA; SUASSUNA, 2014). As indicações configuram-se, fundamentalmente, como tarefas a serem cumpridas, sem reflexão ou

compreensão por parte do aluno de entender porque deve alterar trechos de seu texto.

Desse prisma, as pesquisadoras concluem que somente diversificar estratégias utilizadas em sala de aula no trabalho de produção escrita não é suficiente para que os “alunos possam produzir, revisar e reescrever seus textos”. (SILVA; SUASSUNA, 2014). Além disso, as pesquisadoras destacam a necessidade de mediação em todo o processo, de modo que se possa guiar os alunos na tarefa de produção escrita. Tal reflexão se coloca em consonância com recomendações já postas, há algum tempo, por documentos oficiais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II (1998):

A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. Portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas aplica-se às condições oferecidas para que isso ocorra: avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido. (BRASIL, 1998, p. 94).

Como se vê, a avaliação nessa perspectiva permite ao aluno a refletir sobre os diversos elementos que constituem os textos e desenvolva capacidades que (re)construam seus conhecimentos sobre a escrita.

1.2 O segundo estudo

O segundo estudo se construiu com vistas a: 1) identificar quais princípios subjacentes ao trabalho com SD seriam reconhecidos por dez (10) professoras; 2) analisar a opinião dessas professoras sobre esse tipo de organização do trabalho pedagógico; e 3) identificar possíveis dificuldades dessas docentes para desenvolver as SD planejadas coletivamente. Para a concretização desses objetivos, as autoras trazem bases teóricas do campo dos “saberes docentes”, entre as quais as reflexões de Nóvoa (1992), que nega que o saber docente se restringe à formação meramente técnica; e Pimenta (1999), para quem os saberes docentes constituem-se por três categorias: a) os relativos à experiência; b) os relacionados com o conhecimento correspondentes à formação específica e c) os pedagógicos, que possibilitam a ação do ensinar.

As pesquisadoras consideram, ainda, quanto “aos modos de organização do ensino de leitura e produção de textos por meio de SD”, autoras como Machado e Cristóvão (2006, p. 554), que veem a SD como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades de linguagem; Zabala (1998), que compreende as SD como uma maneira de encadear e articular as diversas atividades ao longo de uma unidade didática; e Dolz e Schneuwly (2004), que propõem, para cada ano de escolarização, o ensino de diferentes gêneros textuais por meio de SD.

Ressaltamos que estes últimos, a exemplo de Zabala, principalmente, também defendem a perspectiva da SD como forma de garantir um trabalho articulado dos eixos de ensino: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. Além disso, estabelecem alguns princípios para o trabalho com SD, decorrentes de postulados sobre a língua como uma construção sócio-histórica e enunciativa (BAKHTIN, 2003 [1952-3]). Na pesquisa em comentário, tais princípios foram tomados como categorias de análise.

Como metodologia de coleta as pesquisadoras utilizaram de entrevistas com as dez (10) professoras envolvidas no grupo de pesquisa “Argumentação e Ensino”, que se reunia semanalmente para discutir sobre o ensino da língua portuguesa, planejar e desenvolver SD com foco em leitura e produção de textos, em uma perspectiva sociointeracionista.

Como resultado, as pesquisadoras verificaram que, quanto ao objetivo 1 (*identificar quais princípios subjacentes ao trabalho com SD seriam reconhecidos por dez (10) professoras*), as professoras demonstraram conhecimento seguro acerca do que é uma SD, destacando seus princípios fundamentais. Quanto ao objetivo 2 (*analisar a opinião dessas professoras sobre esse tipo de organização do trabalho pedagógico*), as entrevistas revelaram que as docentes veem de modo positivo o ensino de língua materna por meio de SD, especialmente porque favorecem um trabalho articulado entre objetos de ensino e entre atividades, ajudando na condução de um ensino mais sistemático, o que potencializa e favorece a aprendizagem dos alunos.

Podemos englobar esses princípios em duas grandes categorias: a) favorecimento da prática docente reflexiva e b) favorecimento de autonomia dos alunos, conforme podemos atestar no quadro 2:

Quadro 2 - Princípios envolvidos na prática pedagógica das professoras

Favorecimento da prática docente reflexiva	Favorecimento da autonomia dos alunos
Ensino baseado na problematização; progressão na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Trata também fortemente da sistematização dos saberes e primar pela diversificação de estratégias didáticas.	Aprendizagem construída na interação entre pares e entre grupos; na explicitação verbal; aspecto formativo da avaliação; favorecimento da autoavaliação; favorecimento da metacognição; desenvolvimento atitudinal.

Fonte: Quadro construído a partir da comunicação de Ribeiro, Azevedo e Leal (2014).

Em síntese, verifica-se, nesse estudo, o aproveitamento de um entre os grandes potenciais do trabalho com SD: favorecer mais condições de acompanhar o progresso dos alunos, podendo fazer retornos, quando se fizerem necessários, numa perspectiva de ensino em espiral.

No que diz respeito ao objetivo 3 (*identificar possíveis dificuldades dessas docentes para desenvolver as SD planejadas coletivamente*), algumas dificuldades foram reveladas, entre as quais se destaca a abordagem de um dado tema por um período longo, o que gerou a ansiedade das próprias professoras e dos alunos. Além dessa dificuldade, a falta de experiência nessa forma de trabalho também se colocou como um obstáculo. Nesse sentido, as autoras da pesquisa ora discutida, semelhante à da primeira, também procuraram apontar dificuldades apresentadas pelos sujeitos de pesquisa acerca do objeto pesquisado.

As conclusões do estudo, baseadas nas informações das professoras, foram as de que o trabalho com SD, pautado em uma perspectiva sociointeracionista, é uma boa possibilidade de ensino mais sistemático, e de maior potencial na promoção do desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades importantes para os alunos lidarem com situações “reais” de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

2. Comparação entre os estudos

Nos dois estudos, não se veem pontos divergentes. Ambos são afiliados às mesmas bases teóricas, com poucas distinções em função dos objetos focalizados. Assim, verificamos que neles subjaz a perspectiva sociointeracionista/sociodiscursiva de linguagem e de ensino e aprendizagem construída com bases advindas de leituras e releituras feitas por diversos estudiosos brasileiros e estrangeiros, a partir dos estudos de Bakhtin (2003 [1952-53]) e Vigotsky (1934). Entre os pontos comuns dos estudos em análise destacamos, conforme o quadro 3, os seguintes:

Quadro 3: Pontos comuns dos estudos em análise

Ambos são fruto de estudos e observações de práticas docentes.

Ambos abordam o ensino de língua cuja ferramenta são os gêneros textuais.

Ambos defendem que as SD ou SA são formas privilegiadas de organização do ensino.

Ambos adotam estratégias de ensino focalizadas na avaliação formativa.

Fonte: Quadro construído a partir das comunicações de Silva e Suassuna (2014) e de Ribeiro, Azevedo e Leal (2014).

Para seguir na busca de melhor compreender as dificuldades apresentadas por ambos os estudos, se faz necessário tratar de conhecimentos que podem nos auxiliar nessa compreensão, tais como “saberes docentes”. Esses saberes, em nossa opinião, estão imbricados “aos modos de organização de ensino”, principalmente do objeto leitura e produção de textos, a partir da organização em SD ou SA. Isso porque os professores, para organizar o ensino de um dado objeto, têm em seu alicerce saberes diversos que os orientam a fazer escolhas na construção de todo o processo de ensino desse objeto. Nesse sentido, se impõe trazer, de modo breve, considerações sobre os saberes docentes, para melhor sustentar as discussões e reflexões anunciadas.

2.1 Saberes docentes e modos de organização de ensino

De acordo com Tardif (2002), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Para melhor aclarar essa compreensão, o autor apresenta uma classificação dos saberes docentes conforme segue:

1. Saberes da Formação Profissional: Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

2. Saberes Disciplinares: São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

3. Saberes Curriculares: São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

4. Saberes Experienciais: São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

Semelhantemente ao que propõe Tardif (2002) sobre a concepção de “saberes docentes”, numa perspectiva plural, Gauthier *et al* (2006) apresentam saberes docentes sob seis dimensões:

1. **Saberes disciplinares:** produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento;

2. **Saberes curriculares:** conhecimentos a respeito dos programas escolares;

3. **Saberes das ciências da educação:** é o conjunto de saberes construídos a respeito da escola, seu funcionamento, organização, bem como a respeito da própria profissão docente;

4. **Saberes da tradição pedagógica:** seriam as representações que cada professor tem acerca da escola, do professor, dos alunos, e dos processos de aprender e ensinar,

5. **Saberes experienciais:** conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão;

6. **Saberes da ação pedagógica:** seriam os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula (p. 31-33).

Como se pode atestar, Gaurhier *et al* (2006) ampliam essa noção, acrescentando outros elementos, mas a essência de o saber docente ser um “saber plural” é mantida. Os autores destacam, no entanto, um ponto que para eles é exclusivo da classe profissional dos professores: o saber da ação pedagógica, resultado da relação de complementação estabelecida entre os outros saberes do professor, que vão direcioná-lo a tomadas de decisão frente às possibilidades de ação pedagógica em cada situação de sala de aula.

Com essas considerações, tal como acenamos antes, os saberes docentes e os modos de organização de ensino se relacionam e são partes do processo de ensino. Assim, partindo do princípio de que ensinar pressupõe selecionar e eger objetos de ensino (conteúdos das matérias/disciplinas), para que sejam tratados na sala de aula, no sentido de que possam ser favorecidos aos alunos saberes pertinentes para sua formação, o que implica dizer também que é necessário que o professor saiba fazer a transposição didática e a didatização dos saberes referentes ao objeto de ensino eleito (previamente pelo currículo). Desse prisma, aqui também trazemos dois outros conceitos: o de transposição didática e o de didatização.

2.2 Transposição didática e didatização

O termo “transposição” foi concebido por um sociólogo, Verret (1975), e desenvolvido por um didático, Chevallard (1985). Para este autor, a transposição didática se define por um processo de passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática. Sintetiza, explicando que a análise dessa passagem, ou seja, desse processo de transformação, implica a compreensão de um esquema, a saber: objeto de saber → objeto a ensinar → objeto de ensino. A passagem do saber, através da constituição desses diferentes objetos, faz-se na transformação, na variação e, às vezes, na substituição (CHEVALLARD, 1991, p. 49).

Dessa forma, a cada momento, quando o objeto de saber se constitui em objeto de ensino e, em seguida, em objeto ensinado, o conteúdo é trabalhado por

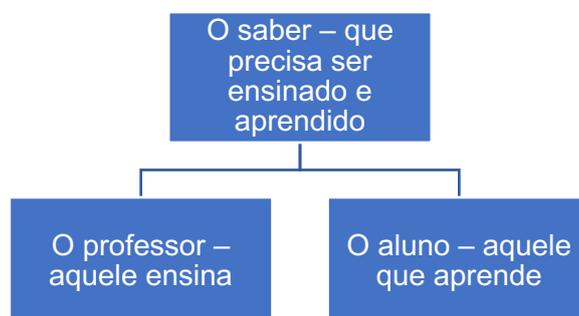
adaptações sucessivas, ou seja, o trabalho de transposição é um trabalho que continua após a introdução didática do objeto de saber.

Semelhantemente, para Schneuwly (1995), a transposição didática ocorre quando se retira um objeto que funciona dentro de certo contexto social, exterior ao sistema de ensino-aprendizagem, para torná-lo objeto de ensino:

Este movimento de tirar o objeto de seu contexto para ser colocado dentro de outro para ser ensinado, transforma fundamentalmente o sentido deste objeto. Por exemplo, o fato de se tomar um gênero de discurso e colocá-lo em contexto escolar, faz com que este gênero não tenha mais a mesma função, ele se transformou em um objeto de ensino. Para os alunos, subsistem os traços de seu funcionamento anterior [...]. Não se pode ensinar sem que se faça a transposição (SCHNEUWLY, 1995, p. 49).

Esse mesmo autor ressalta que, para ensinar, é necessário que se saiba “o que se ensina”; é necessário tomar o “saber” em dois sentidos: um primeiro sentido o de ter um projeto de ensino, uma intenção, e o outro sentido o de conhecer de forma consciente; ter uma consciência reflexiva “do que é ensinar”. Portanto, sem o reconhecimento desses sentidos, não existirá ensino, mas imitação ou iniciação no nível puramente prático (SCHNEUWLY, 1995, p. 48). No esquema abaixo, apresentamos a sistematização do que é proposto pelo autor nesse processo de sistematização de ensino do saber:

Figura 1 - Sistematização do ensino de saberes



Ainda na esteira de Schneuwly (1995), depreende-se que o saber, ingrediente essencial do ensino, existe, em princípio, como saber útil dentro das situações sociais diversas e não para ser ensinado. E, quando ele é transposto para a situação de ensino,

transforma-se em saber a ser ensinado, ou seja, passa a se constituir como um outro saber, modificado pela força mesma do objetivo de ensino. Ou seja, uma transposição não pode ser feita de forma direta e imediata, o que significa dizer que os saberes ensinados na escola não podem ser simples “adaptações” ou “decalques” das teorias elaboradas por pesquisadores ou *experts*.

Lembramos com isso que o funcionamento didático dispõe do que Chevallard (1991) chama de “criatividade didática” sendo capaz de desenvolver produções próprias, sem se restringir a estratégias de ensino, nem a conceitos primários, advindos da academia, por exemplo, ainda que com esse objetivo. Desse modo, entendemos que os sujeitos do sistema didático tenderiam a desenvolver o que o autor explica ser o “fechamento da consciência didática”.

Mas nessa reflexão cabe perguntar: quais saberes são passíveis de ser ensinados? Schneuwly (1995) explica que, embora um saber se justifique por sua pertinência para a ação dentro de uma dada situação, diferencia-se quando se trata da realidade de ensino, em que, segundo ele, o saber é saber a ser ensinado; saber a ser aprendido; saber ensinado no lugar de ser um saber que deverá apenas ser utilizado. Diante disso, a questão não é a pertinência do saber, mas a sua legitimidade (SCHNEUWLY, 1995, p. 49).

Por isso, não podemos perder de vista que é necessário um reconhecimento social, uma legitimidade, para que o saber possa vir a ser um saber a ser ensinado. Essa legitimidade lhe é dada, dentre outros, pelos saberes ditos teóricos, ou seja,

os saberes utilizados ao mesmo tempo para produzir um novo saber e para estruturar o saber novamente construído dentro de um conjunto teórico coerente. Um saber que, em um dado momento histórico, é considerado pela sociedade como um “saber teórico” por suas características visíveis, notadamente acadêmicas, segundo as instituições que o geram (SCHNEUWLY, 1995, p. 49).

Nessa direção, Barbosa (2001) explica ainda, em outras palavras, que há pelo menos duas maneiras de se pensar a transposição didática. A primeira é refletir que ela poderá implicar uma simplificação dos objetos das ciências, para que os mesmos possam ser compreendidos pelos alunos. Nesse sentido, pensar-se-ia numa adaptação para facilitar a apreensão de certos conteúdos pelos alunos. Mas, para a autora, a

transposição didática concebida dentro de tal perspectiva colocaria à escola um papel eminentemente reprodutor.

O segundo modo de compreender a transposição didática é antes, em oposição à adaptação e simplificação de objetos, pensar nas dimensões ensináveis dos objetos que se pretende ensinar,

já que não se objetiva formar físicos, geógrafos, linguistas, matemáticos etc. A partir dessa definição, os objetos teriam que ser decompostos, recortados (e não simplificados), para que pudessem ser aprendidos. No caso específico do ensino de língua materna, é preciso, então, a partir de definições curriculares mais gerais, definir que gêneros seriam focados e em que grau de aprofundamento (BARBOSA, 2001, p. 112-113).

Após a transformação dos saberes em saberes a ser ensinados, eles precisarão também ser didatizados e, embora fortemente relacionados entre si, os processos de transposição didática e de didatização não são iguais. Enquanto o processo de transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados, a didatização é a maneira de organizar esses saberes para a compreensão do aluno. De maneira simplificada, poderíamos dizer que a didatização é o “como”, por meio de exercícios e atividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos (BARROS-MENDES, 2005).

Destacamos que no processo de didatização está implicada ainda a questão da sistematização desses saberes. Tal sistematização não estaria necessariamente vinculada a uma ordem, um “passo a passo” ou ao relevo dado a esses saberes, mas, sim, a uma “organização do todo” que compõe cada objeto, de forma que os saberes referentes a esses objetos possam vir a ser apreendidos e aprendidos de fato, mas considerando a dinâmica de cada sujeito aprendiz.

3. Sequência didática como possibilidade de didatização

Embora tenhamos o primeiro estudo aqui em reflexão, sobre os processos avaliativos, desenvolvido a partir de SA, e o outro por SD, pela grande semelhança do modo como se organizam ambas e pelo fato de o segundo estudo ter foco específico na SD, traçaremos de forma mais minuciosa considerações sobre esse modo de organização

de ensino. Tais considerações terão por base as orientações teóricas advindas das ideias de Dolz e Schneuwly (2004).

Para esses teóricos, SD são atividades escolares organizadas em conjunto, de maneira sistemática, para tratar de um dado gênero textual/discursivo oral ou escrito, a partir de uma série de atividades (que podem ser desenvolvidas por diversas aulas: de leitura, produção textual e análise de elementos linguístico-gramaticais (conjuntamente) ao longo de três, quatro, dez semanas (ou mais). O desenvolvimento das atividades prevê uma progressão organizada a partir:

1) do levantamento/diagnóstico dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero a ser estudado;

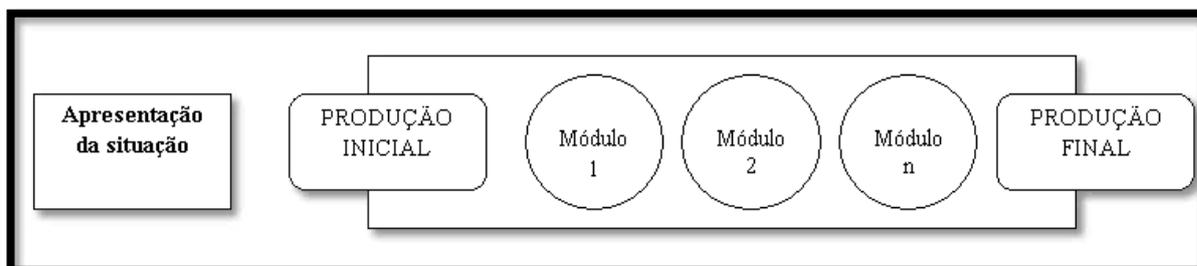
2) do resultado desse levantamento, faz-se um outro sobre as necessidades de aprendizagem.

Desse modo, há possibilidade de se priorizar aspectos a ser abordados progressivamente, adequando/ampliando o grau de complexidade da tarefa e do objeto às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Para o trabalho com SD um conceito fundamental é o de Zona de Desenvolvimento Real e o de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1934). O primeiro significa que o aluno consegue realizar certas tarefas de forma autônoma, o segundo que somente realiza certas atividades com a ajuda de outrem (colegas ou professor, por exemplo), podendo fazê-las sozinho, posteriormente, pois apresenta potencial para tal. Nos termos do autor:

A distância entre o nível real de desenvolvimento é determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial é determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1934, p. 97).

Os passos que precisam ser dados na construção e execução de uma SD são: apresentação da situação (situar o aluno sobre as atividades e o gênero a ser estudado); primeira produção (esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma). A partir desse passo são organizados módulos, constituídos por várias atividades e/ou exercícios/aulas que dão ao aluno instrumentos necessários para o domínio do gênero trabalhado de maneira

sistemática e aprofundada. Na produção final, o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos e o professor pode 'medir' gradualmente os progressos alcançados. No esquema que se segue, podemos ver os elementos que compõem uma SD.



Fonte: (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004).

Como podemos ver, nos passos da construção de uma SD, temos de levar em consideração o que Vygotsky (1934) nos apresenta como níveis de desenvolvimento, ou seja, por meio de um trabalho com a SD podemos lançar mão das ideias desse autor, que explica: quando o sujeito desenvolve determinada atividade e se depara com dificuldades, a linguagem se manifesta, externa ou internamente, com função reguladora, permitindo ao sujeito tomar consciência do obstáculo ou dificuldade no qual esbarrou e, com isso, traçar um plano de superação desse obstáculo ou dificuldade. Ainda em relação às SD, vemos que o esquema, descrito acima, permite, além dos três módulos básicos, a construção de mais outros que podem favorecer o desenvolvimento de *modelizações didáticas* de um dado objeto de ensino, transformando-o em saber ensinável.

Nessa direção, vemos que as SD se apresentam como material flexível, pois não se esgotam em si mesmas, já que quando bem elaboradas ou adaptadas pelo professor à suas necessidades de ensino, abrem um leque de possibilidades de aprendizagem úteis aos objetivos de ensino e aprendizagem. O professor, portanto, torna-se autor de seu próprio material didático, o que favorece assumir também o papel de mediador da relação entre o material, os saberes e os sujeitos aprendizes, no sentido proposto por Vygotsky (1934). Além disso, as SD permitem um planejamento em sentido espiral, de progressão dos saberes aprendidos ou a ser aprendidos sobre determinados objetos de ensino.

4. Pistas a serem perseguidas a partir dos questionamentos suscitados no debate sobre os estudos em discussão

Para seguir na busca de respostas, elaboramos algumas questões que nos ofereceram indícios e pistas para melhor entender as ações das professoras sujeito das pesquisas aqui em reflexão: 1) Qual seria a causa de a professora “A” deixar os alunos sozinhos na tarefa de ler o texto do colega e sugerir mudanças, bem como reduzir o processo de reescritura apenas ao acréscimo de informações e deixar de sistematizar o que deveria ser observado e as formas como os alunos deveriam proceder nas suas revisões e reescritas individuais? 2) Qual seria a motivação de a professora “B” usar muito mais correções resolutivas e indicativas? 3) Por que o trabalho com SD parece enfadonho, cansativo e longo para professores e alunos, de tal modo obscurecendo suas vantagens por essas dificuldades?

Essas questões nos revelaram alguns indícios e pistas que nos apontaram respostas com possibilidades de alteração da realidade apresentada nos estudos e expansão das reflexões para outros contextos. Para isso, outras questões se impuseram como geradoras desses indícios e pistas: a) Os professores atuam em uma única rede? b) Atuam com muitas turmas? c) As salas são compostas por quantos alunos? d) O ambiente da escola é adequado para atividades mais inovadoras como o que se propõe com SD e essas são adaptadas a essas realidades? Vejamos, por inferência e por analogia à realidade escolar geral do país, algumas respostas:

a) Para a questão 1, que diz respeito às ações das professoras A e B, inferimos que a causa esteja no fato de a maioria dos professores ter tempo reduzido para dedicação exclusiva a uma única rede, além de atuar com turmas numerosas e em ambientes não preparados para abarcar práticas inovadoras de ensino;

b) Para a questão 2, o fato de a professora “B” usar muito mais correções resolutivas e indicativas, a inferência que se faz, também a partir da realidade geral brasileira, é que grande parte dos professores por fragilidade na formação inicial, apresentam-se arraigados à tradição de ensino, muito mais prescritiva que reflexiva. E a formação continuada, mais recente, ainda não foi capaz de deslocar crenças e saberes amalgamados e consolidar novos saberes e formas de abordá-los pelos professores.

Além disso, muitos estudos disponíveis no campo da linguística textual, análises de discurso, teorias de enunciação, retórica, dentre outros, que podem auxiliar na correção de um conjunto de características e capacidades de linguagem referentes a um conjunto de textos em um gênero, quando discutidos na formação inicial, voltam-se muito mais para as questões teóricas e pouco apresentam inclinações didáticas de uso para a sala de aula da educação básica, no sentido de serem didatizadas e servirem às práticas do letramento escolar, como é o caso da produção e avaliação de diversos gêneros textuais/discursivos.

c) Para as questões 3 e 4, a inferência advém também da fragilidade na formação inicial, que pouco preparou o professor como construtor de conhecimentos, no sentido de elaborador/autor de seus de materiais didáticos quer sejam impressos ou digitais para ser usados em suas práticas de sala de aula, ou seja, temos formado professores como “consumidor e aplicador” de técnicas” e seguindo-se a tendência não do ressignificar ou adaptar o trabalho com SD ou SA para atender a realidades diversas, mas apenas aplicando-as de forma direta , sem considerar tanto o contexto sociocultural dos alunos quanto de ensino e aprendizagem e tal perspectiva, portanto, enfraquece o grande potencial e as vantagens de um trabalho com SD.

4.1. Refletindo sobre as pistas

A realidade do ‘pouco tempo’ para dedicação exclusiva abarca a grande maioria de professores das escolas brasileiras. Professores com carga horária em diversas redes e com turmas sempre muito numerosas é fato. Apesar de ter havido a política da garantia do piso salarial, ainda há muito descompasso entre as redes no que diz respeito a um salário base que garanta a desejada dedicação exclusiva, provocando as duplas ou triplas jornadas de trabalho na busca de uma renda a mais.

Quanto às formações dos professores, não se pode deixar de considerar que, apesar de haver também uma política, bem mais efetiva nos últimos anos, para garantir ao professor qualificação em serviço, essas formações ainda não deram conta das mudanças esperadas. A título de exemplo, destacamos Programas como Plataforma Paulo Freire/Parfor; em nível de graduação; Programas de Formação Continuada em nível de aperfeiçoamento, como Pró-letramento (2005 a 2010); Programa de Formação Continuada Pacto pela Alfabetização na idade

Certa/PNAIC(2012 a 2014) para os professores que atuam das séries iniciais em todo o Brasil e, recentemente instituído, o Programa Pacto de Formação para professores do Ensino Médio/ PNEM (2014).

Em outros termos, podemos dizer que essas políticas públicas não se consolidaram ainda a ponto de garantir que as alterações nelas previstas se apresentem nas realidades escolares de modo universalizado no país. Desde um piso salarial, que favoreça a dedicação exclusiva do professor a uma só rede, a condições estruturais, materiais e de formação que promovam a inserção de novos saberes e novas práticas de ensino, que garantam os direitos de aprendizagem, nos termos do PNAIC (2012), aos jovens, adultos e crianças.

Com esse retrato, se apresentam perenes as dificuldades de aplicação de novos saberes construídos e de novas abordagens. Ainda resta ao professor fixar-se na perspectiva da tradição, em que pouco material e tempo lhe são suficientes, uma vez que a transmissão do que precisa ser feito é o que lhe garante o 'cumprimento' do dever imediato de dar resposta ao aluno. Isso é refletido em suas práticas, tal como demonstrado pelas pesquisadoras dos estudos em análise.

De acordo com Perrenoud (2000) o papel do professor é reconhecer e acompanhar o aluno, levando-o a obter domínios dos objetivos do currículo escolar, fazendo com que esse aluno se envolva na aprendizagem e também no trabalho da prática avaliativa. Desta forma, será criado um ambiente mais prazeroso ao educando tornando-o mais próximo do professor e conseqüentemente mais participativo.

Mas isso somente será, de fato, possível se: i. pudermos contar com escolas minimamente adequadas, principalmente a esse novo aluno, com seis anos de idade, conforme recomendam, por exemplo, as Diretrizes gerais para o ensino fundamental de nove anos (2006/2013); ii. as formações continuadas forem universalizadas a todos os professores; iii. a garantia da dedicação exclusiva do professor seja dada e não se fixe, exclusivamente, no esforço pessoal para dar a atenção necessária ao aluno no acompanhamento, construção e reconstrução textual, por exemplo.

Será pertinente ainda que os sistemas ou redes de ensino assumam-se como corresponsáveis na busca de melhoria da qualidade do ensino, não apenas focalizando os índices do IDEB, mas também o real desenvolvimento de capacidades e habilidades

dos alunos brasileiros. Isso se dará inicialmente pelo cumprimento mínimo de acordos e pactos assumidos junto ao Ministério da Educação.

No que respeita ao trabalho com as SD, verificamos que as reflexões feitas pelas pesquisadoras, em especial do segundo estudo, atestaram ser positivo, o que vai ao encontro não apenas do que Dolz, Schenuwly e Noverraz já preconizavam, mas de outras experiências desenvolvidas no Brasil, que destacam entre essas vantagens:

- a) Permitir discernir claramente tanto para o aluno como para o professor: o que ensinar e que aspectos precisam ser mais ou menos abordados de um gênero textual;
- b) Definir que capacidade de linguagem focalizar, quais conhecimentos linguísticos e quais conteúdos;
- c) Trabalhar temas mais pertinentes para cada turma;
- d) Definir a melhor maneira de abordá-los: interdisciplinarmente ou não e com qual material;
- e) Permitir a integração contextualizada de atividades de leitura, compreensão, produção de textos e análise linguística e oferecer condições de estabelecer um trabalho reflexivo com os usos da língua nas práticas de linguagem (orais e escritas).

Nesse prisma, não se pode perder de vista que a avaliação faz parte dos saberes construídos pelo profissional docente, estando inserida em todas as seis dimensões: dos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Primeiro, na construção de saber sobre a disciplina com que atua, o professor precisará saber o que vai ensinar – tendo a noção de transposição didática (disciplina/matéria - prevista no currículo), como vai ensinar – tendo a noção de didatização (ação pedagógica, que considera a experiência, bem como saberes que aprendeu na área de ciências da educação), para quem vai ensinar (tradição pedagógica que lhe garante saber sobre o aluno, a partir de sua própria vivência como tal).

Portanto, nessa perspectiva, a avaliação concebida como estratégia de formação e como discurso está inegavelmente imbricada aos saberes e ações docentes, já que são as ações docentes que promoverão o desenvolvimento de todo o processo avaliativo, que por sua vez promoverá as decisões sobre o que será trabalhado, consolidado e retomado no processo de ensino e de aprendizagem.

Frente às inúmeras vantagens vislumbradas com o uso da SD como forma de organização de ensino, as dificuldades apresentadas podem ser minimizadas pela adequação a cada realidade escolar. O professor, ao elaborá-la, poderá organizá-la, visando um trabalho interdisciplinar, o que evitará parecer ao aluno uma atividade enfadonha e, ao professor, repetitivas certas atividades. Isso se dará porque poderão ser desenvolvidas não somente com o foco em uma área de conhecimento e por um professor, o professor de língua portuguesa, mas imbricando outras disciplinas e professores de diversas áreas.

Imaginemos uma SD cujo tema seja brincadeiras do Brasil. Poderá ser envolvida a área de Ciências Humanas, com as disciplinas Geografia e História. Os módulos da SD poderão objetivar primeiramente a construção do gênero textual 'mapa' das regiões para localizaras brincadeiras e, em seguida, o outro módulo visar a construção do gênero textual 'relato' sobre brinquedos e brincadeiras de cada região. Outros módulos poderão ser inseridos para tratar ainda dos elementos estruturais e estilísticos dos gêneros em estudo, e assim por diante, ao mesmo tempo em que seriam estudados aspectos regionais do Brasil.

Outra alternativa é organizar uma SD priorizando alguns eixos ou objetos de ensino, considerando as necessidades específicas de uma dada turma. Por exemplo, se a turma apresenta dificuldades no eixo da escrita, o professor construirá a SD com todos os seus elementos e evidenciando também todos os eixos de ensino da língua materna/portuguesa (leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos), mas dará atenção especial, propondo submódulos, para o eixo da escrita. No momento da aplicação em sala de aula com a turma, desenvolverá com mais celeridade os módulos referentes aos eixos de leitura, oralidade, por exemplo, mas dedicará um tempo maior do trabalho ao eixo cuja fragilidade foi atestada, que as crianças apresentam, a partir do trabalho com os submódulos previstos.

5. Considerações finais

As discussões aqui feitas permitiram refletir sobre os estudos realizados, demonstrando que os dados apresentados pelas pesquisadoras já apontam que hoje estamos vivendo um processo de reflexão bastante produtivo sobre as práticas docentes, e que os professores têm se envolvido, não como consumidores de saberes,

mas como construtores de conhecimentos a partir do olhar de práticas suas e de outros professores.

Foi esse olhar para as práticas docentes que permitiu inferir ainda as causas de os professores agirem de maneira considerada ainda lacunar no processo de ensino e aprendizagem dos objetos de ensino da língua materna. Além disso, foi possível verificara perspectivas das vantagens do uso da SD /e ou de SA, como possibilidade de transposição e didatização de objetos de ensino, apontando para o grande potencial do uso de SD/SA no trabalho com o ensino da produção textual na escola, para buscar vencer as desvantagens verificadas.

Foi também possível observar que, embora o trabalho com SD/SA apresente desvantagens, conforme demonstrado pelas professoras participantes do segundo estudo aqui discutido, essas são mínimas comparadas às suas vantagens e que podem ser minimizadas por estratégias de um trabalho interdisciplinar e pela construção de SD voltadas para a realidade específica de uma dada turma, visando focalizar saberes apresentados como mais frágeis nessa turma.

Referências

ABAURRE, M. B; FIAD, R; TRINDADE, M. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas. Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53], p. 277-326.

BARBOSA. J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado-PUC-SP, 2001. Disponível In: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/lingua-portuguesa>.

BARROS-MENDES, A.N.N. *Os gêneros orais formais e públicos: algumas reflexões*. Tese de Doutorado-PUC-SP-UNIGE/SUISSE, 2005. Disponível In: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/lingua-portuguesa>.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível In: <http://www.portal.mec.gov.br/index>.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino

fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2015. Disponível In: <http://www.portal.mec.gov.br/index>.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEB, 2000. Disponível in: <http://www.portal.mec.gov.br/index>.

BRASIL. *Pacto de Formação para professores do Ensino Médio/PNEM*. Brasília, MEC/SEB, 2014. Disponível in: <http://www.portal.mec.gov.br/index>.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, MEC/SEB, 2012. Disponível In: <http://www.portal.mec.gov.br/index>.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée Sauvage Editions: Paris, 1991.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. CORDEIRO, G. S. e ROJO, R. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez, 2006.

MÉNDEZ, A. J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

PERRENOUD, P. *Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, E. M.; AZEVEDO, J. L.; LEAL, T. F. Ensino organizado por sequências didáticas sob o ponto de vista de professoras do ensino fundamental. Comunicação oral para debate no VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem, realizado pela Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B. (1995b) De l'utilité de la "transposition didactique". In: CHISS, J-L; DAVID, J. & REUTER, Y. *Didactique du Français: État d'une discipline*. Paris: NATHAN Pédagogie, 1995, p. 49-62.

SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 111-125.

SUASSUNA, L., SILVA, E. C. S. *As estratégias avaliativas utilizadas por professores no processo de produção textual*. Comunicação oral para debate no VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem, realizado pela Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VERRET, M. *Le temps des études*. Paris: Librairie Honorie Champion, 1975.

VIGOSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988 [1934].

ZABALA, A. A Avaliação. In: ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRODUÇÃO DE TEXTOS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Cancionila Janzkovski Cardoso

CAPÍTULO 4

De que maneira as crianças aprendem a escrever? As recordações escolares reconstróem facilmente um percurso linear: primeiras letras traçadas desajeitadamente, palavras copiadas imitando o modelo dado pelo professor, escrita de frases ditadas; em seguida, começa a aventura dos primeiros textos pessoais, inspirados por leituras feitas em classe ou na família, narrativas de experiência ou de imaginação, cartas endereçadas a correspondentes. [...] Incitando muito cedo os alunos a entrar na escrita, pedagogos inovadores modificaram nosso olhar sobre a aprendizagem. (Anne-Marie Chartier, 2002, p. 13).

Ao longo dos anos tenho, frequentemente, me perguntado: quais são os conhecimentos atuais sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita? Que novos procedimentos são internalizados por uma criança no momento da apropriação da escrita? Como a criança progride do domínio da linguagem oral para o domínio de textos cada vez mais longos e elaborados? De onde vêm as estratégias de construção de textos? O que se passa com a criança, em termos psicológicos, linguísticos e discursivos durante esse processo de desenvolvimento? (CARDOSO, 2002, p.80).

São questões amplas e instigantes, cujas respostas são sempre parciais. Em meu caso, tenho adotado a perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem para ensaiar algumas respostas, por entendê-la frutífera, tanto no terreno teórico quanto no terreno da operacionalização, especialmente em razão do estatuto dado aos atores do processo ensino-aprendizagem, às atividades e à construção do conhecimento.

Neste texto pretendo refletir sobre alguns aspectos da produção escrita de duas crianças, em início do processo de escolarização e em distintas situações de produção. Antes, porém, procuro recuperar alguns aspectos das teorias que se constituem em ferramentas de minhas análises.

A perspectiva interacionista sociodiscursiva de linguagem: buscando alguns ancoradouros

A perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem tem assumido Bakhtin e Vygotsky como seus teóricos basilares. O primeiro, por sua conhecida teoria da linguagem como enunciação, como interação, dialogismo e discurso. O segundo, por sua também conhecida teoria de desenvolvimento sociocultural do ser humano, na qual ganha relevo o papel da linguagem e do Outro na construção das funções mentais superiores e na produção de sentidos. No entanto, Bakhtin não se deteve no estudo da criança e de seus processos de apropriação da cultura. Vygotsky também não se deteve de forma mais detalhada nos processos mais específicos de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita pela criança. Isso nos leva a realizar articulações teóricas com outros autores/seguidores dos dois pilares, que têm trabalhado não só formas de apropriação da escrita como também práticas de sala de aula ocorridas na interação ensino/aprendizagem. Não se trata de adotar um ecletismo teórico, mas de promover uma pluralidade teórica que dê conta de responder à complexidade de processos envolvidos na apropriação da língua materna.

Elegendo o enunciado – poder-se-ia também dizer o texto¹² – como a unidade real da comunicação verbal, Bakhtin caracterizou certos enunciados e tipo a que pertencem, desenvolvendo, assim, a teoria dos gêneros do discurso, hoje tão presente nas discussões pedagógicas. Para o autor, “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados” (BAKHTIN, 1979/1992, p.302). No discurso, escolhemos as palavras a partir das intenções do enunciado, entendido como um todo intencional, construído por nós e sempre expressivo. No entanto, a escolha das palavras no processo de elaboração de um enunciado não se dá no rol das possibilidades do sistema da língua e, sim, no rol de outros enunciados, aparentados aos nossos pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo. (BAKHTIN, 1979/1992, p.312).

Bakhtin reconhece que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, dada a variedade de atividades humanas, sendo que cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que, por sua vez, também vai se diferenciando e ampliando-se à medida que se desenvolve a própria esfera.

¹² Nas reflexões de Bakhtin, a enunciação ocupa lugar privilegiado. Sua concepção de enunciado como matéria linguística e contexto enunciativo aproxima-se da atual concepção de texto.

Diante de tal diversidade, o autor não faz uma tipologia, sugerindo uma única classificação: gêneros primários e gêneros secundários.

Assim, por um lado, o gênero do discurso, vinculado às esferas da atividade humana, é uma das noções fundamentais da metalinguística bakhtiniana, uma saída alternativa para o estudo do discurso, que se afasta das abordagens gramaticais e estilísticas, na perspectiva individualista. Por outro lado, o dialogismo é um construto da maior importância no pensamento de Bakhtin para uma aproximação sociocultural da mente. Para o autor, o dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre o *eu* e o *tu*, no espaço do texto, seja oral ou escrito. Levando em conta a mediação semiótica, o autor nos propõe a pergunta: “Quem está falando?” Em sua perspectiva, a resposta será sempre: “Pelo menos duas vezes”. Sua explicação das vozes sociais e dos gêneros discursivos significa que, dado o dialogismo primordial do discurso, além da consciência falante concreta, que produz um enunciado único, está também implicado um tipo de voz e, mais ainda, outra consciência concreta também pode estar envolvida. Portanto, tudo o que o enunciador diz, não pertence só a ele. Os textos da cultura dialogam entre eles, atualizando vozes que conversam, se completam, polemizam, discordam entre si.

Isso nos leva a Vygotsky e a sua defesa da construção das funções mentais superiores, numa perspectiva sociocultural. Três temas básicos compõem os escritos de Vygotsky, neles mesclando-se: a) a defesa da análise genética ou evolutiva; b) a afirmação de que as funções mentais do indivíduo derivam da vida social; c) a ideia de que a ação humana, tanto no plano individual como no social, está mediada por instrumentos e signos.

Exemplificando com a linguagem sua “lei genética geral do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1935/1991, p.14), o autor afirma que, inicialmente, a linguagem surge como meio de comunicação entre a criança e as pessoas com quem convive. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, tornando-se, assim, uma função mental interna. Isso é válido igualmente para a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade. Para o autor, as funções mentais superiores e a ação humana em geral são mediadas por artefatos culturais (instrumentos técnicos) e por signos (instrumentos psicológicos).

Em síntese, dialogar com esses dois autores descortina a interação como elemento central de construção da linguagem, da consciência e da produção de conhecimento. A interação foi enfatizada por Bakhtin, especialmente, ao afirmar que a atividade mental humana é desde sempre socialmente orientada: *mesmo os gritos de um recém-nascido são orientados para a mãe* (BAKHTIN, 1990, p. 114). Aprendemos com Bakhtin a noção de linguagem banhada no diálogo, na interação, na polissemia e na polifonia.

Vygotsky, igualmente, reafirma a importância da interação como constitutiva do sujeito e da produção de sentido. Aprendemos com Vygotsky que a interação/mediação social é um motor poderoso de desenvolvimento de conceitos das crianças, pois “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”. (VYGOTSKY, 1984, p.33).

A perspectiva interacionista sociodiscursiva de linguagem: apresentando um modelo de funcionamento¹³

Bernard Schneuwly é o autor que se propõe a discutir o problema da linguagem escrita e de sua aprendizagem, apoiado fortemente na perspectiva vygotskyana. A questão é perpassada pelas inter-relações entre linguagem oral e linguagem escrita. Esforçando-se por superar a perspectiva de que a linguagem escrita faz oposição à linguagem oral, o autor se debruça sobre os processos psicológicos que ocorrem durante a produção de um texto.

Segundo ele, para o ensino, a dificuldade particular é fazer as crianças perceberem as diferentes lógicas de funcionamento na situação de enunciação oral e escrita. Schneuwly (1985, p.178) aponta que a regra fundamental do diálogo, da situação da linguagem falada, é que ela se dá passo a passo, permitindo uma gestão e um controle interior, mas, sobretudo, exterior da produção linguística. Isso quer dizer que, a cada enunciado, o falante retira sentido da situação de produção. Mais claramente, a situação de produção permite verificar os efeitos do enunciado, ajustar a representação dos objetivos, a representação dos destinatários e de outros parâmetros e, assim, redefinir ou continuar naquela via de significação. Em resumo, a

¹³ Nesta seção reedito parte do capítulo 2 de meu livro *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

oralidade é localmente planejada, isto é, planejada e replanejada a cada novo “lance” do jogo linguístico. Desse modo, a linguagem oral funciona no âmbito de um “controle exterior” (que Vygotsky chamaria de intermental)¹⁴ e “contínuo”, construído a dois na interação face a face: “a linguagem falada é regulada pelo desenvolvimento da situação dinâmica”. (Vygotsky, *apud* Schneuwly, 1985, p.178).

Diferentemente disso, a escrita não é controlada pela situação imediata e sim pela “representação abstrata” de uma determinada situação, com um objetivo geral e um destinatário fictício ou, pelo menos, parcialmente simulado. Isso significa que o controle exterior e contínuo, que caracteriza a oralidade, na escrita passa a ser um “controle interior” (intramental) e “global”. Essa diferença no controle tem, como resultado, que, para se produzir um texto escrito, é necessária uma visão global e antecipativa do texto no seu conjunto. Isso nos leva ao caráter voluntário da produção linguística escrita, ou seja, o motivo de agir linguisticamente não decorre da dinâmica da situação imediata, como na oralidade, mas sim de um esforço constante do enunciador. No caso da linguagem escrita, “é necessário haver uma atitude independente, voluntária, livre em relação à situação”. (Vygotsky, *apud* Schneuwly, 1985, p.178).

Desse modo, estamos falando do caráter consciente da escrita, e a hipótese fundamental de Vygotsky, com relação a isso, é clara: a linguagem escrita, como a linguagem interior, é uma função particular de linguagem que se desenvolve pela diferenciação a partir da linguagem falada. Em certo nível, adquire uma função independente, autônoma, com uma estrutura e um funcionamento próprios, caracterizados, notadamente, pelos aspectos voluntários e conscientes.

Para SCHNEUWLY (1988, p. 50), “aprender a produzir textos escritos implica sempre aprender a agir linguisticamente em situações novas”¹⁵. Do ponto de vista psicológico, trata-se de fazer funcionar e dominar, nas diferentes situações de comunicação escrita, dois processos: a) o planejamento autogerado do texto; b) a instauração de uma relação mediata em relação à situação material de produção. No

¹⁴ A analogia entre, por um lado, *controle exterior e contínuo* a processo intermental e, por outro lado, *controle interior* a processo intramental (mais adiante) não é sugerida explicitamente pelo autor sendo, portanto, de minha responsabilidade.

¹⁵ A tradução dos textos originais em francês é de minha responsabilidade. Na ausência de um termo mais apropriado, “langagière” será traduzido pela expressão “de linguagem” ou da “linguagem” e, às vezes, por linguístico.

que concerne ao primeiro, é necessário compreender que o controle e a gestão da produção não se ancoram mais na análise da produção de linguagem na situação; é necessário desenvolver uma instância de controle e de gestão autônoma, permanente, que funcionará durante toda a produção do texto. Igualmente, o outro processo implica que o cálculo e a criação das origens textuais (temporais, espaciais, argumentativas) funcionam independentemente da situação particular. No nível psicológico, trata-se de um funcionamento que exige a criação de novas instâncias de cálculo, de gestão e de controle, que já se encontram, de maneira rudimentar, nas situações ligadas ao uso da oralidade. Desse modo, “o fator explicativo essencial não é tanto o modo de atividade de linguagem— oral ou escrita – mas a situação na qual ele é utilizado (de maneira prioritária ou quase exclusiva)”. (Schneuwly, 1988, p.50).

Essas ideias do autor são transformadas em modelo de funcionamento da linguagem. Vejamos, resumidamente, como Schneuwly define as operações necessárias à existência e ao funcionamento da atividade de linguagem para, depois, voltarmos à questão da produção escrita. A partir da definição geral de atividade¹⁶ e dos espaços que ela recorta na realidade extralinguística, o autor distingue modos de funcionamento psíquico. Isso o leva às grandes *instâncias de operações de linguagem* que, por sua vez, são definidas em termos de *tipos de operações*. Tendo em vista o modo de funcionamento, são distinguidos três níveis constituintes da atividade de linguagem, que formam três instâncias de operações: a) criação de uma base de orientação; b) gestão textual; c) linearização.

O primeiro nível é não linguístico e diz respeito à situação de comunicação. Trata-se de um nível de controle externo em que o enunciador considera os parâmetros extralinguísticos e os traduz em representações internas, que regularão a atividade de linguagem global. Assim, essa criação de uma base de orientação se constitui como a escolha ou instanciação dos valores dos diferentes parâmetros da interação social em curso, traduzida por meio de três operações: aquelas que definem o lugar social dos enunciadores, aquelas que definem a finalidade da atividade de linguagem e aquelas que determinam a relação enunciador/destinatário. (Schneuwly, 1988, p.32).

¹⁶ A atividade de linguagem é definida como “a interface que mediatiza a relação entre o meio e o sujeito, como instância que orienta o sujeito no mundo”. (SCHNEUWLY, 1988, p.29).

O segundo nível representa um sistema de controle interno, linguístico, dependente do primeiro, mas autônomo, em grande medida. É nessa instância que o enunciador toma as decisões concernentes ao desenvolvimento da atividade de linguagem, em função dos conhecimentos e experiências de linguagem anteriores. Dois tipos de operações garantem a gestão textual: a ancoragem enunciativa e o planejamento. A ancoragem enunciativa define a relação que o enunciador instaura com a situação material de produção de seu texto ou discurso, sendo possível distinguir duas dimensões em seu interior.

Trata-se, no primeiro caso, do eixo da situação da ancoragem enunciativa. Neste, é possível distinguir, pelo menos, duas relações entre o(s) enunciador(es) (com seus lugares sociais e finalidades) e a situação material de produção dos discursos: a de implicação e a de autonomia. O modo implicado designa uma relação em que a atividade de linguagem se desenvolve em interação constante com os elementos da situação: locutores e interlocutores presentes, lugares presentes, momento definido pela situação de enunciação. Essa dimensão corresponde, essencialmente, aos gêneros primários. O modo autônomo corresponde a uma relação de abstração dos elementos constitutivos da situação material. Estes não participam, de maneira imediata e explícita, do discurso, sendo necessário reconstruir a relação num nível superior em que é, portanto, privilegiada a referencialidade. Essa dimensão corresponde aos gêneros secundários.

No segundo caso, trata-se justamente do *eixo da referencialidade* da ancoragem enunciativa. Da mesma maneira estão previstas, pelo menos, duas relações entre os conteúdos ou temas do mundo discursivo e o mundo da situação material da produção, ou seja, a definição de uma relação enunciativa com o dito: a de *conjunção* ou *disjunção*. O *modo conjunto* designa a utilização da linguagem para falar do mundo existente, no qual se age. O *modo disjunto*, por sua vez, designa uma ruptura entre o mundo dito e mundo no qual se está vivendo. Discursa-se sobre um mundo no qual não se está: os conteúdos são apresentados como pertencentes a outro mundo. (Schneuwly, 1988, p. 33/4).

O nível da gestão textual inclui, ainda, a operação de planejamento definida como *a construção e o controle de um texto ou discurso em sua globalidade*. (Schneuwly, 1988, p.35). Esta se encontra em interação com o tipo de ancoragem

escolhida. Nesse sentido, é possível distinguir, pelo menos, dois grandes tipos de planejamento, no nível de planos de textos ou modelos de linguagem (Bronckart et al., 1985): o planejamento *poligerado* que corresponde, em geral, a uma ancoragem implicada e o planejamento *monogerado* que corresponde a uma ancoragem autônoma. O primeiro tipo tem, como característica, o controle essencialmente exterior da atividade de linguagem; este se realiza por meio da avaliação do efeito do texto ou discurso, que está sendo produzido, sobre a situação de produção; o texto é o produto de muitos coenunciadores, incluindo-se, aí, o destinatário. O segundo tipo tem, como característica, um controle, sobretudo interior, que se dá na ausência do efeito imediato sobre a situação. Nesse tipo de planejamento, a intervenção do destinatário é mediatizada e se faz pelas representações internas que o enunciador tem de seu (provável) interlocutor.

Finalmente chegamos ao terceiro nível de operação de linguagem: a linearização. Utilizando-se da metáfora têxtil, Schneuwly (1988, p.31) ressalta: “a gestão textual pode ser considerada como responsável pela textura do texto. Ela define a trama. Para obter o tecido – o texto – é necessário produzir, também, os elos. Esta é a tarefa da instância da linearização (...). Para o autor, a linearização se realiza sob a dupla dependência das instâncias de controle anteriormente definidas; tem, como o nome diz, um modo de funcionamento linear e opera no nível das unidades linguísticas.

Desse modo, o autor propõe quatro grandes classes discursivas, às quais correspondem, na realidade, “uma multiplicidade de modelos de linguagem, concretizando as práticas de linguagem nos diferentes lugares sociais”. (Schneuwly, 1988, p.37).

A perspectiva interacionista sociodiscursiva de linguagem e a escola

Em nossa sociedade, é na escola que as novas gerações têm a oportunidade de vivenciar diferentes práticas de leitura e escrita e, pelo menos em tese, apropriar-se de uma gama de gêneros discursivos e desenvolvê-la. Mas como funciona essa instituição social, cujos objetivos declarados têm sido aqueles relacionados com a formação dos jovens?

A escola, lugar específico, separado de outras práticas sociais, está ligada à existência de saberes objetivados. Dentre esses, destaca-se a linguagem. É papel social da escola ensinar a falar e escrever segundo as regras gramaticais, ortográficas e estilísticas. Isso significa que cada criança deve dominar uma relação com a linguagem, socialmente constituída, em que esta é vista como um objeto estudável em si mesmo e por ele mesmo. Tal relação pressupõe o desenvolvimento de habilidades “meta”, ou seja, capacidades para adotar uma relação distanciada, reflexiva em face da linguagem.

Entendo que a teoria, anteriormente apresentada, pode ajudar os “pedagogos inovadores”, citados por Anne-Marie Chartier na epígrafe deste texto, a avançar na compreensão da produção escrita de seus alunos e, assim, propiciar atividades didáticas mais adequadas no âmbito do ensino da língua materna.

A seguir, apresento um ensaio visando evidenciar o potencial das teorias citadas, analisando textos de duas crianças – Lucas e Angélica –, em diferentes lugares de produção: situação escolar, situação periescolar¹⁷ e situação familiar. Os dados de Lucas são oriundos de pesquisa realizada em escola pública do município de Rondonópolis-MT, quando acompanhei por quatro anos (1991-1996) o processo de apropriação da escrita de um grupo de alunos. São dois textos mais longos, sendo um preponderantemente narrativo e outro que tem o relato como finalidade. Os dados de Angélica, que estuda em uma escola particular de Curitiba-PR, são retirados de seu caderno escolar de linguagem do ano de 2013 e de interações no ambiente familiar. São dois textos curtos, exemplares do gênero bilhete.

Lucas: produção de texto em situação escolar

O primeiro texto (Fig. 1), intitulado “Uma pescaria no sábado”, de autoria de Lucas (10 anos), foi elaborado em 22/05/1996, na sala de aula (4ª série B), por sugestão da professora, em dia em que eu observava a aula. Ela avisa: “Vamos passar para a segunda aula, que vai ser de produção de texto”. (*Diário de Campo*). Pede para as crianças pegarem o livro didático (*Assim aprendo português*, de Joanita Souza) e trabalhar o texto da p. 25, na qual se lê: “Desenvolvendo a criatividade. Noções sobre

¹⁷ O termo “periescolar” será definido adiante.

narração. Estímulo para escrever”. Há três figuras sobre pescaria. A professora distribuiu para os 40 alunos as folhas que eu lhe passara para coletar os textos e escreve no quadro:

Cabeçalho (nome da escola e data).
Trabalhar o texto da p. 25. Escolha seu título. Dê bonito início.
Trabalhe bem o meio. Dê bonito final.

Título...

A professora diz, ainda: “Não esqueçam o título. Fazer bem feitinho. E não percam tempo”. A produção demorou cerca de 20 minutos. Eis o texto de Lucas:

Nome: Lucas P. de Oliveira

13 MAIO *
96

Rondonópolis, 22 de Maio de 1996

Trabalhar o texto na pag. 25
Escolha seu título
Dê bonito início. Trabalho bem o meio.
Dê um bonito final.

Título: Uma pescaria no sábado?

Num belo sábado José leva seu filho Frederico para pesca. Frederico pergunta: Pai onde nós iremos pesca?
— No rio Vermelho.
— Não!
Eles entraram no barco e ficaram horas lá.
Já tinham muitos peixes.
Frederico pergunta:
— Pai quantos peixes nós pegamos?
— Já pegamos 25 peixes.
— Não tudo isso!
Eles resaureram ir em boca já tinham 30 peixes.
Frederico pegou 10 deles.
Comeram muito peixe e fruta,

Fig. 1. Texto: “Uma pescaria no sábado”. Fonte: Dados de pesquisa da autora

A situação de produção, acima descrita, criou a *base de orientação* para a produção do texto. Em resposta à pergunta: “Que tipo de interação é esta?”, é possível identificar que: a) estamos na escola; b) neste local são claros os lugares sociais dos interlocutores: de um lado a professora e de outro os alunos; c) a finalidade da produção é o exercício escolar; d) o conteúdo do texto é delimitado de fora e padronizado para todos os alunos. Esses parâmetros definem o texto “Uma pescaria no sábado” como um texto marcadamente escolar.

Em relação à *gestão textual* – Como dizer? –, Lucas aparece como narrador de uma história inventada, prevalecendo uma ancoragem enunciativa com eixo de situação autônoma e eixo de referencialidade disjunto. Locutores e enunciadores não estão presentes, sendo necessário reconstruir, de modo abstrato, os elementos constitutivos da situação narrada. O planejamento, por sua vez, é monogerado. Após a explicação da professora, Lucas está só, frente ao papel branco do caderno escolar.

A instância da *linearização* está diretamente relacionada com as duas instâncias de controle anteriormente definidas. Colocar nas linhas, como o nome já diz, retrata no nível das unidades linguísticas as decisões tomadas em termos da base de orientação e da gestão textual. É no produto texto que podemos achar indícios do processo psicológico, linguístico e discursivo ocorrido com o enunciador.

Assim, do ponto de vista da ortografia e pontuação, o texto apresenta-se bem resolvido: observa-se apenas a incidência de *pescar* (em lugar de *pescar*), *resolveram* (resolveram) e *em bora* (embora). Já do ponto de vista da narratividade, a pobreza é evidente: não possui trama, não possui um elemento complicador, um desequilíbrio, uma resolução, aspectos que são peças-chave da narrativa. Com isso, não apresenta o desejo de envolver o leitor/professor. Se é uma narrativa, é uma narrativa um tanto “sem sal”. Chama a atenção o fato de Lucas ter escolhido a forma de diálogo para produzir o texto, cujo objetivo escolar maior era trabalhar a narratividade. Embora na orientação dada pela professora, por ocasião da produção, não havia nenhuma pista para que o entendimento pudesse caminhar nesse sentido, Lucas, aparentemente, deseja aplicar os conhecimentos relativos ao diálogo. A evidente ambiguidade do livro didático é acrescida da omissão da professora nas observações que faz: o livro pede para trabalhar a narratividade, no entanto apresenta gravuras que podem sugerir a

descrição. Assim, o gênero esperado na produção textual não aparece claramente definido.

Do ponto de vista dialógico, a interação mais marcante do texto é com a instituição escola. Sua estrutura aponta para isso. Trata-se, como já salientei, do cumprimento de uma tarefa escolar, em que o autor controla ortografia, pontuação e, mais que isso, a própria temática. Numa narrativa higienizada, de diálogos irrelevantes¹⁸ a impressão que fica é que nesse mercado simbólico (Bourdieu, 1987) o que tem valor são os aspectos formais – tais como mostrar que sabe escrever corretamente as palavras, ou que sabe pontuar corretamente – em detrimento, ou melhor, desarticulados do conteúdo, ou seja, que pouco contribuem para a elaboração de uma boa história.¹⁹

O eco da voz da professora que disse *Dê bonito início. Trabalhe bem o meio. Dê bonito final* parece ressoar na cabeça de Lucas e interferir em sua produção.

Apesar da aparente escassez desse texto para efeitos da análise, posso, ainda, salientar dois aspectos. O primeiro diz respeito aos nomes escolhidos para os personagens: o pai é José, o filho é Frederico, o que mostra uma caracterização, com o

¹⁸ Ver, por exemplo, a admiração sem propósito, artificial de Frederico: “- Nossa!” “- Nossa tudo isso!” (5ª e 12ª linhas, respectivamente).

¹⁹ No seguinte fragmento de uma entrevista (09/09/96) com o aluno, essa hipótese pode ser confirmada:

Lucas - A professora Lourdes, a gente tem que fazer bem bonitinho, letra assim, fazer tudo certo... assim e daí... daí, assim, na aula com você eu não me preocupo tanto.

Entrevistadora - mas você acha que eu também não quero que escreva bem direitinho? Por que será que é diferente, heim?

L- Ah eu não sei (...) parece que só porque ela é professora de português... e também não é porque eu quero, né? porque, né? tem que caprichar, bem pequenininho assim, fazer o exercício certinho...

E- Ahn...

L- Porque senão ela já dá briga, chama o sujeito de burro. Até ela não briga se não escrever errado.

E- Ah tá, e eu não brigo?

L- Não. (risos)

E- E aí, você gosta de escrever mais pra ela ou pra mim?

L- Pra você.

E- Pra mim.

L- (concomitante) Ah, já tem um motivo mais melhor pra escrever.

E- Ah é? Por quê? Como é que você pensa isso?

L- Ah eu não gosto da prof... da aula que ela dá, não. Eu gosto dela, mas não da aula que ela dá, não de português.

E- Por que que você não gosta da aula de português?

L- Ah, porque lá a gente faz é, faça ah... um pouco de gramática pra você ... É um monte de coisa enjoada que a gente tem que escrever...

filho nomeado de forma mais “moderna”, menos comum. O segundo aspecto está relacionado com a marcação temporal por meio de números:

- *Pai quantos peixes nós pegamos?*

- *Já pegamos 25 peixes.*

- *“Nossa tudo isso”!*

***Eles resolveram ir em bora
já tinham 30 peixes!***

A quantidade de peixes é, aqui, uma marca da passagem do tempo, o que é, inegavelmente, um modo sofisticado, literário e sutil de marcação temporal.

Lucas: produção de texto em situação periescolar

O segundo texto de Lucas foi escrito em uma situação que denominei *periescolar*. Nesta, o lugar de produção é bastante alterado, em relação à situação escolar: trata-se de pesquisa com intervenção que previa encontros das pesquisadoras com as crianças, realizados no contraturno da escola, com vistas à produção de textos orais e escritos. A metodologia de trabalho era menos hierárquica que aquela implementada, na ocasião, na sala de aula: as crianças conversam, trocam ideias e se movem livremente pela sala, além de virem espontaneamente para os encontros. A professora é uma pesquisadora, que conta com uma ajudante e valoriza os textos para realizar um estudo, registrando-os e filmando as sessões de conversas. No entanto, tudo isso se dá, ainda, dentro da escola, observando-se certas regras, tais como o cumprimento ao horário, o uso da sala, a ida para o recreio, a aceitação das regras de uma relação professor-aluno, embora mais aberta, muito semelhante à relação efetivamente vivida na escola, com sua assimetria e relações de poder. Desse modo, se caracterizavam duas situações: uma situação efetivamente “escolar” e uma situação que, dadas as suas especificidades, chamei de “periescolar”.

O Texto 2, “Quem sou eu?”, foi elaborado em 05/11/1996, em um dos encontros do grupo. No início da aula, a pesquisadora leu a história “O dia em que meu primo quebrou a cabeça do meu pai” (Ruth Rocha, 1991). Após a leitura, a pesquisadora sugeriu para as crianças o tema para a escrita, dizendo, entre outras coisas, para escreverem:

Pesq.: ...o que vocês querem fazer na vida, as coisas que vocês ainda querem ter, os sonhos que vocês têm. Todo mundo sonha, “ah um

dia quando eu crescer, um dia quando eu fizer tal curso, um dia quando eu fizer tal coisa”, todo mundo sonha, então ó, vamos escrever o que vocês gostam, o que vocês não gostam, o que vocês gostariam de ser, o que vocês gostariam de ter, as pessoas que vocês admiram... o que vocês quiserem. (Dados da pesquisa. Fita 14)

Quem sou eu?

Bem eu sou o Lucas tenho 10 anos e não sei o quero ser antes de jogador de futebol. Eu sonho ter carro inportado e tudo que uma pessoa rica tem dinheiro. Eu quero ser o atacante do flamengo e ter muita intimidade com a bola. Eu odeio comer verduras minha mãe me obriga a comer. Eu também não gosto de comer comida de [melho] de caldo só frita pelo menos isso minha mãe entende sempre tira a minha carne frita mas tem vez que ela esquece. Minha brincadeira favorita e jogar futebol todo dia brinco. Eu também adoro andar de patnis andar não correr eu já me machuquei muito pulando ranpas. Quando brinco de esconde, esconde meu esconde-rijo preferido é as arvores do cada pulo por isso que me chamam de macaquim esse apelido pegou. Eu odeio fazer prova de Estudos sociais é muito chato. Eu adoro fazer teatro da escola eu decorro muito bem as falas por isso fui convidado para o teatro da escola e o meu personagem é o Serginho. Eu adoro namorar! Eu gosto muito, muito mesmo de brigar mas é logico com meninos do meu tamanhos. Eu adoro observar coisas que voam como: passaros, aviões etc. Eu gosto de sonhar com anjos e meu anjo da guarda é o São José nasci no mesmo dia e mês que ele só não o ano lógico quando morrer quero ser os anjos guardião das brigas. Eu adoro desenha o rosto de Deus imaginalo e desenhar tem vez que passo o dia todo desenhando na hora de desenhar tenho uma facilidade tão grande que é inpresonante e desenhos os anjos desenho e invento do nomes a eles.

Texto 2: “Quem sou eu?” - Fonte: Dados de pesquisa da autora

Esse texto, como já apontei, tem a característica de ter sido produzido para um interlocutor (a pesquisadora) que tinha atitude e objetivos bastante distintos dos da escola: valorização da interação oral em sala de aula, coleta de material para estudo, e não para avaliação escolar.²⁰ Isso justifica, em parte, o tom solto do texto, bem como expansão textual, comparativamente ao texto anterior. Desse modo, a *base de orientação* foi criada a partir das orientações da pesquisadora e das relações que esta mantinha com o grupo de alunos.

O início do texto com a palavra “*Bem*” caracteriza-se como uma entrada marcadamente oral – resposta às instruções orais dadas pela pesquisadora. Isso nos fornece indícios para pensar que, em termos de *gestão textual*, o texto evidencie, ainda que escrito, uma *ancoragem enunciativa* baseada no *eixo implicado*, no qual há uma interação com o leitor. Predomina o eixo da referencialidade conjunto, já que Lucas fala de seu mundo, de sua vida, de seus desejos, de sabores e de dissabores.

O planejamento, no entanto, é típico da escrita, ou seja, monogerado. O que Lucas escreve é fruto de suas representações internas sobre o interlocutor potencial – a pesquisadora – e sobre o seu mundo e objetos do discurso.

Em termos da linearização, aparecem, ainda, muitas outras marcas da oralidade. Em algumas passagens o texto se organiza mesmo como oralidade, apresentando grande envolvimento com o que é narrado: “*Eu também adoro andar de patnis andar não correr eu já me machuquei muito pulando ranpas*”. Retomadas e repetições perpassam o texto todo. Nesse sentido, pode-se dizer que esse texto está longe de possuir a mesma “*asepsia ortossintática*” de “*Uma pescaria no sábado*”.

Trata-se de um texto que se propõe a caracterizar o “eu” escritor e relatar experiências vividas e, à primeira vista, parece uma listagem, com a recorrência de “*eu sou, eu quero, eu odeio, eu adoro...*” iniciando 13 dos 15 parágrafos que compõem o texto. No entanto, logo se percebe que as proposições não têm um tratamento tão livre como parece à primeira vista. Lucas organiza seu texto por temas – sonhos, relação com a mãe, características da infância, escola, interesses juvenis, habilidades, informações quanto a elementos de identidade. A cada momento ele se centra num

²⁰ As crianças tinham a percepção dessas diferenças e, por várias, vezes, expressaram isso por ocasião das entrevistas.

tema e o desenvolve e, com isso, a organização temática fica bem clara. Aqui prevalece o uso do presente do indicativo.

Em termos da dialogia, o texto possui uma interseção de várias vozes. Já no seu início, ao expressar seu desejo de *“ser jogador de futebol”*, seu sonho de *“ter carro importado e tudo que uma pessoa rica tem”*, Lucas dialoga com a voz da classe social. O esporte, no Brasil é, comumente, relacionado a dinheiro e poder. Os jornais e revistas acentuam essas características, apresentando os atletas em ricas casas, em carros muito caros e em festas glamorosas. O uso organizador temporal *“antes de”* sugere uma estratégia refinada para informar ao leitor que o objetivo máximo é ser jogador.

Por outro lado, na sequência *“eu quero ser o atacante do flamengo e ter muita intimidade com a bola”*, a interação é com a voz do narrador de futebol, já que esse jargão é muito utilizado no meio.

Nos dois parágrafos seguintes, aparece a interlocução com a voz materna. Ele relata a sua relação com a mãe, a imposição desta em lhe fazer comer verdura, a condescendência em deixar a carne frita, a observação com a adversativa *“mas”* em *“mas tem vez que ela esquece”*. Amor e conflito, tão presentes na relação familiar, marcam também presença no encontro de dois enunciadores (Ducrot, 1987): o que diz: *“eu odeio comer verduras minha mãe me obriga a comer”*, e o que diz: *“pelo menos isso minha mãe entende”* e, ainda, a volta do primeiro, que diz: *“mas tem vez que ela esquece”*.

A voz da cultura da infância também se apresenta, com Lucas tentando construir uma imagem de menino levado: *“minha brincadeira favorita e jogar futebol, eu adoro andar de patnis andar não correr eu já me machuquei muito pulando ranpas, do cada pulo por isso me chamam macaquim”*. Aqui aparece a nítida interação com um leitor para quem Lucas está relatando suas peripécias e, mais que isso, explicando (supondo que esse leitor não saiba) a razão de seu apelido ser *“macaquim”*. Interessante observar aqui uma ocorrência de sujeito indefinido – *“me chamam”* – referindo-se, provavelmente, aos colegas.

Há um parágrafo mais abaixo em que volta a temática da infância e Lucas fala das brigas. Neste, ele se coloca como alguém que gosta *“muito, muito mesmo de brigar mas é lógico com meninos do meu tamanhos”*. Podemos identificar aí o confronto de vozes, como a do machão que se afirma brigando, mas que tem regras

(como não bater em criança pequena, pois isso seria covardia); ou ainda, a voz da mãe e da professora, que costumam dizer para não brigar; ou, ainda, a internalização da mídia, dos desenhos animados, do vídeo game, em que brigar apresenta-se como um jogo (o herói briga, chuta, bate, mas é sempre do bem), daí Lucas gostar *“muito, muito mesmo de brigar”*. A marca linguística *“é lógico”* aponta para outra direção. Com quem Lucas está polemizando? Com um leitor que pensaria que ele pudesse bater em criança pequena? Ou, ainda, que ele seria tolo o suficiente para desafiar meninos grandes de quem pudesse apanhar?

A interação com a voz da escola também está presente: *“eu odeio fazer prova de Estudos sociais é muito chato”*. Mas essa mesma instituição chata pode oferecer espaços de prazer. É o caso do teatro, em que o bom desempenho é premiado: *“Eu adoro fazer teatro da escola eu decorro muito bem as falas por isso fui convidado para o teatro da escola e o meu personagem é o Serginho”*.

Entre o diálogo com a escola e o diálogo com a cultura da infância (retomado) aparece outra voz totalmente deslocada/espremida: *“Eu adoro namorar!”*. Ponto de exclamação (o único do texto) e só. Há o tópico, sem o comentário: aos 10 anos, a marca da puberdade se insinua e, tal como na vida, começa a ocupar um espaço que é, ainda, predominantemente o da cultura infantil.

O diálogo com a religião é introduzido com a expressão: *“Eu adoro observar coisas que voam como: passaros, aviões etc.”*. Na sequência, aparecem os anjos e o santo, numa interseção dialógica muito interessante, pois se percebe, além da voz religiosa, a voz da família, que proporciona informações sobre a data que se comemora no dia do aniversário e, igualmente, a voz da cultura da infância, que mistura anjos guardiões, de um lado, com brigas, de outro: *“Eu gosto de sonhar com anjos e meu anjo da guarda é o São José nasci no mesmo dia e mês que ele só não o ano lógico quando morrer quero ser os anjos guardião das brigas”*. Novamente, aparece aqui o uso do *“é lógico”*, apontando para o diálogo de Lucas com um leitor desavisado que pudesse pensar que ele tem a mesma idade de S. José.

Finalmente, pode-se verificar, mais uma vez, o diálogo com a voz da escola ou da família (mãe, avó): *“(...) na hora de desenhar tenho uma facilidade tão grande que é enpresonante”...*

Em um dos dois únicos parágrafos não iniciados com o “*Eu*”, Lucas lança mão de interessante estratégia textual. Ao começar com a subordinada “*Quando brinco de esconde, esconde meu esconderijo preferido é as árvores [...]*”, Lucas esconde o *eu* no texto e, assim, joga com a linguagem o mesmo jogo que está relatando.

Uma observação interessante é o fato de Lucas se afirmar positivamente, usando “*gostar*”, “*querer*”, “*adorar*”. Há apenas duas ocorrências negativas – “*não gosto*” e “*odeio*”, relacionadas à estrutura familiar e à instituição escolar. De qualquer forma, Lucas elabora um texto que podemos definir como categórico. Sua fala é veemente, não modalizada: “*eu odeio*”, “*eu adoro*”, “*eu quero ser*”. Isso faz pensar que ele deseja entrar num discurso polêmico. Outro aspecto que pode ser ressaltado, ainda ligado à não modalização, são os descritores usados no texto: o carro é “*importado*”, o atacante é “*do Flamengo*”, ele quer ter “*muita intimidade*” com a bola, ele consegue *decorar* “*muito bem*”, possui “*facilidade*” em desenhar que é “*impressionante*”.

Acredito ter podido evidenciar como o funcionamento da atividade de linguagem é dependente da situação social na qual essa ocorre e da forma como o falante/escritor interpreta e inter-relaciona as instâncias de operações: criação de uma base de orientação, gestão textual e linearização.

Angélica: produção de texto em situação escolar

Passemos agora para a análise da produção de Angélica que, aos 7 anos, no ano 2013, frequentava o 2º ano de escola particular. O caderno escolar de linguagem dessa estudante indica a preocupação da escola em trabalhar diferentes gêneros de textos. O trabalho é iniciado com o gênero bilhete, sendo que os registros indicam um investimento nesse gênero do dia 6 de março a 18 de abril. O primeiro exercício escrito trabalha com as características do bilhete, sendo identificadas por cores diferentes num texto dado:

Queridos netinhos,

Vim matar a saudade e trouxe um geleia de amora,
que eu fiz especialmente para vocês. Infelizmente não
pude esperar. No final de semana nos veremos.

Um beijo. Vó Antonieta

Março de 2013

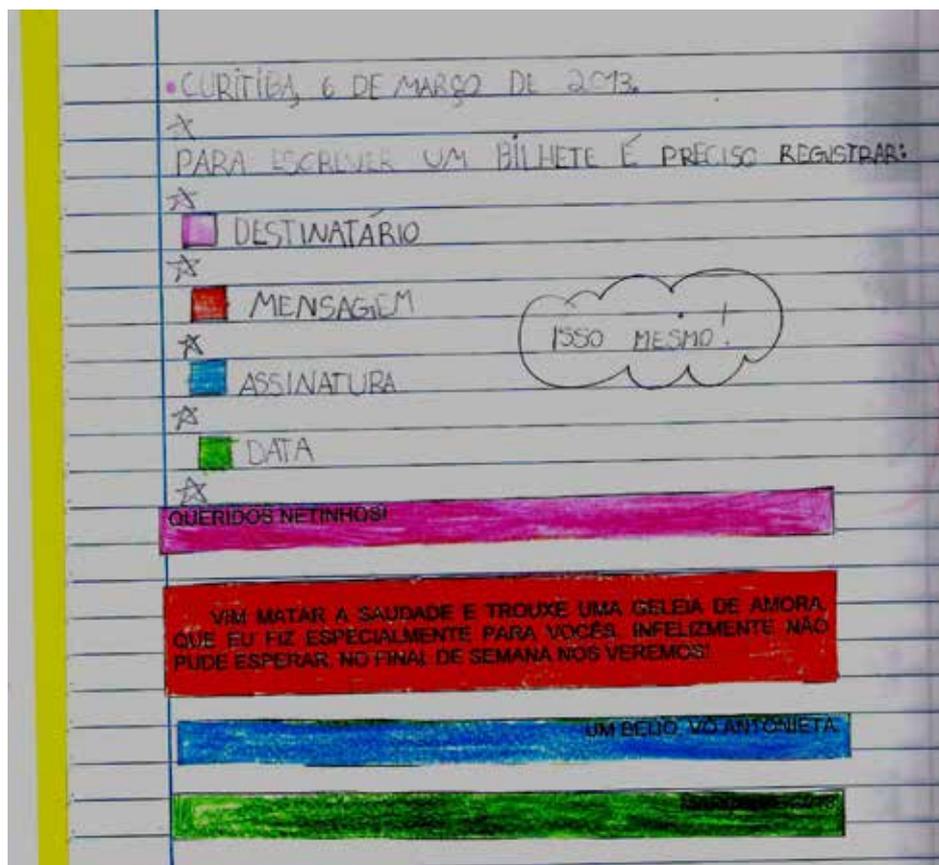


Fig.2. Página do Caderno de Linguagem de Angélica. Fonte: Acervo da mãe.

No dia seguinte, foi proposto um exercício sobre o conteúdo trabalhado. A criança deveria escrever um bilhete para a sua professora, no qual tematizasse o que estava gostando no ano acadêmico em questão. A criança fez a tarefa:

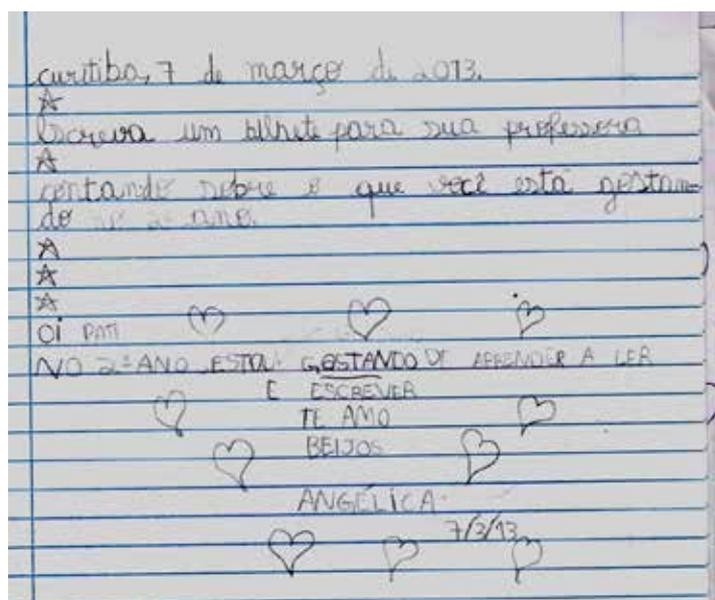


Fig.3. Página do Caderno de Linguagem de Angélica. Fonte: Acervo da mãe.

Como é possível constatar, Angélica responde adequadamente à solicitação da escola: escrever em um determinado gênero (bilhete), para um determinado interlocutor (professora), sobre um determinado assunto. Seu bilhete tem todos os elementos necessários e estudados.

No caderno da criança, ao longo dos dias, aparecem os seguintes exercícios: a) um bilhete escrito para uma amiga; b) o pedido para que a mãe escreva um bilhete para o pai, dizendo o que gostaria de comer no jantar, tendo a criança a tarefa de conferir se a mãe registrou todas as partes do bilhete e, ainda, explicar-lhe o que é cada uma das partes: destinatário, mensagem, assinatura e data; c) escrever um bilhete para a mãe, dizendo quais comidas e suco gostaria de trazer para o lanche da escola; d) atividade xerocopiada com vários bilhetinhos entre pai e filha e, ao final, o convite para entrar na conversa, respondendo ao pai da personagem; e) reestruturação de um bilhete com ortografia inadequada e palavras fora de ordem; f) escrever um bilhete a partir de listas com opções de destinatário, mensagem e assinatura. Todas as atividades foram realizadas adequadamente pela criança.

Angélica: produção de texto em contexto familiar

No início do ano 2014, a avó, desejando saber como andava a produção escrita de Angélica, pede-lhe que escreva alguma coisa para ela. Inicialmente, disse que podia ser o que ela quisesse e, na sequência, sugeriu que contasse como foram os seus dias de férias na praia. Angélica produz um “Bilhete de amor”:

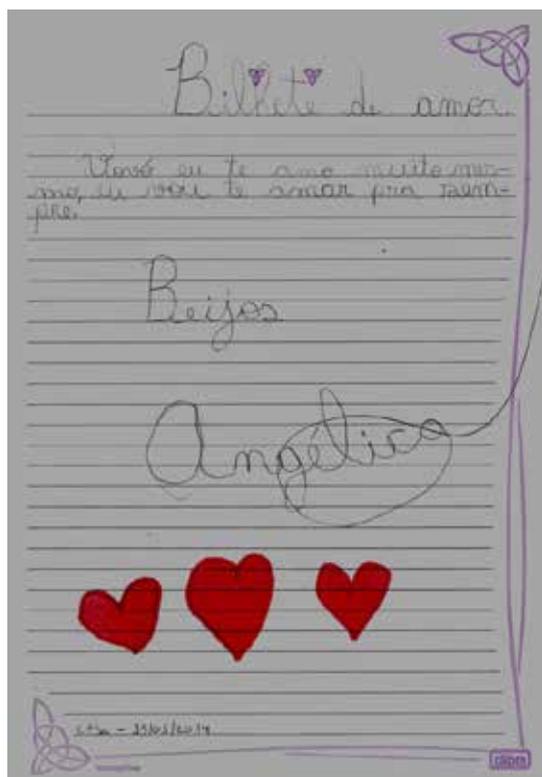


Fig.4. Bilhete de Angélica para a avó. Fonte: Acervo da autora.

A produção de Angélica se realizou na sala de jantar de sua casa, com a avó ao longe, com o irmãozinho de Angélica ao colo. A criança senta e levanta várias vezes, vem mostrar, orgulhosa, que já possui assinatura e pede à avó que escolha a cor da canetinha para que ela pinte os corações. Mas, o que aconteceu com os conhecimentos que Angélica adquiriu na escola? Ela esqueceu? Por que nem todos os elementos do bilhete, exaustivamente estudados, aparecem nessa produção?

Retomando a teoria anteriormente apresentada, suponho que, na criação de uma *base de orientação*, preponderou o afeto a ser demonstrado. A criança teve clareza dos parâmetros da interação social em curso: estava em casa e iria escrever algo carinhoso para sua avó, que viajaria para sua casa no dia seguinte. A mensagem, embora curta, é enfática. Portanto, a preocupação maior foi com a mensagem, com os adornos e com a assinatura recém-conquistada.

Assim, dados o lugar de produção e o momento da produção, a criança subverteu a norma: atribuiu um título ao seu bilhete e não o datou. Ainda, assim, é um bilhete!

Considerações finais

Pretendi, neste texto, apresentar produções textuais de duas crianças em diferentes situações, analisando-as a partir do modelo de linguagem apresentado por Schneuwly (1988), com vistas a apurar o olhar para a produção da criança.

A partir do pressuposto de que “o desenvolvimento da linguagem escrita é uma maravilhosa ilustração de relações complexas entre história, meios e formas de interação social e desenvolvimento psíquico” (SCHNEUWLY, 1985, p.174), objetivei chamar a atenção dos leitores para as situações interativas nas quais é desencadeada a produção escrita na escola. De fato, as crianças aqui apresentadas reagiram diferentemente e produziram diferentes textos em situação escolar, periescolar e familiar, evidenciando a interação como elemento central de construção da linguagem.

Em termos de metodologias de ensino, é importante salientar que variações de contexto e ancoragem enunciativa dão lugar a processos de produção diferentes e resultam em textos dotados de características particulares. Isso nos remete à necessidade de um trabalho intenso e sistemático de produção textual na escola, sempre atento a proporcionar a escrita com sentido, o escrever de verdade para interlocutores definidos, com propósitos bem claros.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990 (original de 1929).

_____. *Estética da criação verbal*. 1.ed. Trad. do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (original de 1979).

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRONCKART, Jean-Paul et al. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et un méthode d'analyse*. Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHARTIER Anne-Marie. Apresentação. In: CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.13-14.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. de Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1987.

ROCHA, Ruth. O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai. In: *Historinhas malcriadas*, 6ª. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991, p.33-39.

SCHNEUWLY, Bernard. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: SCHNEUWLY, B. et al. (Orgs). *Vygotsky Aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1985.

_____ *Le langage écrit chez l'enfant: la production des texts informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988.

VYGOSTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 1. ed. bras. Org. por Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984 (original inglês de 1978).

_____ *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade escolar*. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 1ª ed. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991 (original de 1935).

ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS UTILIZADAS POR PROFESSORES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL²¹

Elaine Cristina Nascimento da Silva
Lívia Suassuna

Muitos pesquisadores têm se dedicado a verificar como o professor realiza a avaliação dos textos dos seus alunos. Dentre eles, podemos citar Leal e Guimarães (1999), Rodrigues (2008) e Mayrink-Sabinson (1997). De uma forma geral, esses autores perceberam que o trabalho de avaliação caracteriza-se por uma espécie de “operação limpeza”, na qual o objetivo principal é apontar todos os erros gramaticais encontrados no texto.

O modo como se dá a prática de avaliação, a julgar pelas pesquisas acima mencionadas, aponta para professores preocupados com a linguagem em sua imanência, subtraída dos seus sentidos e de sua função social. O texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no espaço escolar e tem por única função desenvolver e avaliar as capacidades de escrita dos alunos (MARCUSCHI, B., 2006). Assim, entendemos que uma mudança na forma de avaliar o texto pelo professor e no modo como o aluno revisa e reescreve seu texto tem de ser acompanhada por uma mudança na forma como se realiza a produção de texto na escola.

Acreditamos num ensino pautado nos gêneros textuais, de modo a proporcionar aos alunos contextos de escrita semelhantes àqueles de que participamos fora da escola, promovendo situações em que eles possam elaborar textos de diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Da mesma forma, defendemos um ensino

²¹ Pesquisa realizada com apoio do Ministério da Educação (MEC), que, através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), concedeu-nos uma bolsa de mestrado.

de produção de textos no qual haja um deslocamento da reprodução para a produção de discursos (GERALDI, 1997), o que significa abandonar uma prática pautada na imitação de bons modelos de textos e na repetição das ideias legitimadas pela escola e passar a permitir aos alunos dizer o que eles querem dizer da forma como eles acham pertinente. Para tanto, é necessário o professor não só assumir-se como um dos interlocutores do aluno, agindo como um real parceiro na atividade de escrita, como também respeitar a sua palavra, dando-lhe a oportunidade de ser um locutor efetivo em sala de aula.

Pensar num ensino de produção textual nesses moldes significa também pensar em processos de avaliação diferentes. Assim, o professor deve agir como um mediador da atividade de escrita, dialogando com o texto do aluno, apontando outros caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer e fazendo da avaliação um momento para refletir e analisar a adequação ou inadequação dos usos da língua (ANTUNES, 2006; MARINHO, 1997).

Nesse contexto, surge a seguinte indagação: será que o professor, ao assumir o compromisso de colocar em prática uma nova proposta de ensino da produção de texto através dos gêneros textuais, mudará sua maneira de avaliar o texto do aluno? Motivadas por tal questão, objetivamos, neste capítulo, discutir sobre as estratégias didáticas utilizadas por professores para ajudar seus alunos em situações de produção, revisão e reescrita textuais.

Considerando que na abordagem em discussão é central o trabalho que toma os gêneros textuais como objeto privilegiado de ensino-aprendizagem, iniciaremos o debate discutindo um pouco sobre a concepção de gêneros textuais que adotamos, bem como as implicações que esta traz para o ensino da produção de texto na escola.

1. Os gêneros textuais como instrumento para o ensino da produção de texto na escola

Os textos, como produtos da atividade humana, estão estreitamente relacionados às práticas sociais que lhes dão origem. Essa relação se dá de forma tão intensa, que, como afirma Bakhtin (1979/1997), o texto acaba refletindo as condições específicas e as finalidades da esfera de comunicação onde ele se insere. Ou seja, os textos não são todos iguais, não só porque têm conteúdos diferentes, mas porque se configuram

como gêneros textuais distintos: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (p. 279). Seriam eles formas relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais foram produzidos.

Nas práticas de uso da língua, os textos sempre se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos em contextos determinados social e historicamente. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto. Por isso, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que os locutores sempre reconhecem uma prática de linguagem como instância de um gênero, funcionando este como um *modelo comum* que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade discursiva. Com esse saber construído, distinguimos o gênero a ser utilizado, seu tema e sua estrutura composicional, e, assim, a troca verbal se concretiza. Essa estabilização se faz necessária para que a comunicação aconteça, pois, conforme ressaltaram os autores, “se, a cada vez precisássemos criar ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem, a comunicação não seria jamais possível” (p. 170).

Muitos outros estudiosos têm seguido as premissas básicas do pensamento bakhtiniano, apontando a necessidade do ensino dos gêneros no ambiente escolar. Dentre eles, podemos citar Bronckart (1999), Marcuschi (2002), Dolz e Schneuwly (2004). De uma forma geral, esses autores consideram que devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes às aquelas de que participamos fora da escola, e nas quais os alunos possam *produzir* gêneros textuais, pois só a partir do domínio desses textos é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia a dia. Isso porque, segundo Bronckart (1999), “a apropriação do gênero é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (p. 103).

Essa perspectiva de ensino da produção de texto pautado na noção de gêneros textuais vem se delineando nos últimos anos, mais especificamente a partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980, conforme aponta Santos (2006). Um dos aspectos enfatizados nessa perspectiva é que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida, o contexto no qual está inserida e as relações

estabelecidas entre escritor e leitor. Partindo dessa ideia central e acreditando que o objetivo principal do ensino da língua portuguesa é formar sujeitos capazes de agir em diversificadas situações de ação comunicativa, podemos apontar várias diretrizes para o ensino da produção de texto que, a nosso ver, são atualmente as mais adequadas.

Primeiramente, devemos proporcionar aos alunos situações de produção de texto nas quais eles escrevam com *finalidades e destinatários claros e definidos*. Como defende Antunes (2003), é difícil para o aluno escrever um bom texto sem saber que função ele vai cumprir ou sabendo que ele vai desempenhar apenas a função de tarefa escolar.

Além disso, é importante ainda proporcionar atividades nas quais os alunos escrevam para atender *a finalidades diversas, interlocutores diferentes e situações diversificadas*. A esse respeito, Leal e Melo (2006) explicam que situações de escrita diferentes exigem de quem escreve conhecimentos variados de diferentes graus de complexidade e capacidades múltiplas.

O professor deve promover também situações em que os alunos possam elaborar *gêneros textuais dos mais diversos (orais e escritos)*. Enxergamos o trabalho com diferentes gêneros textuais como um caminho por meio do qual se pode organizar o ensino, de modo a garantir a diversificação e a autenticidade de práticas e usos da língua no dia a dia na sala de aula.

Santos (2006) chama a atenção para um último aspecto muito importante no que diz respeito ao ensino da produção de texto por meio dos gêneros. Pelo fato de a escrita envolver a mobilização de conhecimentos sobre a língua e sobre o contexto no qual é produzida, a abordagem de ensino a partir dos gêneros deve levar em conta não apenas as convenções textuais, mas também a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês). Nesse sentido, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004) quando eles defendem que é papel da escola levar os alunos a refletirem, de modo equilibrado e sistemático, sobre os elementos sociodiscursivos, estruturais e linguísticos dos textos e, assim, ajudá-los a desenvolver as capacidades necessárias à produção de textos.

Entretanto, apesar de acreditarmos numa perspectiva de ensino que visa à “transferência” de atividades de produção de textos extraescolares para dentro da escola, não se pode ter a ilusão de que conseguiremos reproduzir suas práticas reais

de uso. A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de “desdobramento” que faz com que o gênero seja, no dizer de Dolz e Schneuwly (2004), um *megainstrumento* que serve tanto como suporte para a atividade de comunicação quanto como objeto de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os autores salientam que o trabalho didático com os gêneros deve procurar pôr os alunos em uma situação o mais próxima possível de autênticas situações de comunicação e, ao mesmo tempo, também deve deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer aprender.

2. Avaliação da produção de texto: o que é? Como se faz?

Nas práticas sociais fora da escola, os textos (falados ou escritos) são sempre avaliados pelos interlocutores. Isso acontece, por exemplo, quando avaliamos a pertinência de uma conversa ou o quanto aprendemos numa palestra. Esse é um processo habitual em qualquer interação linguística. Mas, por que avaliar os textos que os alunos produzem dentro da escola? Diríamos que é porque a avaliação está presente na comunicação verbal que acontece no dia a dia das pessoas. Não realizar atividades avaliativas dos textos dos alunos é ir contra as práticas sociais comuns e esperadas pelos interlocutores. Se deixarmos de avaliar os textos produzidos pelos alunos, estaremos distanciando e diferenciando ainda mais o uso da linguagem na escola daquele que é realizado fora dela. Além disso, devemos avaliar os textos dos alunos porque a avaliação é um dos instrumentos que pode (e deve!) ser utilizado pelo professor durante o ensino para promover o aprendizado de habilidades linguísticas. Nesse sentido, avaliação é importante tanto para o professor como para o aluno.

Do ponto de vista do professor, a avaliação é importante porque (re)orienta seu trabalho, tanto em termos dos conteúdos a serem trabalhados como das estratégias didáticas a serem empreendidas. Isso porque os textos produzidos pelos aprendizes evidenciam conteúdos e necessidades de aprendizagem, e, portanto, ajudam o docente a definir prioridades de trabalho. O professor pode, então, planejar e/ou reformular seu trabalho, escolhendo as estratégias didáticas mais adequadas e produtivas, de modo a abordar sistematicamente os problemas constatados nos textos dos alunos. Do ponto de vista do aluno, a avaliação é importante porque, por meio

dela, o aluno poderá, entre outras coisas, aprender as regras e as condições de utilização da língua necessárias à produção de textos orais e escritos.

Então, como avaliar os textos produzidos na escola, de modo que essa avaliação seja útil para professor e alunos?

Isso se torna possível na medida em que consideremos a avaliação textual uma atividade de leitura, mediante a qual se busca construir sentido. Ou seja, é importante o professor ter em mente que avaliar um texto significa lê-lo, explorando todas as implicações de um ato de leitura. Essa concepção, por sua vez, exige uma postura de diálogo diante do texto: é preciso que se estabeleça uma relação interlocutiva entre aluno e professor, na qual ambos se coloquem como sujeitos e como parceiros da atividade de escrita. Nesse sentido, defendemos que o professor se coloque como interlocutor de seus alunos, e não apenas como avaliador de seus textos.

Para tanto, como apontam Costa Val *et al.* (2009), a postura do professor diante do texto do aluno deve ser uma atitude relativizadora: ele buscará analisar e sinalizar para os alunos não só as falhas, mas também as virtudes dos seus textos. Nesse processo, conforme Marinho (1997), o professor, como leitor, deve questionar e problematizar o texto do aluno, atuando, assim, como um coautor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. Do mesmo modo, Geraldi (1991) considera que o professor deve agir como um real parceiro, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc.

Antunes (2006) corrobora essa ideia, ao aconselhar que o professor faça da avaliação um momento para refletir e analisar a adequação ou inadequação de determinadas palavras ou trechos do texto, sugerindo outras formas de expressão como alternativas possíveis. Dessa forma, o professor fará o aluno perceber que é possível conseguir outros efeitos de sentido pela adoção de outras formas de dizer. A avaliação textual se converteria, portanto, em mais uma oportunidade de o aluno aprender sobre a língua, descobrindo suas múltiplas possibilidades e também suas restrições. Para tanto, é necessário que o produtor do texto se preocupe em encontrar o melhor caminho para dizer o que queria e atingir os seus objetivos.

Nesse trabalho, deve-se considerar o conjunto de normas sociais que rege as formas de nos comportarmos verbalmente frente à grande diversidade de situações interlocutivas em que nos engajamos a todo o momento. Isso porque escrever bem, na

perspectiva da língua como interação social, significa escrever com adequação, ou seja, atentando às condições da situação interativa. Uma avaliação assim realizada possibilita que, de fato, professor e alunos estabeleçam um diálogo nas aulas de língua portuguesa.

Suassuna (2006) fornece aos professores outras orientações para que eles possam atuar, na prática, como interlocutores dos alunos:

Ser interlocutor de fato significa ultrapassar a fronteira do linguístico, incorporando à prática pedagógica novos componentes como o ético, o cultural e o afetivo. Inegavelmente, precisamos tematizar, nas aulas de português suas especificidades (afinal, somos professores de português e não de outra coisa). Mas precisamos, além disso, querer saber quem são nossos alunos, como pensam, o que desejam, como (re)constroem suas referências de mundo a partir daquilo que lhes ensinamos. (p. 93-94).

Marinho (1997) argumenta que, quando o professor age dessa forma, a avaliação dos textos dos alunos passa, então, a ter outro sentido, mais próximo da avaliação que fazemos fora da escola. Do mesmo modo, para Geraldi (1991), a leitura dos textos dos alunos pelo professor pode ser o primeiro caminho para um trabalho *com e sobre* a linguagem, uma vez que, buscando saber efetivamente o que o aluno quis dizer, a prática do professor acaba por ser útil à própria compreensão dos recursos expressivos utilizados na construção do texto. Acreditamos que, por esse caminho, o professor realmente colocará em prática uma avaliação enquanto linguagem/discurso, ao mesmo tempo em que ajudará efetivamente o aluno a aprender sobre a língua enquanto a utiliza em contextos significativos de interação.

3. Metodologia

Nesta parte do capítulo, apresentaremos reflexões oriundas da observação e análise de aulas de duas docentes de língua portuguesa que lecionam em escolas públicas do estado de Pernambuco, aqui nomeadas Professora A e Professora B. A primeira atuava numa escola estadual do município de Camaragibe (Região Metropolitana do Recife), numa turma de 6º ano do ensino fundamental, e a segunda ensinava numa escola da rede municipal da cidade do Recife, numa turma de 8º ano do ensino fundamental. Observamos 18 horas-aula da professora A e 23 horas-aula da professora B. O

acompanhamento das aulas de cada professora foi realizado em dois meses, totalizando quatro meses de observação²².

Para que nossos objetivos fossem atingidos, desenvolvemos a pesquisa com professoras que, em sua prática diária de sala de aula, se propunham a trabalhar “de modo sistemático” com os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Ou seja, através de entrevistas, selecionamos professoras que atenderam aos seguintes critérios: a) propunham com frequência atividades de produção textual; b) antes da escrita do texto, realizavam um trabalho sistemático de exploração das características do gênero a ser produzido, a partir da leitura *de* e da reflexão *sobre* exemplares do gênero; c) solicitavam a seus alunos produções de texto “à moda de” gêneros extraescolares; d) realizavam com frequência atividades de revisão e reescrita textuais; e) executavam com frequência a avaliação dos textos dos seus alunos.

As professoras selecionadas haviam definido, em seus planejamentos elaborados para todo o ano letivo, dois gêneros a serem trabalhados em suas salas de aula no período de nossa observação. Elas realizaram, portanto, duas sequências de atividades cada uma, envolvendo os seguintes gêneros textuais:

Quadro 1: Sequências didáticas realizadas pelas professoras

Professora A	Poema (10 horas-aula)
	Notícia (8 horas-aula)
Professora B	Notícia (11 horas-aula)
	Currículo (12 horas-aula)

Cada uma dessas sequências teve, de modo geral, um desenvolvimento semelhante. Isso porque, nas quatro sequências, foram realizadas atividades de: a) exploração do gênero textual; b) produção de textos à moda do gênero explorado; c) avaliação, revisão e reescrita dos textos produzidos.

Para orientar nossas análises, utilizamos o paradigma indiciário (SUASSUNA, 2008; ABAURRE *et al.*, 1995). Conforme essa metodologia de análise, parte-se do pressuposto de que a realidade não é transparente e defende-se que os dados coletados fornecem pistas mínimas que permitem ao pesquisador compreendê-las,

²² As aulas de uma mesma sequência, bem como as duas sequências realizadas pelas professoras não foram ininterruptas.

associando as singularidades percebidas a fenômenos mais gerais. Nesse sentido, opera-se não só com fatos explícitos, mas também, e principalmente, com indícios, ou seja, com aspectos da realidade que não são captados diretamente. Assim, elementos aparentemente sem importância, isto é, informações vistas como isoladas e até incoerentes, podem ser essenciais para se entender os problemas colocados pela pesquisa. Seguindo tal abordagem, realizamos esta pesquisa tomando como base dados que se constituíram em indícios reveladores do fenômeno que buscamos compreender: a avaliação da produção textual.

No tópico a seguir, apresentaremos uma síntese das estratégias avaliativas desenvolvidas nas aulas das duas professoras em questão.

4. Análise das aulas: as estratégias avaliativas usadas pelas professoras para ajudar os alunos a produzir/revisar/reescrever seus textos

Como foi dito anteriormente, observamos aulas de duas professoras. Por meio das análises dos relatórios de aulas, elaborados com base em anotações, gravações em áudio e filmagens (através das quais acompanhamos todas essas etapas de trabalho, monitorando as intervenções orais, escritas, coletivas e individuais das professoras), verificamos que as professoras utilizaram diferentes estratégias para ajudar seus alunos a produzir, revisar e reescrever seus textos. A seguir, vamos discutir cada uma dessas estratégias. Para tanto, faz-se necessário apresentar como elas foram utilizadas pelas professoras e perceber as potencialidades de seus usos para a promoção da reflexão linguística pelo aluno.

Que estratégias avaliativas são usadas pela professora A?

A professora A utilizou seis estratégias diferentes. O quadro abaixo apresenta essas estratégias, bem como a frequência com que foram utilizadas.

Quadro 2: Estratégias usadas pela professora A

Estratégias usadas	Frequência
1 – Passa em cada um dos grupos	4 aulas
2 – Senta em seu birô e os alunos vão até ela (espontaneamente) para mostrar seus textos	5 aulas
3 – Senta em seu birô e chama os alunos (tomando como base a lista de chamada) para olhar seus textos	3 aulas
4 – Observa um aspecto no texto de um aluno que pode ser encontrado nos textos dos demais e aproveita para dar a orientação para toda a turma	2 aulas
5 – Pede para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças	3 aulas
6 – Faz a revisão coletiva de um dos textos produzidos, que serve de modelo para a revisão e reescrita dos demais textos	1 aula

Como podemos perceber, há estratégias mais frequentes do que outras. Sentar no birô e receber os alunos que espontaneamente iam até ela para mostrar seus textos foi o procedimento que a professora mais utilizou para ajudar os aprendizes a revisarem e reescreverem seus textos, visto que foi realizado em 5 aulas. Em contraposição, a estratégia de fazer uma revisão coletiva de um dos textos produzidos que sirva de modelo para a revisão e reescrita dos demais textos foi a menos utilizada, na medida em que ocorreu apenas uma vez.

Vale salientar ainda que a ocorrência de uma estratégia em determinada aula não eliminou o uso de outra estratégia pela professora. Isso porque ela utilizou mais de uma estratégia em uma mesma aula.

No que tange à primeira estratégia, ela acontecia quando a professora circulava pela sala, passando em cada um dos grupos (atendendo o grupo mais de uma vez). Inicialmente, essa assistência era realizada com o intuito principal de monitorar a atividade, ou seja: a) ver se os alunos estavam fazendo a tarefa; b) incentivar os alunos que não estavam fazendo o texto a realizarem a atividade; c) ver se todos os membros estavam trabalhando igualmente, caso a atividade fosse em grupo; d) explicar novamente o comando da atividade para quem não tivesse entendido o comando coletivo ou apenas reforçá-lo.

Quando a professora percebia que os alunos estavam conseguindo realizar a atividade sem problemas, ela passava a se deter mais na escrita do texto, embora não

deixasse de atentar para os aspectos comportamentais dos alunos. Nesse momento, então, ela passava a ler os textos, sugerindo modificações.

O principal aspecto positivo verificado nessa estratégia é que ela possibilitava à professora acompanhar os alunos durante o processo de elaboração do texto. Em contrapartida, como ela atendia um grupo de cada vez, o aluno precisava esperar a vez de seu grupo para pedir orientação, não podendo recorrer à professora a qualquer momento (precisava guardar sua dúvida para o momento em que fosse atendido).

No que respeita à segunda estratégia, esta acontecia quando a professora sentava em seu birô e os alunos iam até ela (de forma espontânea) para pedir orientações. Essa estratégia tem pelo menos um ponto positivo: permite atender às necessidades dos alunos. Isso porque eles sabem que a professora está disponível para ajudá-los a qualquer momento em que eles precisarem. É interessante observar o movimento dos alunos durante o emprego dessa estratégia: eles buscavam a professora para “legitimar sua tarefa de escrita”. Ou seja, os alunos iam até a professora e faziam perguntas, como “Meu texto está ficando bom?” ou “Eu estou fazendo certo?”, com o intuito de conseguir aval para que pudessem prosseguir na escrita. Eles pareciam saber que a professora esperava que escrevessem de determinada forma, então, tentavam verificar logo se estavam atendendo a essas expectativas, pois, se deixassem para verificar isso ao terminar o texto, corriam o risco de ter que refazer a produção por completo, o que daria muito mais trabalho.

Concordamos com Girotto (2004, *apud* BRANDÃO, 2006) em que é necessário o professor trabalhar a revisão e reescrita com os alunos de modo que eles incorporem a atitude de retornar ao que foi escrito e revisar esse escrito como parte do processo de produção de um texto. Agindo dessa forma, o docente estará contribuindo para que o aluno tenha em mente uma concepção de produção de texto como um processo de idas e vindas para reconstruir o que já foi e está sendo escrito.

Quanto à terceira estratégia, a professora a realizava quando sentava em seu birô, chamava cada um dos alunos e avaliava individualmente seu texto. Para tanto, ela pedia que eles lessem os textos em voz alta e, após a leitura, fazia apreciações orais sobre as produções. Para conseguir viabilizar tal estratégia, ela deixava o restante dos alunos fazendo alguma atividade do livro didático.

Vale salientar que a professora não havia avaliado anteriormente as primeiras versões depois de prontas, de modo a elencar quais aspectos seriam discutidos com os alunos nesse momento. Ou seja, na medida em que os alunos iam lendo, ela decidia o que seria avaliado. Pensamos que seria importante a professora ter um contato anterior com esses textos, pois a agitação da sala de aula possivelmente não permitia que ela percebesse determinados aspectos do texto que, em outro momento, num ambiente mais calmo, ela perceberia.

Essa estratégia de avaliar individualmente o texto é interessante porque garante tempo e atenção só para um aluno. Entendemos que, quando a professora faz esse movimento, o aluno se sente assistido e percebe que seu trabalho está sendo valorizado. Em contrapartida, como as orientações dadas pela professora eram todas orais (já que ela não escrevia as orientações no próprio texto), não havia um registro dos problemas encontrados. Isso dificulta não só o trabalho do aluno como também do professor: no caso do aluno, porque, ao voltar para sua banca para refazer seu texto, ele pode ter esquecido muitas das orientações dadas pela professora; no caso do professor, ele não poderá, em um momento posterior, retomar as dificuldades de escrita dos alunos para realizar algum trabalho mais específico sobre elas ou mesmo acompanhar o desenvolvimento do aluno em relação à produção textual.

Além disso, para grande parte dos problemas, a professora pedia solução ao aluno logo que os apontava. Dessa forma, o aluno tinha pouco tempo para pensar e ainda tinha que fazê-lo sob o olhar da professora (que podia intimidar a sua ação). Uma orientação escrita permitiria ao aluno retornar para sua banca e refazer o que foi apontado com mais tempo e de forma individual. Nesse caso, porém, seria necessária uma segunda olhada da professora para ver se o aluno seguiu adequadamente a sua orientação.

A quarta estratégia era realizada quando a professora percebia que um determinado problema verificado no texto de um aluno durante uma avaliação individual poderia ocorrer nos textos dos demais. Nesse sentido, ela se antecipava e estendia sua orientação para toda a turma. A transcrição do diálogo a seguir exemplifica esse procedimento:

AULA 12 (sequência sobre notícias – produção de texto)

P: Tem que ver a data. Pode ser: na última sexta-feira, na última quinta-feira, na noite passada... não tem que ser a data propriamente dita. Viu, gente? Na hora... ó, outra coisa. Na hora que for colocar a data... quando eu digo esse “quando” não tem que botar dia... no dia onze do seis de dois mil e onze, não! Você pode botar: na última segunda-feira, na semana passada, na madrugada de ontem, na tarde de ontem, na manhã de ontem, não tem que ser... na manhã da última terça-feira... não tem que ser a data. No dia tal, tal, tal, não.

Essa estratégia é interessante porque permite economizar tempo e esforço: ao invés de dar determinada orientação várias vezes, para cada aluno, a professora o faz para todos ao mesmo tempo.

No que concerne à quinta estratégia, ela era colocada em prática quando a professora pedia para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças. Fazemos abaixo a transcrição de um trecho de aula no qual a professora orienta os alunos a realizarem a troca de textos:

AULA 4 (sequência sobre poemas – produção de texto)

P – (...) quem terminou, quem acha que terminou lê para os colegas, pede a opinião do colega, vê o que o colega tá achando, se precisa mudar alguma palavra, se precisa mudar algum verso, se pode... se o colega pode ajudar a acrescentar mais alguma coisa, pra ficar melhor do que já está (...)

A revisão de textos em pares é uma estratégia muito significativa. Garcez (1998) realizou uma pesquisa que teve como objetivo investigar os modos de participação de professor e alunos durante a releitura/reescritura do texto. Esse estudo foi realizado com uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal e se baseou na análise de depoimentos dos alunos e de sessões de atendimento individual a seis sujeitos, realizadas no contraturno da aula, nas quais o professor e um par de alunos de cada vez discutiam sobre como melhorar um texto produzido por um deles.

A autora observou vários aspectos positivos na realização da revisão/reescrita em pares. Um deles foi a ocorrência de um movimento, denominado por ela de “reversibilidade”, segundo o qual o produtor do texto, motivado pela participação do colega no evento de análise e comentário do seu texto em processo de

aperfeiçoamento, passou a assumir uma outra postura em termos de sua própria produção. Isso porque, no decorrer das sessões de reescritura, ele tomou o lugar do crítico, conseguiu ver o texto com maior distanciamento e passou a participar do diálogo, dando contribuições mais numerosas e significativas.

Garcez (1998) concluiu através da sua pesquisa que o trabalho em parceria representou um crescimento e uma intensificação dos procedimentos mais produtivos da escrita. Entretanto, a autora salienta que a participação do colega no processo de revisão e reescrita é diferente da participação do professor, na medida em que o professor evita a instrução direta, colocando questões, tanto para o estudante-leitor, como para o estudante-produtor do texto, que orientam e provocam suas reflexões. Nos eventos entre colegas, essas ocorrências são raras e as perguntas colocadas pelo colega não demonstram intenção de provocar a reflexão, mas sim de solucionar os problemas. Assim, a mediação do professor durante a revisão de textos em pares é muito pertinente, pois tem o poder de tornar essa atividade ainda mais significativa, visto que seu propósito é ensinar.

Entretanto, a professora A não realizava a mediação da revisão em pares realizada por seus alunos, uma vez que oferecia apenas vagas orientações no início da atividade, não participava no decorrer do processo através do monitoramento das interações dos alunos, nem verificava o resultado dessas trocas. A professora não sabia o que um aluno sugeriu, nem as sugestões que o outro aceitou ou recusou. Uma atividade desenvolvida dessa forma pouco acrescenta à reflexão linguística do aluno, pois o aluno que faz a leitura do texto não vai conseguir observar todos os aspectos que precisam ser modificados. Da mesma forma, o aluno que revisará e reescreverá o texto não saberá agir de forma criteriosa, separando as sugestões pertinentes das que podem ser descartadas. As sugestões dadas precisariam também ter sido discutidas com a professora, ou seja, ela precisaria mediar essa troca de textos, fazendo perguntas tais como: “O que está sendo sugerido?”, “Por que você está sugerindo esta mudança?”, “Realmente, é necessário aceitar esta sugestão?”, “Após aceitá-la, resolveu o problema?”, “O texto ficou melhor?”.

Assim como Garcez (1998), acreditamos que um trabalho sobre o texto no qual a participação de um leitor concreto (o colega de classe) é intensa mostra-se fundamental para a incorporação de procedimentos eficazes de análise do texto em

progresso e, conseqüentemente, para a construção das habilidades de escrita. Uma dessas habilidades, conforme aponta Suassuna (2011), é a capacidade do aluno de se distanciar do próprio texto para avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto a um leitor virtual. Segundo a autora, essa capacidade é a base para a formação de uma atitude autônoma na produção escrita. Entretanto, para que esse trabalho se torne significativo, é necessária a mediação do professor, que atua como propiciador e facilitador da reflexão.

A sexta e última estratégia foi realizada quando a professora fez a revisão coletiva de um dos textos produzidos pelos alunos, para que essa releitura servisse de modelo para a revisão e reescrita dos textos dos outros alunos. Ela justificou a revisão coletiva dizendo que os alunos não entenderam a proposta ou fizeram a atividade de qualquer jeito:

AULA 4 (sequência sobre poemas – revisão e reescrita coletiva)

P: Ó, aquele trabalho que nós fizemos sobre... o jornal, sobre a notícia do jornal... nem todo mundo... eu acho, nem todo grupo conseguiu entender direito o assunto ou o trabalho, não sei. Ou então... fez o texto de qualquer jeito.

A professora dividiu o quadro em duas partes, escreveu o texto produzido pelos alunos no lado esquerdo e foi reescrevendo o texto no lado direito. Basicamente, com a ajuda dos alunos, apenas acrescentou informações ao texto, não o reconstruindo conforme os diversos aspectos da sua textualidade. Ao final da atividade, avisou que a revisão coletiva devia servir “de modelo” para as revisões e reescritas nos grupos:

AULA 4 (sequência sobre poemas – revisão e reescrita coletiva)

P: Ó, gente, quem estava... quem estava prestando atenção... ao que foi feito no quadro... o texto das meninas ali... vai saber o que é que tem que mudar no seu.

Ora, se a revisão/reescrita foi realizada para servir de modelo, seria pertinente que a professora, durante e/ou depois da atividade, sistematizasse para os alunos, por exemplo, que elementos modificados no texto analisado também precisavam ser alterados nos seus textos, pelo fato de terem sido problemas recorrentes. Ao contrário

do que a professora apontou na fala acima, não bastava prestar atenção para perceber tais aspectos: mais uma vez era necessária a sua mediação.

E a professora B? Que estratégias avaliativas utilizava?

A professora B utilizou oito estratégias diferentes. O quadro a seguir apresenta essas estratégias, bem como a frequência com que foram utilizadas.

Quadro 3: Estratégias usadas pela professora B

Estratégias usadas	Frequência
1 – Passa na banca de cada um dos alunos	6 aulas
2 – Senta em seu birô e os alunos vão até ela (espontaneamente) para mostrar seus textos	3 aulas
3 – Senta em seu birô e chama cada um dos alunos para entregar seus textos e dar algumas orientações	3 aulas
4 – Pede para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças	1 aula
5 – Pede para o aluno ler e reler o seu próprio texto	1 aula
6 – Observa um aspecto no texto de um aluno que pode ser encontrado nos textos dos demais e aproveita para dar a orientação para toda a turma	4 aulas
7 – Lê os textos produzidos fora da sala de aula, elabora uma percepção geral sobre eles, comenta o principal problema em comum e dá uma orientação coletiva	2 aulas
8 – Realiza orientações escritas	4 aulas

Da mesma forma que nas aulas da Professora B há estratégias mais frequentes do que outras. A estratégia de passar na banca de cada um dos alunos foi a forma mais recorrente que a professora B utilizou para ajudá-los a revisarem e reescreverem seus textos, visto que foi realizada em 6 aulas. Em contraposição, a estratégia de pedir para o aluno ler e reler o seu próprio texto, bem como a de pedir para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças foram as menos utilizadas, na medida em que ocorreram em apenas uma vez cada. Vale salientar, mais uma vez, que a ocorrência de uma estratégia em determinada aula não eliminou o uso de outra estratégia pela professora. Isso porque a professora utilizou mais de uma estratégia em uma mesma aula.

Algumas dessas estratégias também foram usadas pela professora A (as de número 1, 2, 3, 4 e 6) e, nesse sentido, já tivemos a oportunidade de refletir sobre as potencialidades de seus usos para a promoção da reflexão linguística pelo aluno. Portanto, vamos nos aprofundar mais naquelas estratégias que foram específicas da professora B ou que foram realizadas de um modo distinto por ela.

No que tange à primeira estratégia, ela acontecia quando a professora circulava pela sala, orientando cada aluno (atendendo um mesmo aluno mais de uma vez). No que respeita à segunda estratégia, esta acontecia quando a professora sentava em seu birô e os alunos iam até ela (de forma espontânea) para pedir orientações. Quanto à terceira estratégia, a professora a realizava quando sentava em seu birô e chamava cada aluno para entregar seus textos e dar algumas orientações, enquanto os demais (re)escreviam individualmente seus textos.

No que concerne à quarta estratégia, ela foi colocada em prática quando a professora pediu para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças. Esse procedimento foi usado em apenas um momento. O mesmo aconteceu em relação à quinta estratégia, por meio da qual a professora pediu para o aluno ler e reler o seu próprio texto. A baixa ocorrência de tais estratégias nos dá indícios de que a professora talvez não compreenda a potencialidade de seu uso para o desenvolvimento das habilidades de escrita nos alunos.

Já discutimos anteriormente o quanto pode ser positiva a presença de um leitor externo, como o colega de classe, para a aprendizagem da escrita, principalmente quando há uma mediação eficaz da atividade por parte da professora. Da mesma forma, concordamos com Girotto (2004, apud BRANDÃO, 2006) quando ela chama a atenção para a necessidade de o aluno aprender a reler, incorporando a atitude de retornar ao que foi escrito e revisar esse escrito como parte do processo de produção de um texto.

Para tanto, como defendem Mayrink-Sabinson (1997) e Garcez (1998), é imprescindível que o professor proporcione momentos nos quais o aluno leia e releia o seu texto, assumindo uma atitude de distanciamento do texto e se deslocando do papel de escritor para o de possível leitor de seu texto. Essa mudança de perspectiva permite-lhe considerar o seu leitor e tomar decisões sobre como irá escrever e o que precisa (re)escrever em função dele. Dessa forma, o aluno está assumindo uma

postura própria dos indivíduos que participam de práticas sociais de escrita, nas quais o outro (seja ele real ou virtual) já está previsto muito antes do registro textual e é levado em consideração durante todo o processo.

Por sua vez, a sexta estratégia era realizada quando a professora percebia que um determinado problema verificado no texto de um aluno durante uma avaliação individual poderia ocorrer nos textos dos demais. Nesse sentido, ela se antecipava e estendia sua orientação para toda a turma. Em alguns momentos, esse trabalho ia além de uma orientação coletiva, na medida em que a professora trabalhava, de forma sistemática, determinado aspecto linguístico que durante a escrita foi percebido por ela como uma demanda de aprendizagem da maioria dos alunos:

AULA 1 (sequência sobre currículo – produção de texto)

P: Olha... Senta aí! Uma coisa muito importante. Eu vou colocar concorrer à vaga, assumir a vaga e solicitar a vaga. Quem concorre, concorre a alguma coisa... Quem assume, assume alguma coisa...

Aluno: E quem solicita?

P: Solicita alguma coisa. Isso é muito importante minha gente, em qual desses verbos apareceu a preposição “a”?

Aluno: Concorrer.

P: Por isso temos que colocar a crase. Atenção que a crase é o acento ao contrário. Só deixa a crase no concorrer. Vamos lá, que está quase na hora.

A professora não havia planejado trabalhar crase com os alunos naquele dia. Entretanto, ela percebeu que o uso do acento grave era necessário para que eles escrevessem de forma adequada os objetivos do currículo. Dessa forma, a aprendizagem desse elemento linguístico não foi realizada casualmente, mas esteve voltada para a produção textual e as reflexões sobre a língua fizeram sentido para o aluno.

Já a sétima estratégia acontecia quando a professora lia os textos produzidos fora da sala de aula, elaborava uma percepção geral sobre eles, comentava o principal problema em comum e dava uma orientação coletiva. O trecho abaixo traz uma dessas duas ocorrências:

AULA 4 (sequência sobre notícias – produção de texto)

P: Eu dei uma lida nos textos e vi que muitos estão apenas jogando as informações, as palavras no papel, sem muita articulação entre elas. Eu não quero uma lista de tópicos, certo?

Antes de iniciar as atividades do segundo dia de trabalho com as notícias, a professora se preocupou em ler os textos dos alunos (sem fazer nenhum tipo de marcação escrita) para eles perceberem a falha que estavam cometendo (no caso, a falta de articulação das informações do texto); em seguida, ela comentava as ocorrências com os alunos. Essa estratégia é interessante porque permite ao professor atingir a maior parte dos alunos com sua orientação sobre um problema importante de modo a que eles repensem e reconstruam seus textos ainda na primeira escrita.

A oitava e última estratégia consistia na realização de orientações escritas, apresentadas para os alunos através de marcações e/ou comentários escritos. Para entendermos melhor o que seriam estas marcações, tomaremos como base as categorias usadas por Ruiz (2001), a partir de um estudo pioneiro de Maria Tereza Serafini²³. Um primeiro tipo de marcação, a correção indicativa, era realizado quando a professora apontava um determinado problema de produção no corpo do texto, circulando a palavra onde ele ocorria. Ela não alterava o texto, somente indicava o local das alterações a serem feitas pelo aluno:

Figura 1: Correção indicativa realizada pela professora B²⁴

Resumo: Cultura, 24 anos
Rm. 1122 - 3ª andar, Av. Imperatriz 1000
Belo Horizonte - PE
Telefone: 71-46507555 - e-mail: [redacted]

OBJETIVO:
Assessoria e gestão de Administração em
empresas, LTDA além do mais

FORMAÇÃO:
Graduado em Administração, MA UFPE

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:
MA Belo Horizonte 2019
Administração

QUALIFICAÇÕES E ATIVIDADES PROFISSIONAIS:
• Inglês Intermediário - FISK
• Informática - cursos livres
• Administração - UFPE
• Administração - UNICAP

INFORMAÇÕES ADICIONAIS:
Premiado com o título de melhor aluno

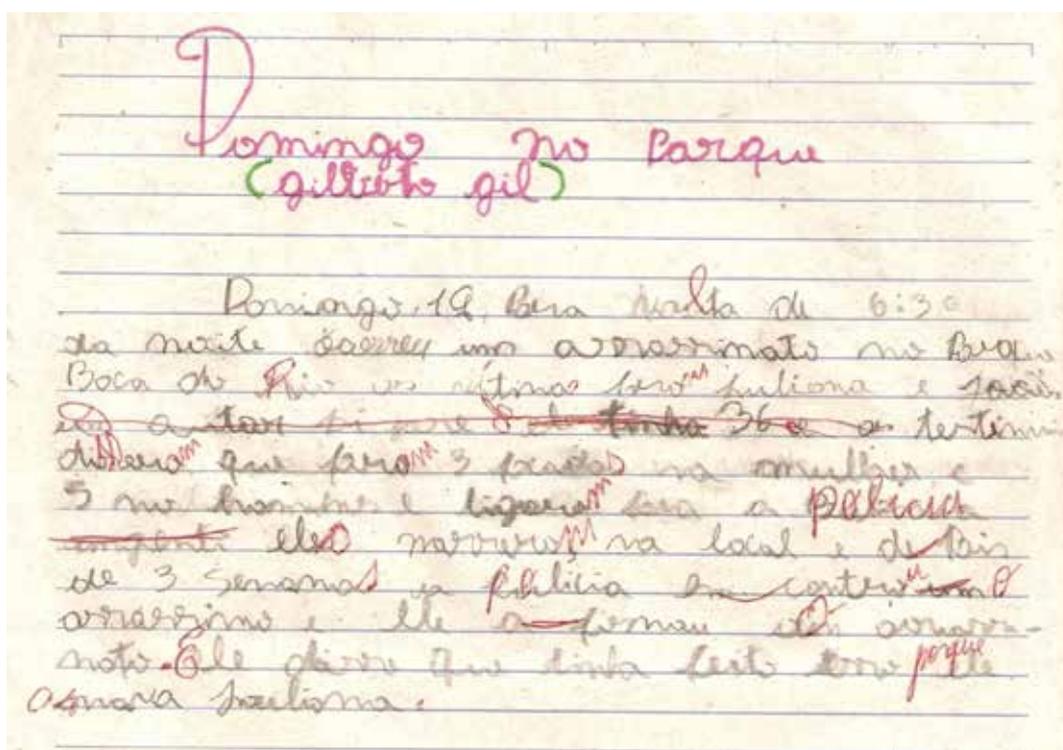
²³ Maria Tereza Serafini havia identificado três tipos básicos de correção do texto do aluno por parte do professor: a indicativa (quando o professor indica o problema presente no texto), a resolutive (quando o professor indica e resolve ele mesmo o problema) e a classificatória (quando o professor mostra ao aluno o problema por meio de algum código previamente estabelecido). A esses tipos, Eliana Ruiz acrescentou a correção textual-interativa, que ocorre quando o professor interage com o aluno por meio de bilhetes, sugerindo modificações a serem feitas no texto.

²⁴ Os dados informados pelos alunos são fictícios.

Como podemos perceber nesse exemplo, a professora apenas circulou a palavra para indicar onde estavam os problemas do texto²⁵. A partir dessas indicações, o aluno precisaria, primeiramente, interpretar os sinais deixados pela docente, identificando a natureza dos problemas apontados e, em seguida, pensar sobre de que forma efetuaria as modificações para solucioná-los. Nesse sentido, acreditamos que essa estratégia é positiva, pois leva o aluno a refletir sobre seu texto, de modo a encontrar as respostas para os problemas apontados. Entretanto, ela não fornece pistas suficientes, pois deixa dúvidas sobre a natureza dos problemas, o que pode dificultar a atividade de revisão.

O segundo tipo de marcação, denominado por Ruiz (2001) de correção resolutive, era posto em prática quando a professora corrigia o problema de produção detectado, acrescentando, substituindo ou retirando palavras, frases ou períodos inteiros:

Figura 2: Correção resolutive realizada pela professora B



Como podemos perceber através do exemplo acima, nesse tipo de correção a professora fornecia ao aluno as respostas prontas para os problemas do texto,

²⁵ A versão acima reproduzida já traz a revisão pelo aluno dos aspectos assinalados pela professora.

cabendo-lhe apenas aceitá-las e passar o texto a limpo. Acreditamos, portanto, que a partir das correções resolutivas o aluno não executa verdadeiramente uma tarefa de revisão. Ao realizar tal estratégia, a professora perdia a oportunidade de levar o aluno a refletir sobre os problemas do texto e a buscar as possíveis soluções.

Um aspecto interessante verificado por Ruiz (2001) em relação a esses tipos de correção é o caráter monofônico ou polifônico estabelecido na interação aluno-professor através da atividade avaliativa. Na correção resolutiva, ao apresentar as alterações a serem realizadas na reescrita, o discurso do professor praticamente anula a presença do outro (o aluno), que é, assim, destituído de voz; a avaliação assume, pois, um caráter monofônico. Já na correção indicativa, o professor pressupõe a presença do aluno em seu discurso, na medida em que, ao indicar os problemas e/ou classificá-los, conta com a participação dele para solucioná-los e assim também introduzir o seu discurso, o que se caracteriza como uma atividade polifônica. Frente a esses dois modos de correção textual, concordamos com Ruiz (2001) quando ela considera que o tipo resolutivo é o que menos ajuda na reconstrução reflexiva do texto, porque as soluções já vêm prontas, isto é, o professor não dá ao aluno a oportunidade de pensar sobre o que errou.

A professora escreveu também algumas poucas orientações no texto do aluno, mais especificamente em cima da folha (antes do texto) ou embaixo (logo após o texto):

Figura 3: Comentários escritos feitos pela professora B



A forma como os comentários escritos pela professora B eram apresentados não se configurava como um diálogo com os alunos; eram fornecidas apenas orientações a serem cumpridas. Nesse sentido, acreditamos que prevalecia a voz do professor (procedimento monológico).

5. Considerações finais

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre as estratégias didáticas utilizadas por professores para ajudar seus alunos em situações de produção, revisão e reescrita textuais. De acordo com as análises, as docentes pesquisadas estão, de fato, tentando colocar em prática uma nova perspectiva de ensino da língua portuguesa através dos gêneros textuais. Ambas lançaram mão de diversas estratégias para ajudar os alunos a revisarem e reescreverem seus textos. Esse é um aspecto positivo, pois dá indícios de que se preocupam com a aprendizagem dos alunos e, por isso, utilizam formas diferentes para tentar garanti-la.

Em relação à professora A, duas das estratégias usadas foram o incentivo à revisão e reescrita em duplas e a realização de uma reescritura coletiva. Apesar de realizar tais estratégias, a professora deixou os alunos sozinhos na tarefa de ler o texto do colega e sugerir mudanças, bem como reduziu o processo de reescritura ao acréscimo de informações e deixou de sistematizar o que deveria ser observado e as formas como os alunos deveriam proceder nas suas revisões e reescritas individuais.

A professora B, por sua vez, ao fazer suas orientações escritas nos textos dos alunos, não abriu muito espaço para que os alunos refletissem sobre a língua, na medida em que ou não forneceu pistas suficientes para ajudá-los a identificar a natureza dos problemas dos seus textos, ou forneceu respostas prontas para os problemas identificados.

Nesse sentido, concluímos que o emprego de tais estratégias ficou comprometido pela falta da mediação (ou pela mediação insuficiente/inadequada) por parte das professoras. Compartilhamos a opinião de Antunes (2006), quando ela sugere que devemos variar a avaliação usando estratégias e recursos diferentes. Isso porque acreditamos que uma avaliação eficaz também passa pela diversificação das estratégias utilizadas, mas isso em si não é suficiente. Temos, portanto, de estar atentos não só àquilo que fazemos, mas, principalmente à forma como fazemos.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v.25, p. 5-23, jan./jun. 1995.

ANTUNES, I. C. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 119-134.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COSTA VAL *et al.* *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.

GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 47-53.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, mai./ago., 1999.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-28.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-72.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. de M. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas-SP: Pontes, 1997, p. 87-95.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Orgs.). *Cenas da Aquisição da Escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB) Mercado das Letras, 1997, p. 117-151.

RODRIGUES, M. A. N. *A prática de escrita na escola: uma análise do processo ao produto*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2008.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). *Diversidade Textual: os gêneros textuais na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-26.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 27 a 43.

_____. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 341-377, jan./jun. 2008.

_____. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 119-134.

A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Leila Nascimento da Silva
Telma Ferraz Leal

A discussão sobre a necessidade de garantir na escola situações de produção textual mais próximas daquelas vivenciadas fora da escola tem sido recorrente entre pesquisadores e formadores. Nos documentos curriculares também são frequentes as recomendações de que sejam favorecidas situações de escrita diversificadas, com comandos claros e que contemplem diferentes destinatários (LEAL, BRANDÃO, SANTANA E FERREIRA, 2014). No entanto, são bastante comuns as situações em que os estudantes escrevem textos para atender a comandos em que não há indicação da finalidade do texto e nem dos seus destinatários; conseqüentemente, os textos geralmente são escritos para serem lidos apenas pelo professor e colegas de sala de aula. De acordo com os relatos de experiência de professores, poucos são os textos, escritos pelos alunos, que circulam em outros espaços, para além da sala de aula.

As conversas com docentes parecem indicar que eles reconhecem a necessidade de atividades mais significativas para os alunos, mas sentem dificuldades em materializar tais propostas. A reflexão sobre a importância de garantir melhores condições de produção de textos na escola precisa ser ponto de discussão nos processos de formação de professores. É necessário garantir momentos de análise de experiências diversificadas de escrita de textos, abordando com os professores, de modo mais aprofundado, os contextos em que os textos são criados e os processos de circulação desses materiais. As pesquisas que investigam as práticas de ensino podem, portanto, constituir material privilegiado de discussão nas ações de formação docente.

No que se refere ao eixo de ensino “Produção de Textos”, pode ser bastante produtivo promover estratégias formativas em que os estudos que analisam os contextos de produção de textos e seus impactos sobre as aprendizagens das crianças sejam objeto de debate. É assumindo tal pressuposto que optamos, neste capítulo, pela exposição de um recorte de uma pesquisa que objetivou investigar as estratégias de paragrafação utilizadas por crianças e suas relações com o ensino (SILVA, 2007). Portanto, não serão apresentados os dados gerais da referida pesquisa, pois o propósito, aqui, é lançar mão dos dados coletados para focar o contexto de produção de texto na escola.

Para Bronckart (2003, p. 93), o contexto de produção se refere “ao conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Engloba desde o local/tempo em que o texto é escrito até aspectos relativos às representações que o autor tem acerca das finalidades, destinatários, suportes textuais que configuram a situação de escrita.

No recorte de pesquisa apresentado neste artigo, tivemos como objetivo entender justamente as influências do contexto de produção sobre os textos produzidos por alunos de duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Veremos como os tipos de orientações e os modos de condução de uma atividade podem acarretar - diferentes estratégias de escrita pelas crianças.

A base fundadora para o entendimento do que é contexto de produção

Para compreender o contexto de produção de textos, buscamos dialogar com autores que concebem a linguagem como forma de ação social. Apoiamo-nos, então, em Vygotsky e Bakhtin.

Vygotsky (1979) enfatiza a importância da mediação do outro, assim como dos signos, no desenvolvimento de nossas funções psicológicas superiores. Esses signos são vistos não como marcas isoladas, mas compartilhadas pelo conjunto de membros de um dado grupo social, permitindo a comunicação e o aprimoramento da interação entre esses interlocutores. Para esse estudioso, a linguagem é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, portanto de extrema relevância para seu

desenvolvimento intelectual. No início de sua apropriação, os indivíduos a usam tendo em vista o intercâmbio social. Essa seria, então, a função primeira da linguagem.

É por acreditar nessa função primeira que Vygotsky defende que o percurso do desenvolvimento intelectual do sujeito vai do social para o individual. É na interação com os outros que as apropriações ocorrem. Por isso, Vygotsky assume que todas as funções cognitivas superiores ocorrem primeiramente no nível interpsíquico, passando depois para o nível intrapsíquico.

A partir dessa posição, fica clara a necessidade de a escola buscar promover situações comunicativas mais próximas das reais, para que os alunos possam mobilizar os saberes já construídos nos espaços extraescolares, aprimorar suas capacidades e conhecimentos e ampliar esses próprios saberes.

De maneira semelhante, Bakhtin (1997) salienta o percurso do social para o individual, ressaltando, de forma mais particular, o caráter dialógico de toda enunciação. Ele defende que não podemos conceber enunciados fora de um contexto de produção, pois todo novo enunciado está imbricado de enunciados anteriores, assim como de enunciados posteriores. Assim, Bakhtin (1997, p. 34) acredita que “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”.

Nesse processo interativo, o sujeito falante depende de seu interlocutor na construção do discurso. No entanto, as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. É o que Bakhtin designa por “esferas comunicativas”. Em cada uma dessas esferas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais e estabelecer certas relações interpessoais; selecionar e abordar certos temas, e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria.

Desse modo, assumindo o pressuposto de que as aprendizagens vão das relações entre indivíduos para apropriações individuais, os autores do Grupo de Genebra (BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, dentre outros) têm-se dedicado, dentre outros temas, a estudar a didatização da escrita, ou seja, os modos como a produção de textos é ensinada na escola.

Ao falar dos diversos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto será produzido, Bronckart (2003, p. 93) agrupa tais parâmetros em dois conjuntos: o contexto físico e o contexto sociossubjetivo. Sobre o contexto físico, os parâmetros são: 1) o lugar da produção, ou seja, o lugar físico em que o texto é produzido (casa, escola, associação etc.); 2) o momento de produção: o espaço de tempo em que o texto é produzido (trinta minutos, duas horas...); 3) o emissor: a pessoa que produz fisicamente o texto; e 4) o receptor: a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber/receber o texto.

Em relação ao contexto sociossubjetivo, também há quatro parâmetros: 1) O lugar social, que se refere à instituição na qual o texto é produzido; 2) A posição social do emissor, ou seja, o papel social que o emissor desempenha na interação (escrevo uma carta no papel de mãe, escrevo uma carta no papel de consumidor insatisfeito, etc.); 3) A posição social do destinatário: o papel social atribuído ao receptor do texto; 4) As relações que são estabelecidas entre os interlocutores (que papel estou assumindo ou preciso assumir enquanto enunciador? Que efeito o texto pode (deve) produzir no meu destinatário?).

Tais parâmetros são indissociáveis: todos os aspectos do “mundo físico” são representados pelos sujeitos no campo das ideias (mundo social e subjetivo) e vice-versa. Ou seja, o “mundo físico” só existe a partir (por meio) de nossas representações, e não como algo independente.

Schneuwly (1988), ao propor um modelo teórico acerca de como produzimos textos, mostra evidências de que os autores constroem representações da situação comunicativa e, com base nessas representações, toma as decisões relativas ao texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Para ele, tais representações constituem a base de orientação que guia toda a atividade de escrita. Ele concebe que, no processo de escrita, estão envolvidas três operações: a definição do lugar social, a demarcação dos objetivos da atividade e a relação entre enunciador e destinatário. É, portanto, a partir da constituição de uma base de orientação que o agente-produtor toma decisões importantes para sua atividade de produção textual.

Uma das primeiras decisões diz respeito à escolha do gênero textual, dentre os que estão disponíveis na sociedade, o que pressupõe capacidades de ação linguísticas e discursivas para a sua utilização, decisões estratégicas que lhe permitem a adaptação

de um gênero (já existente) às condições de sua utilização e aos valores particulares do contexto sociossubjetivo e do conteúdo temático que a ele estão indexados. Essa adaptação vai incidir sobre a composição do texto e sobre as modalidades de gestão dos mecanismos de textualização e de modalização, o que significa que o gênero adotado (e adaptado) para realizar a ação foi considerado eficaz e pertinente em relação aos objetivos visados pelo agente.

Desse modo, as informações sobre a situação comunicativa geram representações que guiam as decisões do autor, que pretende produzir determinados efeitos de sentido sobre os destinatários.

Na escola, essas representações são construídas com base nas informações disponibilizadas pelos professores no momento da escrita e nos conhecimentos dos estudantes acerca de como se organiza essa instituição. Eles sabem que, na escola, as atividades de escrita são planejadas para que eles aprendam a escrever. No entanto, outros propósitos podem ser considerados em cada situação, criando uma multiplicidade de expectativas acerca do que vai ser produzido. Assim, mesmo que a situação de escrita seja semelhante às que ocorrem fora da escola e que os estudantes se engajem em ações para produzir efeitos de sentido sobre destinatários que se encontram fora desse espaço, há expectativas de que o professor também seja um interlocutor e que ele estará avaliando o texto com base em parâmetros escolares. Isso é o que Schneuwly e Dolz (2004) denominam de “desdobramento”. No caso do ensino dos gêneros textuais, esses autores alertam para o fato de que, ao mesmo tempo, os gêneros são objeto para interagir e objeto de aprendizagem.

Se a situação criada pelo professor para estimular a escrita dos estudantes é mimética a algum tipo de situação não escolar, os alunos mobilizam seus conhecimentos sobre essas situações e ativam modos de ação para a escrita do texto próprias desse outro tipo de situação e, ao mesmo tempo, tentam atender às exigências escolares de escrita. Se a situação é muito distante do que se faz fora da escola, os estudantes ativam suas representações sobre o que é seu papel e sobre o que acham que o professor espera deles. Se o professor, na atividade proposta, não indica claramente os parâmetros de interação a serem mediados pelo texto, com certeza os alunos terão mais dificuldades na construção da base de orientação. Assim, as expectativas dos professores podem não ser atendidas por motivos ligados à falta

de percepção dos alunos acerca do que estavam esperando deles naquela dada situação.

A partir dos dados de uma pesquisa, Leal e Morais (2006) puderam identificar alguns tipos de influências do contexto de produção sobre os textos dos alunos. O estudo foi realizado em 04 escolas (03 públicas e 01 particular), envolvendo 12 turmas, da 2ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Entre outros aspectos investigados, os autores focalizaram suas atenções em duas direções a respeito do contexto de produção: 1) Os efeitos do contexto imediato de produção sobre os textos das crianças; 2) Os efeitos do contexto sócio-histórico mais amplo.

Ao analisarem as aulas de 12 professoras (2ª a 4ª séries) e os textos produzidos pelas crianças, os pesquisadores observaram que, nas turmas em que as professoras promoviam mais situações de escrita para atender a finalidades e destinatários diversificados, com clareza dos propósitos de escrita, as crianças escreviam textos mais consistentes, atendendo aos propósitos. Nas turmas em que as docentes promoviam situações em que não havia delimitação de finalidades e destinatários (escrita de textos sobre temas escolares, descrição de figuras), as crianças tendiam a fazer textos mais confusos, pouco consistentes. Os autores perceberam também que a falta de delimitação do gênero era outro fator que dificultava a escrita pelos estudantes.

Em uma segunda etapa da pesquisa, os estudiosos propuseram que as professoras realizassem uma situação de escrita com as seguintes fases: leitura de uma reportagem, seguida de uma discussão sobre o tema da mesma, e escrita de texto que seria lido pelas crianças de outra turma da escola para abrir um debate sobre o tema: “Crianças devem trabalhar em casa?”

As aulas conduzidas pelas docentes foram analisadas pelos pesquisadores, assim como os textos produzidos pelas crianças. Uma primeira análise foi quanto à condução da atividade que antecedeu a escrita do texto: a leitura e discussão sobre a reportagem.

Nas atividades anteriores à escrita, houve professoras que, de fato, promoveram um debate sobre o tema; outras, porém, apenas fizeram a leitura, seguida de perguntas de localização de informações do texto. Os primeiros indícios do efeito do contexto imediato sobre a escrita dos alunos apareceram quando os

pesquisadores compararam os textos das crianças, considerando essas formas de condução. Conforme afirmam eles:

Os modelos textuais em que foram inseridas justificativas da justificativa e contra-argumentação só apareceram nas turmas em que as professoras discutiram sobre o tema proposto. Levantamos a hipótese de que esse procedimento tenha levado tais alunos a perceber a necessidade, naquela situação, de convencer a respeito do ponto de vista defendido (Leal e Moraes, 2006, p. 186).

Segundo os estudiosos, também foi percebido que, nas turmas em que as professoras apenas leram e fizeram perguntas literais sobre o texto, um número alto de alunos (76,5%) produziu textos aparentemente adaptados dos gêneros “resposta a pergunta”, talvez por estes se aproximarem mais das tarefas de interpretação ou de conversa oral (resposta a uma pergunta de opinião), vivenciadas antes da escrita.

Apesar de os pesquisadores reconhecerem o efeito do contexto imediato na produção dos alunos, eles alertam que há muito mais elementos influenciadores, tais como os lugares sociais que ocupam os interlocutores, as representações que têm de seus interlocutores, etc. Foi verificado, por exemplo, que as crianças mostraram-se preocupadas em construir uma boa imagem de si. Houve casos de textos em que as crianças apresentavam o ponto de vista de que as crianças precisam ajudar nos trabalhos domésticos, mas, para não desapontarem a professora (a posição da escola) optavam por apresentar o ponto de vista, mas enfraquecê-lo no momento de apresentar os argumentos (ex: *Acho que as crianças devem ajudar os adultos a arrumar a casa, lavar pratos, varrer e cuidar dos irmãos mais novos. Mas não é o dever que as crianças têm que fazer todo dia...*). Vemos em destaque o conflito a ser resolvido pelo aluno: “O que eu posso dizer na escola?” “O que a professora espera que eu diga?” Estão, portanto, em jogo suas representações sobre a escola e, particularmente, sobre a professora.

Essa pesquisa evidenciou que os modos como os professores medeiam as situações de ensino de produção de textos podem estimular que determinadas representações sobre a escola e sobre as situações específicas de escrita sejam construídas, determinando as estratégias de escrita adotadas pelos estudantes. No

tópico a seguir, apresentaremos dados extraídos de uma investigação citada anteriormente (Silva, 2007), com o objetivo de aprofundar essa discussão.

Produção de cartas de reclamação: relato de uma pesquisa

Participaram da pesquisa duas turmas do 5º ano (Turma A – 23 alunos e Turma B – 19 alunos) e suas respectivas professoras, que desenvolveram uma sequência de atividades de escrita de textos, a qual foi filmada para análises posteriores.

A pesquisadora planejou uma sequência de atividades, discutiu a sequência com as docentes e pediu que elas a vivenciassem com as crianças. As docentes tinham autonomia em relação à condução das atividades. Podiam modificar aquilo que achassem importante para melhor realização da tarefa.

A sequência contemplou atividades de leitura, análise e produção de cartas de reclamação. Todos os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar as atividades, visando a uma maior compreensão do gênero. Depois, as filmagens foram transcritas para a elaboração dos relatórios de aula. Esses relatórios e os textos produzidos no final da mesma foram analisados detalhadamente.

Com relação às atividades propostas, os momentos foram organizados em cinco etapas. Primeiro, foi realizada uma conversa com toda a turma sobre a escola e seus problemas. Após esse levantamento oral, as professoras lançaram a proposta da escrita da carta de reclamação, com discussão sobre a relevância dessa escrita.

Na segunda etapa, houve atividades de leitura e análise de cartas variadas (carta de amor, carta à redação, carta-convite e carta de reclamação), comparando-as quanto aos objetivos, às formas de organização, aos suportes etc.

A terceira etapa foi de análise coletiva de uma carta de reclamação, enfocando aspectos sociodiscursivos (finalidade, interlocutores, espaço de circulação), composicionais (estrutura) e estilísticos (recursos linguísticos utilizados).

Depois, na quarta etapa, houve análise, em pequenos grupos, pelos alunos, de outras cartas de reclamação, com base nos parâmetros utilizados na etapa anterior.

Por fim, eles foram convidados a produzir uma carta de reclamação para o(a) Diretor(a) da escola. A escrita foi individual e sem a ajuda da professora.

Para analisar as cartas produzidas pelas crianças, nessa pesquisa citada, foram realizadas reflexões sobre o contexto de produção, considerando, como foi anunciado anteriormente, que as estratégias adotadas pelo produtor são sempre decorrentes das representações construídas em função dos parâmetros de interação que ocasionam a atividade de escrita. Como já foi discutido, um dos aspectos do contexto de produção é o conjunto de representações sobre o gênero a ser adotado na escrita, ou seja, as representações sobre como tal gênero circula na sociedade, como as pessoas que o utilizam organizam seus textos, que recursos linguísticos são mais recorrentes, dentre outros aspectos. Para melhor situar os dados da pesquisa, buscou-se, então, entender como o gênero carta de reclamação é utilizado na sociedade e como se caracteriza.

Carta de reclamação: como se caracteriza?

A pesquisadora Wilson (2001), que analisou cartas de reclamação escritas por proprietários de imóveis residenciais de classe média e média alta de um importante centro urbano do País, dirigidas a uma empresa do ramo da construção civil.

A autora chamou a atenção para a dimensão afetiva e como esses reclamantes respondem/atuam diante de uma situação de confronto. Foi constatado, entre outras coisas, que, ao expor um problema referente a um dano material, o reclamante lança mão da estrutura narrativa para relatar o problema ou da estrutura descritiva para informar minuciosamente o tipo de dano material ocorrido. Wilson (*op.cit.*) salienta, no entanto, que o emprego de tais estruturas concorre para dar a impressão de que a função referencial ocupa o plano principal, quando, na verdade, o foco, o conteúdo informacional dessas cartas é uma reclamação.

A reclamação, por sua vez, como ato e objeto, traduz uma informação que envolve a expressão de um estado psicológico, em geral de insatisfação. Por isso, não há como não se referir à função expressiva que aparece na reclamação, nem deixar de chamar a atenção para o fato de que estruturas expressivas se superpõem ou se entrecruzam às estruturas narrativa e descritiva e também às expositivo-argumentativas.

Na realidade, a autora do estudo quis ressaltar que a afetividade também está presente na carta de reclamação e deve ser objeto de investigação. A partir dessa

observação, chegou-se a outra conclusão: a certeza de que, para compreender a reclamação, faz-se necessário um rastreamento das suas condições de produção, uma vez que, como é discutido por Bakhtin (1997), o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso que, por sua vez, apresenta uma relação imediata com a realidade existente, além de ser constituído como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera comunicativa e social.

Em outros termos, não é possível, ao analisar cartas de reclamação, considerar apenas o material linguístico, exposto como resultado final. As decisões que tomamos na hora da escrita (“Uso uma linguagem mais formal?” “Qual palavra é a mais apropriada neste caso?” “Como denuncio sem ser grosseiro?” “Que expressão escrevo para terminar?”) dependem da nossa intenção com aquele texto, do sentido que queremos dar à nossa escrita (“Vou expressar minha insatisfação com mais ou com menos hostilidade?”), das condições de produção do texto. Tudo isso pôde ser visto nas cartas. Wilson (*op.cit.*), por exemplo, percebeu que, em muitas delas, o escritor utiliza o pedido como uma maneira de atenuar o grau de ofensa que uma reclamação pode representar para quem é responsabilizado. Dessa forma, evitando afirmativas do tipo “venho aqui para fazer uma reclamação”, ou “já é a terceira vez que venho reclamar”, o autor da carta acaba empregando mais frequentemente a forma verbal “solicitar” ou o seu correlato “pedir”. Isso demonstra que selecionamos as palavras segundo as especificidades do gênero e, sobretudo, pela nossa intenção com o enunciado, considerando as regras de polidez, que são socialmente aprendidas.

Em seu *corpus*, a estudiosa também observou uma composição mista em função do significado afetivo construído na interação cliente/empresa. Ou seja, foi possível encontrar cartas de reclamação que ora foram escritas de forma não ofensiva, buscando não romper definitivamente com os laços de camaradagem e reciprocidade (afeto positivo), ora foram produzidas em tom de ameaça velada em virtude de atitude vitimizada para envolver (negativamente) o reclamado, colocando-o na condição de culpado. Wilson chama a atenção para esse jogo distanciamento/alinhamento afetivo.

Segundo a estudiosa, tal jogo faz emergir um sentimento de ambivalência, produzindo um efeito misto: uma carta de cunho pessoal em que o locutor age às vezes como pessoa e outras vezes como consumidor, misturando as relações formais às mais informais. Como resultado disso, os(as) reclamantes acabam empregando em

seus textos modos de organização mais fixos e padronizados em meio a outras formas socialmente pouco recomendáveis ou aprovadas em contextos de natureza semi-institucional. Embora algumas cartas apresentem organizações não recomendáveis, estas não deixam de ser cartas de reclamação. É preciso observar, sobretudo, a intenção do autor. Apesar da existência de formas típicas já disponíveis, a constituição dos gêneros de discurso vai-se ajustando às novas e diferentes realidades, conforme já ressaltava Bakhtin (1997).

Ratificamos, portanto, o posicionamento de Wilson (*op.cit.*): não há como estudar tal gênero sem essa flexibilidade e sem uma análise das condições de produção, pois são elas que podem nos ajudar a entender o porquê de tal reclamação e por que tal forma de escrita foi escolhida.

Para entender um pouco mais sobre o gênero carta de reclamação e, a partir disso, planejar a sequência e avaliar os textos das crianças, foi realizado um estudo (SILVA e LEAL, 2007), com o objetivo de caracterizar o gênero carta de reclamação, assim como fez Wilson (2001). O estudo foi feito através da análise de 20 (vinte) cartas retiradas de várias fontes e oriundas de várias situações de interação.

Buscou-se identificar a forma composicional adotada pelos autores para provocar os efeitos de sentido ressaltados por Wilson (2001). Identificamos seis componentes textuais nas cartas de reclamação analisadas: 1) indicação do objeto-alvo de reclamação; 2) indicação das causas do objeto-alvo da reclamação; 3) justificativa para convencimento de que o objeto pode ser (merece ser) alvo de reclamação; 4) indicação de vozes que não consideram que o objeto pode ser alvo de reclamação; 5) indicação de sugestões de providências a serem tomadas; 6) justificativa para convencimento de que a sugestão é adequada. Alguns desses componentes apareceram de forma mais esporádica, mas os componentes 1 e 3 estavam presentes em todas as cartas analisadas, evidenciando que se constituem como núcleos do gênero o objeto-alvo de reclamação e uma justificativa sobre a relevância dessa reclamação.

Com base, portanto, nesses dois estudos, foram analisadas as cartas dos alunos, conforme discussão a seguir.

As cartas de reclamação das crianças e o contexto de produção na escola

Tendo como base as reflexões sobre o que constitui uma carta de reclamação e como ela circula na sociedade, foram analisadas as cartas produzidas pelas crianças que participaram dessa pesquisa. Foi verificado que todos os alunos da Turma A escreveram cartas de reclamações, mas os alunos da Turma B produziram textos em que não havia uma culpabilização do destinatário por problemas relatados. Os estudantes optaram por escrever cartas que só tinham pedidos e sugestões de melhorias na escola. Esses textos foram caracterizados como cartas de reivindicação, pois não havia uma responsabilização direta por algum efeito negativo que alguém tenha causado e não eram apontados prejuízos do reclamante. Havia, na realidade, conforme dito acima, pedidos de melhoria da escola a destinatários que teriam o poder de resolver os problemas identificados. Para ilustrar as diferenças entre os tipos de produção, podemos começar comentando a carta de reclamação abaixo.

Carta de reclamação escrita por aluna da Turma A

Sua gestora lhe escreve nesta carta para lhe comunicar o que está me prejudicando eu e meus colegas nos gostamos de lhe dizer o que prejudica eu e meus colegas é: O que a gente não gosta na escola é da professora Lucia Pitanga ela gosta muito de mandar na gente, e quando tem a primeira lição nos falamos sobre mentiras falou foi a quantidade de manhã como da tarde ela só fazia tirar foto dos alunos dela inclusive de ela mandar os alunos dela ajudar a gente a explicar quem explicou João só foi os alunos da tarde e mandaram dos alunos dela ajudar e ainda mais quando os mãe largar eu e meus colegas apresentado ela tira os mãe e mandava eles ver fotos que era da sala dela. Os ventiladores não vai falar via para ter os quatro ventilador esses dois e um color chamado ninguém soupera. a quadra está muito cimentada e tem muitos pedras e rachos e sem falar quando a gente vai brincar lá não presta não só faz a gente se machucar e também tinha que aumentar o muro da quadra. E o campinho de areia tem que botar mais areia tirar o pó e aumentar o muro. E a horta que está caindo os pedaços e tem que botar areia, o que eu quero que faça na escola também incluindo aqui neste texto. quero também que aumente o salário dos professores e botar pizzas e cadernos mais confortáveis, tem que ter uma sala de computação para a gente poder pesquisar na internet não gosto das brigas e a falta de respeito com os professores e funcionários. aumentar a biblioteca e botar mais livros. ter mais segurança na escola. não deixar a turma da manhã nasgar nos cantos e trabalhos. Também a falta de caderno, lapis, borracha, cola, lapis de pau para pintar, lapis de cera, a nossa porta que está com a fechadura quebrada e a porta com furos tem que conserta. Pincéis, tintas, fitas coloridas, cartolina, folha de ofício, fita adesiva, pilotes e cola colorida.

(Sexo feminino, 11 anos)

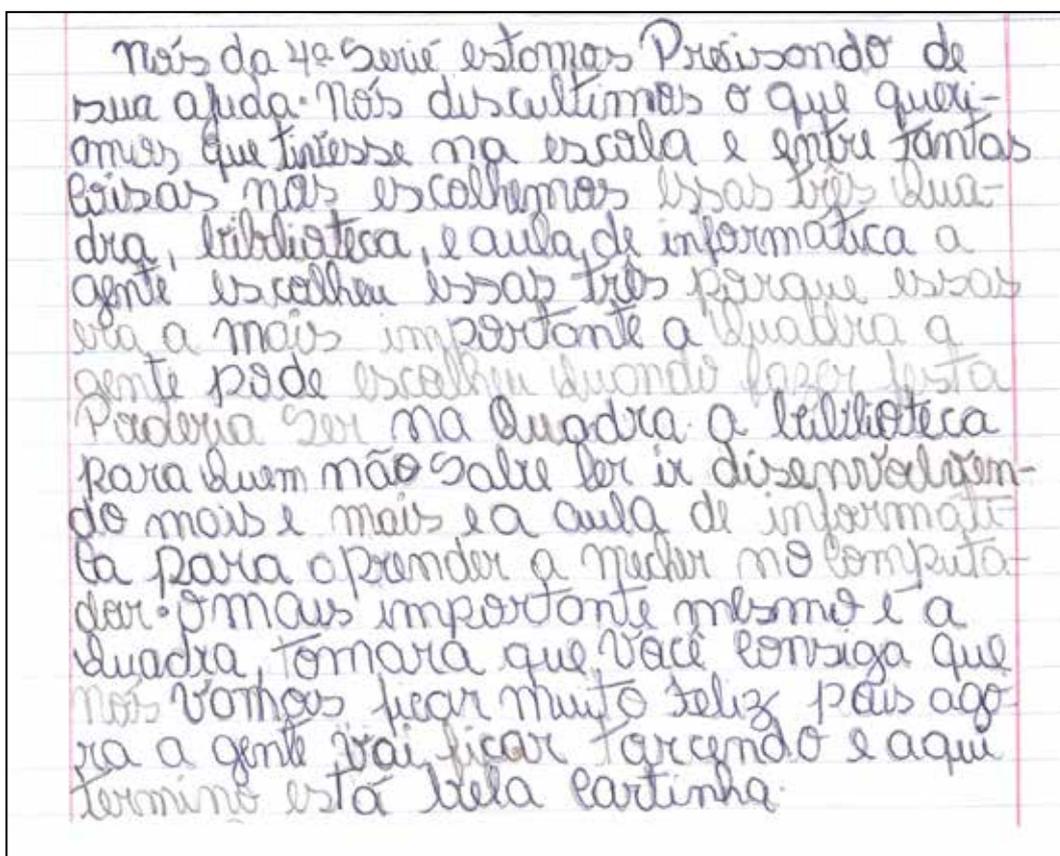
A criança inicia a carta indicando que vai fazer reclamações, pois informa que vai tratar “do que está me prejudicando eu e meus colegas”. Desse modo, ela indica que há ações da gestão que não estão conforme o que deveria ser. A aluna sinaliza que está considerando que a direção da escola não está desempenhando bem o seu papel de gestão. Parece entender que a Diretora da escola pode resolver as questões, e procura justificar suas posições.

A estudante começa reclamando da postura da professora da outra turma, que teria prejudicado os alunos durante uma atividade escolar (*“a professora não distribuiu igualmente as atividades de preparação da Feira de Literatura, pois ficou tirando fotos da turma dela e a outra turma teve que fazer as tarefas sozinha; a professora desviava os visitantes que chegavam para ver as apresentação da turma dela, levando-os para outro grupo, que estava apresentando trabalho com fantoches”*). Fica implícito no texto que a Diretora seria responsável pelas ações dos professores e, portanto, teria que repassar a reclamação para a professora que foi alvo da reclamação.

Depois, a criança passa a reclamar de vários problemas da escola: ventiladores quebrados, quadra com objetos cortantes, campo com pouca areia, horta "caindo aos pedaços", baixo salário dos professores, cadeiras desconfortáveis, biblioteca pequena e precisando de mais livros, falta de segurança, portas quebradas, falta de material, dentre outros. A lista de problemas é apresentada de modo a evidenciar a má gestão da Diretora.

Há, no texto analisado, uma responsabilização da Diretora por problemas que estão prejudicando os estudantes. Os objetos-alvo de reclamação aparecem de modo explícito. No texto a seguir, diferentemente, a criança se dirige ao destinatário indicando necessidades que poderiam ser atendidas por ele, sem responsabilizá-lo por prejuízos causados.

Carta de reivindicação escrita por aluna da Turma B



Nós da 4ª série estamos precisando de sua ajuda. Nós discutimos o que queríamos que tivesse na escola e entre tantas coisas nós escolhemos essas três quadra, biblioteca, e aula de informática a gente escolheu essas três porque essas são a mais importante a quadra a gente pode escolher quando fazer festa poderia ser na quadra a biblioteca para quem não sabe ler ir desenvolvendo mais e mais e a aula de informática para aprender a mexer no computador. O mais importante mesmo é a quadra, tomara que você consiga que nós todos ficar muito feliz pois agora a gente vai ficar brincando e aqui termino esta bela cartinha.

(Sexo feminino, 10 anos)

No texto acima, a criança reivindica algumas melhorias que ela quer que sejam atendidas na escola, mas não culpabiliza a Direção da escola por um problema criado. Não há um objeto-alvo de reclamação que possa ser apontado como resultante de uma má gestão. As reivindicações aparecem como sugestões a serem analisadas pela Diretora.

As análises dos textos das crianças, como apontamos anteriormente, mostraram que, na Turma A, todas as crianças escreveram textos em que o destinatário era culpabilizado por problemas que deveriam ter sido resolvidos por ele. Na Turma B, todas as crianças reivindicaram melhorias na escola, sem apontar o destinatário como causador de problemas. A carta apenas sugeria ações para melhorar a escola.

Buscando compreender esses textos das crianças, chegamos a dois aspectos que podem ter contribuído para que as turmas escrevessem de forma tão diferente.

Um primeiro aspecto diz respeito à proximidade entre os gêneros carta de reclamação e carta de reivindicação. Bakhtin (1997) defende que nem sempre é possível dar limites claros entre os gêneros. Uma determinada esfera de interlocução gera diferentes gêneros, que, muitas vezes, se assemelham. A partir dessa posição, acreditamos que haveria, entre alguns gêneros, um contínuo.

As cartas de reclamação e as de reivindicação são bons exemplos disso. Nos dois gêneros, há a intenção de buscar melhorias e são adotadas estratégias para que as necessidades sejam atendidas. No entanto, na carta de reclamação a melhoria é solicitada porque alguém ou alguma instituição seria responsável pelo mau funcionamento. Há, então, um processo claro/explicito de culpabilização. No caso da carta de reivindicação, a situação pode ser melhorada, mas as pessoas ou instituições não estão sendo acusadas explicitamente de não estarem realizando algo. Há pedidos para que atendam a um desejo de alguém ou de alguma instituição, embora a culpabilização esteja implícita, já que a pessoa ou instituição teria o poder de garantir o bom funcionamento ou o direito que estaria sendo negligenciado.

Wilson (2001), ao tratar sobre cartas de reclamação, como foi discutido anteriormente, chama a atenção para um jogo de distanciamento/alinhamento afetivo entre interlocutores. Há cartas escritas de forma não ofensiva, em que se evita um rompimento com o leitor, e cartas em que o escritor adota uma posição de ameaça, visando, justamente, pressionar e culpabilizar o reclamado de modo mais enfático. Nos dois casos, o destinatário era explicitamente responsabilizado por algum efeito nocivo de ações prévias realizadas para com o remetente.

Em relação aos dados aqui analisados, os autores das cartas das duas turmas tiveram outra diferença, que foi a assunção, ou não, de que o destinatário teria realizado alguma ação prejudicial ao remetente de algo que já estava estabelecido como função dele. Foi com base nessa especificidade que identificamos dois gêneros distintos, mas muito aproximados, que atendiam ao que tinha sido solicitado. Ou seja, podemos considerar que as crianças buscaram o atendimento às suas necessidades, mas adotaram estratégias discursivas diferentes, que indicavam diferentes tipos de relação com o destinatário. A Turma B parecia usar uma estratégia que assegurasse mais os laços de camaradagem e reciprocidade (afeto positivo) do que a Turma A, que

adotou uma atitude mais acusatória, apesar de manter a polidez no texto e evitar qualquer forma de ameaça.

Com base em Wilson (2001), podemos dizer que as crianças da Turma B fizeram o pedido de modo a atenuar o grau de ofensa latente na reclamação. A Turma A, no entanto, embora também utilizasse estratégias que evitassem as ofensas, explicitaram mais que havia problemas a serem resolvidos e que tais problemas tinham sido ocasionados por uma ação (ou falta de ação) do destinatário.

A adoção de uma ou de outra estratégia discursiva pode ser entendida a partir da análise da condução das atividades pelas professoras.

A condução das professoras e a delimitação do contexto de produção

Na primeira atividade da sequência, como já foi apresentado mais acima, as docentes conduziram uma conversa sobre os problemas da escola, norteadas pelas seguintes questões: *“Há algo que vocês gostariam que fosse melhorado na escola? Vocês acham que na nossa escola está faltando alguma coisa importante para alunos e para aqueles que frequentam esta instituição?”*. A professora da Turma A conseguiu desenvolver um diálogo com os alunos, no qual eles puderam realmente pensar nos problemas por que a escola estava passando e em que estes prejudicavam suas atividades. Isso pode ser visto no fragmento de aula a seguir:

²⁶P – Vocês falaram do que gostam na escola, do que agrada vocês na escola. Agora, eu queria saber de uma coisa: o que é que vocês não gostam na escola?

A²⁷ – Do vigia, Severino.

P – Na escola, o espaço físico...

A – A quadra.

A – O espaço lá atrás que não tem nenhuma segurança.

A – Não tem barra, não tem tela.

P – O que é que acontece quando vocês estão jogando lá?

A – A bola fica caindo.

²⁶ P: Professora

²⁷ A: Aluno(a)

No trecho transcrito, a professora da Turma A questionou os alunos sobre aspectos negativos da escola ("O que é que vocês não gostam na escola?"). Já a professora da Turma B, como pode ser constatado no trecho a seguir, desde o início da conversa com os alunos direcionou o olhar destes para os "pedidos" muito mais do que para as reclamações. Ela sempre dizia para os alunos pedirem o que achavam que era a prioridade:

P – Eu conversei com vocês também que quem cuida da escola, quem deve valorizar a escola são as pessoas que estão dentro da escola. A gente sabe também que mesmo que você deseje muito às vezes não tem condições de acontecer da forma que a gente quer, porque tem que ver o tamanho do prédio, outras coisas que envolvem. Vamos ver algumas coisas que vocês gostariam que tivesse aqui na escola e que não tem.

A professora da Turma B inicia a conversa dizendo que a responsabilidade pelo bom andamento da escola é das "pessoas que estão dentro da escola". Desse modo, minimizou a responsabilidade da Diretora. Além disso, disse que "mesmo que você deseje muito às vezes não tem condições de acontecer da forma que a gente quer". Assim, também ressaltou as dificuldades para atendimento das necessidades. Por fim, sugere que os alunos pensem em "algumas coisas que vocês gostariam que tivesse e que não tem" [na escola]. Ela não fez referência a problemas relativos ao que há na escola e que não funciona.

Após o momento acima, a docente perguntou aos alunos (um a um) quais as sugestões pensadas e registrou as opiniões no quadro. Os itens que apareceram foram: piscina, hora de recreio, aula de futebol, quadra, biblioteca, informática, aula de dança. Em seguida, a professora faz um levantamento dos porquês de cada sugestão dada. Abaixo, podemos acompanhar um trecho da conversa:

P – Quem disse piscina foi Aline. Eu quero ouvir quais as suas razões.

Alice – Porque eu quero.

P – Quando a gente quer uma coisa é só porque a gente quer? Diga alguns motivos.

Alice – Pra fazer ginástica.

Outro aluno:

A – Pra fazer natação.

Vale ressaltar que, após a escuta das sugestões e das justificativas para cada uma delas, a professora ainda promoveu uma votação para eleger quais sugestões seriam as mais importantes para a turma. Assim, a professora indicou para os alunos que eles deveriam pedir (reivindicar) coisas que não estavam disponíveis na escola. Apesar de reconhecermos que qualquer pedido pode indicar uma insatisfação pela falta do que se está reivindicando, precisamos perceber que tal atitude difere da solicitação de que os alunos falem sobre o que não está funcionando bem na escola, as consequências desse mau funcionamento. No caso da professora da Turma B, isso não foi objeto de uma conversa mais explícita.

Essas distintas formas de conduzir as discussões sobre a finalidade do texto parecem explicar as diferenças tão marcantes entre as cartas. É importante frisar que tal aspecto da mediação docente influenciou mais a escrita das crianças do que as reflexões que foram realizadas sobre o gênero nas aulas da sequência.

Como foi dito anteriormente, a escrita do texto fez parte de uma sequência didática sobre cartas de reclamação. As análises das atividades em que as crianças leram e analisaram outras cartas de reclamação mostraram que, nas duas turmas, as características desse gênero foram exploradas pelas docentes, em três atividades.

As professoras realizaram de forma bastante semelhante essa exploração. Leram cartas de reclamação para as crianças, realizaram tarefas em pequenos grupos e conversaram sobre as características composicionais da carta (com atividades de identificar os diferentes componentes das cartas, como o objeto-alvo de reclamação, justificativa apresentada, sugestões, dentre outras) e as sociodiscursivas (finalidade do gênero, possíveis interlocutores, etc.), realizaram conversas em grande grupo, nas quais comentaram sobre a importância de defenderem seus pontos de vista. Enfim, as reflexões que estavam previstas aconteceram, como pode ser visto nos fragmentos a seguir:

Turma A (no final da atividade 4 - análise em pequenos grupos de cartas de reclamação)

P – Todas as cartas elas eram de reclamação. A maioria tinha um motivo, né?

A – Só uma que não teve.

P – (...) Mas vocês perceberam que toda carta de reclamação a pessoa reclama, né? Fez uma reclamação e coloca os motivos da reclamação. (...) Vocês colocaram para mim que a sala só funciona dois ventiladores na sala. Então, por que vocês estão reclamando dos ventiladores?

A1 – Porque a ventilação é pouca.

A2 – Porque botaram errado.

A3 – Porque faz calor.

A4 – O calor é insuportável.

P – Então, tem que dizer, colocar qual era a reclamação, colocar o motivo da reclamação, dizer o porquê dessa reclamação.

Turma B (durante a atividade 3 - análise coletiva de uma carta de reclamação que trata sobre buracos na pista de uma bairro)

P – Todo mundo entendeu o conteúdo da carta, o que é que ela está falando?

(Os alunos fazem sinal de que “sim”)

P – Tem sentido? É necessário?

Alunos – É.

P – Tanto tem sentido, é necessário ser feito, porque colocou os motivos, dizendo como é que os buracos foram feitos, o que é que pode acontecer se o prefeito não tomar providências, ele reconhece que outras vezes ele já foi atendido, mas não resolveu o problema, certo? Então, quando a gente vai fazer uma carta de reclamação a gente tem que ter argumentos, que é isso? Mostrar a necessidade para ser atendido ou os motivos pelos quais vocês estão reclamando, tá certo?

Os extratos dos trechos de aula mostram que as professoras ressaltaram para as crianças que as cartas de reclamação destinam-se a pessoas que são responsáveis por prejuízos causados a outros e que as cartas de reclamação são escritas para reclamar sobre tais prejuízos e pedir solução para os problemas. Ainda assim, os textos das duas turmas diferiram muito. Hipotetizamos, então, que tal variação foi decorrência das discussões iniciais sobre a finalidade do texto e da condução da atividade no dia da produção da carta.

A professora da Turma A iniciou a atividade lembrando algumas cartas de reclamação analisadas e os problemas denunciados:

P – Nós conhecemos vários tipos de cartas, né? Vimos que existe a carta de amor, que é aquela carta que a gente expressa o sentimento da gente por alguém, vimos a carta de reclamação, quando alguém não está satisfeito com algum produto, com alguma coisa e reclama.

A – Que é o que a gente vai fazer.

P – Vimos também uma reclamação dos moradores de um município.

Alunos – Camaragibe.

P – Onde os moradores estavam reclamando de quê?

Alunos – Dos buracos.

P – Por que estava prejudicando?

A – Porque atolava os carros.

Já a professora da Turma B, retomou a lista de sugestões elencadas no primeiro dia da sequência. Ou seja, mais uma vez direcionou o olhar das crianças para a escrita de possíveis melhorias para a escola, mesmo depois de passarem três dias refletindo sobre o gênero carta de reclamação e constatando a importância de se delimitar os problemas e apontar os motivos da reclamação. No trecho abaixo, trouxemos uma parte dessa retomada feita pela docente:

P - Ontem nós anotamos as reivindicações de vocês. Tinham várias, né? Ficaram em 4, né? Vamos ver agora se vamos falar de todos esses assuntos, se vamos priorizar um ou dois. O que é que vocês acham? Ontem deixamos esses quatro, tinham outros, mas deixamos esses quatro: horário para o recreio, quadra, biblioteca e aula de informática. Vai ser um ou vai ser todos?

(Boa parte dos alunos fala quadra. Outros dizem aula de informática).

P – O que eu posso sugerir a vocês é sobre esse aqui (o horário para o recreio).

A – Se tiver quadra, vai ter hora de recreio.

O que nos parece claro é que a conversa travada na primeira atividade da sequência, assim como na retomada feita no dia da produção (momentos em que o contexto de produção foi informado) influenciaram muito mais a escrita dos textos do que os momentos de reflexão sobre o gênero, no caso da Turma B. Vimos que as crianças dessa turma representaram a situação de escrita partindo do que acharam que a professora queria que elas escrevessem. Embora tivessem visto e talvez compreendido como se caracterizava uma carta de reclamação, no momento da adoção do modelo textual optaram por seguir o que a professora direcionava (carta de reivindicação).

Assim, estavam em jogo suas representações sobre a situação de produção, assim como a posição social que ocupavam dentro da atividade (alunos que buscavam atender à solicitação de sua professora).

Considerações finais

Fica evidente, a partir dos dados da pesquisa, a influência do contexto imediato da situação de produção dos textos. Nos dois casos, os textos escritos atendiam, sob o ponto de vista das crianças e das docentes, às necessidades explicitadas durante o planejamento do texto (reclamar quanto aos problemas identificados na escola, no caso da Turma A; sugerir melhorias na escola, no caso da Turma B).

Concluimos, com base nas discussões e nos textos produzidos, que a professora da Turma B direcionou os alunos para a escrita de outro gênero (carta de reivindicação) aproximado do que tinha sido previamente definido (carta de reclamação). Tal mudança não parece ter sido a intenção da professora, pois nas atividades de reflexão sobre o gênero ela refletiu sobre cartas de reclamação.

Embora possamos reconhecer que os dois gêneros podem ser apropriados à situação, com diferenças quanto aos efeitos provocados, é preciso problematizar a prática docente, salientando que a professora tinha a intenção de que os alunos aprendessem a escrever carta de reclamação. Tal objetivo didático, porém, pode ter ficado comprometido, pois as crianças adotaram outro gênero para a escrita. A professora também não percebeu as mudanças ocorridas.

Não se pode dizer, com base nos dados apresentados, que as crianças não soubessem ou não tenham aprendido a fazer cartas de reclamação, pois a condução as levou a outro gênero, que foi adequado à finalidade proposta. Tal reflexão é importante também porque evidencia a necessidade de análise do contexto de produção para as atividades de avaliação dos textos. No caso da Turma B, não se podiam avaliar os textos apenas com base nos parâmetros que identificavam formalmente as cartas de reclamação.

Isso nos leva, portanto, a levantar duas questões: 1) a necessidade de o professor conhecer bem o gênero solicitado e ter bem definida qual é a proposta de produção; 2) a necessidade de o professor planejar a condução da atividade de escrita, buscando esclarecer da melhor forma o que ele quer (definição do gênero, da finalidade da escrita, possíveis interlocutores, etc.) e mediando a situação, de modo a ajudar os estudantes a utilizarem as estratégias discursivas mais apropriadas à situação.

Referências

- BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- LEAL, T. F., BRANDÃO, A. C. P., SANTANA, J.S. e FERREIRA, V.V. O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras. In: *Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, v.1, p. 51-68.
- LEAL, T. F. e MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, Leila Nascimento. *A paragrafação em cartas de reclamação escritas por crianças*. 2007. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.
- SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant – La production des textes informatifs ET argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988, p. 29 a 44.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim;. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, L. N. da e LEAL, T. F. Caracterizando o gênero carta de reclamação. In: *Anais do 16º COLE, UNICAMP, Campinas, 2007*.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WILSON, V. *Cartas de reclamação: um gênero de discurso expressivo*. In: *Anais do V Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Cadernos do CNLF, Série V, no 01, Rio de Janeiro, 2001.

MEDIAÇÃO DOCENTE EM PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: AFINAL, QUEM SÃO OS AUTORES?

Vinicius Varella Ferreira
Telma Ferraz Leal

1. Introdução: objeto e metodologia da pesquisa

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre a mediação docente em situações de produção coletiva de textos, com foco na reflexão sobre a construção do sujeito-autor. Tematizamos, sobretudo, como professoras e estudantes de duas turmas constituem-se como autores no contexto escolar de escrita em grande grupo.

Os dados foram coletados por meio de observação de duas aulas de cada professora do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do Recife e de entrevistas clínicas com alunos e professoras. Nas quatro aulas foram realizadas atividades de produção coletiva de textos. A produção da primeira aula da Professora 1 (doravante P1) tinha como objetivo a escrita de uma notícia relatando um evento da escola em que a culminância foi uma gincana. Na segunda aula da P1, os alunos deveriam produzir uma propaganda de uma sandália. A primeira aula da professora 2 (doravante P2) culminou na escrita de uma lista de recomendações sobre como preservar o meio ambiente. Na segunda aula, a proposta foi a elaboração de uma resenha sobre um filme assistido pela turma.

As aulas foram videogravadas. Em cada aula foram utilizadas três câmeras: duas fixas na frente da sala, dispostas de forma diagonal de frente para os alunos, e uma móvel, nas mãos do pesquisador. Os relatórios das aulas foram elaborados com

base nas anotações do pesquisador, nas transcrições das gravações e nas imagens das máquinas filmadoras. As atividades de cada aula foram organizadas em episódios, entendidos como conjuntos de ações delimitados a partir de uma narrativa principal, havendo um foco específico que articula as ações. A aula 1 da P1 foi organizada em 22 episódios (2h7min) e a aula 2, em 18 episódios (1h13min); a aula 1 da P2 foi organizada em 21 episódios (39min) e a aula 2, em 16 episódios (1h9min).

Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas²⁸ com as 2 professoras e 13 entrevistas clínicas²⁹ com 11 alunos (cinco alunos da turma A e seis alunos da turma B) e, também, com as 2 professores. Para a realização das entrevistas clínicas, os estudantes eram convidados, individualmente, para uma "conversa" em uma sala disponibilizada pela direção da escola. Em cada aula, eram selecionados alunos que tinham feito muitas intervenções durante a aula e alunos que não tinham feito intervenções. O pesquisador apresentou para esses alunos, a filmagem de trechos das aulas, com base nos quais questionou os aprendizes sobre os comportamentos, as atitudes e as ideias neles expressos. As perguntas haviam sido elaboradas após uma análise prévia das cenas, o que permitiu definir os trechos que serviriam como ponto de partida para as perguntas. Foram usadas duas câmeras para registrar as entrevistas (uma de frente para o aluno e uma de lado, sendo que esta última registrava o trecho da aula que estava sendo mostrado).

2. Base teórica: autoria na produção coletiva de textos

A discussão sobre autoria não é nova e ocupa pesquisadores de diferentes vertentes teóricas. Flower e Hayes (1980), por exemplo, defendem a ideia de que a função-autor só existe no contato com o outro, ou seja, quando a voz do autor é reconhecida ou

²⁸ Na entrevista semiestruturada o entrevistador leva propostas de perguntas para iniciar e nortear a entrevista, mas existe a liberdade de serem feitas outras perguntas e aprimorar as que já existem. Todavia, de acordo com Gil (1999, p. 120) *“o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”*.

²⁹ segundo Piaget (1973), o entrevistador faz uma pergunta ao sujeito e deixa que ele fale livremente. Todavia, o primeiro pode fazer questionamentos novos a partir do que será respondido pelo entrevistado, visto que uma pergunta sempre condiciona algumas respostas e elimina outras. A entrevista será conduzida de modo a problematizar as respostas do sujeito, colocando-o em confronto com dados das cenas assistidas, de modo a explorar ao máximo os seus argumentos sobre o trabalho desenvolvido (FERREIRA, 2013).

estranhada pelo outro (interlocutor). Souza (2006, p.17) completa tal pensamento ao afirmar que é “preciso conhecer ou reconhecer o sujeito que escreve, mesmo antes da leitura”.

Foucault (2010, p.26) assim defende a noção de autor:

(...) não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.

Para Foucault, quem escreve o texto é escritor, tomado no sentido físico do termo, enquanto que o autor está repleto de traços sócio-históricos, referentes ao modo como os diversos discursos são vistos e considerados na sociedade ao longo dos tempos. Nessa acepção, o sujeito autor é visto como produtor-enunciador do discurso. Foucault defende ainda que todo discurso é resultado de outros já enunciados, restando ao autor a ilusão discursiva de que é a fonte do que é dito.

Diferentemente de Foucault, Orlandi (2007a), por meio da Análise de Discurso, defende a tese de que todo texto tem um autor, mesmo que este autor não seja especificado claramente.

A autora aponta que a interpretação é uma imposição, onde o sujeito se encontra na necessidade de dar sentido àquilo que produz: seu discurso (oral ou escrito).

Sendo assim, Orlandi nos apresenta os estudos sobre autoria em uma perspectiva discursiva. A autora não se opõe totalmente as ideias de Foucault, mas afirma estender as mesmas, pois acredita que para Foucault a noção de autor está para as situações enunciativas especiais, enquanto que para ela a noção de autoria está voltada para a “função enunciativa do sujeito, distinta da de enunciador e de locutor” (ORLANDI, 2007a, p.69).

Dessa feita, Orlandi (2007b, p.75-76), por meio da Análise de Discurso, também defende a noção de função-autor do sujeito e afirma que:

(...) É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não

contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto.

Mesmo advindo de perspectivas teóricas distintas, os estudiosos citados defendem a dimensão histórica dessa função. Ampliando tal discussão, reforçamos, com base em Bakhtin (2000), que o autor, constituído historicamente, é dotado de instrumentos culturais que definem o seu dizer, em relação tanto ao conteúdo, quanto à forma. A partir dos pressupostos bakhtinianos, buscamos, neste capítulo, mostrar que a autoria, por ser socialmente determinada, constitui-se de diferentes maneiras, em decorrência das diferentes práticas de linguagem existentes na sociedade. Desse modo, a seguir, a perspectiva bakhtiniana será o foco de nossa reflexão.

2.1. Concepção de autor e autoria na perspectiva bakhtiniana

Na obra de Bakhtin (2000), o tema da autoria é tratado de modo difuso, mas profundo. Noções como enunciado, estilo e responsividade constituem a sua concepção de autoria. Quando trata da completude do enunciado, ele alerta que o autor elenca aquilo que precisa ou que foi escolhido para ser dito naquele momento.

De acordo com Bakhtin (2000), o autor e o interlocutor ocupam “dois mundos diferentes”, porém o autor é reconhecido pelo lugar que ocupa e onde apenas ele pode estar naquele momento, ou seja, “neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim” (idem, p. 43). Todavia, é necessário que o autor se coloque no lugar do outro (seu interlocutor) para que possa melhor entender seu mundo e, assim, produzir. Desse modo, ele afirma:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele. (BAKHTIN, 2000, p. 45).

Assim, a atividade estética começa quando, após nos termos colocado no lugar do outro, voltamos ao nosso lugar, ao nosso próprio “eu”, “quando damos forma e

acabamento ao material recolhido mediante nossa identificação com o outro” (BAKHTIN, 2000, p. 46). Dessa forma, o autor realiza alterações no texto com base na visão que estabelece do interlocutor. Tal princípio é corroborado por Schneuwly (1988), o qual afirma que a escrita ocorre a partir de uma base de orientação, constituída por representações acerca da situação de interação construídas pelo autor. Essa base de orientação é modificável durante a situação de escrita, na medida em que o contexto de produção pode ser ressignificado pelo produtor do texto.

Assim, em uma situação de produção individual de texto, o autor constrói representações e durante o processo pode modificá-las em decorrência das transformações internas que ocorrem quando reflete sobre o texto e sobre o contexto de escrita. Tais representações também podem ser alteradas como consequência de mudanças de intenções que podem acontecer durante o momento de escrita. Na produção coletiva, tais mudanças na base de orientação podem ocorrer em consequência das negociações resultantes dos confrontos entre diferentes modos de representar o contexto de interação e entre diferentes intuítos dos interlocutores.

Ao tratar do autor individual de um texto, Bakhtin (2000, p. 204) diz:

O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento existencial; ele lida com componentes deste acontecimento, e por isso também sua obra é um componente do acontecimento.

Nessa perspectiva, o autor é responsável pelo seu dizer, produzindo uma visão sobre o outro com o qual dialoga. É, desse modo, agregador dos sentidos textuais, sendo assim:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

O enunciado, portanto, é uma unidade de comunicação verbal, caracterizada pela ação responsiva ativa do indivíduo. No entanto, a pessoa, ao produzir respostas em situações únicas, adota os gêneros discursivos existentes na sociedade, os quais são ferramentas culturais para a produção de enunciados. Segundo Bakhtin (2000, p. 283):

O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve).

Nessa direção, o estilo poderá refletir a individualidade do autor ao produzir seus discursos, sejam estes orais ou escritos. Bakhtin (2000, p. 284) segue afirmando, sobre a questão do estilo, que:

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado.

O estilo na autoria é visto a partir das inter-relações apresentadas pelo autor no momento da produção de seus discursos, ou seja, por meio das relações com o mundo que o cerca, o lugar de onde fala/escreve, os seus interlocutores e as suas intenções no dizer/escrever. Bakhtin (2000, p. 286), desta forma, afirma que:

Quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero.

Apesar de afirmarmos que no texto há marcas, elementos, representações que caracterizam o estilo do autor, tais marcas são de algum modo também elementos da esfera social onde o autor opera. Desse modo, pode-se dizer que sempre há, entre locutor e interlocutor, atitudes de responsividade.

Ao produzirem uma atitude responsiva ativa, os sujeitos concordam ou discordam, de forma total ou parcial, com as ideias dos outros. A atitude responsiva está em elaboração constante durante todo o processo de produção do texto. Para

Bakhtin (2000, p. 291):

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.

Nesse sentido, todo locutor é sempre um respondente, pois ele não é o primeiro a tratar sobre determinado tema nem a produzir texto de uma determinada forma. Ao dizer que todo texto é resposta a outros textos, Bakhtin sinaliza para a ideia de que a autoria se constrói no contato com outros textos, com base nos quais aprendemos a tratar sobre determinados temas, a utilizar determinados recursos e a combiná-los.

Apesar de concebermos que há um fluxo ininterrupto de enunciados, é possível também identificar rupturas e identidades nos textos produzidos. Para tratar de tal aspecto, Bakhtin elege, como um dos fatores de delimitação de um enunciado, a alternância de sujeitos produtores de textos. Segundo ele (2000, p. 294), a alternância dos sujeitos

traça fronteiras estritas entre os enunciados das diversas esferas da atividade e da existência humana, conforme as diferentes atribuições da língua e as condições e situações variadas da comunicação.

Bakhtin (2000, p. 294) defende a ideia de que cada “locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”. E completa seu pensamento mais adiante afirmando que, “nos limites de um enunciado, o locutor (ou escritor) formula perguntas, responde-as, opõe objeções que ele mesmo refuta, etc.” (p. 295).

Todas essas reflexões sobre autoria remetem à ideia de que o sujeito-autor insere-se em um processo contínuo de comunicação, gerando respostas aos outros textos com os quais lidou em sua trajetória de vida e antecipando possíveis respostas, construindo, assim, seu próprio estilo. No entanto, Bakhtin evidencia que todo texto contém as marcas das esferas sociais em que textos do mesmo gênero circularam, o

que remete ao conceito de estilo do gênero. Não há, no entanto, reflexões mais diretas sobre como esses dois aspectos – estilo individual e estilo do gênero – manifestam-se nos textos produzidos coletivamente. Não há também, de modo mais direto, reflexões sobre como a autoria é construída nas diferentes esferas sociais.

Para contribuir com esse tema, buscamos analisar situações de produção coletiva de textos em uma esfera social específica: a escola.

2.2. Autoria na produção coletiva de texto na escola

Baldini (2007) considera que a relação entre a autoria do aluno e o discurso pedagógico é problemática, visto que a escola supõe uma homogeneização dos alunos, enquanto que estes, via de regra, compõem grupos heterogêneos. Essa busca de homogeneização a que se refere o autor supracitado pode ser um fator dificultador da construção de autoria na escola. Em relação a tal questão, Baldini (2007, p.6) afirma:

Percebe-se que a autoria depende de condições de possibilidade que são históricas e que estão relacionadas às condições de leitura numa determinada conjuntura, e não o resultado desta ou daquela pedagogia. Desse ponto de vista, falar em “ensino da autoria” torna-se sem sentido, pois não se trata de uma função que possa ser “ensinada” ou “estimulada” ou “adquirida”, mas apenas possível ou não (e sempre sob certas condições).

Segundo o autor, a construção de autoria na escola pode não ser dependente de uma ou outra metodologia de trabalho. No entanto, sendo ela dependente das condições de possibilidade, como está enfatizado acima, é necessário aprofundar os estudos sobre os contextos escolares de produção de textos. Na verdade, em lugar de discutir se a autoria pode ou não ser ensinada, é mais apropriado refletir sobre em que condições escolares ela ocorre e quais as implicações de tais condições.

Na tentativa de iniciar as reflexões sobre como ocorrem o ensino de produção de texto na escola e a construção de autoria, recorreremos à pesquisa de Girão (2011), que buscou analisar o papel do professor e suas mediações no momento de produção coletiva de texto em turmas de Educação Infantil. Levantamos uma breve discussão sobre essa pesquisa, apenas focando a categoria "autoria" e apropriando-nos de

algumas pistas deixadas pela pesquisadora, que nos levam a refletir sobre a construção da autoria no momento de produção coletiva de texto.

Na pesquisa de Girão, foram feitas observações de duas turmas de Educação Infantil da rede municipal de Recife, em três aulas nas quais as professoras desenvolviam a prática de produção coletiva de texto. A autora salientou que a professora A chamou a atenção dos alunos a respeito da autoria do texto que estavam produzindo: convite. Ela buscou refletir com as crianças sobre o que é o gênero "convite" e o motivo de se escolher tal gênero em algumas situações. Buscou também estimular a participação das crianças, afirmando que ela não seria a única autora. Realizou, assim, uma discussão sobre autoria, assumindo que autor do texto é aquele que "participa" dando sugestões.

A professora B também enfatizou a discussão sobre autoria na produção de uma receita. A docente destacou que, mesmo não sendo a primeira vez que os alunos estavam desenvolvendo a estratégia de produção coletiva, os mesmos não se reconheciam como autores do texto produzido, como pode ser ilustrado a seguir:

[...] P - Ficou ótima! Agora o que é que a gente coloca aqui embaixo pra saber quem foi que fez esse texto?

Carla - Dona Galinha.

P - Não. Quem foi que fez esse texto aqui?

Geane - A mulher.

Maiara- A tia Cyntia.

Stefany - A gente.

P - Não fomos nós que fizemos ele agora? Não fomos nós todos juntos?

Crianças - Foi.

P - Então, a gente vai ter que colocar aqui embaixo pra poder as pessoas, quando lerem, saberem que foi a gente. [...] (GIRÃO, 2011, p. 101-102).

Esse trecho mostra que a professora fazia intervenções para mostrar às crianças que elas eram autoras do texto, mas elas tinham dificuldades de se reconhecerem como exercendo tal função. Girão (2011, p. 102) nos revela algumas possíveis conclusões acerca do fato de as crianças não terem se reconhecido como autores:

Essa falta de clareza revelada pelas crianças em relação à autoria pode estar relacionada à própria situação de recontar um texto que

foi, na verdade, produzido por outra pessoa. Outra possível justificativa para isso é a ausência de um trabalho mais direcionado da professora no sentido de delimitar melhor para as crianças essa situação de produção, refletindo com elas acerca da autoria, da finalidade e dos destinatários desde o comando para a atividade.

Apesar de a professora explicitar nas aulas que as crianças eram autoras do texto, nem sempre interagia com elas de modo claro em relação a tal papel. Poucas vezes a docente combinava com as crianças as decisões sobre a escrita do texto, sobretudo em relação ao "modo de dizer" (coesão, concordância verbal, estrutura da frase, tempo dos verbos). Nesse sentido, Girão (2011, p.129) afirma que:

(...) pelo fato de [a professora] estar mediando a atividade, as discussões que provoca, as questões que lança para as crianças, enfim, todas as suas intervenções direcionam de uma forma ou de outra o processo de produção textual.

Assim, a autora sinaliza que a produção coletiva tem autoria marcada por sujeitos com diferentes *status* e que exercem diferentes papéis na situação (professor / alunos). O professor mediador, para essa autora, assume também a autoria do texto. Além disso, com base nessa pesquisa, outras questões a serem investigadas podem ser levantadas, como as que dizem respeito aos critérios adotados pelas crianças para se considerarem autoras em uma produção coletiva ou mesmo sobre quais tipos de decisões na construção textual são mais determinantes para que o indivíduo seja considerado autor de um texto coletivo.

3. Construção da autoria na produção coletiva de textos na escola: reflexões sobre os dados coletados

As análises dos dados da pesquisa desenvolvida por Girão (2011) evidenciaram que a construção de autoria na escola é um tema que requer ainda muitas investigações, dada a complexidade do processo de produção de textos em uma esfera que tem por objetivo central promover a aprendizagem dos estudantes e, portanto, ensinar, mas, ao mesmo tempo, inserir os alunos em práticas sociais diversificadas e autênticas. A multiplicidade de finalidades no momento da leitura e da escrita, que se configura

como um processo de desdobramento do gênero (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), precisa ser compreendida para que possamos entender melhor as próprias situações didáticas.

Diferentemente de outras situações de produção de textos, na escola os estudantes escrevem para os professores – para que eles possam avaliar suas capacidades e intervir, auxiliando-os a aprenderem mais – e, ao mesmo tempo, para os colegas – com os quais interagem e para os quais necessitam construir imagens positivas – e, ainda, para outros destinatários definidos pelos professores. A construção de representações sobre o destinatário do texto é, portanto, dificultada por tal multiplicidade. Além disso, nas situações de produção coletiva, tipo de atividade didática recorrente em muitas práticas escolares, os participantes da situação são autores dos textos e são destinatários dos enunciados produzidos pelos próprios colegas no momento da produção. Resta, então, uma pergunta já anunciada: Quem são os autores dos textos em produção coletiva na escola? Como essas pessoas se constituem como autoras?

3.1 Quem são os autores dos textos produzidos coletivamente?

Nas situações de produção coletiva na escola, o professor é autor do texto? As crianças que não apresentam sugestões durante a escrita são autoras?

Em relação às duas questões acima, fizemos perguntas às professoras e às crianças acerca de quem seriam os autores dos textos que tinham sido produzidos nas aulas.

Perguntamos à Professora 1 sobre seu papel na produção coletiva de texto. Ela afirmou que assumia diferentes papéis nesse tipo de situação:

Professora 1: *Olhe, primeiro, coautora, porque na medida do... que o menino tá escrevendo, a gente está atentando, né? A gente tá escrevendo junto com eles. Nós somos coautores... de dar também ideias principalmente... se é um texto coletivo. A gente vai tentando chegar num ponto comum, nesse ponto eu já tô mediando. E autora também, porque eu tô escrevendo junto com eles, eu tô dando as minhas ideias. Eu acho que sou os três (sorri novamente).*

Quando a Professora 1 se reconheceu como coautora, ela afirmou que poderia "dar também ideias". Assim, enfatizou a geração de conteúdo como uma dimensão da

atividade importante para o reconhecimento da autoria. Nesse mesmo trecho, ela afirmou que seu papel também seria de “*atentar*” para o que o aluno diz enquanto ela registra no texto. Vejamos o episódio 10, da aula 1³⁰:

P1: *Vamos lá! Com quem aconteceu?*

AS: *Com os alunos da Escola Municipal Maurício de Nassau.*

P1: *Os alunos... parágrafo, né? Então... (começa a escrever no quadro o que os alunos acabaram de falar. A professora pronuncia o que escreve em voz alta e os alunos a acompanham falando junto).*

A1: *Participaram de um projeto...*

A2: *Participaram de uma gincana...*

P1: *Quem vem primeiro a gincana ou o projeto?*

AS: *Projeto!!*

Podemos observar que a professora estimulava os estudantes a gerar o conteúdo do texto e a organizar tal conteúdo em uma sequência textual. Ela mediava a situação, esperando a decisão deles acerca de como o texto seria escrito. Ao se reconhecer como mediadora, a professora disse que “*vai tentando chegar num ponto comum*” junto com os alunos. Nesse caso, referiu-se às negociações que mediou durante as interações.

Ao se classificar como autora, a Professora 1 reconheceu que, além de registrar as sugestões dos alunos no texto, ela também sugeria ideias para a produção do texto coletivo. Vejamos um trecho do episódio 8, da aula 2, em que a professora apresentou a sua ideia para aprovação (ou não) dos alunos:

A1: *Havaiana, o melhor para o seu pé!*

P1: *Havaiana... e se fosse Do Pé? A marca Do Pé?*

A4: *Eu ia falar isso (referindo-se ao slogan que o A1 disse).*

Como a professora queria uma marca nova para a sandália e os alunos não estavam conseguindo atender a esse comando de produção, ela decidiu apresentar uma ideia para receber aprovação (ou não) dos alunos. Vale destacar que os alunos optaram por não usar a ideia da professora, porém foi instituído pela mesma que a marca escolhida deveria rimar com o slogan “*o melhor para o seu pé*”, apresentado

³⁰ Nos trechos de transcrições das aulas, os alunos foram representados por A1, A2, A3 e assim por diante, de acordo com a quantidade de alunos que participaram do episódio. Quando todos os alunos falam de uma só vez usamos a representação AS.

por um aluno e já escolhido anteriormente pela turma.

Quando foi feita à Professora 2 a mesma pergunta sobre se reconhecer como autora e qual papel ela desempenhava durante a produção coletiva de texto, obtivemos como resposta:

Professora 2: *Na primeira eu não fui autora. Eu completei alguns raciocínios deles. Posso ter sido coautora, mas autora era preciso que eu tivesse feito sozinha. Na segunda, eu acho que eu não participei de quase nada, eu não dei ideia nenhuma. Saiu tudo da cabeça deles. Fui mediadora... só fui copiando as ideias (referindo-se ao registro que fazia no texto). As mudanças que aconteceram foram por eles próprios. Um dizia “professora, acho que tem que completar com mais isso”... “eu não concordo, não, acho que tem que completar com mais isso”... aí eu ia escrevendo de acordo.*

A segunda docente diferenciava o papel de autor e o de coautor. No caso, ela seria autora apenas se tivesse produzido sozinha. No entanto, embora tenha, na aula 1, monopolizado a fala em muitos momentos, feito correções e acrescentado palavras/expressões às ideias dos alunos e também modificado algumas sugestões dos estudantes no momento do registro escrito, ainda parecia não ter muita convicção acerca da possibilidade de ter sido coautora. Percebemos isso pelo uso da expressão “*posso ter sido*”.

A Professora 2 seguiu afirmando que na Aula 2 foi apenas mediadora, devido ao fato de só ter registrado as ideias dos alunos no quadro. Também mostrou sua mediação quando relatou que eram os próprios alunos que sugeriam as mudanças e as negociações. Realmente isso ocorreu na Aula 2 com o gênero resenha. A interação foi constante; as negociações, que não foram frequentes na Aula 1, tiveram um grande fluxo na Aula 2. Inclusive, em vários momentos eram os próprios alunos quem propunham as votações das ideias que deveriam ser inseridas no texto. Dessa feita, avaliamos que, na Aula 1, a professora impôs mais o que deveria ser dito no texto e até o modo como deveria ser dito, estimulando pouca negociação. Mas, na Aula 2, sua postura foi diferente e ela exerceu sua função de mediadora. No entanto, pode-se questionar se, de fato, ela não realizou ações que caracterizassem um processo de coautoria.

Os dados registrados das duas professoras evidenciaram que elas tinham clareza de que interferiam no processo de construção do texto, pois precisavam

mediar, estimulando os alunos a pensar sobre o que estava sendo escrito. No entanto, apenas a Professora 1 considerava que isso a tornava coautora do texto.

Por meio das observações foi possível constatar que as professoras faziam intervenções ao longo das produções que deixavam marcas de autoria. Pelo papel privilegiado que desempenhavam junto ao grupo, mediavam as situações de tal forma que seus pontos de vista eram inseridos nos textos. Tal fenômeno ocorria porque elas, muitas vezes, apresentavam explicitamente as sugestões e tinham o reconhecimento do grupo no sentido de que eram mais experientes e tinham certo poder sobre o restante dos participantes. As marcas de autoria também podiam ser identificadas em decorrência de que, na distribuição dos tempos de fala, eram privilegiados os estudantes com os quais as docentes tinham maior afinidade quanto ao que consideravam relevante na situação. Eram privilegiados os estudantes cujas sugestões se aproximavam de seus próprios modos de pensar. Tais alunos eram reconhecidos também pelo grupo-classe como os que apresentavam sugestões "mais coerentes". Tal fenômeno tinha consequências sobre o que elas achavam acerca de todos os alunos serem ou não autores dos textos.

Vimos que, embora durante as produções as professoras incentivassem os alunos a apresentarem sugestões, nem todos conseguiam tal feito. Junto aos alunos, as professoras afirmavam que o texto era de autoria coletiva; logo, era de todos que estavam na situação de produção. Nesse sentido, todos eram autores. Talvez tal postura acontecesse em decorrência das convenções impostas pelas regras de produção de texto coletivo na escola, segundo as quais a autoria, necessariamente, seria coletiva, de toda a turma. Entretanto, durante as entrevistas clínicas, ambas as professoras afirmaram que nem todos os alunos "participaram" das produções e, assim, nem todos seriam autores.

Na verdade, faltava um aprofundamento acerca do que se considerava autoria em um texto coletivo, por não haver, por parte das docentes, reflexão mais consistente dos diferentes modos de participação em uma situação desse tipo, considerando-se as especificidades do contexto de produção da escola. A imensa complexidade dos processos de interação nesse contexto requer, na realidade, uma análise mais aprofundada dos processos de interação que ocorrem nessa esfera, tema sobre o qual trataremos no próximo tópico.

3.2 Construindo a autoria na produção coletiva na escola

Refazendo as análises das interações que ocorreram durante as aulas, podemos afirmar que as professoras: i) selecionavam as ideias (conteúdos) expostas pelos alunos; ii) consultavam as crianças para decidir o que seria dito, mas a distribuição da escuta atenta não era igualitária; algumas crianças eram ouvidas com mais atenção que outras e os alunos "considerados fortes" tinham mais direito à fala; iii) alguns alunos, mesmo tendo ideias pertinentes, eram tímidos e preferiam não falar; iv) a falta de conhecimento do gênero e do assunto da produção dificultou a participação e as sugestões de alguns alunos e v) nem sempre era possível o professor ouvir as sugestões de todos os alunos.

Na tentativa de entender um pouco mais sobre a impossibilidade de o texto coletivo contemplar todas as sugestões dadas pelos alunos, tomamos a citação abaixo, que faz alusão aos direitos do autor e do locutor sobre a palavra:

Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). (BAKHTIN, 2000, p. 350).

Esse trecho de Bakhtin ressalta os "*direitos imprescritíveis sobre a palavra*", dos locutores e dos ouvintes. No caso específico da produção coletiva, as professoras e os estudantes eram, ao mesmo tempo, autores e interlocutores uns dos outros. Tratando-se de uma produção coletiva, a negociação permanente era necessária, de modo que os direitos de uns sobre a palavra esbarravam nos direitos de outros autores.

As professoras, embora muitas vezes não impedissem que os alunos dessem suas sugestões, precisavam coordenar o que de fato deveria ser contemplado no texto, considerando o destinatário e o gênero textual que estavam produzindo. Além de haver sugestões incompatíveis em alguns momentos, havia, também, a ação da professora de tentar "ensinar" os alunos a produzir textos "adequados" aos gêneros propostos, que atendessem às convenções ou mesmo aos propósitos da escrita.

Por outro lado, nem sempre todas as crianças estavam dispostas a expor suas opiniões sobre os textos ou se sentiam seguras o suficiente para fazer suas propostas de inserção ou alteração no material escrito. Um bom exemplo foi a Aula 1, na qual a Professora 2 solicitava um aluno de cada vez dizer a sua recomendação sobre preservação do meio ambiente. Apesar de a docente ter adotado tal estratégia, nem todos contribuíram com explicitação de conteúdo novo. Alguns estudantes que falaram não tiveram a sua ideia contemplada no texto e outros explicitaram a mesma sugestão de um aluno que já havia falado.

Quando perguntamos à Professora 1 sobre a possibilidade de que todos os alunos participassem inserindo alguma ideia no texto, ela respondeu:

Professora 1: *Não! Não é possível. Não é possível. São muitos, não tem condições de você contemplar todas as ideias, é difícil. Então, como disse a você... tem que puxar a coerência, o fio da meada por esses alunos que têm mais coerência pra poder a gente dar um norte ao trabalho. Porque se a gente for, realmente... todos os alunos... pegar as ideias de todos os alunos, fica difícil, muito difícil. Você não consegue.*

A Professora 1 afirma que não é possível contemplar a ideia de todos na produção coletiva e justifica sua resposta pela quantidade de intervenções que ocorriam ao mesmo tempo e pela afirmação de que nem todas as propostas eram pertinentes. Vale destacar o critério que ela usava para fazer a seleção das sugestões que comporiam o texto coletivo: o privilégio das ideias e falas dos alunos que se destacavam pela coerência de suas contribuições. Nesse caso, esses alunos eram os que davam, como dito pela Professora 1, o “norte” para o texto. Já a Professora 2 deu uma resposta um pouco diferente:

Professora 2: *Há a possibilidade de ouvir todos, não obrigando. Tem gente que não gosta de falar e não adianta. Mas às vezes a gente tem que controlar mais, senão vira baderna.*

A Professora 2, diferentemente da Professora 1, afirmou que era possível ouvir todos os alunos e contemplar todas as sugestões, porém aquela disse que nem todos os alunos "contribuíam com sugestões pertinentes ou mesmo não participam de nenhum modo". Vê-se, assim, que ela assumia, em alguns momentos, que só

participavam os que falavam em aula, dando sugestões.

Observamos que, dentre os que apresentaram sugestões nas duas aulas, nem todos tiveram suas ideias contempladas. Quando a Professora 2 se referiu a ter que controlar, estava se referindo à interação entre os alunos, o que interferia nas decisões sobre o que seria inserido ou não no texto.

Na entrevista da Professora 1, questionamos se todos os alunos seriam autores do texto coletivo uma vez que, segundo ela, nem todas as propostas dos alunos eram contempladas. Vejamos a resposta dela:

Professora 1: *Nem todos! A maioria.*

Entrevistador: *A que você atribui a não autoria de alguns alunos?*

Professora 1: *À timidez, à questão de... às vezes até a gente não ouve no meio de tanta gente falando, né? Como eu disse a você, nem todos a gente consegue (se referindo a não conseguir ouvir todos os alunos). Muitos são tímidos. Por mais que você chame alguns, eles ficam calados... então, na grande maioria eles querem falar, mas os outros não deixam, não permitem. Só querem falar. E como eles falam muito, aqueles... principalmente aqueles que se destacam mais na sala, eles não deixam os outros falar, não permitem, não dão oportunidade.*

As duas professoras se referiram aos alunos que não queriam falar, principalmente, segundo elas, por causa da timidez. Contudo, pode-se levantar a hipótese de que não era apenas a timidez que dificultava esse tipo de participação. A Professora 1 relatou que, muitas vezes, os próprios alunos não davam oportunidade para que os colegas se expressassem. É preciso frisar, no entanto, que nas observações foi possível constatar que as próprias docentes estimulavam ou valorizavam mais a participação de alguns estudantes e não de outros. O tipo de participação que garantia maior destaque e, portanto, maior reconhecimento da "autoria", era aquele relativo às contribuições quanto aos conteúdos que tivessem sido aceitos pela professora e pelo grupo.

Os alunos davam contribuições sobre vários aspectos, mas concentravam suas sugestões mais no conteúdo e na sequência textual. As sugestões sobre os aspectos gramaticais não eram muito comuns. Na dimensão "conteúdo", as sugestões remetiam tanto à inserção de novas ideias quanto às disputas sobre propostas diferentes ou mesmo a sutilezas marcadas pela escolha do vocabulário. Esse dado é importante, porque, segundo Bakhtin (2000, p. 312-313), "selecionamos as palavras segundo as

especificidades de um gênero” e “a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto”. Assim, tais tipos de contribuições evidenciavam o engajamento das crianças na atividade e atenção às especificidades das situações de produção.

Por outro lado, salientamos que nem sempre a decisão se dava com base apenas na pertinência da proposta do aluno. Foi possível constatar que ela também dependia da adequação aos objetivos da professora. Vejamos um exemplo na Aula 1 da Professora 2, episódio 20:

A3: *Não jogar lixo nas matas para os animais pensar que... não pensarem que é comida.*

P2: *Não jogar lixos nos mares!*

A3: *Nas matas!*

P2: *Nas matas?*

A2: *É muito difícil eles pensarem que é comida... (Neste momento a professora olha para o A2 e faz gesto de concordância com o que está sendo dito por este aluno.)*

A6: *Não é meio difícil, não, “A2”.*

P2: *Talvez as matas sejam um dos locais que... sabe por quê... (é interrompida pelo A3, que tenta fazer valer sua ideia)...*

Nesse momento o A3 leva a mão na boca como se estivesse organizando seu pensamento para escolher os argumentos certos para que sua ideia fosse aceita e, em seguida, diz:

A3: *Mas saco também não voa assim (faz movimento com a mão para indicar o saco voando)?*

A2: *Mas ele... ele... eu acho que... (o aluno faz cara de quem discorda do A3).*

A7: *Como assim, professora? Não tem pessoas que entram no zoológico, pega os saquinhos e... (é interrompido pela professora).*

P2: *Olha, eu confesso que nunca ouvi falar em poluição nas florestas.*

A2: *(concordando com a professora) Eu também, porque eu acho que os animais terrestres pensam mais do que os mamíferos.*

A3 + A7 *(percebendo que não adiantará discutir, pois a ideia da professora é poluição na água): Melhor na água, então!*

A5: *Já tem!*

A sugestão do A3 era pertinente, visto que existe poluição nas matas/florestas por meio de lixos, queimadas, o que implica dizer que a ideia do aluno poderia ter sido aceita. No entanto, o objetivo da professora era falar sobre a poluição presente,

principalmente, em locais de água – rios, mares, lagos, oceanos. Sendo assim, a sugestão dada pelo A3 foi refutada pela Professora 2, que teve o auxílio da contra-argumentação do A2.

O A7 tentou justificar a resposta do A3, acreditando que era possível que houvesse a poluição decorrente dos saquinhos plásticos. Todavia, não retomou a discussão do argumento inicial sobre a poluição das matas. O A7 defendeu a proposta de inserção da informação relativa à poluição causada pelo saquinho dividindo seu olhar entre o A2 e a professora, na tentativa de convencê-los de que a sua sugestão era boa. Durante a intervenção do A2, o A3 prestou atenção por entender que o aceite da ideia do aluno A7 poderia ajudar na defesa de sua própria proposta. Quando a professora afirmou que nunca tinha ouvido falar em poluição das florestas, o A7 olhou para trás, para o A3, e sorriu, entendendo que não adiantaria argumentar mais e, logo em seguida, admitiu que o melhor era o que a professora e o A2 estavam defendendo. Assim, o A3 e o A7 falaram juntos aceitando os argumentos dos outros. O A3 sorriu, mas balançou a cabeça negativamente, aceitando a proposta dos outros por não ter mais argumentos, ou por entender que não seria aceita a sua ideia, por melhor que ela tivesse sido. Vejamos o trecho da entrevista clínica do aluno A3 sobre esse trecho.

Entrevistador: *Fale um pouco sobre o que você percebeu neste trecho:*

A3: *O “A2” estava discordando de mim e o “A6” estava concordando da minha ideia. Pronto (justificando sua ideia)... aqui é a estrada, do outro lado tem matas, aí joga um negócio de sacola, aí o vento leva pro lado de lá, aí o bicho pensa que é comida e come. Aí quando abre a barriga (se referindo ao animal ter morrido) tá cheio de negócio (saco plástico). (...) O “A7” estava tentando me ajudar. Ele tava falando de jogar saquinho no zoológico, mas no zoológico também não tem matas, os bichos que tem lá?*

Entrevistador: *Se a professora aceitasse a ideia do “A7”, você acha que ela aceitaria a sua?*

A3: *Sim, porque a dele é tipo igual à minha. (...) Ela não aceitou. Não deixou ele terminar de falar. Aí o “A6” concordou com ela (referindo-se à professora).*

Entrevistador: *No final deste trecho (episódio 20 mostrado ao aluno), o que aconteceu com sua ideia?*

A3: *Deixei pra lá.*

Entrevistador: *Por quê?*

A3: *Porque ela (referindo-se à professora) disse que não tinha esse jeito de jogar lixo nas matas, aí eu peguei e falei nos mares. (...) Porque ela não ia aceitar, não, preferi desistir. O “A7” fez assim (balança a cabeça negativamente)... “tá errado”. Aí eu peguei e falei. A gente... eu acho que a gente falou na mesma hora.*

O extrato mostra que, mesmo a ideia sendo pertinente e o aluno apresentando justificativa adequada, não houve aceitação pela professora. O A3 não conseguiu inserir sua sugestão, uma vez que não atendeu ao planejamento textual da professora. Já o A2 percebeu qual era a proposta da professora, resolveu concordar com a mesma e discordar do A3. Não havia coerência na justificativa do A2, quando ele disse *“porque eu acho que os animais terrestres pensam mais do que os mamíferos”*. Todavia, a preocupação do A2 era apenas concordar com a professora para garantir sua autoria no texto coletivo. Vejamos quais foram as impressões do A7 sobre o mesmo trecho:

Entrevistador: *A ideia do “A3”, sobre a poluição nas matas estava correta? Fale um pouco sobre o que você percebeu neste trecho.*

A7: *Eu acho que ele (se referindo ao A3) tá certo, porque alguns animais podem estarem... mais ou menos assim... querer pegar algumas... confundir o alimento e morrerem. A professora não concordou com ele (A3). Mas, a ideia dele era a mesma: “não jogar lixo nas matas”. Eu concordo com ele. (...) O “A2” discordou dele (discordou do A3). O “A6” concordou com o que o A3 disse. (...) Quando as pessoas comem pipoca... sacos plásticos... pegam a pipoca do saco e tiram e jogam assim mais ou menos... o vento leva, pode cair em algum lugar que algum bicho pode querer comer e morrer entalado. (...) Eu tava tentando ajudar o meu colega (ajudar o A3).*

Entrevistador: *A professora aceitou sua ideia? E a ideia do “A3” foi aceita? Por quê?*

A7: *Não aceitou, não. Eu olhei pra ele (se referindo ao A3) e sacudi a cabeça (faz gesto negativo com a cabeça) porque eu vi que o “A2” e a professora não concordou, então eu fiz... “num tem nem como concordar com nós dois”... aí eu fiz (balança novamente a cabeça negativamente)... balancei a cabeça e aí ele repetiu o que eu falei: “nos mares”.*

Entrevistador: *Por que você não argumentou mais com a professora e com o “A2” para fazer valer a sua ideia?*

A7: *Porque não ia dar certo, não. O “A2” repete muito... ele é guerreiro... é tipo uma pessoa guerreira que corre atrás pra conseguir a ideia dele no texto.*

A percepção do A7 foi idêntica à do A3 sobre não adiantar continuar argumentando, uma vez que a Professora 2 não aceitaria quaisquer ideias referentes à poluição nas matas. Houve cumplicidade entre os dois (A3 e A7), tanto no momento da defesa da sugestão quanto no de desistir da mesma. A7, em relação a tal episódio, fez referência ao reconhecimento da habilidade argumentativa do A2, usando a expressão *“ele é guerreiro”*, de tal modo que identificava o A2 como um autor em potencial em todas as produções coletivas.

Além do objetivo das professoras sobre o que deveria ser escrito no texto, a outra sugestão aceita pelas docentes no reconhecimento da autoria do aluno estava

relacionada à estrutura, organização e sequência do texto, de acordo com o gênero escolhido para a produção.

A Professora 1, antes de iniciar a atividade de produção, apresentava em forma de cartazes os aspectos composicionais do gênero que seria a base da produção do texto coletivo. A Professora 2, também, logo nos primeiros episódios, dava informações sobre o gênero e o tema antes de iniciar a produção.

Atendendo às expectativas da professora, na turma A, no episódio 11 da Aula 1, uma criança fez intervenções relativas à adequação do texto ao gênero proposto:

A4: *Tia! Acho melhor a senhora botar ou reciclagem ou... sustentabilidade (os alunos voltam a discutir e a falar todos ao mesmo tempo).*

P1: *Tá bom! Mas, por que você acha isso?*

A4: *Porque pra mim não combinou.*

P1: *Por que você acha que não combinou?*

A1: *Porque tá muito grande.*

P1: *Tá muito grande o título? Então a gente pode resumir esse título?*

A preocupação, nesse trecho do episódio 11, foi com a estrutura do gênero. Logo no início da aula a professora havia discutido com os alunos dizendo que na notícia só deveriam entrar informações relevantes e que esse gênero traz informações de modo resumido sobre algum fato importante que aconteceu. O A4 entendeu que o título estava muito grande, fugindo da estrutura do gênero notícia discutido inicialmente. Vale apontar que o A1 ajuda o colega na justificativa de sua reclamação e a professora, em seguida, levanta a discussão para que a turma decida. Destacamos que a ideia do A4 foi aceita pela turma que acabou resumindo o título com o que o A4 sugeriu.

Outras crianças, ao apresentarem suas contribuições, atendiam às finalidades do texto quando mostravam conhecimentos sobre o gênero solicitado. Na mesma turma citada acima (turma A), na Aula 2, temos um exemplo sobre o conhecimento prévio do gênero que os alunos possuem, no episódio 4, sobre o gênero propaganda:

A3: *A senhora sabia que lançaram agora a nova sandália havaiana? Ela é superconfortável e tem de várias cores e ilustrações. Compre! Você não vai se arrepender! (a aluna fala esse texto como se estivesse fazendo um comercial).*

P1: *Nossa! Como ela tá afiada, tá vendo? (Os alunos aplaudem a A3). Tá vendo como ela tá afiada?*

A A3 surpreendeu a professora e a turma ao apresentar a propaganda pronta da sandália, que era o tema da aula. Inclusive, usou o modo imperativo para se expressar “*Compre!*”, típica desse gênero, além de qualificar muito bem o objeto da propaganda. A proposta apresentada pela A3 não foi usada totalmente no texto, pois, por se tratar de uma produção coletiva, a professora precisaria dar voz a outros alunos. Todavia, além de algumas informações aparecerem no texto final, a propaganda produzida pela A3 foi aceita pela professora como modelo a ser produzido pela turma. Desse modo, sua participação foi reconhecida por ela ter proposto o que deveria ser dito e por ter sugerido o modo como deveria ser construído o texto.

Na Aula 2 da turma B, outra criança mostrou ter conhecimentos sobre o gênero solicitado:

P2: *“A1”, como a gente pode começar a resenha?*

A1: *Akeella é uma menina de 11 anos ...*

P2: *Então, a gente pode dizer: “O filme fala...”*

A1: *... sobre uma menina...*

A2: *Sobre uma adolescente...*

A3: *(discordando do colega A4) Pré-adolescente!*

P2: *(Fala enquanto escreve) O filme fala sobre...*

A1: *... uma menina...*

A3: *(Mantendo sua opinião sobre a fase em que Akeella se encontrava)... pré-adolescente.*

P2: *... uma menina...*

A Professora 2 solicitou que os alunos iniciassem a resenha sobre o filme que tinham assistido, baseado em fatos reais. O A1 iniciou o texto afirmando que se tratava de uma menina, mas o A2 e o A3 discordaram e disseram, respectivamente, que se tratava de uma adolescente e uma pré-adolescente. Todavia, o A2 manteve sua sugestão, conseguindo que sua contribuição fosse aceita quando a Professora 2 confirmou que a personagem do filme era uma menina e registrou essa proposta no texto. Nesse trecho, o A1 teve a preocupação em manter a veracidade dos fatos, já que essa era uma das características do gênero resenha, principalmente por estarem relatando um filme baseado em fatos reais. Manter o foco no tema foi importante

para a sua ideia ser aceita.

Vejamos outro exemplo ainda na Aula 2 da turma B:

P2: Depois, o que foi que aconteceu?

A2: Ela sofreu racismo.

P2: Diga, "A3". (Apontando para um aluno no fundo da sala)

A3: Ela... ela... primeiro o treinador perguntou se ela tinha se inscrito, aí ele deu um papelzinho a ela. Aí a amiga dela ficou conversando com ela no meio da rua e ela disse: "Não, não, eu não quero ser isso não". Aí ela pegou e jogou o papel. Aí a amiga disse: "Se eu tivesse a facilidade que você tem com as letras eu seria copiloto"... "oxe, quero não!". Ela pegou e jogou o papel fora.

P2: Isso! Alguém quer completar?

O que estava em jogo nesse momento da aula era a sequência do texto. O A2 sugeriu uma ideia que, além de não fazer parte daquele momento da história, não era uma informação relevante para constar da resenha. Assim, o A3 aproveitou a oportunidade que lhe foi dada para apresentar sua sugestão, que logo foi aceita pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados analisados nesta pesquisa, podemos concluir que:

- as professoras promoviam situações produtivas de produção de textos, mediando as discussões e estimulando o grupo-classe a dar sugestões durante as aulas;
- embora houvesse estímulo a que muitas crianças participassem das discussões, as docentes privilegiavam mais umas crianças que outras; esse privilégio estava diretamente relacionado a crianças que eram reconhecidas por já terem certas(os) habilidades/conhecimentos consolidadas(os);
- alguns alunos afirmaram que certos colegas não "participavam" da atividade porque "sua fala era tomada pela fala daqueles que sempre contribuía e que, via de regra, eram ouvidos pela professora"; tal constatação evidencia a necessidade de aprofundamento de discussões sobre as interações na sala de aula e os processos de exclusão que nesse espaço ocorrem;

- a pouca participação de alguns alunos decorreu também: da timidez, que dificultava as intervenções desses alunos; da falta de conhecimento do gênero e do tema da produção por parte dos alunos; e da "representação desses alunos" de que suas ideias não seriam aceitas pelas professoras;
- as principais causas de as sugestões dos alunos serem aceitas pelas professoras foram: i) coerência entre a sugestão dada e o tema proposto; ii) pertinência da sugestão aos objetivos da professora; iii) pertinência da sugestão quanto às características do gênero proposto; iv) "representações da professora" acerca de quais estudantes têm maior capacidade de dar sugestões coerentes.

Foi possível concluir, portanto, que a prática de produção coletiva motiva as crianças a se constituírem como autoras, mas é necessário refletir mais sobre os modos de mediação, buscando uma intervenção que inclua mais crianças no processo de criação. Além dessa conclusão, outra reflexão importante foi possível. As evidências mostraram que existem diferentes tipos de participação nas situações de produção coletiva de textos:

- apresentação de sugestões aceitas e registradas no texto;
- apresentação de sugestões não aceitas e, portanto, não registradas no texto;
- intervenções orais aceitas como modelos para exemplificar a ideia ou o gênero em produção, ou seja, que serviam como ponto de partida para decisões acerca do que seria dito e de como seria dito;
- intervenções orais de alunos concordando ou discordando das ideias dos colegas ou mesmo da própria professora;
- reações corporais e gestos que evidenciavam concordância com sugestões apresentadas ou discordância, estimulando os colegas a defender ou não suas propostas;
- participação nos momentos de votação, que ocorriam nos processos decisórios no momento da produção.

Esses diferentes modos de participação decorrem da complexidade das situações de produção coletivas, que são repletas de pontos de vista convergentes e divergentes, exigindo, em muitos momentos, negociação de sentidos a serem

construídos nos textos.

Diferentes comportamentos foram observados nesses momentos de negociação. No entanto, não parecia haver uma concepção clara por parte das docentes de que os alunos, ao reagirem corporalmente, estimulando seus colegas a apresentar argumentos ou mesmo demonstrando insatisfação diante do que era dito, ou ainda, ao votarem nos momentos das decisões, estavam colaborando efetivamente para a construção do texto.

As docentes, como foi exposto anteriormente, oscilavam quanto a considerar, ou não, as crianças que não davam sugestões como autoras dos textos, assim como oscilavam também em se considerarem autoras.

Diferentemente, apesar de não terem sempre suas ideias inseridas nos textos, todos os alunos entrevistados se consideraram autores, contrariando o que é defendido por Souza (2008, p. 38), que afirma:

O autor é aquele que faz opções, posiciona-se no texto. Escolhe as informações e faz a transcrição de acordo com as compreensões construídas ao longo de suas experiências. É no meio dos discursos, nas interações, que o sujeito pode constituir-se autor (...).

Tal citação remete a processos de construção de autoria de um modo geral, que caracterizaria um autor constituído. Não é, portanto, um princípio universal, sobretudo quando se trata de processos de escrita em espaços em que os sujeitos estão aprendendo a serem autores.

Constatamos, com base nos dados analisados, que, em situações de produção coletiva de textos, os alunos, mesmo quando não dão sugestões ao grupo, desenvolvem conhecimentos sobre a escrita e se constituem como autores. Tais aprendizagens podem ser favorecidas pela mediação de professores que, diante de relações complexas e dinâmicas, enfrentam, nem sempre com sucesso, o desafio de: propor situações de escrita significativas para os estudantes; realizar intervenções que garantam a distribuição equilibrada do tempo entre os estudantes; mediar as negociações entre os sujeitos da escrita; valorizar os diferentes tipos de participação e estimular os estudantes a expor suas sugestões e debatê-las; lidar com os sentimentos e dificuldades das crianças, ajudando-as a superá-las.

São muitos os desafios. É necessário, portanto, que nas ações de formação continuada, tais nuances das interações em sala de aula se constituam como foco de estudo e aprofundamento.

Os dados da pesquisa evidenciaram que as professoras investigadas realizavam um ensino em que buscava preparar os estudantes para a escrita do texto; abordar conhecimentos importantes sobre os temas e os gêneros de textos; problematizar as decisões a serem tomadas durante a escrita; proporcionar situações de discussão favoráveis à participação dos estudantes, dentre outras qualidades observadas. No entanto, não conseguiam favorecer a participação dos alunos igualmente, privilegiando aqueles que tinham mais facilidade para participar desse tipo de situação. Também não tinham sensibilidade para valorizar os outros tipos de contribuição presentes no contexto de produção.

Por fim, é importante salientar que este estudo problematizou o próprio conceito de autoria, ao evidenciar que a especificidade do contexto de produção pode determinar diferentes modos de interação e diferentes modos de conceber quem é autor de um texto. O autor é aquele que é capaz de interagir dando sugestões, mas também pode ser aquele que participa de outras formas, influenciando os que apresentam as sugestões ou mesmo votando sobre quais são as melhores opções para a escrita do texto.

Podemos, assim, defender a ideia de que a concepção de autoria é intrinsecamente relacionada às práticas sociais de produção de textos. Há diferentes tipos de autores em diferentes espaços sociais de interlocução. Ser autor em uma situação escolar de aprendizagem não é o mesmo que ser autor individual de uma obra literária; ser autor em uma situação de criação de uma campanha publicitária em uma empresa, em um trabalho de equipe não é o mesmo que ser autor de um trabalho acadêmico a ser apresentado em um congresso. Enfim, podemos assumir uma concepção de autoria relacionada a cada gênero textual, a cada tipo de prática social de interação por meio dos textos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALDINI, Lauro José Siqueira. A autoria é algo que se ensina? In: *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*, julho de 2007, p. 1-7.

FERREIRA, Vinicius Varella. *A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola*. 2013. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

FLOWER, L.; HAYES, J.R. The Cognition of discovery: defining a rhetorical plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W.; SYEINBERG, E. R. (Eds.). *Cognitive process in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1980.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20ª ed. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. *Produção coletiva de textos na educação infantil: a mediação e os saberes docentes*. 2011. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

ORLANDI, Eni P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2007a.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2007b.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1973.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.

SOUZA, Osmar de. A função-autor numa heterogeniedade teórica. In: FURLANETTO, Maria Marta & SOUZA, Osmar. (Orgs.). *Foucault e a autoria*. Florianópolis: Insular, 2006, p. 15-28.

SOUZA, Osmar de (org.). *Autoria: uma questão de pesquisa em gêneros (além de) escolares*. Blumenau: Edifurb, 2008.

O ensino da produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros³¹

Telma Ferraz Leal
Ana Carolina Perrusi Brandão
Ana Paula de Holanda Cavalcanti

1. Introdução

A partir da década de 1980, com o fim do regime militar no Brasil, o problema da aprendizagem dos alunos das escolas públicas, principalmente no que se refere à leitura e à escrita começa a ser debatido. Questionamentos, discussões, estudos e pesquisas contribuíram substancialmente para mudanças significativas quanto à concepção de aprendizagem e de ensino, bem como para a ampliação e implementação do conceito de alfabetização, possibilitando, assim, o surgimento da concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento.

Com essas transformações no processo de alfabetização, o texto passou a ser utilizado como objeto de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir disso, o trabalho com a produção de textos tem sido tratado como eixo de ensino nas escolas públicas brasileiras, sendo oficialmente sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, em 1997.

Tendo em vista que as Secretarias de Educação possuem autonomia para elaborar e implementar nas escolas o seu próprio currículo, e considerando, ainda, que há uma grande diversidade de teorias e concepções de aprendizagem e de práticas educativas permeando as práticas escolares, discutimos, neste capítulo, sobre como o ensino da produção de textos foi abordado em documentos curriculares oficiais de

³¹ Apoio: CNPq, FACEPE.

estados e capitais brasileiros das diferentes regiões do país na primeira década do século XXI.

Nessa direção, apresentaremos uma pesquisa em que analisamos 16 documentos curriculares. Uma primeira conclusão desse estudo é a de que predomina, nos documentos, a adoção de uma perspectiva sociointeracionista de ensino da língua, seja por meio da explicitação dessa opção, seja por meio da mobilização de conceitos e princípios oriundos de textos produzidos por autores adeptos de tal abordagem. Para melhor fundamentarmos as análises a serem expostas, discutiremos brevemente essa perspectiva no próximo tópico.

2. Sociointeracionismo: pressupostos fundamentais

Para tratar sobre sociointeracionismo, Vygotsky é um dos autores mais citados, tanto em textos de pesquisadores sobre o tema quanto em materiais orientadores da prática do professor, tal como constatado nos documentos curriculares discutidos aqui. De fato, o papel desse pesquisador para a área da Psicologia Cognitiva e para a Educação, assim como para outras ciências, como a Linguística, é especialmente importante. Um aspecto crucial da teoria Vygotskyana é a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para ele,

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 2007, p. 11-12).

Tal conclusão resulta da ideia de que, no percurso do desenvolvimento, a criança realiza atividades não necessariamente mediadas pela fala, desenvolvendo paralelamente a linguagem, a princípio não verbal, culminando com a capacidade de falar. Como foi dito, essas linhas de desenvolvimento em dado momento da história do indivíduo se encontram, possibilitando capacidades mentais superiores, tipicamente humanas.

Para Vygotsky, portanto, a linguagem verbal possibilita novas formas de comportamento e novas capacidades intelectuais. Assim: "Antes de controlar o próprio

comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento". (VYGOTSKY, 2007, p.12). Desse modo, a fala, no âmbito desse modelo explicativo do desenvolvimento, desempenha funções relativas tanto aos modos de interação social quanto ao próprio desenvolvimento intelectual e autocontrole. Nessa perspectiva:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 2007, p. 17-18).

A fala, portanto, assume centralidade, como já foi dito, no percurso desenvolvimental. E, é na interação social, por meio da linguagem, que ocorrem as transformações cognitivas. Segundo Vygotsky (2007):

- a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente (...).
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal (...).
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 57-58).

Tais pressupostos justificam a grande ênfase dada pelos pesquisadores adeptos dessa abordagem teórica às diferentes formas de interação e ao papel da linguagem na aprendizagem. Ao indicar que as funções superiores aparecem duas vezes, inicialmente entre pessoas (processos interpsicológicos) e posteriormente internamente (processos intrapsicológicos), o autor contrapõe-se a uma teoria segundo a qual o indivíduo adquiriria conhecimentos na sua relação direta com o objeto do saber.

Para Vygotsky (2007, p. 100), ocorre uma apropriação mediada pelas interações entre indivíduos, pois, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam".

Em suma, nessa abordagem teórica a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou seja, é a necessidade de aprender gerada nas interações sociais marcadas pela cultura que impulsiona o desenvolvimento. Dessa forma, segundo Vygotsky (2007, p. 103), "o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado: desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal".

O conceito de "zona de desenvolvimento proximal" evidencia, por sua vez, que tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem são processos que demandam vivências coletivas e que, quanto mais complexos, mais implicam atividade do sujeito. A zona de desenvolvimento proximal, portanto, é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Para Vygotsky (2007, p. 94), no entanto, tais situações são vivenciadas em diferentes espaços sociais, pois ele defende que "qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia".

Podemos, com base nessa breve síntese, conceber alguns conceitos e princípios fundamentais que caracterizariam a adesão a tal abordagem teórica. São eles:

* o aprendizado antecede o desenvolvimento, de modo que não é necessário aguardar dado estágio de desenvolvimento para que se proponha determinada aprendizagem; assim, não é necessário esperar um nível de maturidade constituído para iniciar o ensino da produção de textos;

* a linguagem é fruto do desenvolvimento e da aprendizagem, mas é também meio para o desenvolvimento e a aprendizagem; assim, através do ensino de produção de

textos estimula-se o desenvolvimento de habilidades complexas que são mobilizadas no próprio processo de elaboração de textos;

* o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem em processos de interação social, de modo que os processos interpessoais tornam-se intrapessoais; assim, nas situações coletivas de produção de textos, as crianças se apropriam de estratégias, conhecimentos e habilidades que serão mobilizados nas situações em que terão que, individualmente, elaborar textos;

* a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal ocorre durante um período de vivência do aprendiz, em que uma série de eventos ocorrem ao longo do desenvolvimento; assim, a aprendizagem de produção de textos não se dá em um curto período de tempo; é necessário favorecer situações variadas de experiências de escrita de textos;

* antes de ser capaz de resolver determinado problema com autonomia, o indivíduo é capaz de resolvê-lo em parceria, caracterizando a zona de desenvolvimento proximal; assim, mesmo antes de a criança ter domínio da escrita, é capaz de produzir textos com auxílio de escritores mais experientes;

* as aprendizagens escolares ocorrem com base em aprendizagens não escolares, pois as operações e os conceitos em funcionamento fora da escola são mobilizados em situações de interação das quais as crianças participam; assim, as experiências extraescolares com os textos que circulam socialmente são ponto de partida para a escrita de textos na escola.

Como foi evidenciado até aqui, os pressupostos gerais vygotskyanos podem ser ponto de partida para as reflexões sobre o ensino da língua na escola, pois a fala é ao mesmo tempo objeto de aprendizagem e meio para aprender e desenvolver-se. A produção de textos escritos também se caracteriza, como a fala, tanto como um meio para que as crianças aprendam e se desenvolvam, quanto um conteúdo escolar

multifacetado e extremamente complexo, que exige a participação do aprendiz em diferentes eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Segundo Hayes (1981), para tornar-se um produtor de textos autônomo, o indivíduo vivencia em torno de dez anos de esforço mantido. Bereiter e Scardamalia (1987), assim como Hayes (1981), também salientam o caráter complexo das atividades de produção de textos escritos. No entanto, apontam algumas peculiaridades dos processos. Segundo eles,

a escrita é um domínio (área de conhecimento) que possibilita o estudo das relações entre as funções cognitivas fáceis e difíceis. Por um lado, é vista como difícil de adquirir e que é bem mais desenvolvida em algumas pessoas. Por outro lado, é compartilhada por membros normais da espécie. Pessoas com rudimentos do letramento podem produzir textos (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987, p. 4).

Tal constatação é especialmente relevante para o debate sobre o ensino de produção de textos. Sem dúvidas, como é dito pelos autores citados, muito precocemente as crianças são capacitadas a escrever textos coerentes para atender a diferentes finalidades. No entanto, situações mais complexas de produção de textos são difíceis de ser enfrentadas, mesmo por pessoas com grande experiência de escrita. Conhecimentos variados podem ser demandados nessas situações, tais como os relativos aos temas em foco, às especificidades dos gêneros solicitados ou mesmo os relativos aos recursos linguísticos necessários para lidar com a situação. Além dos conhecimentos, habilidades relativas à coordenação de ações para a atividade de produção de textos também são muitas vezes pouco desenvolvidas entre indivíduos pouco experientes.

As diferentes demandas emergentes nas variadas situações de escrita também são salientadas por Bronckart (1999, p.71), para quem:

cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna.

Enfim, o que se pode deduzir das reflexões de autores sociointeracionistas é que a atividade de produção de textos escritos ocorre em variadas situações sociais, exigindo do produtor diferentes conhecimentos, vivências e habilidades. Desse modo, cabe à escola favorecer reflexões sobre as práticas de linguagem e sobre os gêneros textuais e experiências de leitura e produção de textos diversificadas.

Na pesquisa relatada neste capítulo, buscou-se investigar que tipos de orientações relativas ao ensino de produção de textos estavam presentes em documentos curriculares, dado que, como foi anunciado anteriormente, prevalecem declarações e conceitos que situam tais documentos em uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua.

3. Análise de documentos curriculares brasileiros

Conforme foi dito anteriormente, foram analisados documentos curriculares de Secretarias de Educação estaduais e municipais de capitais brasileiras. Para a obtenção desses documentos foi enviada, em 2010, uma carta às Secretarias de Educação, solicitando que encaminhassem os documentos curriculares vigentes naquele ano. Foi solicitado também apoio da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), que reforçaram o pedido. Seguindo o que foi solicitado, as Secretarias de Educação encaminharam os documentos por e-mail ou em versão impressa.

Em 2011, após levantamento dos documentos recebidos, foi enviada nova carta reforçando o pedido para às Secretarias que não tinham feito o envio. Após essa fase de coleta, foi realizada a última etapa, que constou de uma busca, em 2011, nos portais das Secretarias de Educação dos estados/capitais que ainda não tinham feito o envio das propostas curriculares. Desse modo, foram acrescentados alguns documentos que tinham sido elaborados/reformulados em 2011, totalizando 26 documentos³².

Neste capítulo, apresentamos o resultado da análise de 16 propostas curriculares, de 8 estados brasileiros. Foram utilizados dois critérios para essa seleção:

³² Foi também considerado um documento de Santa Catarina, que complementava a proposta curricular de 2005.

(1) existência de dois documentos do estado (da Secretaria Estadual e da capital); (2) elaboração/reformulação dos documentos no período de 2000 a 2011.

O estudo exposto neste capítulo foi realizado com base na análise de conteúdo de Bardin (2007), a partir da qual foram criadas 16 categorias de análise, acerca das orientações apresentadas para o ensino de produção de textos no Ensino Fundamental. As categorias foram agrupadas em três dimensões da atividade de escrita na produção dos textos: dimensão sociointerativa, dimensão dos aspectos composicionais e recursos linguísticos e dimensão do desenvolvimento de estratégias de escrita.

No Quadro 01, abaixo, indicamos os documentos de oito Estados brasileiros (Secretarias Estaduais e capitais), totalizando os 16 documentos analisados.

Quadro 01- Documentos curriculares analisados

<i>Estado e Capital</i>	<i>Título</i>	<i>Ano</i>	<i>Elaboração / Autoria</i>
Paraná	Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais.	2010	Coordenação e Equipe Técnico-Pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais. Língua Portuguesa: Angela Mari Gusso
Curitiba	Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Volume 3 - Ensino Fundamental.	2006	Equipes de profissionais pedagógicos e administrativos.
Santa Catarina	Proposta Curricular de Santa Catarina - Estudos Temáticos.	2005	Grupo Multidisciplinar: educadores. Consultores: professores das Universidades e professores da rede estadual de ensino. Grupos de Trabalho: educadores, especialistas, gestores e consultores.
Florianópolis	Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino.	2008	Departamento de Educação Fundamental, educadores e consultores.
Espírito Santo	Currículo Básico Escola Estadual.	2009	Comissão Curricular - SEDU, equipe de apoio, assessora especial, consultoras, especialistas, professores referência, professores colaboradores, superintendências regionais de educação – técnicos.
Vitória	Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa.	2004	Professores, assessoria: professores das universidades.
Minas Gerais	Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 1: Ciclo Inicial de Alfabetização Caderno 2: Alfabetizando	2004	CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação - UFMG, e professoras alfabetizadoras.

	Caderno 3: Preparando a escola e a sala de aula Caderno 4: Acompanhando e avaliando Caderno 5: Avaliação Diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial Caderno 6: Planejamento da alfabetização		
Belo Horizonte	Desafios da formação - Proposições curriculares – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.	2010	
Rio de Janeiro (Estado)	Diretrizes Curriculares – Ensino Fundamental – Anos Iniciais.	2010	
Rio de Janeiro (Capital)	Orientações Curriculares: Áreas específicas	2010	Coordenação técnico-pedagógica, consultoria, professores colaboradores.
São Paulo (Estado)	Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – ciclo 1. <i>Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias</i>	2008 2010	Coordenação: Neide Nogueira, Telma Weisz; Elaboração, Ângela Maria da Silva Figueiredo e outros.
São Paulo (Capital)	Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I.	2007	Assessoria Pedagógica (Coordenação Geral), elaboradores: especialistas, colaboradores: equipes técnicas das Coordenadorias de Educação e professores do Ciclo I e de Educação Infantil.
Mato Grosso	Orientações curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso.	2011 Parte 1 (concepções gerais) Parte 2 (linguagem)	Secretária de Educação
Cuiabá	Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação.	2000	
Pernambuco	Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco: língua portuguesa.	2008	Professores assessores: equipe de coordenação da elaboração, professores especialistas das redes públicas de ensino, pareceristas, comissão de revisão e atualização.
Recife	Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife – Construindo Competências.	2004	

Em todas as propostas curriculares analisadas, o ensino da produção de textos é enfatizado. Isto evidencia o abandono de antigas metodologias e concepções

praticadas nas escolas e veiculadas pelos livros didáticos, com base nas quais a aprendizagem de produção de textos seria decorrente simplesmente do domínio do sistema de escrita, ortografia, convenções gramaticais e estruturas textuais.

Há, também, nos documentos, o pressuposto de que a leitura e a produção de textos são eixos de ensino que precisam ser tratados de modo articulado, pois, via de regra, são inseridas orientações em que as duas expressões aparecem juntas "ler e produzir textos", "ler e escrever", como pode ser observado nos trechos a seguir, extraídos dos documentos de São Paulo:

Ler e escrever não se resume a juntar letras, nem a decifrar códigos: a língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia e não apenas consome. (SÃO PAULO - Estado, 2010, p. 8).

Neste documento, entende-se que tanto a aquisição do sistema de escrita como o domínio da linguagem escrita em seus diversos usos sociais são aprendizagens simultâneas. A tarefa da escola é assegurar a condição básica para o uso da língua escrita, isto é, a apropriação do sistema alfabético, que possibilita aos estudantes lerem e escreverem com autonomia. Mas é também introduzi-los na cultura escrita, isto é, criar as condições para que possam conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e, progressivamente, ampliar suas possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de textos. (SÃO PAULO - capital, 2007, p. 48).

Apesar desses pontos de encontro observados, há diferenças entre as propostas curriculares analisadas. No Quadro 02, estão apresentadas as orientações didáticas acerca das dimensões sociointerativas envolvidas na atividade de escrita que foram encontradas nas propostas. Como é possível notar, há diferenças entre os documentos de estados e capitais, de modo que nem sempre as orientações mencionadas aparecem nos dois documentos.

Quadro 02- Orientações didáticas sobre as dimensões sociointerativas da atividade de escrita nos documentos curriculares de estados e capitais

Orientações didáticas presentes nos documentos	Secretarias Estaduais (8 doc.)	Secretarias Municipais (8 doc.)	Total	Percentual
01 - É preciso diversificar os gêneros discursivos a serem produzidos	07	05	12	75,00%
02 - É preciso promover situações de escrita com finalidades claras e diversificadas	07	06	13	81,25%
03 - É preciso promover reflexões sobre a situação que gerou a escrita do texto	04	05	09	56,25%
04 - É preciso promover reflexões sobre o suporte textual onde o texto será escrito	05	02	07	43,75%
05 - É preciso promover reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos	01	03	04	25,00%
06 - É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos	08	07	15	93,75%

Com base no Quadro 02, vemos que as propostas estaduais tendem a contemplar um maior número de orientações em relação aos documentos das capitais. Apesar disso, pode-se afirmar que há mais aproximações do que distanciamentos entre propostas no que se refere às orientações para o trabalho com produção de textos. Como é possível constatar, as orientações 01, 02 e 06 estão entre as mais citadas e se mostram presentes tanto nos documentos estaduais, quanto nas propostas das capitais. Destaca-se a categoria 06 (*É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos*), presente em 15 dos 16 documentos analisados (93,75%).

Vale frisar que em uma perspectiva sociointeracionista, refletir sobre o destinatário do texto na situação de produção é, de fato, determinante para a organização do texto. Tal designação é o que torna possível planejar e pensar o que escrever, de que maneira escrever e para quem escrever, bem como “projetar” a compreensão dessa mensagem pelo outro, algo que influencia a própria construção do texto.

A esse respeito, os estudos de Bakhtin (2003, p.271) contribuíram para a adesão ao princípio de que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o,

prepara-se para usá-lo, etc..”. Nesse processo, Leal (2003, p. 54) salienta que no processo de escrita

uma pergunta fundamental emerge: para que se escreve? Uma das respostas possíveis é: para ser lido e compreendido. Reconhecemos, de antemão, que os alunos, quando produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produziram.

Voltando ao Quadro 02, vemos que a orientação 01, que trata da diversificação dos gêneros discursivos a serem produzidos, estava presente em 12 das 16 propostas (75%). Ou seja, apenas 25% dos documentos não indicam a necessidade de variação dos gêneros na escola.

Ainda sobre essa orientação, algumas propostas sugerem a necessidade de diversificar os gêneros a serem escritos, citando alguns exemplos, mas deixando que o professor ou a escola definam que gêneros serão abordados. Outros documentos, porém, apontam os gêneros que devem ser ensinados em cada ano de escolaridade, como é o caso do documento do município de São Paulo (2007 p.36), que a apresenta aos professores o seguinte quadro:

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em atividades permanentes ou ocasionais				
		1º	2º	3º	4º	5º
Modalidade escrita/oral	Cotidiana	Receita, lista, carta.	Regras de jogo, bilhete, lista, carta.	Bilhete, carta/ e-mail, receita.	Roteiro, mapa de localização, regras de jogo.	Regras de jogo, carta, e-mail.
	Escolar	Verbetes de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil.	Verbetes de enciclopédia infantil, diagrama.	Verbetes de curiosidades, artigo de divulgação científica.	Verbetes de enciclopédia virtual, artigo de divulgação científica para crianças.	Verbetes de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual.
	Jornalística	Manchete, notícia.	Notícia, legenda.	Manchete, entrevista, reportagem.	Notícia, reportagem.	Reportagem, entrevista.
	Literária (prosa)	Conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Fábula, lenda, literatura infantil.	Lenda, mito, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.	Fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.
	Literária (verso)	Cantiga, trava-língua, adivinha, trova.	Poema para crianças, parlenda, trava-língua, adivinha, trova.	Poema narrativo, cantiga tradicional, canção.	Poema, canções.	Cordel, canção.

Fonte: São Paulo. 2007, p.36 - Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I)

A orientação 02 (*É preciso promover situações de escrita com finalidades claras e diversificadas*) foi a segunda mais contemplada pelas propostas (81,25%) e articula-

se de modo claro com pressupostos sociointeracionistas como, por exemplo, com o modelo de produção de textos proposto por Schneuwly (1998). Segundo esse modelo, na situação de escrita o autor constrói uma base de orientação e é a partir desse conjunto de representações que mobiliza os conhecimentos e as estratégias de escrita. A proposta curricular do estado de Pernambuco (2008) explicita essa questão, quando estabelece competências a serem desenvolvidas nos alunos acerca da produção de textos escritos. Segundo essa proposta:

Espera-se que o professor, no trabalho com a produção de textos escritos (em gêneros selecionados para cada etapa da escolaridade), oriente o aluno no desenvolvimento de competências para:

Responder ao objetivo específico previsto para o texto.

Cada texto, independentemente da função que cumpre, tem uma finalidade particular. Pretende, assim: fundamentar, defender, ressaltar, refutar, opinar, persuadir, advertir, divulgar, explicar, ironizar, divertir, emocionar, por exemplo. (1EF, 2EF, EM)
(PERNAMBUCO, 2008, p. 93)

A orientação 03, que trata da situação que gerou a escrita do texto, presente em 56,25% dos documentos, está intrinsecamente ligada à orientação 02, embora enfatize uma ação pedagógica mais reflexiva, mais problematizadora, que remete à necessidade de pensar sobre a motivação da escrita de cada texto. Ou seja, sugere-se a necessidade de promover reflexões para que o aluno compreenda que o texto é fruto de um dado momento, isto é, de uma situação específica de comunicação. Tal recomendação mostra a importância de auxiliar os professores a perceber que, a partir da necessidade de comunicar-se, o autor “elege” determinada forma de escrever e, portanto, de expressar-se, tendo em vista a situação comunicativa e a finalidade a que se destina o texto. A proposta curricular de Curitiba (2006, p. 216, 217) ilustra esse tipo de orientação:

No que diz respeito à escrita, é preciso considerar que os encaminhamentos propostos devem ser sempre fundamentados em situações de uso carregadas de significado, como elaboração de convites para a festa junina da escola ou para uma reunião de pais. É necessário que os estudantes percebam que a situação e o interlocutor são elementos determinantes da produção e devem compor, primordialmente, o rol de conhecimentos necessários para a elaboração de seus textos.

As orientações 05 (*É preciso promover reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos*) e 04 (*É preciso promover reflexões sobre o suporte textual onde o texto será escrito*) foram as menos mencionadas nos documentos (a quinta foi contemplada em 07 propostas, ou seja, 25% dos documentos e a quarta em 04 propostas ou 43,7% dos documentos). Tais dados parecem sinalizar que, embora haja reconhecimento de que é importante levar os alunos a refletirem sobre o contexto que motivou a escrita, sobretudo sobre a finalidade, há algumas dificuldades de problematizar de um modo mais aprofundado a perspectiva dialógica de Bakhtin (2003).

Vale frisar que a delimitação das finalidades, gêneros e destinatários dos textos representou um avanço de concepção sobre o ensino da língua portuguesa, atendendo aos apelos que autores – como Geraldi (1996, 1997) – fizeram nas décadas de 1980 e 1990, de que escrever é interagir e que, ao escrever, se diz algo a alguém para atingir determinado objetivo. Naquele momento, buscou-se combater um ensino em que os estudantes escreviam apenas para o professor, com o propósito de ser avaliado por ele. Os textos seguiam modelos escolares distanciados dos gêneros que circulam na sociedade e a circulação era restrita aos alunos e professores. A esse modelo de ensino, Schneuwly e Dolz (2004) denominaram "Pedagogia do Coroamento". Na atualidade, embora na escola tais práticas ainda sejam constantes, no discurso de pesquisadores e documentos oficiais predominam concepções mais interativas, como pode ser ilustrado com base no trecho abaixo, extraído da proposta curricular de Belo Horizonte (2010, p. 11):

Nas atividades de escrita, é importante desenvolver com os alunos uma reflexão sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem, com o objetivo de levar os alunos a compreender os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quem vai ler o que eu estou escrevendo? Onde ele está? Será que ele vai entender o meu texto? Para que estou escrevendo?

No entanto, o desdobramento das orientações mais gerais sobre o contexto de escrita para um ensino mais problematizador, em que os estudantes possam pensar

sobre as práticas de linguagem, as relações que se estabelecem por meio dos textos e os papéis desempenhados pelos que interagem na sociedade, ainda está em vias de consolidação. Isto é, se por um lado, é recomendado que o professor ofereça boas condições para a escrita do texto e reflita com os estudantes sobre para quem eles vão escrever, por outro, poucas vezes é explicitado que é necessário refletir sobre por que a finalidade proposta é importante ou sobre os suportes onde os textos serão divulgados, e suas relações com os destinatários propostos, ou mesmo quanto aos papéis desempenhados na sociedade pelos que escrevem ou leem determinado texto.

Oscilações nos documentos quanto aos pressupostos sociointeracionistas também foram identificadas nas análises das orientações relativas aos aspectos composicionais e recursos linguísticos a serem adotados na atividade de escrita. O Quadro 03, abaixo, apresenta as orientações nesta direção encontradas nos documentos curriculares analisados.

Quadro 03: Orientações didáticas sobre as dimensões composicionais e recursos linguísticos na atividade de escrita nos documentos curriculares de estados e capitais

Orientações didáticas presentes nos documentos	Secretarias Estaduais (8 doc.)	Secretarias Municipais (8 doc.)	Total	Percentual %
01 - É preciso atender à forma composicional do gênero	04	05	09	56,25%
02 - É preciso variar os recursos linguísticos no texto	03	05	08	50%
03 - É preciso atender às prescrições gramaticais	07	07	14	87,5%
04 - É preciso ensinar a escrever texto coerente e claro	05	02	07	43,75%

Como vemos no quadro acima, a orientação 03 (*É preciso atender às prescrições gramaticais*) ganhou destaque dentre as demais. Assim, percebemos que a maior parte dos documentos (87,5%) busca “assegurar” o aprendizado das normas gramaticais que regem a língua portuguesa oficial, estabelecendo essa prioridade entre os aspectos da textualidade. Abaixo, extraímos trechos de propostas curriculares que evidenciam tal tendência:

Revisar – coletivamente, com ajuda do professor – textos (próprios e de outros), do ponto de vista ortográfico. (SÃO PAULO, 2008, p.11).

Para escrever em conformidade com os padrões da linguagem escrita e respeitando as restrições impostas pelos gêneros, elas (as crianças) precisam refletir sobre os usos da língua e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções. (SÃO PAULO, 2007, capital p. 127).

Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas;
Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas;
Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática; (FLORIANÓPOLIS 2008, p. 39).

Reconstruir as regularidades da escrita (derivação de regras ortográficas, concordância nominal e verbal, relações entre acentuação e tonicidade e outros aspectos que se mostrarem necessários a partir das dificuldades dos alunos nas produções de texto) para apropriar-se de nomenclaturas e analisar os recursos da língua em diferentes situações de uso. (VÍTORIA 2004, p.15).

Produzir textos coesos e coerentes a partir de conhecimentos da organização sintático-morfológica da linguagem. (CURITIBA, 2006, p.228).

Esses fragmentos ilustram como essas propostas englobam o ensino da gramática em consonância com atividades que envolvem a produção de textos. Há, assim, uma articulação entre o ensino de produção de textos e o de análise linguística, mas com maior ênfase em aspectos prescritivos da gramática de prestígio social.

A recomendação 02, que orienta o professor a auxiliar os estudantes a lançar mão de variados recursos linguísticos para atender aos propósitos de escrita, refletindo sobre como tais recursos são recorrentes em outros textos do mesmo gênero, representa de modo mais claro a proposta de análise linguística defendida por Mendonça (2007), também enfatizada por Geraldi (1996, p. 62):

A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa.

Como é possível observar no Quadro 03, diferentemente do que ocorreu com os aspectos mais prescritivos, apenas a metade dos documentos enfatizou tal orientação. Vejamos fragmentos das propostas dos municípios do Rio de Janeiro e de Florianópolis, sobre a questão:

“Os recursos linguísticos se constituem em pistas na superfície do texto que levarão à compreensão do que o produtor do texto quer dizer”. (RIO DE JANEIRO, 2010).

“Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto”. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 39).

Do mesmo modo, a orientação 04, que trata das questões relativas à clareza e coerência do texto, obteve um percentual relativamente baixo: 43,75%. Segundo Koch (2005, p. 21), “nunca é demais lembrar que a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém em dada situação de comunicação específica”. Desse modo, é um aspecto pouco preciso e menos propício a prescrições.

A orientação 01 (*É preciso atender à forma composicional do gênero*), com 56,25%, também foi relativamente pouco contemplada, considerando-se sua importância. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a construção composicional é um dos elementos que caracterizam o gênero, e está intrinsecamente ligada às finalidades e à história de emergência do gênero. Ainda segundo Todorov (1980), os gêneros emergem de atos de fala. Nessa linha de pensamento, a forma composicional é construída em conformidade com os tipos de ação linguística que geraram esse instrumento cultural, que é o gênero.

Como mostra o Quadro 04, abaixo, quando buscamos analisar as orientações voltadas para o desenvolvimento de estratégias de escrita pelos alunos, a necessidade de desenvolver habilidades de revisão textual foi bastante enfatizada.

Quadro 04: Orientações didáticas sobre o desenvolvimento de estratégias de escrita nos documentos curriculares de estados e capitais

Orientações didáticas presentes nos documentos	Secretarias Estaduais (8 doc.)	Secretarias Municipais (8 doc.)	Total	Percentual %
01 - É preciso promover situações para o desenvolvimento de estratégias / habilidades de planejamento do texto	06	03	09	56,25%
02 - É preciso promover situações para o desenvolvimento de estratégias / habilidades de revisão do texto	07	06	13	81,25%

Como mostra o Quadro 04, sete dos 16 documentos não abordam questões relativas ao planejamento do texto, ao passo que apenas três deixam de tratar de questões relativas à revisão textual. Considerando que a revisão é facilmente identificada como um processo em que as violações gramaticais podem ser corrigidas, é possível que a maior ênfase nesse aspecto observada nos documentos seja decorrente de uma maior preocupação com questões normativas da língua, conforme já apontado anteriormente.

Ainda sobre esse tópico, vale ressaltar que é no movimento de escrita e de reescrita que o aluno reflete sobre a própria ação de escrever e, conseqüentemente, desenvolve as estratégias de planejamento e de revisão do seu texto. Ou seja, é no processo de revisão que o aluno vai se apropriando das habilidades textuais, o que possibilita olhar para o texto a partir de outro ponto de vista (BRANDÃO, 2007; ROCHA, 2013). Assim, a revisão se constitui como um instrumento, uma estratégia que auxilia na reelaboração do texto. Nas palavras de Citelli (2008, p. 33-34):

de certa maneira, no movimento de feitura e (re)feitura do texto é que o aluno vai dominando a sua escrita, percebendo os limites da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende.

Como vimos discutindo até o momento, os documentos analisados avançaram em relação às propostas curriculares do século passado, pois assumem uma perspectiva mais interacionista, com foco principal no texto, e não nas prescrições gramaticais. No entanto, como foi exposto, algumas oscilações foram identificadas quanto aos pressupostos gerais adotados.

Por fim, a comparação entre os documentos estaduais e municipais evidenciou mais aproximações do que afastamentos quanto às orientações dadas nos documentos que circulam em um mesmo estado (Secretaria Estadual e Secretaria Municipal de Educação da capital). Os distanciamentos observados refletem apenas a ausência de orientações em um dos documentos, e não orientações contrárias.

Considerando o total de 12 orientações didáticas sobre o trabalho de produção de textos, identificadas nos documentos curriculares e que foram apresentadas nos quadros 02, 03 e 04, o Quadro 05, abaixo, mostra o número de orientações presentes nos documentos das Secretarias Estaduais e da capital.

Quadro 05 – Frequência/ percentual de orientações didáticas compartilhadas pelos documentos curriculares dos estados e capitais

<i>Documentos</i>	<i>Orientações didáticas comuns</i>	
	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Minas Gerais e Belo Horizonte	9	75%
São Paulo e Capital	8	66,66%
Paraná e Curitiba	6	50%
Santa Catarina e Florianópolis	6	50%
Espírito Santo e Vitória	6	50%
Rio de Janeiro e Capital	4	33,33%
Pernambuco e Recife	3	25%
Mato Grosso e Cuiabá	0	0

Conforme vemos no Quadro 05, foram as propostas curriculares de Minas Gerais/Belo Horizonte e de São Paulo estado/capital, com percentuais de 75% e 66,66%, respectivamente, que apresentaram maior grau de compartilhamento quanto às orientações dadas em relação ao ensino de produção de textos. No Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo também foi constatado que 50% das orientações que identificamos em nossa análise estavam explicitadas nos dois documentos (estados e capitais). Nos documentos dos demais estados observou-se, entretanto, um pequeno percentual de orientações compartilhadas pelos dois documentos.

4. Considerações finais

A análise das propostas curriculares apresentada aqui evidencia uma aproximação entre as recomendações inseridas nos documentos e os princípios difundidos nas perspectivas sociointeracionistas de ensino. Por outro lado, observamos também

ênfases diferenciadas quanto às dimensões sociointeracionistas explicitados nos documentos da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria Municipal da capital, o que remete a oscilações acerca de tais princípios. Como afirmamos, no entanto, não foram observadas orientações contraditórias entre os dois documentos.

Outro aspecto evidenciado foi o de que os documentos tendem a enfatizar mais os aspectos sociointerativos da atividade de produção de textos, em detrimento de outros aspectos dessa mesma atividade. Esse fato pode ser compreendido com base na perspectiva sociointeracionista de ensino da língua, adotada pelos documentos, que considera uso social da linguagem para atender às necessidades específicas da comunicação e interação social.

Apesar da maior incidência de recomendações relativas à dimensão sociointerativa da atividade de escrita, observou-se também, em vários documentos, uma frequência mais alta de orientações acerca das prescrições gramaticais do que para refletir sobre os recursos linguísticos ou os efeitos de sentido provocados por tais recursos, algo que seria característico de uma abordagem mais ligada aos gêneros.

Concluímos, portanto, que muitos avanços foram observados quanto ao que se propõe nos documentos curriculares, porém, ainda há necessidade de maior aprofundamento das reflexões sobre como os pressupostos teóricos gerais podem ser concretizados em princípios didáticos mais específicos. Esse pode ser um próximo passo para que as condições de produção de textos nas escolas sejam mais favoráveis ao aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The Psychology of written composition**. New Jersey: Laurence Erlbaum, 1987.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.119-134.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996, 148 p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HAYES, John R. **The complexe problem solver**. Philadelphia: Frankliln Institute Press, 1981.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-67.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; Cavalcante, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.73-88.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 69-83.

SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, Bernard. **Le language escrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.ç

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOCUMENTOS ANALISADOS

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares Ensino Fundamental Língua Portuguesa Rede Municipal De Educação De Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2010.

CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação de. **Escola de Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação – na política educacional do presente, a garantia do futuro**. Elaboração Diretoria de Ensino e Pesquisa. Cuiabá: SME, 2000

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba. 2006.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico da escola estadual: ensino fundamental – anos iniciais**. Secretaria da Educação. Espírito Santo, 2009.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular / Prefeitura Municipal de Florianópolis**. - Florianópolis, 2008.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Secretaria de Estado de Educação – Superintendência de Educação Básica – Área de Linguagens. Mato Grosso, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização**. Secretaria de Estado da Educação. Ceale/FaE/UFMG. Minas Gerais, 2004.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa**. Secretaria de Educação. - Recife : SE. 2008.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica da rede Municipal de Ensino de Recife – Construindo Competências**. Ed. Universitária/UFPE. Recife, 2004.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação do. **Orientações curriculares: áreas específicas – língua portuguesa**. Secretaria Municipal de Educação – Subsecretaria de Ensino - Coordenadora de Educação. Rio de Janeiro. 2010.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental – anos iniciais**. Secretaria de Estado da Educação - Coordenação de Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2010.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática – ciclo I**. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira**. – São Paulo : SEE, 2010.

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Ensino de. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Secretaria Municipal de Ensino. Vitória. 2004.

SOBRE OS AUTORES

ADELMA BARROS-MENDES

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 1995), mestrado em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2001) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo (2005) com estágio de doutorado na Universidade de Genebra/Suíça. É professora associada 1 da UNIFAP. Tem experiência na área da linguagem, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de leitura; letramento e alfabetização; livro didático de língua materna, didática da língua materna e didatização para as escolas regulares e indígenas. Atuou como parecerista de livros didáticos do Ensino Fundamental, Médio e de Alfabetização nos PNLD 2002; 2003; 2004; 2005; 2007. Em 2009 foi parecerista do Programa do MEC -PNBE e em 2012 avaliadora do PNLD/dicionários. Foi coordenadora geral do Pró-letramento e do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Amapá.

ANA LIMA

Tem doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002) e pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. É professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua na graduação e na pós-graduação. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, com foco principalmente nos seguintes temas: descrição da língua portuguesa, ensino de língua portuguesa, sintaxe, produção textual e avaliação de material didático. Acerca desses temas tem publicado textos, realizado pesquisas e ministrado cursos.

ANA CAROLINA PERRUSI BRANDÃO

É professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desde 1994, PhD em Psicologia pela University of Sussex (2004), e realizou pós-doutorado na University of Oxford (2016). Desenvolve pesquisas e tem diversas publicações nas áreas de leitura e escrita na Educação Infantil, ensino da compreensão de textos e da argumentação. Atua na Pós-graduação em Educação

desde 2006 e é membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Atualmente, também é coordenadora de ações pedagógicas no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas que funciona no campus da UFPE.

ANA PAULA DE HOLANDA CAVALCANTI

Graduada no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-graduada no Curso de Especialização *latu sensu* em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica pela UFPE. Professora efetiva no município de Buenos Aires-PE.

BETH MARCUSCHI

É professora titular do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, doutora em Linguística pela UFPE e pesquisadora do CEEL e do CEALE. Atua na graduação e pós-graduação em Letras (UFPE) e integrou o corpo docente do Profletras/ UFPE. Desenvolve pesquisas e tem publicações na área de linguística aplicada ao ensino de língua materna, com foco nos seguintes temas: livro didático, produção de texto, avaliação, letramento e formação do professor. Orientou dissertações de mestrado e teses de doutorado em sua área de interesse.

CANCIONILA JANZKOVSKI CARDOSO

Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso, possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris), e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Paraná (2008). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento, história da alfabetização, cartilhas escolares e memórias de professoras. Tem diversas publicações em livros, capítulos de livros e artigos em periódicos. Coordenou o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis (2010-2014) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Mato Grosso - 2013-2016). É coordenadora do Grupo de Pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar.

ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA

Professora assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco e formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE / CEEL). É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE), na linha de pesquisa Educação e Linguagem. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem, e na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente no ensino de Língua Portuguesa, especificamente em relação ao ensino-aprendizagem da produção textual.

JOSENIR SILVA SOUSA

Possui graduação em Letras Português e Literatura pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas (PPGDAP/UNIFAP). Atuou como colaboradora do Curso de Formação Continuada de professores - Pró-Letramento e como coordenadora Adjunta do Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM/Amapá). Atualmente é professora efetiva do Departamento de Letras e Comunicação da UNIFAP, coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais de Educação Básica (COMFOR/UNIFAP) e Formadora no Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/Amapá). Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Linguística Aplicada, com pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de leitura e escrita; letramento e alfabetização; didatização e produção textual acadêmica.

LEILA NASCIMENTO DA SILVA

É doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Acadêmico de Garanhuns. Atua também como membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e tem participado de vários cursos de formação de professores de redes públicas de ensino, tais como o Pró-letramento e o PNAIC (Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa). Além disso, realiza outros trabalhos técnicos relacionados à área, tais como elaboração de pareceres para o PNLD e construção de

material didático para a formação de professores. Desenvolve pesquisas referentes à prática docente e ensino de língua portuguesa, com ênfase no ciclo de Alfabetização.

LÍVIA SUASSUNA

É licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como professora associada na Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação). Tem vários livros, artigos e capítulos publicados na área do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, incluindo livro didático, avaliação, currículo e formação docente.

ROSIVALDO GOMES

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas da Universidade Federal do Amapá (PPGDAP/UNIFAP), graduado em Letras Português e Literatura pela UNIFAP. Professor Assistente II de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Artes da UNIFAP. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPq-UNIFAP). Coordenador geral do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/Amapá). Tem pesquisas voltadas para ensino e aprendizagem de língua portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros discursivos como objeto de ensino, sequências didáticas e protótipos didáticos digitais como instrumento de ensino, montagem e avaliação de material didático e mediação tecnológica no ensino de Língua Materna e formação de professores.

TELMA FERRAZ LEAL

É professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e realizou pós-doutorado na Universidad de Buenos Aires. Desenvolve pesquisas e tem diversas publicações nas áreas de alfabetização, leitura e produção de textos e da argumentação. Atua na Pós-graduação em Educação e é membro do

Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/ UFPE).

VINICIUS VARELLA

É doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e especialista em Gestão Escolar e em Educação a Distância. É bolsista FACEPE, pesquisador/orientador no curso de Letras Virtual da UFPB, pedagogo e licenciado em Matemática. Desenvolve pesquisas nas áreas de produção de texto, produção coletiva de textos, autoria em uma perspectiva bakhtiniana, gêneros textuais, formação de professores, metodologias de ensino e tecnologias na educação.

