UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

CÉLIA GAUDEDA

**RELAÇÕES DIALÓGICAS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO 6º
ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA/PR**

PONTA GROSSA- PR

2017

CÉLIA GAUDEDA

**RELAÇÕES DIALÓGICAS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO 6º
ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA/PR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, na Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

PONTA GROSSA - PR

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Gaudeda, Célia

G266 Relações dialógicas no ensino da
produção textual em turmas do 6º ano de
uma escola municipal de Curitiba/PR/ Célia
Gaudeda. Ponta Grossa, 2017.
181f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da
Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Pascoalina
Bailon de Oliveira Saleh.

1.Escrita. 2.Ensino. 3.Produção
textual. I.Saleh, Pascoalina Bailon de
Oliveira. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Estudos da
Linguagem. III. T.

CDD: 801

CÉLIA GAUDEDA

RELAÇÕES DIALÓGICAS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO 6º
ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA/PR

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, na Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 12 de abril de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh-
Orientadora
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Prof.^a Dr.^a Nívea Rohling
Membro efetivo externo
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Prof.^a Dr.^a Cloris Porto Torquato
Membro efetivo interno
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

AGRADECIMENTOS

Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência. (BAKHTIN, 1997b, p. 257).

Por várias vezes, quando me pus a ler os agradecimentos feitos por colegas, em suas pesquisas, me senti tomada pela emoção. E eis que, mal posso acreditar, é chegada a minha tão sonhada hora de registrar os meus agradecimentos a alguns dos sujeitos e às suas vozes, essenciais, que me acompanharam no decorrer desta caminhada:

À professora Pascoalina, por ter acreditado em mim, contribuindo para realização de um dos meus maiores desejos (o ingresso no Mestrado) e por ter sido, durante a caminhada de escrita desta dissertação, uma interlocutora atenciosa e respeitosa.

Às professoras participantes da pesquisa, que prontamente abriram as portas de suas salas de aula, me acolheram e compartilharam momentos de sua prática pedagógica (que considerei, inclusive, semelhante com a que encaminhei em minhas turmas até quando as deixei para assumir outras atribuições na Rede Municipal). Sem o consentimento e a participação dessas grandes companheiras de batalha na área da educação, este trabalho de reflexão não seria concretizado.

À equipe diretiva e pedagógica da unidade escolar selecionada, por terem aberto as portas e por terem concedido apoio à realização do meu trabalho.

Aos alunos participantes da pesquisa, que cederam os instrumentos, fundamentais para a geração dos dados.

À Prof^a Dr^a. Cloris Porto Torquato, por ter sido, tanto na etapa de qualificação quanto na de defesa pública deste trabalho, uma leitora “exotópica”, exigente, generosa e por me fazer avançar no entendimento da teoria de Bakhtin e de seu Círculo.

À Prof^a. Dr^a. Nívea Rohling, também membro da banca de qualificação e de defesa pública desta pesquisa, pela leitura atenta e crítica, que contribuiu imensamente para aperfeiçoá-la.

Ao Profº. Drº. Gilberto de Castro, da UFPR, pesquisador admirável, que permitiu que eu acompanhasse suas aulas, como ouvinte, no decorrer do ano de 2014. Foi nesse período que o mundo bakhtiniano, que sempre me pareceu inatingível, começou a fazer sentido para mim.

À minha mãe Lúcia, que mesmo sem entender muito bem os motivos que me levaram, segundo suas palavras, a “um sofrimento tão grande”, sempre orou para que o meu caminho fosse iluminado e torceu para que tudo acabasse bem.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da UEPG, que ao longo desta trajetória acadêmica compartilharam comigo momentos de aprendizado, alegrias, angústias e ansiedade.

Aos/às docentes do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da UEPG, pelos conhecimentos partilhados, apoio e produtivas discussões durante as aulas ministradas no ano de 2016.

À Vilma, secretária do Programa de Pós-graduação, por sempre ter sido muito gentil, atenciosa e disposta a me auxiliar quando precisei.

À Luciene, amiga querida e pedagoga atuante na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que se dispôs a fazer a leitura de meu texto final, dizendo palavras elogiosas, palavras de apoio e de incentivo.

A todas as companheiras do grupo de formação de professores, em Língua Portuguesa, da Rede Municipal, com as quais tive a felicidade de estar/atuar nos últimos anos, em especial à Haudrey, que me lançou o convite para atuar junto ao grupo. Desde então, quantas mudanças com saldo positivo!

“Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, **tenha fixado a posição de um sujeito social**. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.” (FARACO, 2009, p. 66, grifos do autor).

“Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida —, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade.” (BAKHTIN, 1997a, p.34)

RESUMO

Um dos objetivos fundamentais a serem alcançados pela escola, no ensino de Língua Portuguesa, é formar sujeitos que produzam seus textos escritos de modo a atender às exigências socialmente estabelecidas. No entanto, em escolas municipais de Curitiba/PR, que ofertam o ensino de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, atingir esse objetivo tem sido uma tarefa desafiadora para a grande maioria de nós, profissionais atuantes. Mediante essa constatação, este estudo se propôs a investigar como é encaminhado o ensino da produção textual, bem como qual é a concepção de linguagem escrita predominante que subjaz a esse ensino. Para tanto, no primeiro semestre de 2016, escolheu-se uma das escolas municipais com suas 3 (três) turmas de 6º ano e nesse universo, por meio de entrevistas com 3 (três) professoras e dos cadernos de 8 (oito) alunos, gerou-se dados, que foram analisados à luz de estudos contemporâneos sobre a linguagem e seu ensino. Dentre os teóricos estão os do Círculo de Bakhtin, cuja teoria intitulada enunciativo-dialógica versa sobre a linguagem como consequente das interações verbais, que se estabelecem entre os sujeitos em suas relações sociais; também estão autores que discutem sobre o ensino da linguagem, em especial da escrita: Geraldi (1996; 1997; 2006;), Azevedo e Tardelli (2011), Sercundes (2011) Marcuschi (2001), Costa Val et al. (2009), Menegassi (2010), dentre outros. Além desses teóricos, contou-se com o aporte de documentos orientadores do ensino, Brasil (1988) e Curitiba (2010; 2006). Inicialmente, mapeou-se como a linguagem escrita, de um modo geral, vem sendo apresentada às três turmas. Especialmente em duas, constatou-se a presença de textos escritos (para a leitura), sendo a maioria deles literários; nesse ponto, sentiu-se a ausência de um trabalho de leitura que os explorasse em todas as suas dimensões; também há a escrita-reprodução, que abrange as cópias e demais propostas nas quais a participação dos alunos é mínima e, finalmente, as produções escritas, num total de 21. Em relação a essas produções textuais, foco principal deste estudo, as conclusões apontaram para um distanciamento da concepção de linguagem como fenômeno de interação verbal. O conjunto de dados gerados indicou que tem prevalecido, em todas as turmas, a ênfase no ensino da escrita de redações escolares, principalmente a partir de imagens, as quais não abrangem aspectos constitutivos da produção de textos fora da escola, tais como gênero discursivo definido, planejamento prévio, interlocutor eleito, local de circulação e reescrita do texto. Ou seja, nas três turmas investigadas predominou-se uma concepção tradicional de linguagem escrita e não uma concepção em que a linguagem é entendida como um meio de interação entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVES: escrita, ensino, produção textual.

ABSTRACT

One of the fundamental goals to be reached by the school, on Portuguese Language teaching, is forming subjects who produce their written texts so to meet the imposed social requirements. However, in municipal schools in Curitiba (Parana), that offer from 6th to 9th grades of elementary school, achieving that goal has been a challenging assignment to most of us, working professionals. Through this confirmation, this study aims to investigate how text production teaching is being forwarded, as well as the predominant conception of written language underlying the teaching. Therefore, for the present research, we chose, in the first semester of 2016, one of the municipal schools with its 3 (three) 6th grade classes and, in that universe, by means of interviews with 3 (three) teachers and the access of 8 (eight) students notebooks, generated data that were analyzed with contemporary theories on language and its teaching. Among the theorists, those from Bakhtin Circle, whose enunciative-dialogic named theory talk about language as consequent to verbal interactions, which are established among the subjects in their social relations; also authors who talk about language teaching, especially the written language: Geraldi (1996; 1997; 2006;), Azevedo & Tardelli (2011), Sercundes (2011) Marcuschi (2001), Costa Val et al. (2009), Menegassi (2010), and others. Besides those theorists, we relied on teaching guiding documents, Brasil (1988) and Curitiba (2010; 2006). Initially, we scanned how the written language, in general, has been introduced to the three classes. Particularly in two classes, it was verified the presence of written texts (to reading), most of them literary; about that, we missed a reading work that explored the texts in all their dimensions; there is also the writing-reproduction, which includes the copy and other propositions with a minimal students participation and, ultimately, the written production, a total of 21. About the text productions, main focus of this study, the conclusions point to a detachment from the conception of language as verbal interaction phenomenon. The amount of data that was generated indicate that it has prevailed, in all classes, the emphasis on the teaching of school writing – mainly thematized from images – which do not include constitutive aspects demanded by the text production outside the school, such as defined discursive genre, previous planning, elected interlocutor, place of circulation and text rewriting. That is, in the three examined classes, a traditional conception of written language prevails and not one that understands the language as a means of interaction between the subjects.

KEYWORDS: writing, teaching, text production.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Texto <i>Bob Bafo</i> (reproduzido e colado).....	108
FIGURA 2:	Texto <i>Bob Bafo</i> (copiado).....	109
FIGURA 3:	Exemplo de escrita-reprodução.....	116
FIGURA 4:	Comando de produção após a apresentação do texto de apoio – turma A.....	123
FIGURA 5:	Comando de produção após a apresentação do texto de apoio – turma B.....	122
FIGURA 6:	Comando de produção-Turma C.....	125
FIGURA 7:	Proposta de produção textual escrita - turma A.....	127
FIGURA 8:	Proposta de produção textual escrita - turma B.....	129
FIGURA 9:	Proposta de produção textual escrita- Turma C.....	132
FIGURA 10:	Orientações para “escrever bem”-Turma C.....	135
FIGURA 11:	Produção escrita com correção – Turma C.....	138
FIGURA 12:	Bilhete produzido por um sujeito discente da turma A.....	140
FIGURA 13:	Bilhete reescrito por um sujeito discente da turma A.....	140

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Fontes de geração dos dados.....	92
QUADRO 2:	Textos apresentados à turma A.....	102
QUADRO 3:	Textos apresentados à turma B.....	103
QUADRO 4:	Textos apresentados à turma C.....	104
QUADRO 5:	Produções textuais realizadas pelas turmas A, B e C.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	19
1.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN, A SUA TEORIA DE LINGUAGEM E O CONTEXTO EM QUE ELA SE ORIGINOU	20
1.2 A LINGUAGEM E O SEU CARÁTER DIALÓGICO	28
1.3 O SUJEITO NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO E PAPEL DA LINGUAGEM EM SUA CONSTITUIÇÃO.....	33
1.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	40
 2 ESCRITA E ENSINO: UM BREVE RETROSPECTO E O PANORAMA ATUAL.....	49
2.1 A RELAÇÃO ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA.....	49
2.2 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: UM BREVE HISTÓRICO DE SEU ENSINO ...	55
2.3 LEVANTAMENTO DE ALGUMAS DISCUSSÕES VIGENTES SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	59
2.4 A CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO.....	67
 3 APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS	83
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS	83
3.2 O PERCURSO EM BUSCA DOS INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS	89
3.3 O CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS	93
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	95
3.4 SOBRE A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS E SOBRE OS TEXTOS DOS ALUNOS.....	97
 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS	100
4.1 A ESCRITA EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM OS TEXTOS PARA A LEITURA E A ESCRITA-REPRODUÇÃO.....	101
4.3 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	120
4.4 ALGUMAS NOTAS SOBRE A AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS NAS TURMAS	137
4.5 E ANTES DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141

CONSIDERAÇÕES FINAIS, POR ORA	146
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS	169
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
ANEXO C - PARECER DA APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	174
APÊNDICES.....	178
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DE DADOS PESSOAIS	178
APÊNDICE B – ENTREVISTA.....	180

INTRODUÇÃO

Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio [...] (BAKHTIN, 1997a, p. 368)

Posso afirmar que o meu interesse por questões relativas à Língua Portuguesa (LP, doravante) - e por ser professora desse componente curricular - surgiu assim que passei a frequentar a quinta série do ensino fundamental, lá pelos idos de 1990, em uma pequena cidade do interior do Paraná. Lembro-me de aguardar ansiosa pelas aulas de LP, nas quais eu constantemente era elogiada por demonstrar dedicação ao realizar o que era proposto e por caprichar nas cópias das definições de substantivos, adjetivos, pronomes etc. Quando uma ou outra redação ou a leitura em voz alta eram solicitadas, eu também me esmerava, mais elogios me eram dirigidos e a motivação aumentava. E, também, quanta felicidade eu sentia nos momentos em que era escolhida por uma das professoras, de LP, para “passar” textos e exercícios gramaticais na lousa, mesmo que depois eu tivesse que procurar algum sujeito benevolente que emprestasse o seu caderno para que eu pudesse acessar o que havia sido passado a fim de registrar, em meu próprio caderno, tudo de novo.

Essas “experiências positivas” com esse componente curricular em todo o ensino fundamental, especialmente após a quinta série, e no ensino médio, me levaram a vivenciar, no ano de 1999, uma das maiores alegrias da minha existência: o ingresso no curso de Letras. Eu seria a primeira da família a frequentar o ensino superior e teria a oportunidade de aprofundar minha compreensão em torno de algo que há algum tempo vinha despertando meu interesse. No entanto, ao contrário do que eu esperava, o curso não propiciou uma visão de educação questionadora do “fazer” pedagógico” (OLIVEIRA, 2006, p.109, destaque da autora) ¹ e, diante disso, o que me restou, ao longo da atuação como professora, iniciada mesmo antes de concluir o curso, foi estudar, recorrer a fontes teóricas diversas, enfim, formar-me

¹ Não se trata de um caso isolado. Conferir, para maiores informações a respeito, o estudo completo dessa pesquisadora.

continuamente para elucidar questões pendentes relativas ao ensino de linguagem em sala de aula.

Quanto à ideia de me dedicar ao estudo do ensino da produção de textos escritos, um eixo central do componente LP, chegou recentemente, mais precisamente após o ingresso no Mestrado (sonho há anos alimentado) e após instigação feita pela minha orientadora, estudiosa da linguagem escrita. Admito que, assim que fui instigada, como ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso, demonstrei a primeira atitude responsiva ativa por meio de expressões de espanto, afinal, eu teria que sair de minha zona de conforto, rever minhas intenções iniciais de pesquisa e discorrer sobre o ensino da produção escrita, um objeto que, embora sempre tenha me causado preocupação, nunca constou em meus planos para ser alvo de um estudo mais aprofundado. Todavia, superado o susto inicial, a atitude se modificou, passando a ser de concordância, contentamento e gratidão. Na sequência, explico os motivos.

O primeiro motivo atrela-se a questões pessoais: eu teria a oportunidade de desbravar um campo novo, de desvendar alguns dos mistérios de um universo que, sim, sempre foi por mim admirado, ou seja, o universo da escrita. Outro motivo, eu diria que o principal, o que não me deixou recusar o desafio lançado, está vinculado a questões profissionais: durante a minha caminhada na área da educação, iniciada mesmo antes mesmo de ser diplomada na faculdade possível, na oferta existente, “com curso feito nas condições possíveis – noturnos, com o mínimo de bibliografia, com o uso das cópias xerográficas de capítulos de livros e textos” (GERALDI, 2014, p.19), eu não havia ainda dedicado a devida atenção às questões relacionadas ao ensino da produção de textos escritos.

Especialmente nos últimos anos, não deixei de buscar teorias que me auxiliassem no processo de ensino da produção textual, conforme já dito, esse eixo central do componente curricular LP, mas confesso que meus interesses sempre foram voltados pelos estudos teóricos relativos à leitura e ao seu ensino, embora sempre tenha convivido com a preocupação e com a angústia diante do rendimento de meus alunos, tanto os dos anos iniciais do ensino fundamental quanto os dos anos finais, no que diz respeito à produção de textos escritos, que, raramente, era satisfatório.

Também lembrei-me que dessa mesma preocupação compartilhavam muitos professores dos anos iniciais quando participavam de cursos de formação continuada (de 2012 a 2015 eu ministrei vários) e de quando juntos tentávamos encontrar alternativas, mas sem um aporte teórico aprofundado, que possivelmente nos auxiliaria a encontrar as melhores. Rememorei ainda que a preocupação, no que se refere ao ensino da produção de textos escritos, está presente entre a quase totalidade de profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba nos anos finais do Ensino Fundamental. Descobri essa situação ao analisar alguns documentos no início de 2015, em uma rápida passagem que tive pelo Departamento de Ensino Fundamental do Município, junto à equipe responsável pelo componente curricular LP. Nesses documentos, em questionários preenchidos em um encontro formativo no início do ano letivo de 2015, os participantes foram solicitados a revelar, dentre outras coisas, seus anseios e seus principais desafios enfrentados em sala de aula com alunos de 6º ao 9º ano. Conforme já dito, a quase totalidade dos respondentes destacou que o grande desafio era em relação ao trabalho com a produção de textos escritos, pois os alunos, quando postos diante da missão de produzir, não se concentravam, produziam textos incoerentes, não entendiam a necessidade de revisão e, além disso, havia os casos daqueles que mal redigiam um parágrafo, o que os deixava apavorados.

Assim, após comprovação de que “há muito para ser discutido sobre o ensino de escrita nas escolas” (FIAD, 2007, p. 315), após estar convencida de que a necessidade dessa discussão é real e urgente, firmei o compromisso de estudar com afinco, neste tempo com início e término previsto, o objeto produção escrita, esperando com isso contribuir para melhorias no que diz respeito ao seu ensino na referida Rede de Ensino, seja em minha atuação como professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, seja em cursos de formação continuada para outros professores que caminham junto comigo por esta realidade educacional.

Definido o objeto, decidi voltar às atenções aos 6º anos de escolarização, etapa que vem acompanhada de inúmeras mudanças no percurso estudantil dos alunos e que é merecedora, sem dúvida alguma, de um olhar atencioso. Correntemente são ouvidos discursos de que os alunos que chegam a esse ano de escolarização não chegam “preparados”, de que estão muito abaixo do desejado em termos de conhecimentos (não nego que isso procede em alguns casos e inclusive

já proferi esse discurso à época de atuação em 6º anos). Mais um motivo, portanto, para dirigir o olhar para esse ano escolar diferenciado, bastante comentado, a fim de levantar possibilidades, buscar os melhores caminhos para direcionar as ações pedagógicas de ensino de língua escrita, enfim, para também estarmos “melhor preparados” para atender a esses estudantes, em especial. Cabe evidenciar ainda um ponto que diz respeito às retenções escolares: é nesse ano que se concentram grande parte delas e, segundo explicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1997), isso ocorre pelo fato de não se conseguir garantir “o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série” (BRASIL, 1997, p. 19)², correspondente ao atual nono ano.

É mister informar, também, que assim que objeto e ano estavam definidos, tive a preocupação de buscar no Portal de Periódicos CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) ³ por estudos realizados a partir de 2010 que tivessem alguma relação com a LP, mais precisamente com o ensino da escrita e que envolvessem sujeitos de 6º ano, aberta a alguma modificação, e o que verifiquei é que não há nenhum estudo relacionado à temática que retrate a realidade de Curitiba - PR, nem a esfera estadual nem a municipal. Isso certamente colaborou para confirmar que a escolha feita foi assertiva, já que serão apresentadas discussões atuais e exclusivas em relação ao trabalho com o ensino da produção textual escrita em uma escola pública, de uma realidade específica, mas que, assim como as outras, tem o importante papel de conduzir o aluno ao desenvolvimento dessa competência, a fim de que ele possa utilizá-la eficientemente quando isso for exigido em sua vivência social.

Tendo em vista tais considerações, delineei então o objetivo geral que busquei atingir com esta pesquisa. Atrelados a esse objetivo geral, na sequência, destaco os objetivos específicos:

² Em consulta às taxas de rendimento escolar de 2015 (<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>, acesso em 06/02/2017), feitas com base nos indicadores do INEP, constatei que o 6º ano tem o maior índice de reprovação (13,8%) e o maior índice de abandono (3,3%). Na unidade em que este estudo foi desenvolvido, segundo me informou uma das pedagogas, nos 6º anos (antigas quintas série, tal como se referem os PCN) e 8º anos (antigas sétimas séries) é onde há mais retenções. Portanto, em relação ao 6º ano, o quadro anunciado há aproximados 18 anos, lá nos PCN (BRASIL, 1997), continua o mesmo, ou seja, alarmante e preocupante.

³ Consulta ao Portal realizada em 18/06/2016, às 11h.

Objetivo geral:

1. Investigar o ensino da produção textual em turmas de 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR.

Objetivos específicos:

1. Identificar a concepção de linguagem escrita predominante no ensino da produção textual nas aulas de LP;
2. Descrever o encaminhamento do ensino da produção escrita nessas aulas;
3. Analisar a prática docente observada;
4. Identificar o espaço destinado à produção de textos como fenômeno de interação verbal;
5. Verificar o papel dos documentos orientadores no trabalho com a produção de textos escritos.

Cabe ressaltar que nem a temática nem os objetivos delineados rompem com um silêncio no mundo, afinal, não sou o Adão bíblico da linguagem. Conforme Bakhtin (1997a), não importa qual seja o objeto do discurso de um locutor, ele não será “objeto do discurso pela primeira vez [...] este locutor não é o primeiro a falar dele [...] o objeto já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras” (BAKHTIN, 1997a, p. 320). Assim sendo, mediante um constante diálogo com alguns dos inúmeros locutores que já romperam o silêncio no mundo e se pronunciaram sobre a linguagem, em especial sobre a modalidade escrita, vou encontrando respostas e (re)elaborando meus próprios enunciados, passando a ser responsável por eles, esses sim com tons de ineditismo, em especial os da análise, tecidos após contato e olhar para sujeitos singulares, usuários da linguagem, produtores de textos e inseridos em um contexto específico, encontrados durante a geração de dados, conduzida tendo em vista os objetivos pretendidos.

Mediante esse diálogo, na sequência destaco como a dissertação fora organizada.

No Capítulo 1, discorri sobre os aspectos mais relevantes da teoria da linguagem que orientou as análises dos dados gerados no contexto de pesquisa. Tal teoria foi elaborada pelo Círculo de Bakhtin, grupo de russos que, de 1919 a 1929

(FARACO, 2009), em seus encontros, discutiu uma variedade de temas, mas que deu à linguagem um papel de destaque em suas discussões (percebe-se, para as discussões desse fenômeno, esforços de dois dos integrantes do grupo, Bakhtin e Volochínov). Inicialmente, no capítulo introdutório, explico que teoria é essa e em que contexto se originou; em seguida, abordo o caráter dialógico da linguagem, principal característica desta, apresentada por essa teoria; após isso, discorro sobre o sujeito e o papel da linguagem na sua constituição e no seu desenvolvimento como um ser social e, por último, neste capítulo, trato de como a língua se efetiva no meio social, que é por meio dos gêneros discursivos.

No Capítulo 2, após salientar que a linguagem ocupa papel de protagonista na vida do sujeito, coloquei em destaque os dois modos de enunciação da linguagem, imprescindíveis, por meio dos quais o sujeito faz uso da palavra que o (re)constitui continuamente, a oralidade e a escrita. Não desconsidero, no entanto, que cada um desses modos é dotado de suas especificidades e abordo, em especial, algumas especificidades da escrita. Na sequência, apresentei um breve histórico do ensino da produção de textos escritos para, na seção seguinte, apresentar algumas discussões contemporâneas relativas a esse ensino. Encerrei o capítulo com outra seção, na qual abordo a concepção de produção de textos escritos nos documentos oficiais de ensino.

No Capítulo 3, discorro sobre os pressupostos metodológicos. Nele busquei nas produções intelectuais no Círculo de Bakhtin (e em produções de estudiosos que se debruçaram sobre a obra do grupo) orientações para a geração dos dados no campo das Ciências Humanas, dentre elas a de que qualquer pesquisa nesse campo deve partir do texto, que é onde se localiza o pensamento humano, que, por sua vez, não é concebido como um fenômeno que se dá em uma mente afastada do social. Também descrevo como se deu o início dos trabalhos para a geração dos dados, bem como se deu ida ao contexto de pesquisa, o encontro com os sujeitos que se envolveram no processo e quais foram os instrumentos utilizados para que os dados fossem gerados.

O Capítulo 4 foi dedicado à análise e à discussão dos dados gerados a partir das entrevistas que foram realizadas com as professoras e dos cadernos dos alunos, meus instrumentos principais. Quanto à organização desse momento, segui os seguintes passos: inicialmente, percorri os cadernos/ fichário de português que

tinha ao meu dispor com o intuito de constatar como a linguagem escrita fora apresentada aos alunos, relacionando-os a dados das entrevistas; na sequência, direcionei a atenção ao encaminhamento feito pelas professoras após os textos que são apresentados; em seguida, tratei de outra forma de apresentação da escrita, a escrita-reprodução (AZEVEDO; TARDELLI, 2011), para, posteriormente, adentrar nos trabalhos desenvolvidos com a produção de textos, o foco da pesquisa.

Escolhi os cadernos como instrumentos principais para a geração dos dados porque entendo que eles não são um aglomerado de folhas, mas sim fontes indicativas de aspectos “do trabalho desenvolvido no ensino da língua e que, portanto, podem contribuir na reconstrução, mesmo que parcial, e na problematização do “vivido” na sala de aula (BONAMINO et al., 2013, p. 8, aspas no original). Portanto, embora com suas limitações, “uma vez que, obviamente, nem tudo o que se passa em sala de aula é registrado, como acontece, por exemplo, com as atividades que envolvem oralidade, e nem tudo o que está registrado foi efetivamente ensinado ou aprendido” (BONAMINO et al., 2013, p. 8), são fontes de investigação que têm muito a informar em relação às práticas de ensino-aprendizagem encaminhadas.

Após as análises, finalizei o texto da dissertação apresentando algumas considerações finais, que, por ora, foram possibilitadas. Neste momento, retomei o percurso dos trabalhos empreendidos, tratei do alcance dos objetivos pretendidos e apontei outras possibilidades de trabalho, assumindo, assim, o não acabamento do estudo empreendido, a sua incompletude, quando visto por uma perspectiva bakhtiniana.

Portanto, trata-se de um trabalho de pesquisa voltado para o ensino e para a aprendizagem da escrita, que, em meio a tantas outras questões preocupantes que envolvem esse tema, focaliza um dos espaços fundamentais no processo de ensino-aprendizado, a sala de aula de uma escola pública, com as ações que ali são encaminhadas tendo em vista que os alunos alcancem e dominem o modo de enunciação escrito, tendo-o como uma poderosa ferramenta para agir no/sobre o mundo que os cerca.

1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. (GERALDI, 1997, p. 4-5, grifos do autor)

Neste capítulo, discorro sobre aspectos mais relevantes da teoria da linguagem que orientam as reflexões empreendidas nesta dissertação. Tal teoria tem dentre os seus mentores Mikhail Bakhtin (1895-1975), o filósofo russo que, no campo das Ciências Humanas, se caracteriza como um dos acontecimentos mais formidáveis do século atual, conforme opinião de Faraco; Tezza; Castro (2007). No Ocidente, segundo Ornellas (2010), o nome desse filósofo começa a circular em fins das décadas de 50, ganhando notoriedade a partir de 1967, quando Julia Kristeva, pensadora búlgaro-francesa, publicou o artigo “*Bakhtin, le mot, le dialogue et le roman*”, na revista *Critique*.

Diante disso, este capítulo assim foi estruturado: explico que teoria é essa e em que contexto se originou; em seguida, abordo o caráter dialógico da linguagem, principal característica desse fenômeno, apresentada por essa teoria; após isso, discorro sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito, bem como sobre que sujeito é esse, que se constitui por meio da linguagem; por último, trato de como a língua se efetiva no espaço social: por meio dos gêneros discursivos. Cabe apontar que, embora proponha essa organização, no decorrer das reflexões tecidas, as ideias não são abordadas de forma estanque; nessa teoria, centrada no dialogismo, não há um acabamento da linguagem, nada existe isoladamente, o que existe, sim, é um constante ir e vir.

1.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN, A SUA TEORIA DE LINGUAGEM E O CONTEXTO EM QUE ELA SE ORIGINOU

Início evidenciando que, embora Mikhail Bakhtin seja uma dos nomes mais populares quando se fala de linguagem e especialmente da teoria da qual aqui são focados alguns aspectos, compreender o seu pensamento significa explorar um caminho em sua companhia, mas também em companhia de outros intelectuais, cientistas e artistas que, principalmente na década de 1920 e 1930, na Rússia, reuniam-se e discorriam não somente sobre a linguagem, mas também sobre temáticas como filosofia, ética, estética, entre outras (BRAIT; CAMPOS, 2009). Trata-se do grupo que, posteriormente aos encontros, recebeu a denominação de “Círculo de Bakhtin” e tem dentre os intelectuais não só esse que compõe o nome do grupo, mas também Valentim Volochínov⁴ (1895-1936) e Pável Medvedev (1892-1938). Desse grupo, de acordo com Faraco (2009), Bakhtin e Volochínov são os membros que mais fervorosamente debateram a linguagem, construindo a concepção que os consagrou no campo dos estudos linguísticos.

Na introdução da edição brasileira de *Marxismo e Filosofia da linguagem* (2006)⁵, obra produzida pelo Círculo em fins dos anos 20, assinada por Volochínov⁶, a linguista Marina Yaguello pontua que o grupo deixou “um cadinho de idéias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas” (YAGUELLO, 2006, p. 12). Concordando com essa linguista e com Brait (2012), não é possível negar que o pensamento que emanou desse grupo, em uma época em que estavam em vigor as heranças positivas e

⁴ A assinatura dos autores do Círculo varia, dependendo da tradução. Nesta dissertação, optei por grafá-los tal como foram encontrados nas edições escritas consultadas.

⁵ De acordo com o estudo de Ornellas (2010), a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem, problemas do método sociológico na ciência da linguagem* foi a primeira a ser traduzida no Brasil, trazendo o nome de Volochínov entre parênteses, publicado pela editora Hucitec, em 1979, com a tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, a partir da edição francesa (Paris, Les Editions de Minuit, 1977).

⁶ Conforme já é sabido, existe, entre os estudiosos da obra do Círculo, uma polêmica em relação à questão da autoria; transporei essa discussão e me alinho a autores que atribuem a Volochínov a autoria de *Marxismo e filosofia da linguagem*, dentre eles Faraco (2009) e Morson; Emerson (2008), que tratam da autoria dos chamados “textos contestados”. Segundo esses autores, “Volochínov e Medviédev produziram livros notáveis sobre literatura e linguagem valendo-se das ideias de Bakhtin. Porém os livros como totalidades, dizemos nós, são fundamentalmente alheios a Bakhtin em sua visão estruturadora e em seu próprio espírito. São livros excelentes, mas não são de Bakhtin. São monologizações altamente sofisticadas do pensamento de Bakhtin” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 135). Destaco que o outro livro a que os autores se referem é *Método Formal*.

negativas do Estruturalismo e Formalismo⁷, representa, contemporaneamente, um dos maiores legados para os estudos da linguagem, seja aquela constatada em manifestações artísticas ou em situações corriqueiras cotidianas.

Certamente, com *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL, doravante), veio à tona a concepção de linguagem que, após quase nove décadas de sua elaboração, continua viva, propícia para analisar e se pensar possíveis soluções para muitos dos problemas existentes no campo dos estudos linguísticos. Todavia, afinal, o que manifesta o Círculo em torno de uma das paixões que uniu seus membros, a linguagem? Começo destacando a defesa de Volochínov, a de que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. **A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua** (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 125, ênfase adicionada).

Esse pensamento evidencia que a realidade fundamental da língua é o fenômeno da interação verbal, *i.é.*, é no movimento de interação social entre os sujeitos que ela vai se (re)constituindo. A língua não é entendida pelos integrantes do Círculo como uma manifestação do interior do sujeito ou como um sistema externo a ele, pronto para ser utilizado, mas como uma produção histórica e social da vida humana, “uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 91), com a qual são gerados os enunciados, as unidades reais da comunicação verbal.

O conceito de linguagem como interação verbal foi concebido pelo Círculo como uma opção às duas perspectivas teóricas sobre a linguagem que compunham o ambiente intelectual russo no início do século XX. Sobre isso, destaca-se:

Encontramo-nos em presença de duas orientações principais no que concerne à resolução de nosso problema, que consiste em *isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico* [...] chamaremos a primeira orientação de “subjetivismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 71, destaques do autor).

⁷ Conferir estudo feito por Cortez (2011), para maiores informações a respeito.

O subjetivismo idealista é a perspectiva teórica que tem Wilhelm Humboldt (1767-1835) como um dos mais notórios representantes, enquanto o objetivismo abstrato tem como idealizador Ferdinand de Saussure (1857-1913). O Círculo pontua que o interesse da primeira tendência é pelo ato da fala como uma criação individual, “o psiquismo individual constitui a fonte da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 71). Nessa perspectiva, a expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento do sujeito e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica; assim, a enunciação é a expressão da consciência individual e as circunstâncias sociais, as trocas interlocutivas são desconsideradas. Dentro de tal compreensão, então, a língua é vista como um produto acabado, estável, disponível ao usuário para que ele a utilize.

Ao discorrer sobre o subjetivismo idealista, Grillo (2012) assinala que, quando os proponentes dessa teoria põem em primeiro lugar “os fatores psicológicos e os dados estilísticos individuais, os representantes do subjetivismo permanecem em uma dimensão monológica da linguagem como expressão das particularidades do sujeito” (GRILLO, 2012, p.135). Em suma, os representantes do subjetivismo idealista desconsideram os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação, não exploram a relação entre os sujeitos, a relação entre eles e o meio social, fatores considerados pelo Círculo como fundamentais para a constituição do enunciado.

Já de acordo com a segunda tendência, a língua configura-se como um sistema organizado de sinais, que servem como instrumentos de comunicação entre os sujeitos. No objetivismo abstrato, cada enunciação é única, mas em cada uma estão elementos idênticos aos de outras enunciações, os traços fonéticos, gramaticais e lexicais, sendo eles os que garantem a unicidade da língua e a sua compreensão pelos falantes de uma mesma comunidade. Segundo aponta Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), nessa tendência, o centro organizador de todos os fatos da língua, “situa-se *no sistema linguístico*, a saber o *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2006, p. 77, grifos do autor). Ainda de acordo com suas palavras, nessa perspectiva teórica, “[...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2006, p. 78), ou seja, a língua que se produz na relação sujeito-mundo é desconhecida.

Em estudo sobre o capítulo de MFL que trata de ambas as tendências, Moura e Silva (2011) assinalam que um sistema linguístico pode ter acabamento em suas formas gramaticais, lexicais e fonéticas, mas isso não garante que os sujeitos se relacionem, “o que permite e garante a comunicação entre as pessoas é a capacidade interativa verbalmente dos falantes e as diferentes formas como estes inovam na utilização da língua” (MOURA; SILVA, 2011, p. 95), ou seja, é a capacidade que os sujeitos têm de manejar um conjunto de signos variáveis e flexíveis, disponíveis em uma língua, e de adequá-los à realidade concreta dos enunciados, que viabiliza a elaboração desses enunciados e a interação entre eles.

Cabe assinalar que, ao questionar as duas correntes teóricas vigentes à época, o Círculo não deixa de reconhecer as contribuições que cada uma trouxe para os estudos no campo da linguagem; porém, o que o grupo sentiu foi a necessidade de superá-las e construiu, conforme pontua Gregolin, “um projeto teórico que atravessou o século XX e se estende até nossos dias” (GREGOLIN, 2012, p. 34). O que se evidencia, portanto, é que os autores do Círculo, após tomarem as duas correntes como objetos de profundas reflexões, avançam na formulação de respostas inéditas aos problemas que averiguaram em ambas, ou, como diz Brait (2007), as críticas tecidas “não têm por função demolir a perspectiva dos estudos lingüísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências” (BRAIT, 2007, p. 70). Na análise feita delas, o que há em mira é “uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringirá à formalização abstrata e nem às especificidades dos talentos individuais” (BRAIT, 2007, p. 70).

Assim, ao levantar as limitações das correntes do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, ambas monológicas, o Círculo vai arquitetando a sua teoria de linguagem, estabelecendo o seu objeto de estudo, a linguagem, como sendo de natureza dialógica, resultante da interação verbal. A proposta exposta e defendida é analisar esse fenômeno histórico em seu movimento, na concretude de enunciados completos, isto é, enunciados passíveis de respostas, elaborados em um determinado contexto discursivo. Com isso, vão contrariando o posicionamento de que a língua esteja somente no sujeito ou na estrutura das formas linguísticas.

Faraco (2009) esclarece que a interação verbal de que fala o Círculo é a que é efetivada, pelos sujeitos, em meio às relações sociais, culturais, históricas. Trata-

se, portanto, da interação verbal que acontece entre sujeitos socialmente organizados, situados social e historicamente, que portam marcas históricas, culturais, ideológicas, políticas, enfim, sujeitos imersos no mundo da linguagem e que por meio dela estão se (re)constituindo continuamente. É importante pontuar que essa interação verbal não diz respeito, exclusivamente, àquela que se dá pelo discurso oral, mas também à interação com os textos impressos que circulam de diversas formas, todos dialógicos, afinal, a característica dialógica da linguagem é “estendida para qualquer enunciação, para todas as formas de interação verbal” (BRAIT, 2003, p. 144), ou seja, qualquer texto, qualquer ato interativo, constitui-se em meio a um rico contexto de intercâmbio com os outros.

Ao tratar da enunciação como produto da interação verbal, a defesa do Círculo é de que, desde a mais primitiva, mesmo aquela realizada por um organismo individual, sofre interferências do contexto social em que esse organismo se insere. Sobre isso, assevera-se que

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p.124).

Portanto, uma enunciação sempre é resultante de uma interação social e os eventos interacionais, tanto aqueles que ocorrem em esferas do cotidiano quanto os que ocorrem em esferas mais complexas, estão sempre correlacionados com a situação social imediata e com o meio social mais amplo. Ambos se entrecruzam na realização de cada evento comunicativo e têm papel condicionador dos atos de dizer e sua significação; os eventos interacionais, portanto, são sempre inseridos num quadro complexo de relações socioculturais (FARACO, 2009).

Evidencia-se, também, no quadro da interação verbal, a importância da relação eu e outro. Nesse sentido, Bakhtin (1997a) enfatiza que

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1997a, p. 378).

Desse modo, o sujeito, mediado por outros, mais próximos ou nem tanto, vai tomando contato com as palavras povoadas de sentido e nesse processo a sua subjetividade vai sendo (re)constituída. Sobre a expressividade que essas palavras carregam, Bakhtin (1997a) lembra que “não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual” (BAKHTIN, 1997a, p. 314). Portanto, a significação também é social, e para que esses signos se constituam não basta que sejam colocados frente a frente dois humanos quaisquer. “É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 33). Com isso, reforça-se que os signos, empregados nas situações interativas, com todos os seus efeitos, não são naturais, mas são fenômenos do mundo, que vão habitando o pensamento dos sujeitos e sendo compartilhados em atos interativos que ocorrem entre eles.

Posto isso, não é demais relembrar os traços principais da linguagem como fenômeno da interação verbal, e faço isso à luz de um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, Geraldi (1997).⁸ Segundo esse pesquisador brasileiro, ao focalizar o processo de interação verbal como o lugar da produção de linguagem e dos sujeitos, admite-se que a língua não é um sistema pronto, disponível aos usuários para ser utilizado conforme suas necessidades momentâneas, mas trata-se de uma (re)construção contínua, que acontece a cada atividade linguística por eles desempenhada; também significa considerar que os sujeitos não estão prontos ao entrar nessa interação, mas são constituídos à medida que participam da situação comunicativa e interagem uns com os outros. Finalmente, ao assumir a interação verbal como o lugar de construção da língua, é preciso entender que essas interações se dão dentro de determinadas formações sociais, que estão atreladas a um contexto social e histórico mais amplo.

⁸Conforme Paula (2010), a proposta de Geraldi para o ensino de língua portuguesa, contida na coletânea *O texto na sala de aula*, “baseada no interacionismo linguístico, representou uma “revolução conceitual” na história desse ensino no Brasil e, até hoje, influencia a proposição de políticas públicas e práticas pedagógicas” (PAULA, 2010, p.15). Em sua tese, a coletânea analisada pela pesquisadora compreende *O texto na sala de aula* (1984); *Portos de Passagens* (1991) e *Linguagem e ensino: exercícios de militância* (1996). Nesta dissertação, essas obras foram consultadas, mas em edições diferentes: 2006, 1997 e 1996, respectivamente.

Antes de dar sequência à apresentação das ideias do Círculo, esboçando algumas delas acerca do caráter dialógico da linguagem, cabe ressaltar que pensar o ensino de LP com vistas a essas ideias (meu objetivo neste estudo) é uma tarefa desafiadora. Isso se explica, pois o grupo não propõe uma didática, uma metodologia fechada transferível à área educativa; o que se encontra em sua obra são inúmeras reflexões, dentre elas a central, que é “uma inovadora e dinâmica percepção da linguagem como produção de sentido” (FREITAS, 2007a, p. 144) e que serve como fonte de inspiração para pensar o ensino-aprendizagem do referido componente curricular no âmbito escolar.

Segundo opinião da autora supracitada, e da qual compartilho, embora o Círculo não inaugure uma metodologia pedagógica, é impossível alguém adentrar em sua obra e dela sair sem desenvolver uma nova forma de olhar para a educação. Dentre as questões suscitadas após adentrá-la e que conduzem a um repensar sobre a dinâmica no contexto educacional, destaca-se:

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? (FREITAS, 2007a, p. 147).

Assim, a teoria do Círculo, especialmente a que se relaciona à natureza interativa da linguagem, traz implicações para o campo educacional, possibilitando reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna e sobre o papel docente e discente nesse processo. Conforme explica a mesma pesquisadora, as ideias do grupo direcionam a pensar a construção do conhecimento como algo compartilhado, coletivo, em que o outro (que pode ser o professor ou um aluno, ou mesmo um sujeito que não faz parte do contexto escolar, dependendo das circunstâncias), é indispensável.

Trata-se, então, de uma relação dialógica na qual dois ou mais sujeitos se enfrentam, cujo diálogo não é restrito a uma relação face a face, mas é algo muito mais amplo: diálogo entre pessoas, entre textos, disciplinas escolares, escola e vida, que aliás, deve adentrar às paredes escolares (entenda-se aqui a vida do sujeito discente, a vida do docente, a da comunidade, a do país). Desse modo, a elaboração do conhecimento se dá à medida em que ocorrem as interlocuções, sendo a linguagem o lugar, a ponte para essa construção (FREITAS, 2007a).

Destarte, de acordo com a perspectiva dos autores russos, a sala de aula seria um espaço onde há o encontro de diferentes vozes, um espaço de relações dialógicas. É válido pontuar que nessas relações, de acordo com Faraco (2009), nem sempre haverá consenso, ou seja, elas não apontam somente na direção das consonâncias, mas também das divergências o surgimento tanto dessas convergências quanto das divergências não poderia ser diferente, considerando que

A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior destas diferentes perspectivas. (BAKHTIN, 2002, p.96).

Ao afirmar que a língua carrega “uma pluralidade de mundos”, Bakhtin quer dizer que há inúmeras visões de mundo construídas a partir do uso de uma língua, a depender do contexto sócio-histórico em que esse usuário encontra-se inserido. Ter esse entendimento, no âmbito escolar, permite o não abafamento das vozes dos alunos quando manifestam seus conteúdos, seus valores e suas visões.

Nesse sentido, Freitas (2007a) enfatiza a importância de “deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra” (FREITAS, 2007a, p.147), sem temer a convivência com a diferença, com a diversidade, afinal “educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades” (FREITAS, 2007a, p. 147). Portanto, são ideias que nos suscitam a pensar em um trabalho, no contexto escolar, em que seja ouvida essa pluralidade de vozes para a partir delas (re)significar, (re)construir os

conhecimentos, tendo em vista a constituição de um sujeito para a vida em sociedade, na qual, sem o uso da linguagem, nada pode concretizar de relevante.

1.2 A LINGUAGEM E O SEU CARÁTER DIALÓGICO

A partir dos pressupostos de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), fica evidente que a formação do sujeito se dá nas relações sociais que ele estabelece nos mais diversos espaços sociais pelos quais transita. O cotidiano desse sujeito, conforme afirmação de Brait (2004), “é entrecortado por discursos, isto é, formas de dizer e conceber o mundo que podem estar expostas, visíveis, mas que também circulam e atuam sem que os envolvidos se dêem conta” (BRAIT, 2004, p.17), ou seja, percebidos ou não, os discursos pairam no ar e envolvem a todos os sujeitos inseridos socialmente.

Tais discursos, atravessadores da existência humana e influentes na sua constituição, não surgem ao acaso, mas emanam da enorme e complexa cadeia de enunciados. Nas palavras de Bakhtin (1997a),

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1997a, p. 316).

O entendimento possibilitado pelo trecho em destaque é que os discursos com os quais o sujeito se envolve, os discursos que o envolvem, mesmo que ele não os perceba, os que ele elabora estão repletos de outras vozes; as palavras dos enunciados alheios se integram aos seus, enquanto as suas palavras serão integrantes, em alguma situação comunicativa, do enunciado de alguém. Isso se refere a uma particularidade constitutiva da linguagem, expressa e marcada na teoria do Círculo, o chamado dialogismo, que é explicado por Torquato (2003) como sendo

[...] o encontro das vozes, o entrecruzamento, o duelo das vozes das produções verbais/ discursivas (enunciados) relacionadas a um tipo de atividade humana que se complementam, discordam umas das outras, se questionam mutuamente. Assim, o dialogismo nos leva a reconhecer, no interior dos discursos, respostas a outros discursos; é o encontro de enunciados que se reconhecem e se refletem, dialogando com vozes de outros enunciados, afinal cada enunciado é um elo da cadeia verbal. (TORQUATO, 2003, p. 28).

É esse caráter dialógico da linguagem enfatizado pelo Círculo que fez Bakhtin (1997a) afirmar que o locutor não é o Adão bíblico, aquele que está perante objetos que ainda não foram nomeados, identificados, cabendo a ele batizá-los pela primeira vez. Para o autor, o objeto do discurso, não importando qual seja ele, não é objeto do discurso pela primeira vez, ao contrário, ele “já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências” (BAKHTIN, 1997a, p. 320). Tais palavras comprovam que não há ineditismo quando se trata de produção de linguagem: o que é escrito ou falado sempre carrega resquícios de outras falas e escritas já existentes; são as situações em que a linguagem é produzida que se modificam, que são inéditas e dão à produção do enunciado um sentido original.

A insistência de Bakhtin, conforme Barros (2005), é no fato de que a enunciação não é individual, ou seja, o que predomina no universo desse filósofo é a relação dialógica que, segundo suas próprias palavras, é “uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo lingüístico), entabularão uma relação dialógica” (BAKHTIN, 1997a, p. 346). Depreende-se disso que os enunciados são correntes verbais soltas, que se refletem, que se tocam incessantemente.

Fiorin (2005), estudioso dos pressupostos do Círculo, contribui para a compreensão do referido conceito ao afirmar que a língua, “em sua totalidade concreta, viva”, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2005, p. 218). Esse autor também sustenta que essas relações dialógicas não se limitam ao diálogo face a face, ao contrário, “existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a

palavra do outro” (FIORIN, 2005, p. 218). Isso significa que um enunciado, caracterizado primeiramente pelo fato de ter um autor e se constituir como um todo de sentido (FIORIN, 2012), traz à tona outros enunciados, não se constituindo, portanto, somente a partir da posição do enunciador, mas a partir de uma relação com outros pontos de vistas.

Logo, tudo isso, na visão do filósofo russo, é fundamental para a experiência verbal do sujeito. Em suas palavras,

A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nosso enunciado (que inclui as obras literárias) está repleto de palavras do outro, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras do outro introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997a, p. 314).

Entende-se, então, que à medida que o sujeito mantém suas interações verbais na sociedade que o abriga, a partir do seu encontro com as palavras do outro, carregadas de sentido, a partir do seu encontro com a pluralidade de vozes sociais, ele tem a oportunidade de constituir e aprimorar o seu discurso. A defesa, reitera-se, é de que o enunciado individual não existe por si só; ele só se constitui na relação *eu* e o *outro*.

Nesse contexto de discussão acerca do enunciado, de sua existência em constante relação dialógica com outros, cabe apresentar mais uma citação de Bakhtin, representativa de sua visão sobre ele:

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997a, p. 298).

Conforme se verifica, o excerto trata da distinção entre oração e enunciado. Nessa visão, os enunciados - orais ou escritos - são as ações linguísticas vivas, que se constituem em meio à complexidade das relações entre os sujeitos. Tais enunciados diferem-se da oração pelo que Castro (1993) designa como “momento temático” (CASTRO, 1993, p. 34, aspas do autor). Segundo sua explicação, trata-se do momento real da comunicação, situado histórica e socialmente, que reúne, no contexto exato da interação, tanto os elementos verbais quanto os extraverbaís e que pressupõe, ainda, para a sua efetivação, interlocutores com ações e reações específicas. O autor diz ainda que o enunciado, e também o momento temático, não prescinde do aparato técnico-material disponibilizado pelo sistema linguístico, mas isso não anula o fato de enunciado e de oração serem coisas totalmente diferentes. Na perspectiva de Rodrigues (2004), a oração “não tem plenitude de sentido, não determina por si só uma atividade responsiva, não tem contato com a realidade extraverbal; ela relaciona-se, no contexto verbal, com outras orações etc.” (RODRIGUES, 2004, p. 425).

Quanto ao contexto extraverbal do enunciado, mencionado por Castro (1993) e Rodrigues (2004), encontra-se nos autores russos a explicação de que ele compreende três fatores: “1) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores [...], 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua *avaliação comum* dessa situação” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, [1926] 1976, p. 7, grifos do autor)⁹. Portanto, se reafirma que a enunciação orienta-se, também, pelo contexto em que locutor e interlocutor se encontram, por situações precisas partilhadas entre eles.

A fim de exemplificar esses fatores extraverbaís, menciono uma experiência que vivenciei. Em um evento religioso, o responsável por conduzi-lo, em determinado momento, assim se pronunciou: “*Vamos acender o fogo...*”. Essa expressão foi perfeitamente entendida pelos interlocutores presentes (os fiéis), que não entenderam outra coisa senão acender as velas que tinham em suas mãos a fim

⁹ Trata-se do texto que foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni i slovo v poesie”, na revista *Zvezda* nº 6, e assinado por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976. Destaca-se que essas informações constam ao final do texto consultado. Também rememoro aqui a observação a respeito da grafia no nome do autor, que varia conforme a tradução.

de que a cerimônia prosseguisse. Essa expressão, naquele contexto, assumiu esse significado, diferente, por exemplo, do que assumiria se fosse dita entre amigos prestes a iniciar os preparativos para um churrasco ou entre amigos diante de uma fogueira em noite fria.

A partir desse exemplo é possível constatar que só se compreende o sentido do enunciado se forem considerados certos fatores que, embora não sejam verbalmente explícitos, são partilhados pelos envolvidos na situação real de comunicação, sendo esses fatores relacionados que dão suporte à compreensão do enunciado concreto. Portanto, é preciso mais do que palavras de uma língua para se efetivar um propósito comunicativo; a relação linguística efetiva é estabelecida por meio do enunciado (oral ou escrito), que envolve, além dos elementos linguísticos, necessariamente, um contexto específico e interlocutores correspondentes a esse contexto, com seus valores e interesses. O enunciado se caracteriza, assim, por ser uma ação linguística viva, elaborada em meio à complexidade das relações humanas que, convém reiterar, não prescinde do suporte técnico-material fornecido pelo sistema linguístico, mas o excede.

Há que se pontuar que no processo de elaboração, de troca dos enunciados, que se refletem mutuamente, os envolvidos desempenham papéis ativos. Na realidade, o que há, também, é uma relação mútua entre locutor-interlocutor; no seguinte trecho Bakhtin (1997a) faz uma abordagem dessa relação:

Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 1997a, p. 322).

Com esse excerto fica nítido que, para o Círculo, um enunciado está sempre, de uma forma ou de outra, dirigido pelo e para o enunciado do seu interlocutor, ou

seja, é a sua presença, a sua voz que orienta e define a forma, a expressividade, as palavras que serão empregadas para compor o projeto de dizer. O interlocutor, por sua vez, ao receber e ao compreender a significação desse discurso proferido, responde e replica de maneira ativa, adotando uma atitude responsiva ativa, em outras palavras,

ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Como é possível apreender do trecho, a linguagem em uso sempre é orientada a interlocutores reais e qualquer enunciado, por menor que seja, demanda respostas. Nessa perspectiva, entende-se a linguagem como um fenômeno de duas faces, já que presume sempre a existência de um sujeito falante e de um ouvinte, sendo a interação entre eles o seu princípio fundador.

Mediante o encaminhamento empreendido nessas reflexões, é possível perceber que a visão de linguagem apresentada na teoria do Círculo prima pela dialogicidade e, portanto, pela dinamicidade. Desse modo, ela não se reduz a um sistema estático, padronizado, mas sim a um fenômeno que se materializa em vozes sociais, que se encontram, que se cruzam, em situações vivas de interação. Nessa visão, ou seja, na visão dialógica, a linguagem não pode ser analisada fora de seu contexto real de efetivação, uma vez que o enunciado, a unidade concreta da interação verbal, carrega em sua constituição características, elementos de cada situação de enunciação em que é realizado.

1.3 O SUJEITO NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO E PAPEL DA LINGUAGEM EM SUA CONSTITUIÇÃO

Para o Círculo de Bakhtin, entre a vida do sujeito e o fenômeno da linguagem há uma relação indissociável. Conforme seu pensamento, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997a, p. 282). E é nessa conexão entre língua e vida, é “no interior desse caldo de múltiplas vozes em múltiplas relações que nascem e se constituem os seres humanos” (FARACO, 2001, apud MACHADO, 2007, p. 90-91). Portanto, língua e cultura estão entrelaçadas na formação do homem.

Antes de prosseguir discorrendo sobre essa relação, cabe esboçar algumas ideias sobre a compreensão que se tem desse sujeito, possibilitada pela obra do Círculo; não se trata da apresentação de nenhuma teoria, até mesmo porque, segundo acredita Geraldi (2010b), não há uma teoria explícita do sujeito “exposta em qualquer das obras do Círculo” (GERALDI, 2010b, p. 280). Assim, o máximo a ser feito é extrair algumas indicações sobre como seus integrantes pensam o sujeito e permitem vê-lo em sua vasta e complexa obra.

Em seu estudo, esse linguista brasileiro localiza as primeiras pistas sobre a questão do sujeito em citações do primeiro texto publicado por Bakhtin, *Arte e Responsabilidade*, e também em citações de *Filosofia do Ato*. A partir delas, suas reflexões giram em torno do sujeito responsável, aquele que se responsabiliza por seus atos (o que faz, o que diz), em um constante processo de ser. Em suas palavras, a responsabilidade “se funda no *pensamento participativo* e a participação de cada um no Ser único é singular e insubstituível” (GERALDI, 2010b, p. 284, grifos do autor), ou seja, um ato ético, responsável, só resulta de um pensamento comprometido, engajado do sujeito com o outro. O sujeito é responsável se se faz participativamente respondente, em um processo de construção do que está sempre a ser alcançado.

A segunda compreensão a que o autor chega é sobre o sujeito consciente, “que só pode ser entendido como socialmente constituído” (GERALDI, 2010b, p. 286). Isso se explica porque a consciência tem sua materialidade nos signos que, por sua vez, emergem do processo interativo; assim, a consciência não “é o ponto de partida, mas sim pontos de estadas momentâneos, incessante e ativamente instabilizados pela ação responsável. Quer dizer, a consciência é também algo a-ser-realizado no evento em processo que sou” (GERALDI, 2010b, p. 286). Não se

trata, portanto, de algo recebido pronto, mas de algo (re)construído no processo de interação social e, nesse sentido, o próprio Bakhtin (1997) afirma que o “nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio” (BAKHTIN, 1997a, p. 318). Observa-se que é um trabalho que não comporta passividade, mas uma “luta” com esses pensamentos alheios que pode envolver a concordância, a discordância, a emissão de ideias complementares e de opinião antes de tomá-los para si ou refutá-los.

Na sequência, o pesquisador brasileiro destaca o sujeito respondente. Pensar em responsividade ou respondibilidade implica pensar que toda ação é “sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação, e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro” (GERALDI, 2010b, p. 287). Portanto, uma atividade responsiva nunca é fixa, acabada, mas é algo que flui, que se modifica conforme a situação comunicativa a que o sujeito está exposto.

O sujeito ainda seria incompleto, inconcluso e insolúvel, “se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida” (BAKHTIN, 1997a, p. 34), ou seja, do ponto de vista do autor russo, o sujeito é sempre de uma incompletude. Nesse contexto, surge a questão do excedente de visão, de exotopia. Cada um ocupa um lugar exotópico em relação ao outro e desse lugar “é possível ao eu produzir um acabamento sempre momentâneo, do outro” (GERALDI, 2010b, p. 289). Ainda segundo Geraldi, desse movimento contínuo que se estabelece entre o eu e o outro, “infere-se que os *acabamentos* ou as *identidades* serão sempre múltiplas no tempo e no espaço, pois a relação nunca é com somente *um e mesmo outro* e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo” (GERALDI, 2010b, p.291, grifos do autor). Portanto, em função da vivência em sociedade, esse acabamento é provisório, ou existente até o encontro com outro(s) sujeitos, que darão ao sujeito um outro acabamento e assim sucessivamente.

Dando continuidade, Geraldi (2010b) discorre sobre o sujeito datado, dado que há “entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo” (GERALDI, 2010b, p. 291).

Ser datado e situado, de acordo com suas palavras, “limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro” (GERALDI, 2010b, p. 291). Trata-se, pois, de um sujeito que, em certo tempo histórico, é por ele afetado, mas, ao longo do processo, também imprime nesse tempo as suas marcas.

Para finalizar, o linguista discorre sobre o sujeito fora do comando. Resgatando alguns traços apresentados, arremata seu estudo dizendo que “um sujeito está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo e não encontrará jamais uma integralidade que o conforte” (GERALDI, 2010b, p. 292). Geraldi afirma ainda que esse é um sujeito que é história, junto com a história de outros.

Com esses apontamentos, evidencia-se que, na perspectiva do Círculo, há uma integração entre a vida do sujeito e a sociedade; dela ele é constituinte e por ela é constituído, em determinado tempo histórico. Nesse contexto, o sujeito é um ser de linguagem, ativo e dialógico, que executa no mundo social atos pelos quais é responsável e é responsivo aos outros sujeitos; é ainda um ser em constante construção, que necessita do outro nesse processo para saber o que ele não sabe de si, ao mesmo tempo que, com seu excedente de visão sabe do outro o que ele não pode saber de si. Não se trata, então, de nenhum “fantoche das relações sociais” (SOBRAL, 2014, p. 24), de um mero receptor dos discursos circulantes, mas de alguém vivo, dinâmico, atuante.

Segundo Geraldi (2011), a recuperação dos estudos bakhtinianos que dizem respeito à constituição da consciência do sujeito por meio dos signos, em meio às interações verbais concretamente vividas, com concordâncias, discordâncias, compreensões diversas, “levam a entender o sujeito como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela” (GERALDI, 2011, p. 20). Assim, ele é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais que vivencia, mas também é dotado de singularidade e capaz de atuar no mundo a partir de sua compreensão sobre ele.

Essas considerações ratificam a centralidade da linguagem na vida do sujeito; evidenciam que ela o perpassa em todas as indicações extraídas sobre ele, na obra do Círculo. Em suas relações cotidianas, a palavra é o elemento da

comunicação, se fazendo presente em todos os atos que a envolvem. Segundo Voloshinov/Bakhtin, “nenhum ato consciente de algum grau de nitidez pode existir sem a fala interior, sem palavras e entoações – sem avaliações, e, conseqüentemente, todo ato consciente já é um ato social, um ato de comunicação” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, [1926],1976, p. 23). Ou seja, a palavra é necessária e se faz presente em todo e qualquer ato comunicativo humano.

Para o Círculo, a palavra tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, relaciona-se totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que lhe foram socialmente concedidos. Segundo Freitas (2007a), “a palavra encontra sua essência na função de signo. Como todo signo, ela é um objeto material, um som e designa outros objetos da realidade, refletindo-os através de seu significado” (FREITAS, 2007a, p. 153). Portanto, como signo, a palavra carrega valores, é variável e flexível, viva, dinâmica e assume significações distintas dependendo do contexto, da voz social que os sustenta.

Isso caracteriza, de acordo com Faraco (2009), a “plurivalência social dos signos” (FARACO, 2009, p. 52) que, por sua vez, são “o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 34). Assim, só alcança a condição de signo aquilo que adquire significado no mundo exterior, nas relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros e são esses signos, e não os sinais, que passam a ser constituintes da consciência humana, que, nessa perspectiva, não pode ser explicada como um fenômeno subjetivo, mas sim como um fenômeno que se constitui em função da constante interação entre o sujeito e o contexto social, que é por onde esses signos circulam.

Quanto ao sinal, ao contrário do signo, é

uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2006, p. 94-95).

Assim sendo, conforme elucida Castro (1993), os sinais nada mais são do que os signos, extraídos do contexto vivo da comunicação humana. Também Silva (2011), em estudo que objetiva aprofundar a filosofia do signo ideológico na perspectiva interacionista da linguagem, contribui para essa discussão ao afirmar que, para ter a função de signo ideológico, o corpo físico precisa ter um significado exterior à sua natureza. Uma vez dotado de significação, ele passa a integrar “o universo dos signos, instalados na enunciação concreta da linguagem” (SILVA, 2011, p. 23-24), e passa a ser constituinte do sujeito à medida que ele os contata. Ainda, conforme suas palavras, na consciência do sujeito “instalam-se signos construídos a partir da linguagem, dotados de ideologia, materializados na comunicação ideológica, na interação semiótica (discursiva) de um grupo social” (SILVA, 2011, p. 24).

E todos esses signos compõem a língua, vista pelo Círculo como a criação humana, que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, *não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929], 2006, p. 127, grifos do autor). É a língua que serve de instrumento às mais diversas relações pessoais; é ela que possibilita ao sujeito assumir um posicionamento investigativo sobre a realidade que o cerca, questionando-a, intervindo nela, construindo sobre ela a sua visão particular. A língua, então, é a “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929], 2006, p. 18). Em suma, é com a língua que o homem pode se (re) construir enquanto um sujeito atuante.

Diante dessas ideias do Círculo, faço um parêntese para uma reflexão sobre o contexto escolar, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua materna. Se a língua é ferramenta necessária para enfrentamento dos embates, das lutas nas relações sociais, nos cabe possibilitar aos alunos o seu contato com esse material tal como se apresenta em meio à vida social para que ele o reelabore, aprenda a manuseá-lo para conseguir utilizá-lo satisfatoriamente em seus embates cotidianos.

A preocupação deve existir ainda no sentido de tornar o aluno competente para utilizar a língua nas várias práticas e lutas sociais “de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11). É fazendo uso da palavra com competência que ele irá se defender, emitir seu pensamento, fazer apontamentos, revelar suas

crenças, mas com respeito àquele que com ele estiver no cenário de luta. Nessa perspectiva, no ensino da língua, é fundamental criar situações de contato, de exploração e de reflexão sobre os usos efetivos da linguagem, que permitam ao aluno amplificar a sua experiência verbal individual a fim de que possa atuar cada vez mais eficientemente em situações que demandarem o seu emprego.

Em relação ao aprendizado da língua materna, cabe apontar a afirmação do próprio Bakhtin, encontrada em sua obra *Estética da Criação Verbal* (1997a). Segundo ele, o léxico de uma língua, a sua estrutura gramatical, não são adquiridos por meio dos dicionários e compêndios gramaticais, mas sim

mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). (BAKHTIN, 1997a, p. 302).

O excerto deixa explícito que o modo mais eficiente para aprender uma língua é mantendo contato com os enunciados concretos (orais e escritos), efetivados em situações reais de comunicação, em condições sociais específicas. Nessa direção, Castro (1993) colabora quando afirma que é “pelo sentido das palavras daqueles que nos rodeiam que aprendemos a língua, é na compreensão do sentido das palavras do outro que elaboramos nossas respostas aos enunciados que ouvimos” (CASTRO, 1993, p. 38). Assim, a apreensão da linguagem, para posterior elaboração dos próprios enunciados, deve ser favorecida a partir de sua realidade viva, com suas ideologias e com o sentido temático que carrega.

Reitera-se, portanto, que na perspectiva defendida por Bakhtin e o Círculo, houve a preocupação em apresentar uma concepção de linguagem que não apenas estivesse desvinculada da compreensão da língua como representação individual de pensamento (visão subjetivo-idealista), assim como da língua como sistema abstraído das práticas sociais de uso (visão objetivista-abstrata). O que o grupo concebe é uma concepção de língua como uma forma de interação verbal, indispensável para a constituição dos sujeitos, podendo se apresentar nas formas

oral e escrita, materializadas naquilo que esses mesmos pensadores nomearam como gêneros discursivos, sobre os quais passo a discorrer na seção seguinte.

1.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

A realização de todas as atividades humanas está atrelada à utilização da língua, que se efetua “em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997a, p. 279). Quaisquer que sejam esses enunciados, com características *relativamente estáveis*, elaborados em cada uma das esferas de emprego da língua, recebem o nome de gêneros do discurso.

De acordo com Morson e Emerson (2008), foi a partir de 1930 que os gêneros discursivos se tornaram centrais no pensamento de Bakhtin. Entretanto, esses estudiosos americanos anunciam que tais discussões não partiram exclusivamente de Bakhtin, pois antes dele Medviédev, em seu livro intitulado *Método formal dos estudos literários*, dedicou um capítulo para demonstrar que “qualquer boa abordagem sociológica da literatura deve estribar-se nos gêneros, que [...] contêm e moldam experiência social para pessoas individuais” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 7). Constata-se, portanto, que Medviédev, ao fazer menção aos gêneros, a fez no contexto literário, mas isso influenciou Bakhtin, que refinou, ampliou e promoveu o conceito, tempos depois de aquele, que era seu companheiro, ter se pronunciado a respeito.

Para Brait e Pistori (2012), além de Medvedev, também Volochínov foi um interessado pela questão do gênero e demonstrou isso em dois capítulos de MFL (1929). Portanto, embora o texto *Os gêneros do discurso* ([1950-53] 1997a)¹⁰ seja o mais conhecido e utilizado em documentos e pesquisas, ele não é o único a tratar da questão; outros trabalhos do Círculo “contribuem para a concepção de gênero fundada na ideia de que a linguagem se materializa por meio de enunciados concretos, articulando “interior” e “exterior”, viabilizando a noção de sujeito, histórica

¹⁰ Segundo Brait e Pistori (2012), esse texto foi esboçado por Bakhtin entre 1951/1953 e incluído na coletânea póstuma *Estética da criação verbal*, cuja primeira edição russa é de 1979, e que está ao alcance dos brasileiros na cuidadosa tradução de Paulo Bezerra. Para Faraco (2009), o texto, possivelmente, foi escrito em 1952/1953. Informo que o ano da edição consultada para esta dissertação é 1997.

e socialmente situado” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 371). Assim, comprova-se que, na obra do grupo, nenhum conceito pode ser compreendido isoladamente, mas sim no conjunto de sua vasta obra.

No ensaio *Os Gêneros do Discurso* (1997a), Bakhtin não só diz o que são os gêneros discursivos, conforme já exposto ao início desta seção, mas explicita que são incontáveis a variedade e a riqueza deles, isso porque também é infindável a variedade das atividades humanas. Conforme lembrado por Machado, “se o homem e o mundo não estão acabados, impossível elencar e fechar as possibilidades das formas de representação de sua palavra” (MACHADO, 2005, p. 145).

Para o filósofo russo, cada uma das esferas da atividade humana “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997a, p. 280). Assim, as diversas áreas (da economia, filosofia, da arte, da religião, da política, do direito, por exemplo) dispõem de suas construções relativamente estáveis de enunciados e, à medida que em seu interior surgem necessidades, outros vão sendo elaborados. Desse modo, não há limites para os gêneros, pois eles estão diretamente relacionados com as múltiplas atividades da vida social e vão se desenvolvendo proporcionalmente ao desenvolvimento das práticas humanas.

Segundo Faraco (2009), quando Bakhtin trata dos gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, por um lado, evidencia a historicidade dos gêneros. Isso significa que os tipos não se definem de uma vez para sempre; eles não são somente uma junção de propriedades fixas, imutáveis, mas estão em contínua evolução, acompanhando, desse modo, a dinamicidade das ações e da sociedade humana. Por outro lado, ao assim tratar dos gêneros, Bakhtin dá relevo “à necessária imprecisão de características e fronteiras desses tipos” (FARACO, 2009, p.127), o que significa dizer que essas formas, no interior das esferas onde são realizadas, têm que ser abertas, permitindo o remodelamento delas; têm que atender às demandas que surgem, adequando-se, ampliando-se à medida que essa esfera a qual pertencem se amplia e se complexifica. Assim, conforme pondera Costa (2008), está articulada em Bakhtin uma compreensão dos gêneros que “combina estabilidade e mudança: reiteração, à medida que aspectos da atividade recorrem e abertura para o novo, para a mudança, à medida que aspectos da atividade mudam” (COSTA, 2008, p. 72).

Sobre a etimologia da palavra gênero, Faraco (2009) explica que

remonta à base indoeuropéia *gen – que significa “gerar”, “produzir”. Em latim, relaciona-se com esta base o substantivo *genus*, *generis* (significando ‘linhagem’, ‘estirpe’, ‘raça’, ‘povo’, ‘nação’) e o verbo *gigno*, *genui*, *genitum*, *gignere* (significando ‘gerar’, ‘criar’, ‘produzir’, ‘provir’), com o qual se relacionam palavras como *genitor*, *primogênito*, *genital*, *genitura*. (FARACO, 2009, p. 122-123).

Esse resgate etimológico nos possibilita entender que, em sua essência, a palavra gênero abriga a ideia do gerar, do produzir e nesse processo de geração, os gêneros sofrem variação, interferências, isto é, não são sistemas isolados, estáticos. É por meio deles que falamos: “falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade” (FARACO, 2009, p. 127).

Dessa infinita heterogeneidade de gêneros discursivos moldados, em uso na língua, Bakhtin (1997a) menciona alguns: a curta réplica do diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, que se apresenta em variadas formas, a ordem militar, a diversidade de documentos oficiais, o universo das declarações públicas e as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários, incluindo desde o ditado até o romance volumoso. Com essa pequena lista retirada do universo infundável de gêneros, é possível comprovar que, de fato, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997a, p. 280).

O querer-dizer do locutor, segundo Bakhtin (1997a), se realiza, acima de tudo, na *escolha de um gênero do discurso*, escolha essa que será determinada

em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1997a, p. 301).

Nessa perspectiva, Faraco (2009) argumenta que gêneros discursivos e atividades humanas não se excluem. Nossos enunciados não são elaborados fora dessa multiplicidade de esferas e, sempre que os elaboramos, fazemos isso

pensando no conteúdo temático, na organização composicional, adotamos um estilo que atendam às especificidades e finalidades dessas esferas de atividade.

Cabe pontuar que as esferas podem ser entendidas como modalidades relativamente estáveis “de relacionamento cristalizado entre os seres humanos, por definição de cunho sócio-histórico” (SOBRAL, 2006, p. 8), ou seja, são nas localidades, nas regiões de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo onde ocorrem as interações específicas entre sujeitos. Conforme palavras do próprio Bakhtin (1997a), em cada uma dessas esferas, o enunciado reflete as condições específicas e a finalidade de cada uma delas,

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 indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997a, p. 280).

Portanto, os gêneros discursivos existentes em cada uma das esferas devem ser conceituados a partir do tema, das formas de composição e do estilo. No entanto, é imprescindível explicitar que “o conceito de gênero não se reduz a uma caracterização do discurso por meio dos três termos conhecidos e reconhecidos a partir da leitura do texto de Bakhtin “Os gêneros do discurso” – tema, composição e estilo – (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 373), ou seja, para tratá-los, no interior das diversas esferas humanas, outros fatores precisam ser considerados.

Para argumentar sobre a questão, essas autoras não se prendem ao ensaio “*Os gêneros do discurso*”, pois, conforme já registrado, esse não é o único trabalho do grupo a tratar sobre ela. A afirmação das estudiosas é de que, ao se caracterizar os gêneros somente a partir dos três elementos apresentados no referido ensaio, abandona-se a totalidade do enunciado. Em suas palavras, o Círculo,

sem dispensar os aspectos formais da língua, propõe a articulação necessária com um novo ponto de vista, isto é, a totalidade do enunciado, afirmando que **cada gênero possui determinados princípios de seleção, determinadas formas de visão e concepção da realidade, determinados graus na capacidade de abarcar e na profundidade de penetração nela**, que o tema deriva do enunciado completo, enquanto ato sócio-histórico determinado,

inseparável tanto da situação da enunciação quanto dos elementos linguísticos. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 397, grifos das autoras).

Compreende-se, assim, que os enunciados (orais ou escritos), como totalidade, englobam vários fatores e não somente os três evidenciados em uma das produções de Bakhtin. Eles se produzem em um espaço e em um tempo reais, são influenciados por questões externas, assim como pelas internas, e não prescindem da existência de interlocutores. Some-se a isso o fato de que nenhum gênero surge do nada: ele está ligado a uma tradição, sendo essa, segundo as autoras, que nos permite o estudo de qualquer gênero

do ponto de vista diacrônico (os gêneros que o antecedem, aos quais ele se liga, e ao mesmo tempo, modifica) e sincrônico (características pertencentes aos gêneros antecedentes e, ao mesmo tempo, as novas características que o definem e diferenciam dos antecessores) (BRAIT; PISTORI, 2012, p.375)

Assim sendo, após evocarem vários trabalhos do Círculo, essas autoras sustentam que, ao se tratar de gêneros discursivos, faz-se necessário considerar as circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas que orientam e constituem discurso, assim como os elementos linguísticos, enunciativos e formais. A primeira orientação é considerada, então, a partir da exterioridade implicada no gênero, ou seja, relacionada à vida, no que diz respeito ao tempo, ao espaço e à esfera ideológica a que o gênero se filia. A segunda orientação, também voltada para a vida, se dá a partir do interior do gênero, “relacionada a formas, estruturas e conteúdo temático do enunciado em sua totalidade, fator que lhe permite ocupar um lugar na vida cotidiana, unindo-se ou aproximando-se de uma esfera **ideológica** própria” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 383, ênfase no original).

Enfatiza-se com isso que a noção de gênero, em Bakhtin, comporta autor, interlocutor, tema, forma composicional, estilo, entonação expressiva, além de comportar, obrigatoriamente, uma dimensão extraverbal, que inclui os modos de produção e de circulação, os fatores sócio-históricos, bem como os valores que se constituem socialmente. Ademais, cabe evidenciar que esses gêneros, governantes dos discursos dos sujeitos, apresentam-se em uma divisão proposta por Bakhtin (1997a), que também importa quando se trata do estudo dos gêneros discursivos.

Nessa divisão estão os gêneros primários (simples) e os gêneros secundários (complexos). Como exemplos de gêneros secundários, o autor cita o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc., e afirma que são os que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997a, p. 281). Quanto aos gêneros primários, o filósofo da linguagem postula que são os que se constituem em circunstâncias comunicativas espontâneas e que acabam por serem absorvidos pelos gêneros secundários. Dentro destes, transformam-se e adquirem uma característica particular:

perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 1997a, p. 281).

Tais ponderações evidenciam a mobilidade e a plasticidade dos gêneros para atender às necessidades comunicativas dos usuários. Conforme explicita Castro (1993), a escolha do sujeito por um gênero primário ou secundário ao realizar seu discurso dependerá das circunstâncias em que ele se encontra. Desse modo, a elaboração de seu discurso é determinada pelo universo social de comunicação em que se encontra presente (o universo da ciência, da religião, da burocracia, da informação, do cotidiano etc.), pelo interlocutor específico a quem se dirige e ainda por sua intenção específica diante desse interlocutor.

Ao tratar do interlocutor, Bakhtin (1997a) afirma que

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. Diferentemente dos enunciados e dos gêneros do discurso, as unidades significantes da língua (a palavra e a oração), por sua natureza, não podem ter um destinatário: elas não pertencem a ninguém assim como não se dirigem a ninguém. Melhor ainda: como

tais, carecem de qualquer relação com o enunciado do outro. (BAKHTIN, 1997a, p. 326).

Portanto, na visão de Bakhtin, é o vínculo do locutor com o destinatário que provoca a necessidade de elaborar os enunciados. Pensando nesse último, aquele seleciona tanto os recursos linguísticos quanto o gênero que melhor atenda às necessidades comunicativas do momento de interação verbal. O relacionamento existente entre interlocutor e o enunciador é um aspecto decisivo na interlocução e, por isso, ao estudar os gêneros discursivos não se deve focá-los pelo seu formato, mas principalmente pela intencionalidade comunicativa que carregam, pelo fato de atenderem a funções específicas dentro das interações sociais.

No caso da produção de gêneros discursivos escritos, é importante que o estudante perceba que é um dos momentos no qual tem a chance de dizer, de mostrar, de ensinar ou outra finalidade que não seja, como anuncia Pécora (1999), “ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a sua única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão” (PÉCORA, 1999, p. 85). Ou seja, deve-se oportunizar ao aluno a chance de entender que os textos escritos exercem um papel muito importante em suas vidas e não são simples registros feitos após ordens, para serem avaliados e armazenados nos cadernos.

Retomando a reflexão sobre o ensino de língua materna, é possível afirmar que, nessa perspectiva, cabe à escola oportunizar condições para que seus estudantes, ao longo dos anos de escolarização, tenham contato e ampliem capacidade de fazer uso de uma diversidade de gêneros orais, escritos e multimodais¹¹, socialmente circulantes. Bakhtin (1997a) argumenta que “as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente [...]” (BAKHTIN, 1997a, p. 302). Isso significa que é possível aprender os gêneros assim como aprendemos a nos comunicar em língua materna: tendo contato com as

¹¹ A existência dos gêneros, conforme visto, está diretamente relacionada às práticas sociais de um campo, de uma esfera. Assim sendo, eles nascem, se reformulam, se mesclam, deixam de existir. Segundo explicação de Rojo (2014), textos multimodais são aqueles que apresentam em sua composição várias modalidades de linguagem (imagens fixas e em movimento, som, fala, escrita). O contexto contemporâneo é marcado pela difusão de novas tecnologias e, junto com essa ebulição tecnológica, estão surgindo esses novos gêneros.

enunciações concretas, que ocorrem em contextos reais, na interação com sujeitos que os utilizem e nos apresentem a eles.

Obviamente, nada garante o domínio completo dos diferentes gêneros. Mesmo sendo fenômenos naturais da comunicação humana, é possível se sentir à vontade com um determinado gênero e não com outro. Sobre isso, Bakhtin (1997a) explica que

são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado. (BAKHTIN, 1997a, p. 304).

Sabendo-se, então, que a experiência com o emprego de determinados gêneros é condição indispensável para uma interação verbal bem sucedida, é pertinente pensar que, no processo de ensino, os alunos precisam se familiarizar e aprender a ler e a escrever diversos gêneros, sobretudo, aqueles que sejam importantes para a sua participação efetiva, bem sucedida, no meio social em que estão inseridos.

Há que se pensar também que, se a aprendizagem das formas típicas de enunciado está atrelada às experiências vivenciadas, subentende-se que, quanto mais experiências o sujeito tiver com a leitura e a escrita e quanto mais diversificadas elas forem, maiores serão as suas chances de aprendizado e de ampliação de sua competência comunicativa. Quanto mais e melhor conhecer as características dos gêneros, melhor organizará seus enunciados, uma vez que

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles [...] que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 1997a, p. 304).

Sabendo-se que em termos de interação verbal nada acontece sem ser por meio dos gêneros discursivos, o aprendizado desses modos de dizer é fundamental para que o sujeito transite eficientemente nas diversas esferas da comunicação verbal das quais é participante. E é justamente no campo do ensino que adentro a seguir, tratando, em especial do ensino da escrita, fundamental para que os sujeitos se apropriem e empreguem os gêneros discursivos em seu cotidiano.

2 ESCRITA E ENSINO: UM BREVE RETROSPECTO E O PANORAMA ATUAL

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 99).

Conforme discussões empreendidas no capítulo precedente, a linguagem ocupa papel de protagonista na vida do sujeito. Literalmente, as palavras penetram em todas as relações por ele estabelecidas, “nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político [...] servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 40). Portanto, na condição de sujeito social, o homem vai se apropriando tanto da palavra/linguagem oral quanto da escrita por meio do contato que estabelece nos contextos em que está inserido, com os pares que o rodeia e, impregnado por essas palavras alheias (BAKHTIN, 1997a), vai se (re)constituindo.

Salientadas essas informações, neste capítulo, inicialmente coloco em destaque as duas modalidades básicas de linguagem, imprescindíveis, por meio das quais o sujeito faz uso da palavra que o (re)constitui: a oralidade e a escrita. Não desconsidero, no entanto, que cada uma é dotada de suas especificidades e abordo, em especial, algumas especificidades da escrita. Na sequência, apresento um breve histórico do ensino da produção de textos escritos para, na seção seguinte, apresentar algumas discussões contemporâneas relativas a esse ensino; encerro o capítulo com outra seção, na qual abordo a concepção de produção de textos escritos em alguns documentos oficiais de ensino.

2.1 A RELAÇÃO ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA

Embora na presente dissertação o foco é a modalidade escrita de linguagem, a defesa é de um tratamento igualitário entre a modalidade oral e a escrita, já que tanto uma quanto outra possibilitam “a construção de textos coesos e coerentes [...] permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2001, p. 17). Ou seja, não há razões para desmerecer uma das modalidades e exaltar outra, pois as duas têm seus importantes papéis a cumprir nas diversas relações estabelecidas pelos sujeitos no meio social em que estão inseridos.

Esse modo de olhar para a oralidade e para a escrita é recente. Segundo Marcuschi (2001), nas três décadas que antecederam a de 1980, os estudos empreendidos se limitavam a examiná-las como sendo práticas opostas; a relação entre elas era considerada “como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais” (MARCUSCHI, 2001, p. 16). A preferência desses estudos era pelos “fenômenos do *sistema da língua*” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 24, ênfase no original), não existindo investigações no âmbito da fala ou da escrita quanto à manifestação empírica do uso da língua; em outras palavras, o uso e o funcionamento desse fenômeno não eram analisados, mas sim o sistema em si.

Rojo e Schneuwly (2006) informam que foi após a década de noventa que começaram a ser pensadas relações menos simplistas entre essas duas modalidades. Eles compartilham da opinião dos autores supracitados, afirmando que as décadas anteriores “testemunharam uma abordagem dicotômica dos dois fenômenos” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 464). Nessa visão que imperava, ainda conforme esses autores, o falar era tido como desorganizado, variável, heterogêneo, não planejado, como sendo o espaço para o erro. O escrever, por outro lado, era visto como algo planejado, duradouro, como sendo o espaço da regra e da norma; seria lógico, racional, se prestando para comunicar à distância; a fala somente aconteceria face a face, seria transitória, uma expressão exclusivamente sonora enquanto a escrita exclusivamente gráfica.

Contemporaneamente, conforme já dito, tais pressupostos não se sustentam mais no campo dos estudos científicos da linguagem humana. Dentre os que manifestam visão contrária àqueles posicionamentos, encontra-se Corrêa (2010).

Esse autor insere suas análises no campo das relações entre texto oral e escrito e afirma que há uma “convivência” entre as práticas da oralidade e escrita. Sobre isso, ele explica:

Entendo por “convivência” entre essas práticas, não o fato de elas não serem excludentes e coexistirem, isto é, não simplesmente em razão de elas manterem relações de vizinhança. Conviver significa, neste caso, ser parte constitutiva uma da outra. É o que, por um lado, pode-se depreender, por exemplo, da não autonomia da escrita, manifestamente presente tanto em sua gênese quanto no processo de escrita. (CORRÊA, 2010, p. 630).

Em sua tese de doutoramento, na qual defende a heterogeneidade na constituição da escrita, quando trata das formas de comunicação oral, esse pesquisador destaca que a mais evidente dessas formas é “a interação face a face, em que a elaboração do discurso é coletiva, dada a participação ativa dos interlocutores”. É chamada, nesse caso, de “língua falada”, “conversação” ou “discurso falado” (CORRÊA, 1997, p. 24, destaques do autor). No entanto, recorrendo ao pensamento bakhtiniano, o pesquisador destaca a existência de outras formas desse modo de comunicação que estão disponíveis para atender às necessidades comunicativas das diversas esferas de atividade humana. De acordo com seu pensamento, os sujeitos dispõem dos modos de comunicação que se concretizam em gêneros orais tais como as máximas, as anedotas, as histórias populares, os que são ligados às instituições religiosas ou da pedagogia (o discurso religioso, sermões, conferências) e, finalmente, os modos de comunicação oral à distância, que produzem uma ampla variedade de gêneros, dentre eles, as reportagens radiofônicas ou televisuais. Mas a oralidade “não se reduz a seu aspectoônico-acústico” (CORRÊA, 1997, p. 26), essa é a sua defesa.

O autor explica que as reportagens radiofônicas ao vivo, por exemplo, no evento discursivo em que se realizam, exigem “a produção de um texto minimamente preparado, ainda que não necessariamente “escrito no papel” (CORRÊA, 1997, p. 26, aspas do autor). Partindo disso, afirma ser possível verificar o modo heterogêneo de constituição da oralidade e, dessa forma, insere-se na lista dos estudiosos que questionam a dicotomia entre oral e escrito.

No que diz respeito ao texto escrito, esse pesquisador expõe que é um modo de enunciação heterogeneamente constitutivo. Essa composição do que é

denominado de heterogeneidade da escrita ocorre devido à constante circulação daquele que escreve por entre as práticas orais e escritas e constatar esse modo heterogêneo de constituição da escrita pela via da relação sujeito/linguagem, segundo o autor, resulta em várias contribuições, dentre elas, contribuir “para que não nos espantemos tanto com a heterogeneidade presente nos vários textos com que nos deparamos cotidianamente” (CORRÊA, 1997, p. 407).

Nesse contexto de discussão, não há como não fazer menção ao próprio Bakhtin (1997a), para quem os enunciados concretos (escritos e orais) “se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação[...]” (BAKHTIN, 1997a, p. 283). A defesa desse pensador é de que um enunciado sempre se relaciona com outro(s); os seus antecedentes interferem e auxiliam na construção de novos enunciados, haja vista que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997a, p. 292), ou seja, o entrelaçamento das vozes, orais ou escritas, é contínuo.

Quanto às definições, Marcuschi (2001) afirma que a oralidade seria “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora [...]” (MARCUSCHI, 2001, p.25), cujas características mais evidentes seriam os marcadores, tais como: bom; como?; né?; bom...; então...; as repetições, os enunciados que são iniciados, mas não concluídos; as pausas breves, dentre outras (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Já a escrita configura-se como “[...] um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictória e outros” (MARCUSCHI, 2001, p. 26). Portanto, a escrita apresenta seus elementos próprios, não presentes na fala, tais como: tamanho e tipo de letras, cores, formatos, elementos pictóricos que operam como gestos, mímica e prosódia, que é graficamente representada (MARCUSCHI, 2001).

Para Marcuschi e Dionisio (2007), em certo sentido, a única distinção dicotômica entre a fala e a escrita seria a que diz respeito à forma de representação: “*fala e escrita distinguem-se quanto ao meio utilizado*” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 21, ênfase dos autores). Com isso querem dizer que a escrita se manifesta como grafia, com sinais sobre o papel (ou sobre os tantos outros suportes), ao passo que a fala se manifesta com o som.

Chacon (1996) também não trata a escrita e a oralidade como sistemas dicotômicos e postula que cada uma dessas modalidades tem seu ritmo próprio de funcionamento. O ritmo, segundo ele, refere-se à “organização singular dos elementos de qualquer atividade lingüística, oral ou escrita” (CHACON, 1996, p. 32), ou seja, é a organização dos elementos linguísticos no episódio concreto de um discurso. Em seu trabalho, o autor busca, especialmente, o modo pelo qual o ritmo da escrita se “congela” por meio de marcas gráficas, que são de múltiplas espécies, e

abrangem desde aquelas que, à primeira vista, passariam por estritamente gráficas - caso dos sinais de pontuação e dos espaços em branco separando palavras escritas - até aquelas cujas características gráficas melhor se explicariam, para muitos, como transcrições visuais do que imaginam serem unidades da cadeia da fala – caso das sílabas, das palavras ou das frases, por exemplo. (CHACON, 1996, p.10).

Em síntese, para o autor, qualquer marca de linguagem que figure na produção gráfica pode ser caracterizada como uma marca de escrita, sendo a organização rítmica de todas essas marcas a responsável pela produção da significação no discurso.

Chacon (1996) recorre a Abaurre (1991) para discorrer sobre as dimensões próprias do ritmo da escrita, que seriam a sintática, a fonológica e a enunciativa. Segundo a autora, os primeiros textos produzidos pelas crianças *“são muito próximos da linguagem oral em termos de ritmo e estrutura sintática, em consequência do fato de que as crianças não elaboraram ainda uma sintaxe da escrita, com o seu 'ritmo' escrito típico”* (ABAURRE, 1991b apud CHACON, 1996, p. 102, grifos no original). Por meio de um aprendizado institucional, os recursos sintáticos da escrita, empregados inicialmente, vão deixando de ser aqueles característicos da oralidade e vão se transformando em estruturas mais complexas, próprias da escrita.

Quanto aos recursos fonológicos, o autor diz que se evidenciam desde as primeiras produções gráficas, refletindo, especialmente, a percepção que os que escrevem *“têm das propriedades fônicas da oralidade”* (CHACON, 1996, p. 100). Ainda no que diz respeito a essa dimensão, todos os autores nos quais Chacon se baseia *“insistem na recuperação, sob forma representada, de propriedades da*

matéria fônica da linguagem oral na atividade gráfica” (CHACON, 1996, p.115). Com relação à dimensão enunciativa da linguagem, o ritmo da escrita vai assumindo forma característica, pois “à medida que o produtor de textos vai abandonando sua postura expressiva diante da produção gráfica, substituindo-a por uma postura de distanciamento da oralidade” (CHACON, 1996, p. 105-106). Em suma, o ritmo da escrita poderia ser caracterizado mediante a atuação dos recursos fonológicos, sintáticos e enunciativos da linguagem.

Discorrendo, ainda, sobre as diferenças entre oralidade e escrita, o autor enfatiza a natureza espacial da escrita e a natureza temporal da oralidade. Em suas palavras, “o ritmo que se depreende de uma base articulatória e acústica na oralidade desenvolve-se, na escrita, sob uma base gráfico-visual” (CHACON, 1996, p. 115), sendo, portanto, o ritmo da escrita espacialmente delimitado; na oralidade, os interlocutores mantêm proximidade, ao passo que na escrita se conectam a distância. Ademais, esses dois códigos se diferem em função da dimensão física em que são produzidos e recebidos, ou seja, “*gestos articulatórios dos órgãos vocais*”, (ABAURRE, 1989, p. 25) percebidos por seu efeito acústico são substituídos por gestos gráficos executados pela mão e percebidos pela visão” (CHACON, 1996, p.95-96, grifos no original).

Um outro aspecto da distinção entre ritmo da fala e ritmo da escrita, levantado por Abaurre (1989; 1991) e comentado por Chacon (1996), diz respeito ao fato de o ritmo da linguagem falada “parecer mais “natural” quando comparado àquele ritmo menos “espontâneo” da escrita. Isso se explica pelo fato de que a primeira pode ser adquirida nos mais variados contextos, quase naturalmente, ao passo que o aprendizado da segunda ocorre, fundamentalmente, em espaços institucionais, além de ser uma prática de ocorrência mais restrita.

Mediante as ideias apresentadas, o que se evidencia é que oralidade e escrita são fenômenos que se utilizam do mesmo sistema linguístico e que mantêm relações, embora cada um com suas especificidades, com sua distribuição rítmica específica dos elementos da linguagem. Além disso, são fenômenos atrelados ao ser humano e tanto um quanto outro se revela como fundamental aos propósitos comunicativos e à interação social; oralidade e escrita refletem, “em boa medida, a *organização da sociedade*” (MARCUSCHI, 2001, p. 35, grifos do autor), já que é por meio da língua, escrita ou/e falada, que os sujeitos podem se (re)constituir,

(re)formular e firmar crenças e pontos de vista sobre as mais variadas ocorrências e, portanto, dominá-las se revela como condição essencial para que eles possam participar efetivamente da vida social.

Por fim, vale destacar que, diferentemente da fala, a escrita, via de regra, não é apreendida na interação com o meio informal, por isso, “[...] a escola deve ocupar-se particularmente com o ensino da escrita, não havendo nada de errado nisso, mas é bom frisar que o domínio da língua e seu conhecimento primeiro é de natureza oral” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 16-17) e que esse conhecimento oral influencia na aprendizagem da escrita. Por esse motivo, a escola deve sim buscar o ensino da escrita; porém, a oralidade não deve ser esquecida, ao contrário, deve ser valorizada e trabalhada paralelamente à escrita.

2.2 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: UM BREVE HISTÓRICO DE SEU ENSINO

Se comparada à oralidade, a escrita é um modo recente do qual o ser humano dispõe para suas relações e interações verbais no mundo no qual está imerso, se caracterizando como um acontecimento histórico e datado. Segundo Marcuschi (2001), a entrada da escrita no Ocidente se deu por volta de 600 A.C., chegando atualmente há pouco mais de 2.500 anos. Quanto à história de seu ensino, no Brasil, é extremamente recente e é sobre ele que passo a tratar, traçando alguns apontamentos, especialmente no que diz respeito à produção de textos escritos. Procedo assim por considerar, assim como Soares (2002), que a perspectiva histórica pode auxiliar a elucidar e explicar a configuração atual de uma disciplina curricular. No caso, configuração atual da LP.

Durante muito tempo, mais precisamente no período compreendido entre 1895 e 1969, esteve vigente nas escolas secundárias do Brasil (antigo ginásio e colegial) a chamada Antologia Nacional¹². Segundo Fiorin, “a Anthologia destinava-

¹² Segundo Razini (2000), trata-se de um livro contendo textos escolhidos para leitura (e para exercícios), que foi aprovado pela Congregação do Colégio Pedro II para ser adotado nas aulas de Português. Ele é considerado uma das compilações literárias mais usadas pelos brasileiros que passaram pela escola secundária até 1969, quando a última edição foi publicada. Quanto ao Colégio Pedro II, conforme Soares (2002), durante décadas, foi o modelo quanto ao que se ensinar em língua portuguesa: retórica, poética, essa última abrangendo a literatura e a gramática nacional, inserida no currículo do Colégio um ano após a sua criação.

se a ensinar a língua e a formar moralmente os jovens” (FIORIN, 1999, p. 152). Quanto à concepção de ensino-aprendizagem de língua implícita nesse material era a de que a aprendizagem se dá pela imitação dos bons autores: “As regras lingüísticas são os usos que eles consagraram. Ao mesmo tempo, aprende-se a articular o texto seguindo o exemplo desses autores. Lê-se para fazer composições que imitem os textos lidos” (FIORIN, 1999, p.154).

Portanto, em um período de 74 anos, no pouco espaço que se destinou à tarefa de escrever textos, em escolas brasileiras, os alunos faziam a composição, que significava escrever tendo como base os textos modelos que eram apresentados, ou seja, compor um texto se limitava “a imitar, a partir de um fragmento, os mais belos trechos das obras primas nacionais que eram apresentados aos educandos como modelos” (MORETTO, 2014, p. 89).

Conforme análise da Antologia feita por Razini (2000), tanto “na “composição oral” quanto na “composição escrita”, os alunos aprendiam primeiro a descrever, depois a narrar e, por último, a dissertar” (RAZINI, 2000, p. 98, aspas no original). Nesse período, ainda segundo constatação dessa estudiosa, uma das maiores novidades percebidas no ensino de português se deu após 1961: a “permissão e até estímulo da “liberdade de expressão individual” nos exercícios escritos de redação” (RAZINI, 2000, p.179) e, embora modelos continuassem a ser ofertados, a escola passou a reconhecer “a criatividade do aluno no ensino de redação, a qual seria, cada vez mais, incentivada e exigida nas décadas seguintes” (RAZINI, 2000, p.179, aspas no original).

Prado (1999) é outro pesquisador que faz importante levantamento sobre as propostas curriculares oficiais na área de ensino de LP, levantando, em documentos produzidos entre os anos 1930 e 1990, as orientações relativas aos objetivos, aos conteúdos, à concepção de linguagem e às atividades que fundamentam tais propostas. Com relação aos documentos das décadas de 30 a 60, a concepção de escrita que esse pesquisador encontra está muito associada à expressão do pensamento e, ao ser assim tratada, “o conjunto de atividades [...] parece privilegiar um determinado modo de expressão do pensamento, que geralmente está associado à cópia de modelos” (PRADO, 1999, p. 60).

O autor aponta também que, ao ser enfatizada a escrita via modelo, está pressuposta a existência de uma escrita dada, que precisa ser atingida e, nesse

caso, é um só modelo de língua e de uso da linguagem que está sendo privilegiado. Essas constatações o levam a entender que “a escrita nos documentos é vista como um trabalho de atingir padrões de escrita propostos pela escola, padrões estes associados à literatura canônica deste período, que acaba servindo de modelo de escrita para os alunos” (PRADO, 1999, p. 60).

De acordo com Bunzen (2005), foi somente a partir dos anos 70 que começaram a ser discutidas questões metodológicas e técnicas de ensino de redação, assim como questões referentes aos modos e critérios de avaliação. Cabe lembrar que, em 1971, foram aprovadas novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a Lei 5692/71), com reorganização das séries e reorganização curricular; após essa lei, conforme Razini (2000), no ensino de português passou a haver a aceitação de maior quantidade e variedade textual para leitura, que incluíam, além dos tradicionais excertos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea, textos das outras disciplinas do currículo (sociais, científicos), textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda etc..

Ainda de acordo com Bunzen (2005) outro motivo pelo qual se começa a enfatizar o ensino da redação, que não estava em primeiro plano, vincula-se ao preparo dos alunos para o concurso do vestibular. O autor explica que, a partir de janeiro de 1978, com o Decreto Federal Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, passou a ser obrigatória no vestibular a prova de redação em LP e, inclusive, nessa época, introduz-se uma disciplina “nova” na grade curricular do Ensino Médio (com denominações variadas, entre elas Técnicas de Redação), com o intento de prepará-los para o concurso que se torna obrigatório.

Cabe destacar também que, com base nas redações dos vestibulandos, começaram a surgir inúmeros estudos no final da década de 1970 e início dos anos 1980 que traziam um diagnóstico da produção escrita dos alunos concluintes do Ensino Médio. Dentre esses estudos se destaca o estudo de Pécora, *Problemas de Redação na Universidade* (1980), que três anos depois tornou-se o livro intitulado *Problemas de Redação*. Ao discorrer sobre os problemas encontrados nos textos analisados, esse pesquisador revela que a problemática não se encontrava em uma possível falha linguística dos alunos, mas muito mais nas condições de produção e de ensino-aprendizagem dessa modalidade de linguagem, que é essencialmente escolar.

Segundo ele, se tratava de um fracasso nutrido “a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português e que ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles” (PÉCORA, 1999, p. 45). Conforme lembrança de Rodrigues (2008), embora esse seja um trabalho que analisa as produções de textos dos alunos sob os aspectos de conteúdo e de forma, é importantíssimo e cumpre o seu objetivo no sentido de apontar os problemas nessas produções, para se pensar em possíveis alternativas para saná-los.

Segundo Bunzen (2011), a transição dos anos 70 para os anos 80 foi marcada por inúmeras denúncias contra o ensino de Português das escolas públicas de nosso país; se nessas instituições o objetivo de ensinar a ler e a escrever não estava sendo atingido, havia uma crise nesse ensino. Sobre essa problemática, a opinião de Geraldi (1996), é a de que “o ensino tradicional de LP investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua, supondo que a partir desse conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua” (GERALDI, 1996, p. 71).

Também Pietri (2003), em sua tese de doutoramento, explicita que em fins dos anos 70, se constitui, no território brasileiro, um discurso de mudança nas concepções de linguagem e de ensino de língua materna, respaldado pela divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas. Esse discurso, segundo ele, se inicia afirmando a necessidade de:

- i. considerar a diferença entre a língua da escola e a língua das camadas populares que começavam a chegar à escola; ii. considerar a realidade da variação lingüística e respeitar a variedade do aluno; iii. relacionar ensino de linguagem e condições socioeconômicas com o objetivo de produzir práticas pedagógicas democráticas e transformadoras; iv. divulgar informações produzidas pela Lingüística e outras ciências, a fim de alterar as práticas pedagógicas existentes. (PIETRI, 2003, p.7)

Desse modo, uma série de inovações e de discursos em prol do ensino da linguagem na escola, que, na opinião de Faraco e Castro (1999), foram originais e críticos, deu um novo tom às discussões referentes a esse ensino quando foram apontadas “as fragilidades encontradas no ensino tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas dos novos alunos que se integraram à escola

pública brasileira” (FARACO; CASTRO, 1999, p.109). E são algumas dessas discussões trazidas por estudiosos da área de linguagem, pertinentes para o ensino da produção de textos escritos, que trago na sequência.

2.3 LEVANTAMENTO DE ALGUMAS DISCUSSÕES VIGENTES SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Conforme visto, a partir da década de 70, no Brasil, emergiram considerações sobre a necessidade de rever postulados de ensino-aprendizagem da língua materna. Em se tratando do trabalho com a escrita de textos, Marcuschi (2010) informa que nos anos oitenta se publicam vários estudos nos quais se passa a entender a redação como um produto artificial, desprovido das características interlocutivas dos textos circulantes em ambientes extraescolares, ou seja, dos textos reais.

João Wanderley Geraldi, um dos nomes de destaque no período e em cujos estudos se identifica uma postura reflexiva, fundamentada na crítica ao ensino sem ligação com a realidade, trata da distinção entre produção de textos e redação, afirmando que “nesta produzem textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p.136). Da afirmação do estudioso é possível depreender que, enquanto as redações não passam de meros produtos escolares, pois o aluno as escreve somente para o professor ler e atribuir nota, a produção de textos tem proximidade com os usos reais da linguagem, está relacionada com o que é preciso escrever fora do espaço escolar. Segundo o autor, “na redação não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2006, p. 128). O texto é visto como um produto pronto e acabado, não como um processo que permite ao aluno estabelecer uma relação dialógica como seu interlocutor.

A produção de textos, por sua vez, não tem um caráter artificial; ao invés de mera tarefa escolar é “um 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 compreensão do mundo de que participa” (GERALDI, 1996, p. 66). Ainda, na visão de Geraldi (1997), para produzir textos há algumas condições essenciais que são: ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter

para quem dizer, o locutor se constituir como um e saber escolher as estratégias adequadas para realizar o que anteriormente se elencou. Assim, no processo de produção de textos, que é dinâmico, produzem-se discursos e, ao produzi-los, é necessário que o sujeito articule

[...] um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. (GERALDI, 1997, p. 136).

Verifica-se que as ações desencadeadoras da produção textual propostas por Geraldi tornam-se significativas se realizadas à luz da linguagem como fenômeno de interação, em que se vê o texto como um meio para que o sujeito concretize seus discursos e interaja com o interlocutor. Evidentemente, o processo é bastante complexo, pois, para dizer esse algo a alguém, antes e no decorrer da produção textual, o escrevente deve estar atento não apenas “às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva” (MARCUSCHI, 2010, p. 65).

Cabe pôr em evidência um outro pensamento de Geraldi (2010a), que não vê a atividade de escrever como algo que segue regras previamente definidas e nem como um processo mecânico em que elas são empregadas, mas um processo que demanda ter conhecimento da língua como objeto vivo, histórico-social-discursivo, no qual a comunicação se transforma em relações de sentido entre locutor e interlocutor, havendo então, o funcionamento real da linguagem, por meio dos enunciados concretos, denominação encontrada nos estudos bakhtinianos.

Durante os trabalhos com a produção, ressalta-se a importância de dizer aos alunos que a escrita não vai ocorrer em um passe de mágica; mesmo a maioria dos escritores só elabora seus textos mediante muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com os pares (PASSARELI, 2012). Nessa direção, os PCN (BRASIL, 1997), também sugerem que, em sala de aula, devem ser promovidas discussões que desfaçam a ideia de que os escritores têm facilidade para produzir seus textos. Os textos destes, quando prontos, não deixam sinais de que houve barreiras pelo

caminho, entretanto, elas sempre existem e precisam ser superadas até que seus idealizadores cheguem à produção final que é apresentada aos interlocutores¹³.

Ao tratar da produção de textos nos anos iniciais da escolarização, Goulart (1999) argumenta sobre os benefícios de os alunos terem contato com a diversidade de textos circulantes, de prestarem atenção à sua organização e às suas marcas, de levantarem questionamentos sobre eles, levantando hipóteses sobre seus conteúdos. Isso é favorável para elaborarem seus saberes sobre as características dos textos, ampliarem os seus conhecimentos de mundo para que possam discorrer sobre algum tema, afinal “ninguém cria do nada” (GOULART, 1999, p.147). É preciso, certamente, dispor de conhecimentos para discorrer sobre algum tema em pauta, independente do ano de escolarização; mesmo tendo conhecimentos linguísticos satisfatórios para tal, se o tema é desconhecido, totalmente ou em parte, dificilmente haverá êxito na missão. Seria como solicitar a um dentista que escrevesse sobre a Linguística Aplicada, por exemplo; a menos que ele tenha ido em busca de informações sobre a temática, estará diante de uma tarefa que seria (mais) fácil para um estudioso da área de linguagem, mas não para si próprio.

Evidencia-se, dessa maneira, antes da escrita, a importância de debater ideias relacionadas ao tema, a importância da leitura, pois, à medida em que lê o aluno amplia a sua visão de mundo, confronta o seu pensamento com o do autor, enfim, tem a possibilidade de, silenciosamente, aprender a escrever, “sem estudar textos não se aprende a produzi-los...” (GERALDI, 2006, p. 73). Ainda no tocante à importância da leitura, esse autor sugere que a produção do aluno é marcada pela experiência do contato com os textos alheios; entende, também, que é lendo a palavra do outro que ele pode descobrir novas formas de pensar as quais, a partir das compreensões dele, pode levar à construção de novos enunciados/respostas etc. (GERALDI, 1997).

Cabe lembrar que a escrita tem o seu próprio ritmo de funcionamento, o seu próprio modo de organizar os elementos linguísticos; por isso, a leitura é tão importante para a aprendizagem da escrita, embora o inverso também seja

¹³ Destaco aqui uma lembrança de minha atuação em sala de aula: sempre que apresentei aos alunos *Felpe Filva*, autoria de Eva Furnari, chamei a atenção deles para a “lista de coisinhas” que a autora conta para seus leitores no final de seu livro, dentre elas, a seguinte: “1. Este livro teve 82 rascunhos. De verdade” (FURNARI, 2006, p. 55). Com esse depoimento, se evidencia o quanto trabalhoso é o processo de redigir, mesmo para aqueles que já têm familiaridade com o ato.

verdadeiro, já que escrever propicia uma maior consciência sobre esse modo de funcionamento; assim sendo, não basta ler, mas também praticar a escrita. É mister ressaltar que dentre as práticas de trabalho com o texto, a produção escrita ocupa posição privilegiada no que diz respeito ao encaminhamento de atividades de análise linguística, que são as atividades essenciais para ampliar o domínio discursivo do aluno (GERALDI, 2006).

Kleiman (2005) sugere que nos trabalhos que envolvem o ensino da escrita é importante tomar como referência as experiências tidas pelos estudantes em outras instituições das quais participam, a família, a igreja, a associação do bairro ou outras situações cotidianas que abrangem a utilização de leitura e de produção textual. Em outro estudo, a autora afirma acreditar que

é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Ao entender que há envolvimento dos estudantes com múltiplos letramentos fora da escola e, ao tê-los como norteadores do ensino da escrita, contribui-se para a aproximação entre a realidade do estudante e o contexto escolar, desconstruindo a ideia de que são dois mundos que em nada se assemelham. Isso possibilita a eles perceberem a funcionalidade da linguagem escrita e compreenderem que os enunciados são de natureza social, pertencentes ao seu contexto de vida.

Destaco também o pensamento de Guedes (1996), apresentado por Souza (2007):

É fundamental estabelecer que os textos sejam produzidos como coisa pública, isto é, que sejam passíveis de publicação para leitura e comentário de qualquer leitor. E daí, segue-se que os textos devem ser lidos e comentados em aula para que resultem por serem escritos para serem avaliados, não apenas pelo professor, mas pelo um conjunto de leitores a quem se dirige. Só desse modo o aluno põe-se diante do problema concreto da interlocução: o que posso querer dizer para aquela gente toda a respeito do tema em questão? (GUEDES, 1996 apud SOUZA, 2007, p.181).

Essa seria, em mais uma opinião, uma condição importante a ser considerada: deixar evidente o público a quem o texto a ser produzido irá se destinar, afinal, em contextos reais, a linguagem é sempre produzida para o outro. O que se recomenda, então, é que se considere o texto como um evento comunicativo, o qual tem sua origem na relação interativa e na sua situacionalidade. Conforme lembrado por Marcuschi, “um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções” (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

As discussões relacionadas às concepções de escrita, feitas por Sercundes (2011), também precisam ser trazidas à tona. A autora destaca a escrita vista como dom e a escrita com atividade prévia, na qual se destacam duas linhas metodológicas: escrita como consequência e escrita como trabalho.

Na primeira concepção, escrita vista como dom, não há atividades prévias antecedendo o ato de escrever; ele acontece, tão somente, após a apresentação de um título ou tema ao aluno, que escreve, muitas vezes, apenas com o objetivo de ocupar o seu tempo, o que o leva a não assumir um compromisso com a sua escrita, já que sabe que ela será apenas vistada pelo professor.

Na segunda concepção, produção escrita com atividade prévia (e na linha escrita como consequência) os textos são produzidos após a leitura, a interpretação e os comentários sobre um texto; ainda nessa concepção, a escrita ocorre após um filme, após a participação em uma palestra ou a ida a um passeio, dentre outras (SERCUNDES, 2011). A crítica tecida a essa linha de trabalho, na qual a escrita é uma consequência, diz respeito ao fato de que essa forma de encaminhar segue o esquema tradicional dos livros didáticos; as atividades anteriores servem apenas como pretexto para a escrita. Elas seriam, dentro dessa perspectiva, a fonte de inspiração para se escrever, não havendo tempo suficiente para a sedimentação do conhecimento, para que as palavras do outro sejam apropriadas pelo aluno, a fim de serem reveladas no momento de sua escrita.

A segunda linha metodológica, inserida dentro da concepção escrita com atividade prévia, seria a escrita como trabalho. Nessa assume-se que a linguagem se constitui na interação; a escrita não mais é vista como o resultado de um momento “único” de inspiração, mas passa a ser entendida como o resultado de um processo contínuo. Trata-se, portanto, de produções que surgem “de um processo

contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 2011, p. 87). Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), nessa visão, a escrita envolve “momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

De acordo com Pereira (2011), essa forma de encaminhar, ou seja, a escrita como trabalho, se aproxima do que normalmente ocorre em circunstâncias reais quando alguém deseja publicar algo: há o planejamento, a escrita, a leitura, a revisão, a reescrita, a o pedido para alguém fazer uma leitura preliminar do texto. Ainda de acordo com o autor, esses procedimentos se fazem necessários para que o texto se torne uma espécie de “obra prima” para aquele momento, ainda que não seja definitivo. Enfim, segundo ele, “é necessário encarar a escrita como trabalho – e um trabalho paciente, contínuo, às vezes cansativo, mas sempre prazeroso, consideradas as realizações que pode trazer aos produtores e leitores” (PEREIRA, 2011, p. 85). Seria então um processo que “tem a ver com a vida real, pois na vida real, pesquisamos e preparamos as coisas de que precisamos em etapas progressivas” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015, p. 215).

Quanto ao professor, no que diz respeito ao ensino da escrita, o ideal é assumir uma postura de mediador nos textos que são produzidos, fazendo interferências necessárias para o aperfeiçoamento do texto escrito. Nesse sentido, se destaca Bakhtin (1997a), que defende a atitude responsiva ativa diante dos enunciados:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1997a, p. 290).

Essa atitude responsiva ativa é a atitude do interlocutor diante do enunciado. Nessa perspectiva, existe uma interatividade entre sujeito professor e sujeito aluno; aquele não se comporta como um sujeito passivo, mas um sujeito que, ao ouvir e

compreender o enunciado deste, adota para consigo uma atitude responsiva, discutindo, direcionando, ampliando, concordando ou não com que está sendo dito, atuando de forma ativa no ato enunciativo. Agindo dessa forma se contraria a situação exposta por Guedes (2009), isto é, a

de que produção de texto vivenciada pelo aluno na escola é como um falso diálogo privado com o professor falso porque, na verdade, também o professor não é verdadeiramente um leitor, que gosta ou não gosta do que leu que responde às inquietações manifestadas no texto. O professor não dialoga com o texto; apenas o avalia a partir de critérios alheios. (GUEDES, 2009, p. 51).

Sobre a mediação, Menegassi e Ohuschi (2008) esclarecem que é interceder sobre os conhecimentos dos alunos, fazendo com que eles os (re)construam; o mediar tem ainda o papel de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e favorecer a sua transformação, a sua reconstrução interna, isso tudo em uma determinada relação interlocutiva.

Sobre esse assunto se destaca também o estudo de Garcez (1998). Sustentada pelos estudos bakhtinianos e vygotskynianos, essa autora enfatiza a necessidade da mediação do outro para que ocorra a internalização e a aprendizagem. Nessa linha interativa, a autora descreve o trabalho de Brow (1984), que, embora seja voltado para a leitura, nos permite entender mais sobre como pode ser efetivado um trabalho nessa perspectiva:

O processo interativo da atividade baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é mediado pelo par mais desenvolvido, que serve de suporte temporário e ajustável, funcionando numa zona sensível à aprendizagem, e que leva o estudante a usar as estratégias de forma independente. O professor explica, esclarece, instrui, define regras que asseguram a competência mínima esperada, modela, monitora, estimula e elogia o progresso, sempre com um papel crítico e positivo. (GARCEZ, 1998, p. 42).

Em relação à escrita, conforme explicação de Ohuschi e Menegassi (2005), a mediação ocorre desde as atividades externas, se iniciando nas atividades de leitura, com a colaboração do mediador para que sejam construídos os sentidos do texto, tem continuidade ao serem realizadas as discussões, à medida que se dá voz e vez ao aluno e prossegue em todo o processo da produção escrita. Dialogando

com Garcez (1988), os autores destacam que, nesse processo, a mediação pode se dar entre o texto e o colega ou o texto e o professor, durante a sua reescrita.

Garcez (1988) parte do princípio de que “a escrita implica dialogia, jogos interativos, pois há uma proposta de compreensão que exige resposta, no sentido bakhtiniano” (GARCEZ, 1998, p. 20). Nos trabalhos com a escrita, adotar a perspectiva interacional, conforme Duarte (2011), subsidiada por Suassuna (1995), “significa levar o aluno a entender seu texto como um ato real de interlocução, resultante de uma necessidade real de enunciar e de agir sobre o outro” (DUARTE, 2011, p. 35). Essa ação, ainda segundo essa pesquisadora, é determinante para acabar com o artificialismo que reina durante os trabalhos no universo escolar, com a produção escrita.

Quanto à quantidade de textos produzidos, conforme afirmam Costa Val et al. (2009), a abundância de situações de escrita não garante a qualidade da aprendizagem. Segundo esses autores, várias experiências indicam que é mais produtivo escrever menos com um acompanhamento sistemático do que escrever muito sem uma reflexão orientada, sem um acompanhamento dessas produções.

Assim, ainda conforme Costa Val et al. (2009), solicitar inúmeras produções textuais aos alunos sem lhes mostrar as finalidades da escrita e sem ensinar os conhecimentos necessários para alcançar tais fins, na esperança de que eles possam adquiri-los sozinhos, não constitui procedimento muito eficaz quando se visa à formação de produtores de textos. Nessa direção, na opinião de Suassuna, “só o vai e vem do texto permite a aprendizagem, o investimento, a descoberta de novos caminhos” (SUASSUNA, 2014, p. 9), o que possivelmente é dificultado quando a quantia de textos produzidos é muito grande.

Por último, não pode ser dispensada a posição de Antunes (2005). Para essa autora, o mito de que apenas escrevem aqueles que “nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo” (ANTUNES, 2005, p. 38), ou seja, a competência para a escrita de textos é uma conquista possível, para todos.

As discussões destacadas nessa seção forneceram um panorama dentro da pesquisa acadêmica sobre a prática de se produzir textos escritos. Na seção

subsequente, dediquei um espaço para se pensar a concepção de produção de textos escritos presentes em alguns documentos norteadores do ensino.

2.4 A CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

Conforme discutido até o momento, há algum tempo ocorre uma movimentação no sistema educacional brasileiro em busca de mudanças no que tange ao ensino de LP. Dentre as ações pensadas com vistas a atingir esse objetivo, principalmente a partir da década de 80 (PIETRI, 2007), está a produção e a publicação de documentos oficiais, que são as propostas curriculares, os parâmetros curriculares ou diretrizes curriculares¹⁴. Na visão de Fiad (2012), embora sempre passíveis de discussões, tais documentos são importantes, uma vez que

propiciam uma recuperação histórica de práticas escolares, crenças e concepções [...] são reveladores de concepções educacionais, políticas e científicas que circulavam no momento de sua elaboração [...] em contextos institucionais – Secretarias de Educação, Ministério de Educação – [...] representam vozes institucionais mas também outras vozes, dentre elas as dos estudos científicos. (FIAD, 2012, p.107).

Assim sendo, os documentos oficiais não poderiam ficar de fora em um trabalho que se propõe a tratar do ensino e, dentre os que estão vigentes, são colocados em pauta, nesta seção, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Municipais – DCM, doravante - (CURITIBA, 2010), e o Projeto Político Pedagógico – PPP, de ora em diante - (CURITIBA, 2006). Como meu objeto de pesquisa é o ensino da produção de textos escritos, direciono meu olhar ao que está registrado nesses documentos em relação à concepção de escrita, mas sem deixar de mencionar outras questões pertinentes sobre esses documentos, a começar pelos PCN.

¹⁴ Conforme Prado (1999), são Documentos Oficiais/Documento Curricular todos os textos que são indexados como uma orientação de ensino propostos por Municípios, Estados e Federação. O pesquisador destaca também que “ainda que a história de produção destes documentos tenha se caracterizado por uma profícua mudança de nome - programa, guia, proposta, subsídios, parâmetros, etc., a característica de orientação de ensino permanece historicamente” (PRADO, 1999, p.16).

Segundo Costa (1999), os PCN surgem no contexto educacional brasileiro, em sua primeira versão, no ano de 1995, mais precisamente no primeiro semestre; em agosto de 1996, após vários questionamentos e sugestões, a segunda versão foi lançada, sendo esta a que chegou às escolas¹⁵.

A respeito do processo de elaboração desses documentos, uma crítica bastante substancial é encontrada em Kramer (1997). Em seu pensamento, o caminho para isso foi obscuro, buscou-se pareceres de especialistas isolados, sem estímulo à discussão ampla e organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis (professores, pesquisadores, cientistas) e de todos os interessados na questão, enfim, a população não foi provocada a participar, ficando mais uma vez à margem de um importante processo envolvendo uma questão primordial, que é a educação. Além disso, questiona a autora, como se sentir confortável em um processo quando se sabe que as transformações não ocorrem a partir de propostas, mesmo que bem redigidas, mas sim a partir de condições adequadas de trabalho?

Trata-se, portanto, de uma ausência de diálogo, no processo de sua elaboração, que vai de encontro aos princípios da teoria de linguagem que o sustenta (embora não de forma explícita), que é a teoria da linguagem como fenômeno de interação verbal, um lugar privilegiado para o confronto de interpretações, para elaboração da contrapalavra.

Fora isso tudo, há o fato de o discurso dos PCN ser “monofônico, de modo que uma voz apenas apresenta conceitos e reflexões de diversas teorias lingüísticas e pedagógicas: uma voz homogeneíza toda uma pluralidade de vozes, escondendo eventuais conflitos” (PEREIRA, 2005, p. 53). Ainda sobre o discurso dos PCN, muitas críticas são encontradas em Virmond (2004), que o analisa à luz do Círculo de Bakhtin. Em suas palavras, há

uma certa fragilidade no que se refere a não assunção de alguns primados da teoria da linguagem sistematizada por Bakhtin – o caráter dialógico da linguagem, a visão de enunciado com sua natureza dialógica-responsiva, a compreensão dos gêneros do discurso num eixo muito maior do que a questão da composição e do estilo [...]. (VIRMOND, 2004, p. 66).

¹⁵ Cabe lembrar que os PCN estão organizados em dois volumes, sendo que o primeiro refere-se ao 1º e 2º ciclos e o segundo ao 3º e 4º ciclos. Para esta seção priorizei a releitura do segundo volume (elaborado posteriormente ao primeiro), mas no decorrer do estudo, em alguns momentos, o primeiro volume também foi consultado.

Na visão dessa pesquisadora, trata-se de discussões importantes que deveriam ter sido tecidas a partir do momento em que foram tomados emprestados os conceitos de linguagem do Círculo e eleitos os gêneros do discurso como objeto de ensino de língua materna, pois o conceito de gênero “pressupõe uma dimensão muito mais ampla de linguagem” (VIRMOND, 2004, p. 75), que envolve a concepção social de homem, de sociedade, de conhecimento e de linguagem.

Cabe, também, chamar a atenção para o fato de que há no documento uma imprecisão quanto à utilização dos termos gêneros textuais, gêneros de texto, tipos de textos e gêneros do discurso. Segundo Rodrigues (2003), trata-se de termos provenientes de perspectivas teóricas distintas, da Linguística textual e da Teoria Enunciativo-discursiva, que nos PCN foram conceituados e articulados de modo mecânico e acrítico, inclusive, os três primeiros termos são, de acordo com a autora, empregados como sinônimos do último em algumas passagens. Rodrigues (2003) não nega que essas duas perspectivas teóricas trazem suas contribuições para o trabalho com a linguagem em sala de aula; a questão levantada é, justamente, o modo superficial com que os conceitos foram definidos e articulados, o que ocasiona “confusão teórico-metodológica” (RODRIGUES, 2003, p. 1266), dificultando a compreensão e, conseqüentemente, o trabalho do professor em sala de aula.

A discussão realizada por Rojo (2005) oferece elementos para o entendimento da questão referente aos gêneros discursivos e gêneros textuais. A autora considera que ambas as vertentes têm em comum o ponto de partida, ou seja, os estudos bakhtinianos. Porém, são perspectivas distintas, já que a *teoria dos gêneros do discurso* centra-se, sobretudo, “no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* -, na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185, grifos da autora). Assim, embora também seja baseada em releituras bakhtinianas, conforme já dito, essa abordagem se afasta da proposta desse autor ao focar na descrição linguística e textual, ou “na descrição da composição e da materialidade linguística do texto no gênero” (ROJO, 2005, p. 185) e não no aspecto discursivo. O foco da teoria dos gêneros do discurso, nas palavras dessa autora, é o seguinte:

Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sóciohistóricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. (ROJO, 2005, p.199).

Portanto, em se tratando do trabalho com gêneros discursivos, são vários os seus aspectos constitutivos, que precisam ser levados em consideração, mas que não são enfatizados, essencialmente, nos PCN. Nisso reside mais uma das críticas a esses documentos, que merecem ser abordadas, afinal é fundamentalmente importante que o professor compreenda o conceito de gênero do discurso em sua plenitude, o que possibilitaria um trabalho mais amplo com a linguagem.

Cientes, então, de algumas de suas falhas, de suas fragilidades e incongruências teóricas, nos resta fazer uma leitura menos ingênua e mais atenta do documento; a saída não é abandoná-lo, e sim olhá-lo com precaução, com criticidade. Conforme destacam vários autores (ROJO, 1999; COSTA, 1999; BARBOSA, 2001), os PCN têm um valor para a sociedade que precisa ser reconhecido. Rojo (1999), por exemplo, acredita que a publicação desse documento representa um avanço importante nas políticas educacionais, já que firma referenciais nacionais sobre o ensino linguístico pretendido no contexto escolar brasileiro, ou seja, um ensino no qual as atividades escolares estejam mais próximas das práticas sociais de uso da linguagem.

Cabe reiterar que, assim como proposto pelos PCN, neste trabalho também defendo a adoção dos gêneros como um dos objetos de ensino e aprendizagem de língua, mas, para tanto, fui além desses documentos. Busquei na fonte, no Círculo de Bakhtin, os pressupostos que possam me auxiliar em um trabalho mais efetivo ao assim adotá-los. Certamente, reconheço que isso não está ao alcance de todos os profissionais, pois aprofundamento teórico, conhecimento amplo a respeito de teorias que embasam as orientações oficiais não são nada simples para quem está

no “chão da escola” dia após dia, mas me proponho aqui a ser uma colaboradora nesse sentido, demarcando meu espaço interlocutivo (COSTA, 1999) na construção de alternativas para a educação em língua materna, em nossa realidade educacional.

O ideal, que fique registrado, seria que, ao serem trazidas propostas inovadoras para o ensino de língua, como as contidas nesses documentos oficiais, que os órgãos educacionais tomassem “providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores [...] revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino [...]” (ROJO, 2000, p. 30)¹⁶ e que, além disso, fossem ofertadas melhores condições de trabalho para implementá-las.

De sua parte, quanto à linguagem, os PCN (1988) preconizam o seu caráter interativo. Sobre isso, o documento esclarece que

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos [...]. (BRASIL, 1988, p. 21-21).

Assim, apesar de não trazerem uma discussão mais aprofundada sobre os gêneros, tais documentos reconhecem que é por meio deles que os sujeitos estabelecem suas relações interativas, cabendo à escola a responsabilidade de

¹⁶ Conforme lembrança de Oliveira (2009), não se pode negar que o MEC procurou assegurar o estudo e o debate dessa proposta curricular propondo programas e projetos que atendessem à comunidade educacional do Brasil. Também outros órgãos oficiais (Secretarias de Educação, Diretorias de ensino etc.) promoveram/ continuam promovendo, cursos, encontros para que os professores se apropriem dessa nova orientação, mas apesar de esses professores ecoarem o discurso desse documento oficial, “aludindo a várias noções nele contempladas, por exemplo, letramento e gênero, a apropriação (se assim podemos chamar) desses conceitos e a sua aplicação na sala de aula apresentam-se, ainda, de forma bastante problemática.” (OLIVEIRA, 2009, p.16).

desenvolver a competência discursiva¹⁷ dos alunos, de modo a possibilitar-lhes “sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, p. 32).

Nessa perspectiva, é o trabalho com o texto em sala de aula que permitirá ao aluno ampliar, progressivamente, a sua competência discursiva. Quanto a esse trabalho, destaca-se que deve ser encaminhado de modo que leve os alunos “a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p.19)¹⁸. Também se orienta para que sejam contemplados textos diversos, abandonando a crença “na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (BRASIL, 1998, p. 24). Portanto, advoga-se na direção de um trabalho no qual os aspectos a serem tematizados não se refiram somente à dimensão gramatical, mas à reflexão sobre a linguagem, partindo da diversidade de textos que circulam socialmente, que é onde ela está manifesta.

Especialmente com os adolescentes, esse documento destaca a importância de considerar a sua condição afetiva, cognitiva e social, o que implica realizar ações que não considerem somente a linguagem concreta, mas também ações por meio das quais sejam construídos saberes sobre os modos como as opiniões, valores e conhecimentos são propagados nos discursos orais e escritos. Para tanto, ou seja, para que os alunos desenvolvam essa percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão, a fim de elaborar sua própria percepção, reforça-se a necessidade do acesso à diversidade de textos escritos e orais circulantes. Sobre isso, encontra-se registrado no documento:

Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade

¹⁷ Nos PCN (BRASIL, 1997), explica-se que a competência discursiva é compreendida como “a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo (BRASIL, 1997, p. 29).

¹⁸ Koch (2003), afirma que a partir dos estudos da Linguística Textual, a maior mudança nas aulas de LP foi que se passou a “tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação” (KOCH, 2003, p.1).

na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. Assim como seria um equívoco desconsiderar a condição de adolescente, suas expectativas e interesses, sua forma de expressão, enfim, seu universo imediato, seria igualmente um grave equívoco enfocar exclusiva ou privilegiadamente essa condição. É fato que há toda uma produção cultural, que vai de músicas à roupas, voltada para o público jovem. O papel da escola, no entanto, diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata. (BRASIL, 1998, p. 47).

Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades que sejam específicas para os alunos dessa fase escolar. Assim, os textos selecionados devem atender às suas expectativas, se aproximando ou se adequando à fase que vivenciam, além de ser propiciada a interação com discursos que os guiem, como diz Lopes (2002), “por ou para um mundo conceptual diferente, que lhe possibilite travar conhecimentos com outras experiências humanas, em vários níveis, culturalmente diversas das suas próprias [...]” (LOPES, 2002, p. 195), de modo que assim sejam levados de onde se encontram para outro(s) lugar(es).

Em relação às aprendizagens da escrita nos 3º e 4º ciclos, que correspondem atualmente aos 6º, 7º, 8º e 9º anos, estão definidas conforme mostra a citação:

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno: redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:

- * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
- * a continuidade temática;
- * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- . realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- . utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- . analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p. 51-52).

Quanto a esses textos a serem produzidos, são apontados alguns gêneros: crônica, conto, poema (textos literários); notícia artigo, carta do leitor, entrevista (textos de imprensa); relatório de experiências; esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia (textos de divulgação científica), que devem ser redigidos considerando suas condições de produção, a saber, finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito. Ainda no tratamento dado à produção de textos, encontra-se registrada a importância de:

.utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:

- * estabelecimento de tema;
- * levantamento de idéias e dados;
- * planejamento;
- * rascunho;
- * revisão (com intervenção do professor);
- * versão final;

.utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:

- * de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;
- * de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
- * de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
- * de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
- * de avaliação da orientação e força dos argumentos;
- * de propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;

.utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual:

- * título e subtítulo;
- * paragrafação;
- * periodização;
- * pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências);
- * outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);

.utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápis, caneta, máquina de escrever, computador):

- * fonte (tipo de letra, estilo . negrito, itálico ., tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor);
- * divisão em colunas;
- * caixa de texto;
- * marcadores de enumeração;

.utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção. (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Trata-se, portanto, de uma série de considerações postuladas sobre o escrever textos. Contudo, é fundamental que esse ato não seja uma atividade mecânica: aliada a esses apontamentos está a necessidade de o produtor de texto estar atento ao interlocutor a quem é dirigida a produção, à percepção que o locutor tem do interlocutor e para a influência deste no enunciado, ou seja, em elementos que conforme lembrança de Brait e Melo (2014), também estão na composição e no estilo do enunciado.

O documento trata ainda sobre a reescrita no contexto da produção escrita. O texto produzido pelo aluno precisa ser lido, revisado e reescrito, pois a ausência desse processo empobrece a aprendizagem e não permite a sua evolução no processo de escrever textos. Sobre essa questão, encontra-se nos PCN um item intitulado *A refacção na produção de textos*, onde se lê:

a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos [...] a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. (BRASIL, 1998, p. 77).

Inferre-se, a partir do excerto, que a reescrita é um trabalho que contempla mudanças no texto, com o intuito de melhorá-lo, tanto no que diz respeito aos aspectos gramaticais, quanto aos textuais e enunciativos. Trata-se do momento em que, respaldado pelas considerações do professor, mediador nesse processo, o aluno volta ao texto e tem a oportunidade de refletir sobre a linguagem. Assim, se produzir textos é uma forma de interagir socialmente (GERALDI, 1997), reescrevê-lo é torná-lo mais adequado à determinada finalidade, a determinado gênero discursivo, a determinado interlocutor. Além disso, a cada texto reescrito, o aluno se apropriaria da estrutura/esquema temático do gênero trabalhado em sala, bem como ampliaria o seu domínio da língua escrita.

Seriam essas, então, algumas das ideias centrais relacionadas ao ensino da produção de textos escritos, apresentadas para os anos finais do Ensino

Fundamental, nos PCN, cuja finalidade expressa, em seu interior, é “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos Estados e Municípios - e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p.13).

No entanto, sabe-se que raramente acontece, no interior das escolas, o diálogo com esse documento (diálogo no sentido amplo da palavra, conforme já discutido, no sentido de concordar, divergir). Em muitas delas, os PCN são deixados de lado ou quando suas ideias são utilizadas, isso ocorre sem que haja uma reflexão crítica sobre elas, pois para isso há que se ter conhecimentos mais profundos de suas bases teóricas, ideológicas, para, então, a partir de uma leitura crítica, (re)direcionar as propostas de ensino de acordo com as características socioculturais de cada realidade educacional.

Outros documentos que se constituem como referência para o ensino são os elaborados na esfera municipal. Em Curitiba, dentre outros, se encontram disponíveis as DCM, elaboradas no ano de 2005.¹⁹

Alguns dos teóricos que sustentam a elaboração desse documento, constantes nas referências, são Bakhtin (1953/1979/1997a); Bozza (2004); Barreto (2003); Geraldi (1996); Ferreira (2003); Kato (1997); Rojo (2000). Ao longo de 23 páginas, encontram-se abordados os temas alfabetização e letramento, a produção de linguagem, a formação de leitores, as práticas de oralidade, escrita, leitura e análise linguística a serem encaminhadas em aula de língua materna. Quanto ao trabalho didático para oportunizar a apropriação do funcionamento da língua materna, encontra-se expresso no documento que precisa ser

pautado na escolha e na abordagem de determinados gêneros textuais para cada ciclo de aprendizagem, de acordo com diferentes níveis de complexidade e de possibilidades manifestos em cada um dos gêneros, para que os estudantes apreendam características específicas e percebam as funções e intencionalidades das diferentes formas expressivas e temas focados. (CURITIBA, 2010, p. 206).

O que se interpreta é que o ensino-aprendizagem da linguagem escrita devem ser encaminhados a partir de uma seleção de textos advindos de situações

¹⁹ A versão impressa que consultei é uma versão revisada, do ano de 2010.

comunicativas concretas, ou seja, a partir dos gêneros, com foco nos seus elementos constituintes, visando à sua apropriação pelos alunos.

No entanto, a constatação é de que essas diretrizes, apesar de citarem os gêneros e os tomarem como centrais no processo de ensino de língua materna, tratam minimamente da questão. O nome de Bakhtin, teórico referência no assunto, é citado uma única vez e ainda é possível verificar um equívoco na citação que o envolve, conforme segue:

[...] durante a vida escolar, os estudantes devem operar, progressivamente, sobre diferentes *gêneros textuais*, visto que a produção humana se dá por intermédio de estruturas lingüísticas relativamente estáveis, compatíveis, em número, à variedade de atividades humanas (BAKHTIN, 1953;1979). (DCM, 2010, p. 208, grifos no documento).

Conforme já debatido, Bakhtin trata de gêneros discursivos²⁰, cuja noção comporta vários elementos indissociáveis, fundamentais em sua constituição, sendo eles: conteúdo temático, forma composicional, estilo, intencionalidade, entonação expressiva, locutores (enunciador e enunciatário), enfim, uma noção que comporta a dimensão verbal e dimensão extraverbal. Trata-se de uma abrangência necessária, pois, para o Círculo, os aspectos verbais, por si só, desligados de um contexto, não dão conta da compreensão de um enunciado.

Ao tratar da *Prática da escrita*, afirma-se nas DCM que “conceber a linguagem como sistema de interação entre os seres humanos e reconhecer que sua apreensão se dá por meio de práticas sociocomunicativas traz algumas implicações importantes a serem observadas pela escola” (CURITIBA, 2010, p. 216). Porém, a ideia de compreensão da linguagem como interação não é desenvolvida e parte-se para uma abordagem sobre a importância do trabalho com a ideia de representação nos anos iniciais, por meio da observação e da análise de símbolos e logomarcas, a fim de que a criança perceba que há uma convenção e que a organização do sistema gráfico é perpassada pela mesma lógica.

²⁰ Conforme já pontuei ao longo do texto, uma discussão sobre a diferença teórico-metodológica envolvida no uso das nomenclaturas gêneros do discurso ou discursivos e gêneros de texto ou textuais, é encontrada em Rojo (2005). Para a autora, aquelas e estas terminologias ancoram-se em leituras bakhtinianas; porém, trata-se de leituras distintas. A primeira vertente (gêneros do discurso ou discursivos) centra seu estudo nas situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, e a segunda vertente (gêneros de texto ou textuais), na descrição da materialidade do texto.

Mais adiante, retoma-se a questão da escrita de textos, conforme revela a citação:

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. (CURITIBA, 2010, p. 216-217).

Na sequência, ou, após essa citação, registra-se que tais encaminhamentos não podem prescindir da sistematização com as unidades menores da língua. O documento ainda conceitua o que é alfabetização e letramento, e apresentam-se as possibilidades estruturais de padrões silábicos. São discussões pertinentes que envolvem a escrita, mas quanto às orientações e às discussões em torno do trabalho com a escrita de textos, o documento deixa a desejar, afinal,

uma face é a **aquisição** do sistema de escrita, isto é, o desenvolvimento das habilidades de transitar do sistema fonológico para o sistema ortográfico (escrever) e deste para aquele (ler); a outra face é a **utilização** do sistema de escrita para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades de produzir textos. (SOARES, 2001, p. 61, grifos da autora).

Quanto à reescrita, são feitas quatro menções em quadros dispostos após o texto teórico (no texto em si não se discute sobre a questão) que tratam das Práticas no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (oralidade, leitura e escrita). Na primeira delas, afirma-se que a reescrita “é importante para que o estudante compreenda a organização do sistema convencional (alfabético-silábico) da escrita” (CURITIBA, 2010, p. 223); na segunda, afirma-se que a reescrita é “é essencial para analisar a linguagem utilizada, os recursos lingüísticos necessários para o texto e a adequação da estrutura textual, conforme o gênero utilizado” (CURITIBA, 2010, p. 230); na terceira, “reescrita de textos para melhor adequação da linguagem, bem como de seus elementos estruturais (CURITIBA, 2010, p. 237) e, na quarta, que é “para melhor adequação da linguagem padrão, bem como dos elementos estruturais do texto e recursos a serem utilizados (CURITIBA, 2010, p. 243). Fora essas menções, não são encontradas orientações sobre a realização desse processo.

O que se verifica é que falta, nesse documento, uma reflexão mais profunda sobre o trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula, a partir de autores que abordam a temática em seu itinerário de pesquisa. Assim, no que diz respeito a orientações sobre como conduzir o trabalho com a produção de textos, uma das práticas a serem encaminhadas nas aulas de língua materna, as DCM deixam a desejar.

O outro documento ao qual recorri foi o Projeto Político Pedagógico (PPP)²¹, que é

um documento que identifica a instituição escolar, onde aparece de forma clara e objetiva, o conhecimento que se tem da realidade da escola, seus principais problemas ou dificuldades pelas quais passa, as possibilidades de solução ou minimização dos mesmos e, como a escola organiza sua ação educativa. (CURITIBA, 2006, p.1).

Nesse documento considera-se que a disciplina de LP tem como finalidade o domínio das diferentes formas de compreensão e expressão por meio da palavra. Assim, o trabalho pedagógico tem como unidade básica o texto, devendo ser pautado em três eixos: oralidade, leitura e escrita. Consta também que no plano de ensino precisa contemplar a grande diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade, no sentido de possibilitar ao aluno a observação e a participação em situações especiais de trocas comunicativas, nos vários contextos.

Enfatiza-se que

a prática pedagógica deve valorizar “os textos do mundo”, isto é, panfletos distribuídos nas esquinas, notas fiscais, rótulos de embalagens de produtos, extratos bancários, receituários médicos, manuais de instrução, bilhetes de passagem, notas fiscais, relatórios,

²¹ Destaco que, no ano de 2016, o PPP, de cada uma das unidades municipais, está sendo reformulado. Assim sendo, no momento em que solicitei o PPP da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, fui informada de que há um documento novo, que foi elaborado e encaminhado para instâncias superiores a fim de ser avaliado e aprovado, com data incerta para retorno e utilização. Se ele ainda está em fase de construção, há que ser considerado vigente o que é anterior e foi esse que solicitei. Apresentaram-me um documento impresso, elaborado em 2006, mas segundo informações de uma das pedagogas atuantes na unidade, o que de fato está vigente é um documento em formato digital (não localizei nele o ano em que foi elaborado, porém, também seria do ano de 2006). Assim sendo, é com base nesse último que trago algumas das orientações para o trabalho com a linguagem escrita.

regras de jogo, enfim, textos que fazem parte do dia-a-dia do cidadão e os quais ele precisa desvelar, interpretar e compreender para se inserir na dinâmica comunicativa da sociedade atual. (CURITIBA, 2006, p. 83).

Ou seja, infere-se que o trabalho com o ensino de LP também deve ser desenvolvido a partir dos gêneros, manifestações sociais de uso da linguagem nas várias esferas sociais.

Quanto à prática da escrita, o exposto nesse documento é que o fazer pedagógico deve oportunizar a escrita significativa e, para isso, os alunos precisam saber o que querem dizer, para quem vão dizer, além de qual é o gênero e o suporte mais apropriados para concretizar a produção e atingir seu objetivo. Além disso, é preciso que os alunos identifiquem e reconheçam o texto como um processo que envolve diferentes etapas de trabalho: planejar, escrever, revisar, reescrever. Ainda, no que diz respeito a esse eixo, deve constar a prática atividades que promovam a autoria e como exemplos de atividades que a promovem são citadas a exposição de textos nos murais, a elaboração de convites, relatórios, informativos, panfletos entre outros, “na perspectiva da comunicação de fato (com interlocutor real) não apenas como simulação pedagógica” (CURITIBA, 2006, p. 84).

Ainda são enfatizadas orientações para que a produção textual seja planejada a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade e do suporte, organizando as etapas do processo (proposição, discussão, ampliação do tema por meio de pesquisa, escrita e reescrita). Ressalta-se, nesse processo, o papel do professor, que é de acompanhar, de fazer apontamentos, questionamentos e dar sugestões.

Quanto à avaliação, o documento informa que é preciso analisar se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto. O esperado, no eixo escrita, é que o aluno

expresse as idéias com clareza; elabore/reelabore textos de acordo com o encaminhamento do professor, atendendo às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); à continuidade temática; diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; use recursos textuais como: coesão, coerência, informatividade, etc.; utilize adequadamente recursos lingüísticos como: pontuação, travessão. (CURITIBA, 2006, p. 88).

Se comparado às DCM (CURITIBA, 2010), no último documento são encontradas maiores discussões sobre os aspectos pertinentes ao ensino da produção escrita.

Em síntese, os PCN (BRASIL, 1998) sugerem a produção de gêneros de diferentes esferas: literária (crônica, conto, poema); de imprensa (notícia, artigo, carta do leitor, entrevista); de divulgação científica (relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia). Deve-se, no decorrer do processo, considerar as condições de produção: finalidade, especificidade do gênero, lugar de circulação e o(s) interlocutor(es). Ainda, a elaboração do texto deve considerar alguns procedimentos, a seguir: estabelecimento do tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão e versão final, além do emprego do léxico adequado a determinado gênero, economia lexical, força dos argumentos, marcas de segmentação (título e subtítulo, paragrafação, periodização, pontuação e outros sinais gráficos), bem como recursos coesivos.

As DCM (CURITIBA, 2010) atentam para a necessidade de os encaminhamentos para o ensino da escrita serem sempre fundamentados em situações de uso e apontam, como exemplos, a elaboração de convites para a festa junina da escola ou para uma reunião de pais. Além disso, alertam para a necessidade de os estudantes perceberem que a situação e o interlocutor são elementos determinantes da produção textual. Não obstante, as discussões a respeito do ensino da produção de textos, nesse documento, são vagas e superficiais.

Já no PPP (CURITIBA, 2006) existe uma preocupação maior em se discutir a questão da produção escrita, haja vista que são apresentadas orientações sobre o papel do professor durante o processo, sobre a importância de considerar as etapas que envolvem o ato de escrever e sobre a avaliação de textos escritos.

O fato é que em todos os documentos, as concepções de ensino da escrita buscam dialogar com teorias linguísticas contemporâneas, sobretudo as que procedem da teoria do Círculo de Bakhtin: a linguagem como fenômeno de interação e não mais, como argumenta Pietri (2007), a concepção de linguagem

como expressão do pensamento (que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática), ou a visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação (conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor, concepção esta sobre a qual se apóia a maioria dos livros didáticos); [...]. (PIETRI, 2007, p. 266).

Seriam esses, então, alguns dos pontos centrais em relação ao ensino da produção escrita, contidos nos três documentos orientadores, tomados para leitura nesta dissertação. Mediante esses apontamentos, sigo adiante passando para o capítulo 3, no qual delineio os procedimentos metodológicos utilizados para a geração dos dados, que serão analisados à luz dos referenciais teóricos apresentados neste capítulo que se encerra e no precedente a ele.

3 APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas. Conglomerado de conhecimentos e de métodos heterogêneos chamados filologia, lingüística ciência da literatura, do conhecimento, etc. Partindo de um texto, perambulam-se nas mais variadas direções, recolhendo-se fragmentos heterogêneos na natureza, na vida social, no psiquismo, na história, que serão unidos numa relação ora de causalidade, ora de sentido, confundindo-se a constatação e os valores. [...]. Quando se trata do homem em sua existência (em seu trabalho, em sua luta, etc.), será possível encontrar uma abordagem diferente daquela que consiste em passar pelos textos de signos que ele criou ou cria? Será possível observá-lo e estudá-lo enquanto fenômeno natural, enquanto coisa? (BAKHTIN, 1997a, p. 341).

Os pensadores do Círculo também trouxeram valiosas contribuições para a pesquisa no campo das Ciências Humanas, aquelas que “tratam do espírito” (BAKHTIN, 1997a, p. 405) ²² das letras, e elas dão também sustentação metodológica a este trabalho, como explicito neste capítulo. Dessa forma, primeiramente, faço uma contextualização sobre as orientações para a pesquisa nesse campo; nas seções posteriores, descrevo o percurso em busca dos instrumentos para a geração dos dados, traço alguns apontamentos sobre o contexto no qual eles foram gerados, bem como sobre os participantes que nesse contexto foram encontrados e, por último, teço algumas considerações sobre o uso de entrevistas e de textos dos alunos, como fontes geradoras de dados.

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

De acordo com Bakhtin (1997a), nas Ciências Humanas, a palavra é parte que as constitui e também é o seu objeto de estudo. Sendo assim, nesse campo, a pesquisa não dispensa os textos (CASTRO, 2007), os objetos significantes, que só existem dentro da sociedade e, por isso, conforme Barros (2007), atrelados a tudo o

²² Segundo Bakhtin, “o espírito globaliza todos os significados de sentidos, todos os enfoques existenciais, os atos que fazem sair de si mesmo (sem abstrair o eu)” (BAKHTIN, 1997a, p. 126).

que nela existe (contexto histórico, social, cultural etc.). Portanto, em um processo de pesquisa fundamentado nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, a compreensão do sujeito social é viabilizada por meio dos enunciados que por ele são produzidos; isto é, “nos ou por meio dos textos” (BARROS, 2007, p. 22), são conhecidos os seus produtores ao mesmo tempo em que são tomados enquanto objetos de estudos.

Como minha proposta geral é investigar o ensino da produção textual em turmas de 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, lançou-se o desafio de compreender os enunciados de sujeitos sociais, docentes e estudantes, seres históricos, expressivos e falantes, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do objeto escrita, numa das esferas de atividades humanas, a educacional.

Essa compreensão, proclamada por Bakhtin (1997a), deve ser concebida como a descoberta do que existe “mediante o ato da visão (contemplação), e como adjunção, mediante a elaboração criadora a que o submetemos” (BAKHTIN, 1997a, p. 402). Ainda em suas palavras, compreender “é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (BAKHTIN, 1997a, p. 404). Desse modo, compreender é estabelecer um diálogo, no qual há o confronto de duas consciências, de dois sujeitos situados historicamente, que vão (re)construindo sentidos à medida que interagem verbalmente.

Posto isso, esta pesquisa norteia-se pelos pressupostos da investigação qualitativa, abordagem que, conforme Bortoni-Ricardo, “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). O que busco é justamente uma maior proximidade com a realidade e, conseqüentemente, um melhor entendimento de como os sujeitos sociais envolvidos no processo analisado o percebem, o interpretam, indo, com isso, ao encontro do que Bortoni-Ricardo (2008) esclarece ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa.

Ao analisar a produção de autores sócio-históricos como Vygotsky, Bakhtin e Luria, Freitas (2002) apresenta suas percepções de como os estudos teóricos desses autores pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa. Sobre a perspectiva sócio-histórica, a autora postula que se baseia “na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas” (FREITAS, 2002, p. 22). Em outro estudo, essa pesquisadora explica que tal perspectiva

representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo, possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual. Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. (FREITAS, 2007b, p. 26).

Destarte, ao conceber a pesquisa nas Ciências Humanas a partir da perspectiva sócio-histórica, se faz necessário compreendê-la como uma relação entre sujeitos, possibilitada pela linguagem. Desse modo, o homem é estudado em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação, sem que se desconsidere o seu contexto, pois se isso for feito esse sujeito estará situado fora do âmbito das Ciências Humanas (FREITAS, 2007b; 2002).

A autora, ao tratar dos aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, destaca que nessa orientação

a fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação, para através deles, compreender também o seu contexto. (FREITAS, 2007b, p. 27).

O papel do pesquisador no campo das Ciências Humanas, é, portanto, transitar pelo contexto selecionado e ter a preocupação em estudar os sujeitos inseridos nele, do qual são participantes concretos, considerados em sua historicidade, “marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 22). Enfatiza-se, com isso, que o texto produzido e o contexto em que seu produtor se insere estão estritamente relacionados.

Ainda de acordo com a autora, essa abordagem, que também é denominada histórico-cultural, aponta para uma maneira de produzir conhecimento que envolve a arte de descrever complementada pelo ato de explicar, com ênfase na “compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o

particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p. 21). Quanto às razões pelas quais essa abordagem é denominada pelas palavras cultural e histórico, se encontra em Fichtner (2010) uma explicação:

“Cultural” significa que a sociedade organiza a partir do seu nível de desenvolvimento os problemas e as tarefas com as quais cada indivíduo desta sociedade deve confrontar-se. Isto significa também que a sociedade oferece as possibilidades e proibições do acesso a todos os instrumentos e meios materiais e mentais que permitam soluções. Tanto as possibilidades de acesso como de proibição são determinadas pelos grupos de poder que controlam as sociedades [...] “Histórico” significa que estes meios e instrumentos foram elaborados em um longo processo da história social dos homens. (FICHTNER, 2010, p. 8, destaques no original).

Sobre a diferença existente entre o papel do pesquisador em Ciências Humanas e nas Ciências Exatas, Bakhtin (1997a) afirma que, nas Exatas, “o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*” (BAKHTIN, 1997a, p. 404, grifos do autor). Já nas Ciências Humanas, o sujeito não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, “como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 1997a, p. 404, grifo do autor). É essa forma de produzir conhecimento, ou seja, permitindo que a voz do outro apareça, que aqui se almeja.

Ao discorrer sobre esse pressuposto bakhtiniano, Freitas (2002) assinala também que, nas Ciências Humanas, ao se posicionar diante do objeto de estudo, que é o homem,

o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (FREITAS, 2002, p. 24-25).

Seguramente, nessa perspectiva, o trabalho não se constitui como algo fácil, visto que pesquisador e pesquisado têm suas singularidades, têm suas ideologias linguísticas, entendidas como sendo as crenças diversas, implícitas ou explícitas, usadas por eles “como modelos para a construção de avaliações linguísticas e para o engajamento em atividades comunicativas” (KROSKRITY, 2004, p. 497, tradução nossa)²³. Importante reiterar que tais crenças, tais construções elaboradas por esses sujeitos acerca da linguagem não são naturais; a elas estão atreladas forças culturais do meio em que estiveram/estão inseridos e, portanto, um pesquisador, assim que se deparar com esses sujeitos, deve se colocar em seus lugares, enxergar o mundo através do seu sistema de valores, tentando capturar algo do modo como eles se veem (BAKHTIN, 1997a). Assim, a tarefa primeira a ser feita é se colocar no lugar desses sujeitos e entender as razões de suas concepções.

No entanto, apenas fazer isso não proporciona a construção do conhecimento. Após captar algo desses sujeitos é preciso que o pesquisador volte ao seu lugar, contemplando seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupa fora dele; deve emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de sua visão, de seu saber, de seu desejo e de seu sentimento (BAKHTIN, 1997a), ou seja, não deve se calar, mas revelar seus manifestos do lugar singular que também ocupa.

Esse excedente de visão de que cada um dos sujeitos dispõe, esse modo particular de ver o outro e o mundo que os envolve, é chamado por Bakhtin (1997a) de exotopia. Para o filósofo russo,

[...] Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem [...] Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo. (BAKHTIN, 1997a, p. 42-44).

Portanto, cada sujeito tem a sua posição singular no mundo e é dela que ele revela seu modo de ver tanto o outro quanto o mundo que o envolve. Segundo Bakhtin (1997a), esse excedente de visão com relação ao outro “instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que

²³ No original, “[...] used by speakers of all types as models for constructing linguistic evaluations and engaging in communicative activity” (KROSKRITY, 2004, p. 497).

só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se.” (BAKHTIN, 1997a, p. 45). Assim, na condição de observador, percebo no outro, a partir do meu excedente de visão, coisas que talvez mais nenhum outro perceba, pois o meu percurso social me faz ocupar, no contexto atual, uma posição exclusiva, que permite tal percepção.

Sousa e Albuquerque (2012) também afirmam que o lugar que o pesquisador ocupa é único e definido pela experiência singular e irrepetível do encontro do pesquisador e pesquisado, “na busca de produzir *textos* que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida” (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 114, destaque no original). No entanto, há que se enfatizar que nesse movimento a compreensão dos temas que se quer investigar se dá a partir de confrontos de ideias e de negociação de sentidos possíveis entre pesquisador e pesquisado.

Segundo Bakhtin, “[...] O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos” (BAKHTIN, 1997a, p. 383), isto significa que ambos, na medida em que vão construindo os sentidos, num movimento que nem sempre é pacífico, vão também se constituindo. Diante disso, registro que, especialmente no momento das análises, ocupo uma posição respaldada pelo pensamento bakhtiniano, tematizado por Amorim (2012): faço intervir minha posição exterior, minhas teorias, meu contexto sócio-histórico a fim de revelar do pesquisado algo que ele mesmo não pode ver, necessitando para isso de interferência de outro, com vivências distintas das suas.

Ainda para Amorim (2012), às Ciências Humanas é conferido um caráter dialógico, pois pesquisador e pesquisado são produtores de textos. Nessa perspectiva, essa autora também me direciona ao afirmar que

o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. (AMORIM, 2012, p. 98).

Assim sendo, busco me movimentar reflexivamente a partir dos textos ouvidos, assumindo o compromisso com os pressupostos epistemológicos que

pressupõem a verdade da ciência. Em concordância com Castro (2007), a visão de Bakhtin sobre a Ciência Humana, entendida “como uma relação axiológica com os fenômenos humanos e construída através do diálogo entre pontos de vistas distintos sobre o homem, sua natureza e sua história” (CASTRO, 2007, p. 94), indica uma imensa responsabilidade ao pesquisador da área.

3.2 O PERCURSO EM BUSCA DOS INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, há onze unidades educacionais que ofertam o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. Essas unidades estão distribuídas em seis Núcleos Regionais da Educação (NRE)²⁴: uma delas pertence ao NRE Bairro Novo, três ao NRE Boa Vista, duas ao NRE Cajuru, três ao NRE CIC, uma ao NRE Portão e uma ao NRE Pinheirinho. Para a geração dos dados foram selecionadas duas escolas de uma das mencionadas regionais, mas eles acabaram por ser gerados em apenas uma.²⁵

O contato inicial, tanto com a equipe diretiva da unidade escolar quanto com as professoras participantes da pesquisa, se deu via telefone, no início do mês de abril. Após esse contato fui à unidade esclarecer à equipe diretiva os meus objetivos de pesquisa; fui ouvida com atenção, apoiada em meu trabalho e segundo me disseram, a proposta de estudo vinha a calhar com as necessidades da escola. Solicitaram, inclusive, que fosse feito um trabalho de investigação do ensino da produção escrita junto aos docentes de quintos anos. Expliquei que os benefícios do estudo poderiam ser estendidos também a esse ano escolar, mas que minha opção de pesquisa, no momento, era pelos sextos anos.

²⁴ O Núcleo Regional de Educação é a unidade organizacional da Secretaria Municipal da Educação responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas do nível central. Informações disponíveis em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=41>. Acesso em: 21/04/2015.

²⁵ Para realizar pesquisas em escolas municipais de Curitiba, é necessário ter uma autorização da Secretaria Municipal de Educação. A minha autorização foi solicitada no segundo semestre de 2015 e rapidamente liberada. Já na definição das escolas, houve recusa por parte da direção de uma das contatadas (consultar Telles (2002) para uma discussão sobre a relação entre escola e pesquisadores) e alguns contratempos no agendamento da reunião para esclarecer os objetivos do projeto para a o grupo envolvido em uma das escolas colaboradoras, mas na sequência os trabalhos fluíram com tranquilidade (sobre a imprevisibilidade na abordagem qualitativa, conferir Teixeira (2011)).

No dia 28/04/2016 me desloquei novamente até a escola e mantive meu primeiro contato com uma das docentes; com as outras duas, somente em 11/5/2016. Retomei, com todas, alguns pontos já tratados por telefone (ética em pesquisa, referencial teórico que sustenta a minha pesquisa, instrumentos para a geração de dados, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE, Anexo A) e combinamos uma data, 18/05, para a entrevista (Apêndice B), quando abordaríamos o trabalho com o ensino da escrita. Por meio desse instrumento, eu teria, então, acesso às suas vozes, aos seus textos, obtendo assim as importantes contribuições para o que busco averiguar: organização do trabalho com o objeto produção escrita. Um dos instrumentos utilizados para a geração dos dados, é portanto, a entrevista.

Freitas (2002), apoiando-se em Bogdan e Biklen (1994), compreende que na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico se vai ao campo de pesquisa com uma preocupação inicial, com um objetivo central, uma questão orientadora. No caso desse estudo, a partir da minha entrada no contexto de pesquisa, o objetivo central, que é analisar como tem se efetivado o ensino da produção de textos escritos durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas em turmas do 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, passou a ser conhecido pelos sujeitos que fariam parte do processo.²⁶

Para acessar os textos dos alunos, fundamentais para a geração dos dados desta pesquisa, selecionei uma turma de cada professora (duas delas são responsáveis por três turmas e uma delas é responsável por duas). Duas disseram que os textos dos alunos, presentes em seus cadernos, poderiam ser recolhidos em qualquer uma de suas turmas e uma disse que preferia que fossem recolhidos os de uma turma em específico, o que foi respeitado.

No dia 02/06/2016, me desloquei novamente até a unidade com o TCLE (Anexo B) em mãos, que seria assinado pelo(a) responsável pelo(a) aluno. Com a permissão das professoras, adentrei nas turmas e expliquei aos alunos o que pretendia. Combinamos que, independentemente de assinaturas, os termos seriam devolvidos, para a professora de LP, no próximo dia em que a encontrassem.

²⁶ Em minha percepção, ter informado as intenções de pesquisa não alterou o andamento dos trabalhos das professoras, na tentativa de “acertar”, de fazer diferente do que fazem pelo fato de serem sujeitos participantes de um processo de pesquisa.

Retornei à escola para buscar os termos no dia 29/06/2016; da turma A, dos 28 termos entregues, retornaram dois assinados e seis em branco; da turma B, dos 31 entregues, cinco retornaram com assinatura e dois em branco e da turma C, dos 30 entregues, contabilizei dez assinados e sete em branco.

Após isso, ficou combinado que da turma em que apenas dois entregaram, eu pegaria os textos de ambos. Das outras turmas, escolhi, aleatoriamente, dois alunos e informei a escolha às professoras a fim de saber se concordavam ou se sugeriam outros, desde que com termos assinados. Ambas concordaram com minhas escolhas e, em 04/07/2016, me dirigi à unidade e obtive os cadernos de produção de textos dos dois alunos selecionados de uma das turmas (turma A); passados dois dias, da turma B, tomei um caderno de produção de textos e uma atividade avaliativa, na qual havia solicitação para a escrita de um texto; da turma C, tomei uma produção de texto e uma atividade avaliativa de um aluno e a mesma coisa de outro (os alunos dessa professora não possuem cadernos; sua opção é pela realização de atividades em folhas avulsas, que depois são organizadas por eles em forma de fichário).

No entanto, após olhar atentamente os cadernos de produção de textos e as produções de textos em folhas avulsas, acessados em um primeiro momento, senti que seria fundamental ter em mãos, também, o caderno de português para que algumas práticas pudessem ser compreendidas: elas eram estanques? De onde se originaram? Tinham relação com textos de outro caderno? Em que condições haviam se dado as produções textuais?

Então, logo após o recesso do mês de julho, entrei em contato com as professoras para obtê-los e fui prontamente atendida. Assim, para a geração dos dados, tive as seguintes fontes, vindas dos alunos²⁷:

²⁷ Correspondentes ao primeiro semestre de 2016.

QUADRO 1: Fontes geração dos dados

Turmas	Quantidade	Fontes
A	2	Cadernos de produção de textos
A	1	Caderno de português
B	1	Caderno de produção de texto
B	1	Atividade avaliativa
B	1	Caderno de português
C	1	Fichário
C	2	Atividades avaliativas
C	2	Textos em folhas avulsas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto aos alunos (da turma A, A1, A2 e A3; da turma B, B1 e B2 e da turma C, C1, C2, e C3) e o que cada um deles produziu no contexto em que se encontra inserido, e forneceu para a geração de dados, segue descrição:

- A1: caderno de produção de textos;
- A2: caderno de produção de textos;
- A3: caderno de português;
- B1: atividade avaliativa;
- B2: caderno de português e de produção de textos;
- C1: produção de texto em folha avulsa e atividade avaliativa;
- C2: produção de texto em folha avulsa e atividade avaliativa;
- C3: fichário (de português).

3.3 O CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS

No Brasil, os ambientes escolares são os mais explorados pela pesquisa qualitativa. Para tanto, dentre outros meios, os pesquisadores lançam mão de observações nos diversos espaços que compõem esses ambientes (sala de aula, pátio, biblioteca), lançam mão da coleta de documentos que por eles circulam, entrevistam os sujeitos envolvidos com o contexto escolar (CARVALHO, 2011). Como exposto na seção anterior, esse é também o caso desta pesquisa.

Na visão de André (2000), estudar o cotidiano escolar é fundamental para que se possa compreender como a escola tem desempenhado a sua função socializadora, “seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar” (ANDRÉ, 2000, p. 39). Com isso, fica evidente que, se a intenção é entender como a escola tem efetivado sua função, é fundamental adentrar nela para acompanhar de perto o processo.

Assim sendo, adentrei em um espaço escolar específico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, visando compreender como nele tem sido desempenhada uma dentre as suas atribuições, que é ensinar a escrever. Para tanto, não posso deixar de considerar que:

O enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas. O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social, e isso vai exigir, do ponto de vista teórico, o manejo de grandes categorias sociais como classe, cultura, hegemonia etc. Do ponto de vista metodológico isto implica complementar as observações de campo com dados advindos de outras ordens sociais, como por exemplo a política educacional do país, as diversas organizações sociais que exercem alguma influência na escola etc. (ANDRÉ, 2000, p. 42).

Ou seja, embora seja um espaço com características próprias, não pode ser analisado isoladamente. Destaco que, para obter maiores informações sobre as particularidades da unidade selecionada, recorri ao seu PPP (CURITIBA, 2006), que, conforme já informado, é o documento que identifica a instituição escolar. Cabe

relembrar, também, que a consulta foi feita num documento disponibilizado em formato digital, elaborado, segundo informações, no ano de 2006.

Trata-se de uma escola de grande porte e, nos últimos anos, na região onde ela se situa, houve um aumento significativo do número de habitantes. Isso é explicado pelo fato de terem sido construídos vários conjuntos habitacionais em terrenos existentes ao seu redor, antes ociosos, propensos a serem ocupados irregularmente. Em função do aumento do número de moradores, a região tem recebido algumas melhorias em relação à pavimentação, rede de água e esgoto, transporte público (aumento no número das linhas de ônibus) e maior quantidade e variedade de comércios (lojas de materiais de construção, de roupas, de utensílios domésticos, mercados, farmácias e panificadoras). Destaca-se que com a vinda dessas novas famílias, a demanda por vagas na escola aumentou e o perfil socioeconômico da comunidade melhorou, mas, diante disso, existe a preocupação de que aconteça um afastamento dos alunos mais carentes, criando o movimento social conhecido como afastamento da periferia.

Sobre o que pensam da região em que vivem²⁸, 94 famílias pontuaram que é uma região tranquila para se viver. Porém, muitas são as famílias que a consideram agitada, com tráfico de drogas, violenta (acidentes de trânsito, brigas entre moradores e entre gangues rivais, roubos, mortes, consumo de drogas ilícitas e de bebidas alcóolicas, assaltos, tiros, rachas, assassinatos). No documento, se registra que muitas famílias não deram resposta à questão e um número significativo respondeu que não presencia nenhum tipo de violência.

Quanto às profissões dos pais, as mais citadas foram: motorista (taxista, caminhoneiro), frentista, auxiliar de produção, operador de máquinas, metalúrgico, vendedor, eletricitista, porteiro, gráfico, pedreiro, supervisor de produção, profissões relacionadas à área de segurança (vigia, guarda, militar e segurança), dentre outras. Com relação às mães, a maioria afirma ser do lar. Dentre as profissões que são exercidas pelas que as têm, se destacam as de diarista, auxiliar de cozinha, vendedora, professora/educadora, costureira, auxiliar de produção, enfermeira,

²⁸ O levantamento dessas informações sobre o perfil da comunidade, segundo consta no PPP, foi feito a partir de 310 questionários, elaborados por uma equipe da escola.

auxiliar de serviços gerais, operária, cabeleireira, salgadeira/confeiteira, dentre outras.

Quanto à renda familiar, varia de um a mais de quatro salários mínimos, mas a maioria das famílias tem renda de até três salários mínimos, o que permite considerar os atendidos pela escola como sendo de baixa renda. Em relação às atividades que as famílias costumam fazer nos finais de semana, as mais citadas foram: visitar parentes e amigos, ir à igreja, frequentar parques, jogar bola, passear pela cidade e um número significativo citou que costuma ficar em casa descansando e assistindo televisão.

Segundo apontam os PCN (BRASIL, 1998), a responsabilidade da escola é “tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (BRASIL, 1998, p. 19). Assim, conforme se verifica, essa escola tem uma enorme responsabilidade, dadas as condições de vida de seus alunos.

Cabe registrar que é uma unidade que enfrenta problemas relacionados à rotatividade de professores, em ambos os turnos. No PPP se encontra o registro de que isso é motivo de preocupação, uma vez que, dentre outras coisas, a rotatividade prejudica a continuidade das ações; em todo início de ano letivo, há profissionais novos que precisam se adaptar, se inserir na dinâmica da escola. Há também o fato de que muitos deles não estão ali por livre escolha, mas por não terem conseguido vagas em unidades de sua preferência quando participaram do concurso de remoção promovido pelo Núcleo de Recursos Humanos da mantenedora.

E é nesse contexto, brevemente descrito, que estão nossos sujeitos participantes da pesquisa, sobre os quais passo a tecer alguns comentários na sequência.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme já informado, dentre os sujeitos participantes da pesquisa, estão três professoras. Duas são efetivas, com vaga fixa na escola, e uma delas veio de uma outra unidade, logo após o início do ano letivo, atendendo a um pedido para

suprir uma vaga em aberto. Quanto à formação acadêmica, todas possuem graduação em Letras²⁹.

Uma dessas professoras cursou Português-Inglês (a conclusão do curso foi no ano de 2003), e antes de fazê-lo fez o de História, ambos na Universidade Tuiuti do Paraná; possui dois cursos de especialização, um deles *Filosofia na Educação*, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e o outro *O ensino no PROEJA*, realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atua como professora na Rede Estadual de Ensino há quatorze anos e há três na Rede Municipal de Ensino, sendo que naquela já lecionou em turmas do 6º ano até o Ensino Médio, e nesta em turmas do 6º, 7º e 9º anos; na unidade de realização da pesquisa, atua desde 2015. Atualmente tem uma carga horária de 60 horas semanais, segundo seus argumentos, por opção, já que se sente realizada no exercício da profissão.

A outra docente é formada Letras-Português, pela Universidade Federal do Paraná, no ano de 1995; possui curso de especialização em Alfabetização, é professora há 24 anos e sempre atuou na Rede Municipal de Ensino. Durante esse tempo, ministrou aulas para alunos do 2º, 3º, 6º, 7º, 8º e 9º ano; tem uma carga horária de 40h semanais e na unidade em que a pesquisa está sendo realizada atua desde 2011.

Por último, temos uma professora que está há quinze anos no exercício da profissão e há nove na Rede Municipal de Ensino. Nesse período, na mencionada Rede, já atuou em turmas do 1º ao 5º ano e em 2016 está tendo sua primeira experiência em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Formou-se em Letras, na Pontifícia Universidade Católica, no ano de 1999, e possui curso de *Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Atualmente tem uma carga horária de 40 horas semanais. Na escola onde os dados foram gerados, essa professora atua desde o início de 2016.

Conforme já informado, tem-se, também, como participantes desta pesquisa, oito alunos que frequentam o 6º ano de escolarização, sendo três da turma A (A1, A2 e A3); dois da turma B (B1 e B2) e três da turma C (C1, C2, e C3), que

²⁹ Essas informações foram obtidas por meio de questionário aplicado às docentes (Apêndice B).

contribuíram fornecendo alguns instrumentos para a geração dos dados, conforme também já descrito na seção 3.2.

3.4 SOBRE A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS E SOBRE OS TEXTOS DOS ALUNOS

Conforme já mencionado, um dos instrumentos utilizados para a geração de dados para as análises é a entrevista. Manzini (2012), apoiado em Bogdan e Biklen (2006), informa que é possível utilizá-la como procedimento único ou auxiliar. Nesta pesquisa, a entrevista é um procedimento auxiliar ao lado dos instrumentos fornecidos pelos alunos, fontes principais de geração dos dados. Também faço uso de um questionário, para geração de dados pessoais das professoras.

Esse mesmo pesquisador esclarece que, em termos de classificação do tipo de entrevista, a literatura apresenta três modalidades: “a entrevista semiestruturada, a entrevista não-estruturada e a entrevista estruturada” (MANZINI, 2012, p.156). Dentre essas, utilizei a entrevista semiestruturada, caracterizada por ter um roteiro com perguntas abertas e indicada para estudar um fenômeno com uma população específica (um grupo de professores ou de alunos etc.), devendo existir “flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta” (MANZINI, 2012, p.156).

Na visão de Miguel (2010), com a qual concordo, a entrevista é um meio interessante de compreender as experiências de um sujeito. A partir do momento em que a sua enunciação é ouvida, torna-se possível captar as significações que ele atribui às questões feitas, perceber quais são seus saberes internalizados acerca do assunto e que são revelados espontaneamente, sem consulta prévia a outras fontes. Também, não se corre o risco de as respostas ficarem em branco, o que pode acontecer quando são solicitadas por meio do preenchimento de um questionário, por exemplo.

Nessa perspectiva, Goulart (2007) lembra que os modos como os sujeitos expõem suas crenças, seus sentimentos, são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. Portanto, são “interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente

formados” (GOULART, 2007, p. 100), e é a isso que se tem acesso durante a realização da entrevista.

Para Mondada (1997), o entrevistador também se beneficia ao realizar uma entrevista. Essa autora a considera “como um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma visão de mundo” (MONDADA, 1997, p.59). Assim sendo, pesquisador e pesquisados têm a oportunidade de se aprimorar, de se constituir, de se transformar, de aprender no processo de pesquisa.

Dessa forma, uma entrevista não está limitada a uma simples troca de perguntas e respostas, mas se trata de um momento rico de produção de linguagem, no qual os envolvidos têm a oportunidade de refletir sobre o assunto em questão, descobrir suas fragilidades em relação a ele (quando não sabem ou ficam em dúvidas sobre como responder a alguma questão) ou ainda avançar em seus conhecimentos quando se deparam com questões sobre as quais nunca haviam pensado e vão em busca de respostas para elas.

Lüdke e André (1986) também ressaltam que a entrevista, mais do que em qualquer outro instrumento, está permeada pela interação entre os envolvidos e sua vantagem, sobre outras técnicas, é permitir a captação imediata e corrente da informação pretendida. É vantajosa, ainda, por permitir “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34) na obtenção dessas informações. Ao contrário de outras técnicas que têm seu destino fechado ao saírem de perto de quem as elaborou, a entrevista passa a viver quando inicia o diálogo entre os envolvidos, um ponto a ser ressaltado também.

Nesse contexto de discussão, cabe recuperar Bakhtin (1997a), para quem o enunciado constitui-se como uma unidade real, “estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou” (BAKHTIN, 1997a, p. 294, grifo do autor). Nessa interação, o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. Ainda nas palavras do autor, a compreensão é “sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”

(BAKHTIN, 1997a, p. 291, grifos do autor), ou seja, as vozes se alternam e a produção vai tomando forma.

Assim, tenho os textos, que constituem o corpus deste estudo: os textos das professoras, obtidos por meio das entrevistas e os dos alunos, oriundos, principalmente, de seus cadernos. Todos os textos como representantes do que circula em um contexto escolar específico, não construídos de forma isolada, mas dentro de um ambiente social e histórico, enfim, definidos como:

Objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa [...] produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. [...] dialógico: já como consequência das duas características anteriores, o texto é constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos (da situação, da enunciação) [...] único, não reproduzível [...] (BARROS, 2007, p. 23),

Passo, pois, a olhar para esses textos, buscando desvelar os seus significados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS

O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação. (BAKHTIN, 1997a, p. 342).

Nesta etapa, para o diálogo a que se refere Bakhtin (1997a), tenho ao meu dispor as entrevistas³⁰, que foram realizadas com as professoras, e, principalmente, os cadernos dos alunos. Ressalto que optei pelas entrevistas a fim de apreender a posição das docentes em relação ao ensino de língua, em especial em sua modalidade escrita, e pelos cadernos pelo fato de serem as fontes nas quais considero ser possível encontrar informações sobre o trabalho que vem sendo efetivado para o ensino da referida modalidade, já que, nesse sentido, eles são os portadores das ações das professoras e dos alunos (se não de todas, pelo menos da maioria).

Também rememoro que, partindo dos instrumentos que tenho disponíveis, pretendo atingir o objetivo central deste estudo, que é investigar o ensino da produção textual em turmas de 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. Assim, para o desenvolvimento das discussões neste capítulo, tendo em vista esse objetivo geral (e também os específicos, atrelados a ele) segui o percurso descrito na sequência:

Primeiramente, direcionei meu olhar para a presença da linguagem escrita nos cadernos de português/fichário das três turmas; em seguida, fiz um levantamento de todas as produções escritas que foram realizadas pelos alunos, nos cadernos de português/produção de texto/ fichário; na terceira parte, trouxe algumas notas sobre a avaliação dos textos escritos, tecendo algumas considerações sobre o olhar que as professoras dirigem aos textos, após serem produzidos pelos alunos. Por fim, finalizei o capítulo por apresentar, com base nas

³⁰ Assim que as entrevistas foram transcritas, encaminhei-as para as professoras, via e-mail. Algum tempo depois, as contatei, e todas disseram concordar com o que leram e não propuseram nenhuma alteração.

entrevistas, a relação das docentes com a prática de produzir textos, mas concentrando-me no tempo em que elas eram alunas, a fim de encontrar pistas sobre quais foram os estímulos e como eles se refratam na sua atuação docente.

4.1 A ESCRITA EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM OS TEXTOS PARA A LEITURA E A ESCRITA-REPRODUÇÃO

Ao direcionar minha atenção aos cadernos de português/fichário dos alunos, em busca da forma de apresentação da linguagem escrita no primeiro semestre de 2016, constatei que, em duas das turmas, a forma de encaminhar os trabalhos não difere muito³¹. Quanto a essas formas, as destaco: cópia dos textos e das atividades relativas a eles; o texto é entregue impresso, os sujeitos discentes o colam no caderno e copiam somente as atividades; o texto e as questões são impressas e coladas; ditado de texto (turma B); exercícios³² impressos e copiados envolvendo as classes gramaticais substantivos, adjetivos e pronomes (estes se sobressaem na turma A); exercícios visando ao ensino da ortografia e da pontuação, bem como textos copiados para serem pontuados posteriormente; cópia de questões após a apresentação dos textos do livro didático (turma B); elementos da narrativa (turma B); textos explicativos sobre linguagem verbal/não verbal, sobre os elementos das HQ e sobre discurso direto e indireto (turma A); textos tomados como pretextos para abordagem de aspectos gramaticais; cópia das regiões e estados do Brasil (turma A)³³.

Embora essas turmas possuam o caderno para a produção de textos, nos cadernos de português elas também foram encontradas. Nos cadernos da turma A, localizei duas produções a partir de imagens de uma HQ e de uma tira, um acróstico

³¹ Quando o encaminhamento não se fizer presente em ambas as turmas, mencionamos se ele foi localizado na turma A ou B.

³² No estudo de Cerqueira (2010), são encontradas reflexões sobre a distinção entre as noções conceituais de *atividades* e *exercícios* no âmbito do ensino de língua materna. Segundo a autora, estes estariam a serviço imediato do ensino da gramática normativa, contemplando suas categorizações, classificações e método analítico, ao passo que aquelas estariam a serviço de uma prática que ultrapassa as preocupações meramente gramaticais, pretendendo-se (porque muitas vezes não se alcança) que o ensino da língua possa ter, de alguma forma, maior utilidade para a vida do aluno de uma forma geral.

³³ Consta o registro de que é uma aula em que outra professora esteve com os alunos (aula de substituição).

e um folder; no caderno da turma B, encontrei um bilhete, um folder, um acróstico e também uma produção partindo das imagens de uma HQ.

Em outro caso (turma C), localizei uma lista impressa e colada dos pronomes de tratamento, exercícios copiados para localização e emprego adequado dos pronomes, exercícios impressos envolvendo substantivos e adjetivos, ditado mudo, cópia dos elementos da narrativa, produções textuais (total de cinco, sendo uma descrição de pessoa, um conto e o restante produções a partir de imagens), dicas para escrever um bom texto, texto copiado com destaque aos adjetivos presentes nele; cópia das características da narrativa (espaço, clímax etc.), cópia de texto com lacunas a serem completadas com alguns termos para que ele ficasse com sentido. Também foram localizadas as atividades avaliativas realizadas no decorrer do semestre.

Após esse olhar para a presença da linguagem escrita nas três turmas de 6º ano de uma escola da RME de Curitiba - PR, estabeleço uma primeira categoria para uma análise mais acentuada, o trabalho com os textos nas turmas. Segue, primeiramente, o levantamento dos textos que foram localizados nos cadernos de português/fichário das turmas A, B e C:

QUADRO 2 – Textos apresentados à turma A

Título	Autor	Nomeados como³⁴	Forma de apresentação
Os 10 mandamentos do aluno	não consta	lista	cópia
Identidade	não consta	poema	cópia
Bob Bafo	não consta	conto	cópia
Dentes limpinhos	não consta	notícia	cópia
Conhecendo a dengue	não consta	poema	cópia
Dengue e chikungunya	Governo Federal/ Brasil/Pátria Educadora	folder	reproduzido/colado
A bruxinha encantadora e seu secreto admirador	Eva Furnari	HQ	reproduzido/colado
Sem título	Maurício de Souza	tira	reproduzido/colado

³⁴ As nomeações foram por mim atribuídas.

No médico	não consta	piada	cópia
Namorados	não consta	piada	cópia
O início do mundo segundo a mitologia grega	não consta	lenda	reproduzido/colado
O menino maluquinho	não consta	narrativa de aventura	cópia
Sem título	Tereza Noronha	conto	cópia
A perigosa Yara	Clarice Lispector	lenda	reproduzido/colado
Vovó Anita	não consta	conto	cópia
Governar	Carlos Drummond	conto	reproduzido/avaliação
Bob Bafo	Diléa Frate	conto	reproduzido /avaliação
Holambra	não consta	notícia	reproduzido /avaliação
O trenzinho do Nicolau	não consta	conto	
Televisão	José Paulo Paes	crônica	reproduzido/avaliação
A perigosa Yara	Clarice Lispector	lenda	reproduzido/avaliação
O toco de lápis	Pedro Bandeira	conto	reproduzido/avaliação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 3: Textos apresentados à turma B

Título	Autor	Nomeados como	Forma de apresentação
Normas para uma boa convivência	não consta	lista	cópia
Bob Bafo	Diléa Frate	conto	reproduzido/colado
Gente tem sobrenome	não consta	poema	cópia
Conhecendo a dengue	não consta	poema	cópia
Sinais e sintomas	não consta	poema	cópia
Zica	Dráuzio Varella	notícia	cópia
Dengue e chikungunya	Governo Federal/ Brasil/Pátria Educadora	folder	reproduzido/colado
Dengue	não consta	notícia	reproduzido/colado

O lobo e o cordeiro	Monteiro Lobato	fábula	reproduzido/colado
O menino maluquinho	Ziraldo	HQ	Livro didático
A bruxinha encantadora e seu secreto admirador	Eva Furnari	HQ	reproduzido/colado
Minduim	Charles Schultz	tira	reproduzido/colado
O menino no espelho	Fernando Sabino	Romance (fragmento)	Livro didático
Amigo e Amiga	Yone Rodrigues	poema	Cópia
Luxo, lixo; guri, gari...E daí?	Luiz de Aquino	conto	Livro didático
O gato e o macaco	Márcia Kupsas	fábula	reproduzido/colado
Esta é a minha vida	Gleyson Willians da Silva Soares	depoimento	Livro didático
O coveiro	Millôr Fernandes	conto	reproduzido/colado
O gato e barata	Não consta	fábula	reproduzido/colado
O poeta aprendiz	Vinícius de Moraes	poema	Livro didático
A eterna imprecisão da linguagem	Carlos Drummond de Andrade	crônica	Livro didático
Vovó Anita	não consta	conto	cópia
Na escola	Carlos Drummond de Andrade	crônica	Livro didático
Situação Alarmante	O Estado de S. Paulo	gráfico	Livro didático

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 4: Textos apresentados à turma C

Título	Autor	Nomeados como	Forma de apresentação
O passeio	Não consta	Conto	cópia
O flautista de Hamelin	Irmãos Grimm	conto	cópia
Sem título	Tereza Noronha	conto	cópia
Governar	Carlos Drummond de Andrade	conto	reproduzido/ avaliação
O trenzinho do Nicolau	Não consta	conto	reproduzido/avaliação

Televisão	José Paulo Paes	conto	reproduzido/avaliação
Holambra	Não consta	Notícia	reproduzido/ avaliação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora .

Diante desse levantamento, constatei que, especialmente nas turmas A e B, a unidade básica de ensino, o texto (BRASIL, 1988; CURITIBA, 2010;2006), está presente e em número aparentemente significativo. Isso nos evidencia que os esforços vêm sendo movidos, por essas professoras, na tentativa de adequar-se às atuais perspectivas de ensino-aprendizagem de língua, pelo menos no que diz respeito a esse quesito: trazer os textos para a sala de aula (se realmente eles estão sendo abordados de forma a propiciar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, veremos no decorrer do estudo).

Esses textos, nas três turmas, chegam por meio reprodução (providenciada pelas professoras ou no livro didático) e de cópias feitas pelos próprios alunos. É mister salientar que muitos desses textos, à medida em que são deslocados para a sala de aula, estão perdendo algumas de suas características essenciais no tocante às suas condições de produção e circulação; dentre essas características ausentes nota-se, por exemplo, em 22 dos textos apresentados, a ausência de um dos elementos essenciais que um enunciado comporta: o autor. Também, principalmente nos casos em que os textos são copiados, há perdas de suas características gráficas (formato, tamanho das letras, ilustrações, distribuição na página).

É certo que no trabalho com textos em sala de aula qualquer um terá que passar por um tratamento de didatização, no qual haverá perda de autenticidade (o simples ato de tirá-lo de sua esfera original já faz com que haja perdas nesse sentido). Mas, nesses casos, dimensões constitutivas básicas não estão preservadas, ou seja, muitos dos textos levados para a sala apresentam características muito distintas das que normalmente costumam apresentar fora do contexto escolar.

Quanto aos textos que se constituem como exemplares para o ensino-aprendizagem de LP nas referidas turmas, constatei que são recorrentes os pertencentes à esfera literária. De um total de 53 apresentados, 35 estão atrelados a

essa esfera (contos, fábulas, poemas). Essa preferência, em um dos casos (Turma A), é intencional e a entrevistada dá sua explicação, conforme segue³⁵:

P1: Então eu gosto de trabalhar muito com lendas, com fábulas... Eu acho o máximo trabalhar as fábulas e pedir que eles se identifiquem!

E: Mais nessa ordem da narrativa a professora tem preferência...

P1: Ordem da narrativa, sim. Tirinhas, porque é o visual, sempre nessa linha de narrativa. Porque acho que 6º ano vai produzir... Nem notícia eu não gosto muito com eles, acho que eles têm que ser sonhadores, eles precisam ser. Talvez porque eu seja mãe, também.

E: Ok! Aí tinha uma questão aqui: com quais gêneros você já trabalhou nos últimos meses, então acho que já descobrimos: lendas, fábulas...

P1: Histórias fantásticas, é sempre puxando pelo lúdico, pela imaginação. Até porque o meio em que eles vivem é um meio muito violento, eles não têm tempo de sonhar, de imaginar, eles não brincam de carrinho. Eles jogam no videogame aqueles jogos que são extremamente violentos. Vou te dar um exemplo: tinha uma tirinha que eu trabalhei com eles e pedi que eles continuassem, dessem um outro final, continuassem a história da tirinha. Mas eu dei um limitador: "Não pode ter violência, morte" e eles tiveram muita dificuldade...

Percebe-se que a professora prima pelos textos literários ao fazer a seleção para encaminhar os trabalhos, por acreditar que eles têm potencial para transportar os alunos a uma realidade distinta e, por vezes, melhor que a deles. Certamente, os textos literários, que comportam "um modo particular de dar forma às experiências humanas" (BRASIL, 1998, p. 26), são uma valiosa fonte de conhecimento, que assim como tantas outras, possibilitam ao aluno formar-se intelectualmente, transitar socialmente, formar pontos de vista, ter acesso a outras realidades, enfim, constituir-se via linguagem. Portanto, em sala de aula, a sua importância não pode ser negada.

Cabe lembrar, porém, que as interações humanas, independente da faixa etária, se dão mediante os diversos gêneros discursivos, presentes nas diferentes esferas sociais. Assim sendo, entende-se que é importante não privar os alunos de ter contato com essa diversidade, uma vez que eles também possibilitam a interação

³⁵ Não segui as normas de transcrição, normalmente empregadas nos estudos científicos. Conforme Marcuschi (1986) "não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o especialista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém" (MARCUSCHI, 1986, p. 9).

e são fontes de conhecimento. De acordo com o supracitado documento, é prudente selecionar os gêneros, priorizando aqueles “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica” (BRASIL, 1998, p. 53). Assim, se evidencia a importância de uma seleção que abarque a diversidade e a relevância dos gêneros para a vida dos sujeitos em sociedade; os da esfera literária devem ser contemplados, mas os de outras esferas também, ou como dizem Faraco e Castro (1999), aqueles são importantes, mas não podem aparecer de maneira exclusiva.

A partir da leitura dos PCN (BRASIL, 1998), infere-se, então, que o que pode ser um direcionador da organização do trabalho com os textos em sala de aula são as discussões em torno do letramento, que, aparentemente, ainda encontram-se distanciadas da prática das docentes. Esse termo, embora tenha sido pouco explorado nesse documento, aponta para a necessidade de os sujeitos circularem pelas diferentes esferas sociais compreendendo e utilizando satisfatoriamente, em seu cotidiano, os diferentes gêneros que nelas existem. Ou seja, nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico partiria de uma demanda em relação às práticas de leitura e escrita, exigida pelo contexto atual.

Nas turmas em que os encaminhamentos se assemelham, ao direcionar a atenção ao que foi feito por escrito pelos alunos após os textos terem sido apresentados (afinal só a presença dos textos não basta para que a apropriação da linguagem se efetive), em alguns casos foi possível constatar que não há nada ou quase nada feito; como exemplo dessa situação, menciono os textos *Conhecendo a dengue* e *Os 10 mandamentos do aluno*, copiados tanto na turma A quanto na turma B. Em um dos cadernos, após o primeiro, há a solicitação para que seja feita uma ilustração e um acróstico, e em outro nada foi localizado após sua cópia. Após o segundo, nada foi localizado em nenhum dos cadernos.

Em outras situações, na maioria das vezes, são feitas algumas atividades e aqui tomo uma dessas situações como um exemplo representativo de outras semelhantes encontradas em ambos os cadernos consultados. Trata-se do trabalho

encaminhado após a apresentação do texto intitulado *Bob Bafo*³⁶, presente nos cadernos de duas turmas diferentes; em uma delas ele foi copiado e em outra foi colado, conforme a figura 1. Segue também o que foi proposto aos alunos após a sua apresentação:

FIGURA 1- Texto *Bob Bafo* (reproduzido e colado)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

a) Represente o com no máximo 4 quadrinhos, mostrando a “evolução” do Bob Bafo³⁷.

Atividades

1) Qual a principal característica de Bob Bafo?

c) Que argumento ele usava para não escovar os dentes?

³⁶ Empreendi algumas buscas e descobri que o texto é um dos presentes no livro *Histórias para acordar*, autoria de Diléa Frate (1996). Eis a sinopse: "Você gosta mais do papai ou da mamãe?" Ou então: "O que você vai ser quando crescer?" Como as crianças devem responder a essas perguntas feitas pelos adultos? E o que acontece com um menino que detesta tomar banho? E com outro que nunca escova os dentes? São assim os temas de *Histórias para acordar*, sessenta fábulas modernas escritas em linguagem clara e despojada, mas capaz de aproximar a criança até do universo filosófico." Localizei ainda a informação de que se trata de um "Título Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ 1996, categoria criança." Informações disponíveis em: <http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40040>. Acesso em: 15/08/2016.

³⁷ Questões localizadas após os textos, nos cadernos dos alunos, foram digitadas conforme foram encontradas escritas por eles, portanto, com os desvios ortográficos e omissões de palavras.

- d) Em sua opinião, pode existir um menino como Bob Bafo? Por quê?
- e) Escreva um bilhete dando um conselho para o Bob Bafo a respeito de sua higiene bucal.

FIGURA 2- Texto *Bob Bafo* (copiado)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nesse caso, localizei uma sequência gráfica (história em quadrinhos) a partir do texto apresentado.

Feita a exposição do texto e das atividades que foram encontradas nos cadernos consultados, duas questões para localização de informações explícitas e uma para que o aluno emita sua opinião (vou me ater às que envolvem produção de textos na sequência do estudo), passo a algumas reflexões.

Quanto às duas primeiras questões (turma B), o que percebemos é que elas são de ordem de localização de informações presentes no texto, as quais, se forem as únicas solicitadas, não podem ser consideradas como desafiadoras, capazes de guiar o aluno a um diálogo com a autora, ou seja, são do tipo de questões (independente do gênero), que não o desafiam para o exercício de uma

contrapalavra (concordar/discordar com a posição assumida pelo autor(a); complementar suas ideias; acrescentar argumentos, defesas etc.); já a questão na qual o aluno é solicitado a dar sua opinião é mais provocadora, pois exigiu dele uma reflexão diante do lido para conseguir se posicionar e, nesse, caso se possibilitou a manifestação de uma contrapalavra.

Cabe pontuar que não estou desconsiderando o que foi feito com o objetivo de os alunos localizarem no texto apresentado as ideias explícitas (principal característica de Bob Bafo, argumentos utilizados por ele para não escovar os dentes), até mesmo porque esse é um dos descritores da Prova Brasil³⁸, devendo ser levado em consideração no processo de ensino de língua, além de se referir a uma habilidade importante em relação à leitura, utilizada, inclusive, no contato com outros gêneros. Todavia, o trabalho a partir de gêneros discursivos, que vise à sua apropriação, vai além disso.

Desse modo, à luz das concepções teóricas que subsidiam este estudo, é possível afirmar que, no que se refere à abordagem dos aspectos pertinentes a um gênero discursivo, o trabalho escrito ainda carece de um encaminhamento mais elaborado, principalmente na turma A, em que a exploração do texto se deu apenas com uma questão (elaboração de uma HQ)³⁹. Assim, as atividades escritas após o texto precisariam ser aprimoradas para que os alunos percebam e se apropriem das características dos gêneros, em suas dimensões que envolvem contexto de produção (autor/enunciador, interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação), além do conteúdo temático, o estilo e construção composicional, que se fundem indissoluvelmente no *todo* do enunciado (BAKHTIN, 1997a).

Na turma C, conforme já explicitado, foram poucos os textos aos quais os alunos tiveram acesso no primeiro semestre de 2016. Fora os constantes nas

³⁸ A Prova Brasil é uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Nos testes aplicados, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Dentre os descritores de língua portuguesa está o D1, *localizar informações explícitas em um texto*. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>. Acesso em: 24/08/2015.

³⁹ Na perspectiva de didatização de um gênero discursivo, destaca-se o artigo de Perfeito; Nantes; Ferragini (2011), intitulado *Plano de trabalho docente: o gênero fábula e o processo de análise linguística*, no qual as autoras se voltam ao estudo da concepção de linguagem interacionista, ao conceito e dimensões dos gêneros discursivos desenvolvidos pela teoria bakhtiniana e apresentam uma proposta de didatização partindo de um texto que compõe o livro de Diléa Frate, **O burro sentado**, o qual elas caracterizam como fábula-crônica.

avaliações, foram localizados outros três, copiados, e por mim nomeados como contos, portanto, todos pertencentes a uma mesma esfera, exclusividade que, conforme já discutido, não é muito produtiva quando se concentra-se apenas nela. Cabe evidenciar que na entrevista a professora afirma conhecer as propostas de documentos oficiais:

E: Você tem conhecimento sobre o que dizem os documentos oficiais em relação ao ensino da escrita? Poderia falar um pouquinho?

P: Eu tenho, mas tem tanta coisa grave, sabe? São coisinhas assim que fica naquele termo didático, pedagógico, acadêmico [...]

E: Em relação aos PCN, você sabe do que eles falam?

P: Eu sei, mas sabe quando você pega uma coisa porque você tem que pegar? Aí você fala: “Meu Deus do céu...”

Ao contrário da resposta, o que se revela, na prática, é o desconhecimento ou a negação das propostas postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e pelos documentos orientadores elaborados na esfera municipal, CURITIBA (2010; 2006), que, apesar de não tomarem com profundidade a teoria que os embasa e de nem contemplarem discussões sobre o tratamento didático, propõem um ensino de LP pautado na diversidade de gêneros que circulam socialmente. Ou seja, a proposta é um ensino-aprendizagem voltado para o uso e para o funcionamento efetivos da linguagem, que propicie ao aluno o contato e a apropriação das práticas de linguagem por meio da leitura e da produção de textos, orais ou escritos, bem como a reflexão sobre a língua.

Em retomada aos textos apresentados pela professora, após cada um, foram localizadas algumas questões escritas, que, em nenhum dos casos, estão voltadas para a compreensão dos textos; elas ficam circunscritas aos aspectos gramaticais. Dentre esses textos, está o conto o *Flautista de Hamelin* (Irmãos Grimm).

Após a sua cópia, foram feitas algumas questões relacionadas às características de uma narrativa (personagens, foco narrativo, clímax), o que, em termos de didatização, se revela como insuficiente, pois um conto não se concretiza somente por meio dessas características. Ele é um todo de sentido, um enunciado concreto (BAKHTIN, 1997a), que se efetiva em uma totalidade que envolve o sistema da língua (recursos linguísticos), os elementos estruturais da narrativa (narrador, personagens, enredo, espaço, tempo), a esfera de circulação e o diálogo com outros enunciados. Cabe assinalar que os gêneros predominantemente

narrativos podem e devem ser utilizados como mediadores no trabalho com a linguagem, entretanto, não só esses, mas quaisquer outros gêneros, antes de serem didatizados, precisam ser analisados pelo docente para que a partir deles sejam ofertadas as condições para que ocorra o aprendizado dos aspectos que lhe são inerentes.

Cabe ressaltar que, quando questionadas sobre o que entendiam e como trabalhavam com os gêneros discursivos, as respostas das professoras das turmas B e C, respectivamente, foram as seguintes:

E: Dando sequência, gêneros discursivos: o que você entende respeito, poderia falar um pouquinho ?

P2: São os... discursivos é uma coisa e textuais é outra, né? Não sei se é, mas gênero discursivo é isso, é você trabalhar com os diversos tipos de textos, porque eles têm que ter esses conhecimentos...

E: E gêneros discursivos, qual é o seu entendimento? Faz uso deles?

P3: Pois é...E agora estão aí, os intelectuais falando sobre esse negócio de gênero, que isso é gênero tal, esse aqui não é esse gênero, esse aqui é gênero discursivo, esse aqui não é, tem outros tipos de gêneros...Não, gente, é leitura, você vai ler, interpretar o que você leu. Se é uma poesia, está lá, é uma poesia, é uma crônica.

E: Então seriam as crônicas, os poemas?

P3: Uma reportagem...

E: Isso mesmo. Você leva esses gêneros para a sala de aula para trabalhar ou não?

P3: Nós não nomeamos. Eu não uso essa nomenclatura “gênero”.

Infere-se que, tanto no primeiro quanto no segundo enunciado, a ausência de compreensão sobre a teoria dos gêneros discursivos. No primeiro, o destaque é para a típica confusão existente entre tipos textuais e gêneros discursivos e no segundo percebe-se uma resistência à essa teoria, que seria mais um “modismo”, apresentado por alguns estudiosos da área.

Assim, ao tratá-los, essas docentes não explicitam um entendimento advindo do aporte teórico de Bakhtin e seu Círculo, no qual eles são concebidos como meios para a interação, para os atos enunciativos, que se efetivam dentro de um contexto

social e histórico mais amplo, além de serem variados, cada um com elementos característicos. Certamente, sem a compreensão dessa teoria, em sua essência, as práticas pedagógicas no campo do ensino-aprendizagem da LP, mesmo com a presença de textos, tendem a não ser propícias para a formação de usuários competentes da linguagem.

Quanto à resposta da docente da turma A, diante do questionamento sobre o trabalho com gêneros, foi o seguinte:

P1: Os gêneros eu trabalho aqueles que eu percebo que eles mais se identificam.

F1: Pode dar exemplos?

P1: Posso. Até foi muito interessante que o professor de Ciências deixou um conteúdo no quadro e era sobre o surgimento do mundo, segundo a Ciência, a Teoria do Big-Bang e eu olhei e falei: "Nossa, que legal se eu entrar com as lendas!" Porque antes da ciência, o que havia? Como se explicava? Aí entrei com algumas lendas: a lenda da criação segundo a mitologia grega, segundo a sociedade chinesa, os indígenas brasileiros... Foi muito interessante.

Nota-se, nesse caso, a preocupação da professora em selecionar gêneros que dialoguem com gêneros de outro componente curricular, a preocupação em mostrar aos alunos enunciados concretos, únicos e proferidos por sujeitos participantes das interações sociais que acontecem em variados campos de atividades humanas. Logo, uma apreensão efetiva da noção de gêneros discursivos implica em lançar olhar não só para a seleção dos gêneros, mas para além disso, conforme Rojo (2005),

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor - isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p.199).

Assim, abrir espaço nas aulas de língua para a entrada dos textos em sala, conforme verifiquei especialmente nas turmas A e B, é um avanço. Contudo, para

além dessa entrada e de algumas atividades, pode-se ofertar condições ao aluno para que ele saiba sobre o seu contexto de produção, reconheça a sua especificidade, perceba as suas marcas linguísticas, identifique as ideias principais do texto e apresente outras. Em outras palavras, além de mostrar aos alunos que eles estão intrinsecamente correlacionados às situações de interação verbal dentro de uma determinada esfera da comunicação humana, o professor pode ofertar condições para que ele compreenda a organização e as informações presentes no texto a fim de que, quando necessário, ele tenha condições para elaborar o seu, estruturado em determinado gênero, afinal, “[...] é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras” (GERALDI, 1996, p. 67).

Sobre a importância do trabalho com a leitura de textos para o aprendizado da escrita, resgato também os PCN (BRASIL, 1997), que afirmam que o trabalho com a leitura é favorável tanto para a formação de leitores quanto para a formação de escritores, pois oferece, por um lado, “a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1997, p. 40). Cabe ressaltar que esse mesmo documento alerta para o fato de que a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, não é mecânica: “alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja” (BRASIL, 1997, p. 40) e isso porque, à medida que lê, o sujeito-leitor entra em contato com uma série de informações e ideias que possivelmente o auxiliarão na elaboração de seus próprios textos, darão a ele maiores condições de se constituir como um sujeito-autor.

Vale enfatizar que se fala aqui da leitura “como réplica, ou seja, como uma ação de colocar-se em frente aos textos e discursos em voga na sociedade, de discutir com os textos, respondendo e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos” (ANGELO; MENEGASSI, 2014, p. 661), o que pode acontecer por meio de atividades escritas.

Quanto à integração das práticas de leitura, de análise linguística e de produção textual no processo de ensino de língua (GERALDI, 2006; BRASIL, 1998; CURITIBA, 2010), o que constatei é que, de um modo geral, nas turmas A e B, ainda

não estão integradas. Os textos, embora presentes, nem sempre estão sendo tomados como ponto de partida, como objeto de reflexão linguística e como ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem. Na turma C, o distanciamento dessa forma de encaminhar é muito maior, já que a ênfase é ao tratamento didático gramatical em termos de categorizações, definições e prescrições, ou seja, uma compreensão passiva da língua, que se caracteriza “justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo lingüístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 95).

Assim sendo, os dados indicam que nas turmas de 6º ano da escola em questão, os gêneros não estão sendo contemplados efetivamente como objetos de ensino-aprendizagem, uma vez que, no percurso metodológico, não se verificou preocupação com os aspectos essenciais nesse trabalho, conforme síntese de Barbosa (2001):

caracterização da esfera de circulação do gênero; estudo da socio-história de desenvolvimento do gênero, quando isso for possível; caracterização da situação de produção dos textos selecionados; análise do conteúdo temático; análise da construção composicional; análise do estilo de gênero; análise do estilo de autor, quando for o caso. (BARBOSA, 2001, p.183).

Além da presença da linguagem escrita por meio de textos e de questões relativas a eles, são encontradas, nos cadernos/fichário dos alunos, outras atividades que envolvem a escrita. No início do capítulo 2, foram citadas algumas dessas atividades⁴⁰, que “podem ser inseridas em duas categorias distintas: escrita-reprodução e escrita-produção” (AZEVEDO; TARDELLI, 2011, p. 33).

As autoras classificam como escrita-reprodução todas aquelas atividades de escrita que, embora realizadas pelo aluno, “são de tal modo conduzidas em seu processo de produção, que a margem de atuação individual praticamente não existe” (AZEVEDO; TARDELLI, 2011, p. 33). Nessa categoria, são incluídas, pelas autoras, as respostas dirigidas, o preenchimento de lacunas, a formulação de questionários ou de respostas a eles, as paráfrases, os resumos, os exercícios ortográficos e gramaticais em geral.

⁴⁰ Essas autoras não fazem distinção entre atividades e exercícios.

Dentre os episódios de escrita-reprodução, localizados nas três turmas, destaco outras: cruzadinhas; caça-palavras; texto explicativo sobre linguagem verbal e não verbal; definição de substantivo próprio, comum, primitivo, derivado, simples e composto; escrita de frases usando substantivos comuns e próprios; texto explicativo sobre a linguagem das HQ (onomatopeia, tipos de balões, pontuação...); quadrinhos para desenhar os tipos de balões; revisão de substantivos próprios e comuns; texto explicativo sobre uso do discurso direto e indireto; texto explicativo sobre elementos da narrativa; textos não pontuados, a fim de serem reescritos, devidamente pontuados; definição de adjetivos e de pronomes; separação de substantivos e adjetivos em colunas; atribuição de substantivos aos adjetivos; texto no qual são destacados os adjetivos; definição de sinônimos e antônimos; revisão sobre regras de acentuação gráfica; atividades envolvendo adjetivos pátrios; uso do por que, por quê, porque e porquê (explicação e atividades). Como exemplo de escrita-reprodução, dentre os citados anteriormente, apresento:

FIGURA 3: Exemplo de escrita-reprodução

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nesse exemplo, tem-se uma prática de escrita voltada para a apresentação de nomenclaturas e classificações, que não são regras⁴¹ de uso da língua, mas

⁴¹ Segundo Antunes (2003), são regras, por exemplo, “a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer

“apenas questões metalinguísticas” (ANTUNES, 2003, p. 87). É mister apontar que, nos demais trabalhos com os conhecimentos linguísticos, nos cadernos/fichário em análise, se sobressai a abordagem na perspectiva metalinguística⁴², na qual se é fiel às categorias e aos níveis de análise gramatical tradicional, o que, conforme é sabido, não se revela como produtivo para o aluno “ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (BRASIL, 1998, p. 65). Não se trata, entretanto, de abolir a gramática da sala de aula, pois ela também faz parte do aprendizado de uma língua; o que precisa ser revista é a forma de apresentá-la que, na maioria das vezes, não se constitui como uma ferramenta que permite ao aluno apropriar-se qualitativamente da língua, para um desempenho eficiente nas situações de comunicação oral ou escrita, em demandas extraescolares de uso da linguagem.

Cabe salientar que, ao restringir ou ao priorizar nas aulas o estudo da língua como fenômeno estático, não se dá ao aluno a oportunidade para que ele se (re)constitua como sujeito histórico social, uma vez que essa (re)constituição é favorecida à medida que ele interage com outros discursos. Conforme abordado no capítulo 1, para Bakhtin e os demais participantes de seu Círculo, a consciência do sujeito é um fato social; ela se constitui em meio às relações sociais que esse sujeito estabelece com seus semelhantes, via linguagem, nos vários espaços sociais que frequenta.

Dado esse panorama geral de como a escrita se realiza nos cadernos/fichário das três turmas de 6º ano de uma escola da RME de Curitiba, em relação à metodologia do ensino de LP adotada, percebe-se que se sustenta “num saber historicamente construído, impregnado de ideologias reveladas no fazer pedagógico, definindo, assim, as diferentes concepções de linguagem” (COSTA-HÜBES, 2009,

relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição e etc.); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa.” (ANTUNES, 2003, p. 86).

⁴² De acordo Geraldi (2006), existem as atividades metalinguísticas, nas quais se usa nomenclaturas para falar sobre certos aspectos da língua e as atividades epilinguísticas. De acordo com a explicação de Franchi (1991), se chama de atividade epilinguística a prática que “opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações” (FRANCHI, 1991, p. 36). Ou seja, práticas que podem levar os alunos, desde cedo, “a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve (sic) e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.” (FRANCHI, 1991, p. 36).

p.130). Sobre essas, conforme também já discutido no Capítulo 1, se instauraram três ao longo do tempo e Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006)) as interpretou e demarcou como: subjetivismo idealista, objetivismo abstrato e concepção dialógica de linguagem, sendo esta a alternativa apresentada e defendida pelo Círculo para entender a língua.

Mediante os encaminhamentos observados, por ora, inseridos nas categorias o trabalho com os textos para a leitura e a escrita-reprodução, especialmente nas turmas A e B, verifiquei que coexistem nas práticas realizadas diferentes concepções de linguagem: ora se destaca a concepção de linguagem como expressão do pensamento, que “ênfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc.” (PERFEITO; CECÍLIO; COSTA-HÜBES, 2007, p. 138); ora as docentes lançam mão de textos, deixando de lado as regras e classificações gramaticais, tentando se filiar à concepção interacionista da linguagem, que prevê o ensino da língua tendo o texto como ponto de partida.

Em outro caso observado (turma C), constatei que as concepções de linguagem que se sobressaem são o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, essa também com foco na gramática, que vê e trata a língua como um fenômeno abstraído, que se efetiva fora do plano das relações sociais, fora da interação verbal, pois o que predomina nos fichários são exercícios de escrita envolvendo regras, nomenclaturas e classificações gramaticais descontextualizadas. Nesse caso, é praticamente nula a existência de trabalhos com a LP na perspectiva interacionista.

Ao indagar as docentes entrevistadas se elas tinham consciência de qual era a concepção de linguagem norteadora de sua prática em sala de aula, obtive as seguintes respostas:

P1: Olha, eu não me atendo a uma concepção única, eu me atendo à necessidade da criança, daquele grupo. E peço, na verdade, porque eu me atendo à necessidade do grupo, e não especificamente da criança. Por que não posso me ater? Porque eu tenho 35 alunos na sala, tenho 50 minutos e é o que eu posso fazer. Então, como eu vou trabalhar com esse aluno? Eu pego uma concepção e de repente eu vejo que ela não está dando conta, ou porque é demais ou porque é de menos. Então, é uma colcha de retalhos, na verdade, a concepção de linguagem. [...] Eu não sou muito purista, nem posso

ser. Eu penso que talvez seja por isso que a escola esteja pecando, porque ela se atém a um único pensamento, uma única concepção, como se nada mais prestasse, e eu penso que não é por aí. Você tem que dançar conforme a música. Eventualmente, privilegio um outro ou outro. Bakhtin é o meu preferido, mas nem sempre eu sou bakhtiniana pura, confesso.

E: Em relação à concepção de linguagem, você sabe qual é norteadora do seu trabalho em sala de aula?

P2: Olha, eu acho que sim...

E: E qual seria?

P2: Preciso voltar a estudar mais sobre isso, porque, às vezes a gente se perde, mas acho que a gente vai mais nessa questão do interacionismo, porque não dá pra dar nada solto pra eles...

P3: Então, aí que eu digo para você: eu tenho pouca oportunidade para a parte oral, muito pouca oportunidade. E agora eu vou focar nessa parte oral, porque até tem alguns professores, durante o Conselho de classe, que falaram: “ele fala assim”, e eu disse “gente, eu nunca ouvi a voz daquele aluno. A não ser para dar bronca, conversando com o colega, mas ele participando, eu nunca ouvi a voz dele” [...].

A primeira resposta nos evidencia que não há muita clareza sobre o que seria concepção de linguagem, afinal, quando uma concepção “dá conta” ou quando é “é demais ou é de menos” para o aluno ou para o grupo? Seria o grau de dificuldade das atividades propostas? O que se percebe é que não está assumida determinada concepção de língua e que, quando se trata de metodologia a ser adotada em sala de aula, está instaurado um conflito (MENDONÇA, 2006); a professora recorre a caminhos diversos, e embora nutra admiração por um determinado teórico da linguagem, Bakhtin, ainda não está convencida (ou não se sente à vontade) para encaminhar os trabalhos na perspectiva extraída de seu pensamento.

Já na segunda resposta, a entrevistada prefere não se comprometer e admite a necessidade de estudar mais sobre o assunto; para a última entrevistada, a concepção de linguagem relaciona-se ao trabalho com a oralidade em sala de aula. Certamente o trabalho com a oralidade em sala de aula demanda um embasamento teórico, mas essa necessidade se estende a qualquer trabalho envolvendo a linguagem.

Essas respostas evidenciam que nem sempre o docente tem consciência da concepção de linguagem que embasa o seu trabalho, que nem sempre reflete sobre

os pressupostos teóricos da metodologia que adota, o que na opinião de autores como Travaglia (1995) e Geraldi (2006) não é nada positivo. Para eles, é fundamental o professor ser conhecedor das diferentes concepções de linguagem, que foram se configurando à medida que os estudos linguísticos foram se desenvolvendo, pois, somente após conhecê-las, é que se pode julgar qual é a mais adequada para direcionar as ações pedagógicas.

Assim, após ter tratado sobre o trabalho com a leitura dos textos e com a escrita-reprodução, trazendo à tona algumas reflexões, passo a tratar, na sequência, da terceira categoria estabelecida para as análises, que é a produção textual escrita.

4.3 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

As turmas A e B possuem, além do caderno de português, o caderno de produção de textos, o que não ocorre na turma C (os alunos dessa turma possuem só o fichário). No quadro 5 há o levantamento das produções localizadas nessas fontes (não expus as produções localizadas em atividades avaliativas e menciono quando ela foi encontrada no caderno de português - CP).

QUADRO 5: Produções realizadas pelas turmas A, B e C

Turma A	Turma B	Turma C
Bilhete	Produção a partir de imagens	Descrição de pessoa
Produção de notícia	Produção a partir de imagens	Produção a partir de imagens
Produção a partir de imagens	Produção a partir de imagens caderno de português)	Produção a partir de imagens
Produção a partir de imagens	Bilhete (CP)	Produção a partir de imagens

Produção a partir de imagens	Folder (CP)	Produção a partir do conto o <i>Flautista de Hamelin</i> (reconto)
Produção a partir de imagens (CP)	Acróstico (CP)	-
Produção de HQ (CP)	-	-
Produção de acróstico (CP)	-	-
Produção de folder (CP)	-	-
Produção a partir de imagens (CP)	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse levantamento de produções escritas foram contabilizados 21 episódios. Apoiada em Sercundes (2011), é possível estabelecer, então, duas subcategorias para a análise e discussão, considerando-se o que é possível chamar de metodologia para o trabalho com a produção escrita nas turmas: escrita sem atividade prévia e escrita com atividade prévia. Na primeira subcategoria, mediante o levantamento realizado, inseri as produções realizadas a partir de imagens (com exceção de uma⁴³) e a descrição de pessoa; na segunda, inseri a produção do bilhete, do acróstico, da notícia, da HQ, uma a partir de imagens e o reconto.

Quanto às produções sem atividades prévias, Sercundes (2011) explica que são aquelas realizadas sem um motivo aparente, sem objetivo explícito, desvinculadas de uma sequência de trabalho, de um processo maior da produção de conhecimento ou ainda aquelas “cuja contextualização não está bem configurada”, conforme destacam Azevedo e Tardelli (2011, p. 38). São situações em que se prioriza a quantidade de escrita e não a qualidade, a forma, nem o conteúdo; os

⁴³ Verifiquei que, no caso de uma das produções a partir de imagens, houve antes a leitura de um livro literário. Assim, entendi que os alunos tiveram o apoio de um texto prévio.

alunos escrevem a partir de uma inspiração, já que não são oferecidos subsídios anteriores para a escrita; escrevem tendo por base gravuras, enfim, produzem textos que acabam sendo não “o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para “mostrar que aprendeu a descrever” (GERALDI, 1997, p.148, aspas do autor).

Em relação às escritas com atividades prévias, Sercundes (2011) explica que há duas linhas metodológicas: a escrita como consequência e a escrita como trabalho. No primeiro caso, as produções são as resultantes de uma leitura (caso de todas as aqui apresentadas, inseridas nesse grupo), de uma pesquisa de campo, de um filme ou uma palestra, ou seja, as atividades prévias funcionam como um pretexto para a produção de um texto, não sendo essa, ainda, a forma mais apropriada para os encaminhamentos de produção em sala de aula.

Dentre as produções inseridas no grupo das realizadas com atividades prévias, escritas como consequência, tomei para ser representativa delas o bilhete. Nesse percurso, analiso a (não) presença dos elementos básicos, necessários às condições de produção de um texto escrito: “finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito” (BRASIL, 1998, p. 58).

Tanto na turma A quanto na turma B, o bilhete foi produzido após a apresentação do texto *Bob Bafo* (FRATE, 1996). Conforme já registrado, na turma A, após a sua apresentação, solicitou-se a elaboração de uma HQ e do bilhete, este no caderno de produção de textos; na turma B, após o texto, foram realizadas algumas questões relativas a ele, sendo por último feita a solicitação do bilhete, tudo no caderno de português.

Quanto a essas atividades prévias, o que se verifica é que os alunos tiveram acesso a um texto, *Bob Bafo* (FRATE, 1996), e logo em seguida já realizaram a produção do bilhete, pois não há vestígios escritos de que esse gênero tenha sido objeto de estudo e nem que os alunos tenham sido instigados a refletir sobre as suas condições de produção e de circulação. Portanto, considerando que a experiência verbal do sujeito “toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (BAKHTIN, 1997a, p.314), frente a esse trabalho prévio, provavelmente a experiência verbal dos alunos não se ampliou, pois dificilmente isso acontece a partir da leitura de um único texto, em um curto período de tempo.

Em retomada à produção, quanto aos comandos localizados após a apresentação do texto de apoio, encontram-se nas turmas A e B, respectivamente:

FIGURA 4: Comando de produção após a apresentação do texto de apoio – turma A

e-) Escreva um bilhete dando um conselho para Bob Balo a respeito de sua higiene bucal.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

FIGURA 5: Comando de produção após a apresentação do texto de apoio – turma B

1. Escreva um bilhete para o Bob Balo falando / orientando sobre a "bafça" dele.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Observa-se que, em ambos os comandos, encontra-se especificado o gênero a ser escrito, o interlocutor e a finalidade da escrita, elementos essenciais em se tratando de uma produção escrita. No entanto, embora tenham sido explicitados esses elementos, essenciais para a constituição de um texto escrito, o bilhete produzido não cumpre com um papel interativo; ele não funciona como diálogo, como interlocução a distância, pois o interlocutor a quem ele se direciona nunca tomará conhecimento das palavras que lhe foram dirigidas.

Assim, o que se tem é o "treino" da produção de um bilhete, cujo interlocutor será exclusivamente o professor, que no processo tem o papel de verificar se o aluno está aprendendo a escrever; trata-se, portanto, de uma produção exclusiva

para a escola, sem proximidade com os usos sociais de um bilhete. Afinal, em que situações concretas de seu cotidiano, após ler um texto ficcional, os sujeitos direcionam ao personagem principal um bilhete para lhe aconselhar ou por algum outro motivo?

Em relação ao interlocutor, cabe rememorar que, no diálogo, a palavra (escrita ou falada) é orientada em sua função. Conforme apontamento do Círculo,

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 115).

Desse modo, a palavra, que é dita de um lado da ponte, precisa encontrar do outro lado quem a acolha, quem tenha uma atitude responsiva diante dela e na produção do bilhete em análise, embora tenha sido apontado um interlocutor, haverá uma quebra nessa ponte, pois ele é uma ficção. A escrita na escola, nesse caso, não está sendo vista como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos sujeitos no contexto social. De acordo com os PCN,

[...] quando um sujeito interage verbalmente com o outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1998, p. 21).

É a partir de um outro, portanto, que um diálogo se instaura e, por isso, sua presença é fundamental na prática da escrita.

Na turma C, dentre as produções, a única que se insere no grupo das realizadas com atividades prévias é o reconto. Antes de produzi-lo, os alunos copiaram o texto o *Flautista de Hamelin* (Irmãos Grimm), e realizaram algumas atividades envolvendo os elementos da narrativa; além disso, copiaram também um outro conto, intitulado *O passeio* (não consta autoria), com algumas lacunas para

serem completadas a fim de que ele ficasse com sentido. Antes de apresentar o comando, pontuo que, assim como nos casos anteriores, as atividades prévias revelam-se como insuficientes.

Os alunos não tiveram a oportunidade de se debruçar sobre o texto de apoio e estudá-lo a fim de construir conhecimentos discursivos, textuais e linguísticos antes de partirem para a produção textual. Assim, embora a produção não esteja totalmente desvinculada de um texto de apoio, não há um trabalho de interação entre locutor-texto-interlocutor, capaz de subsidiar, fundamentar o aluno, que acaba por ficar à mercê de seu próprio dom, de sua inspiração para escrever o que foi solicitado:

FIGURA 6: Comando de produção-Turma C

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nesta proposta o convite é feito, ao aluno, para que escreva, mas sem saber para quem o texto é destinado, sendo evidente, então, que o interlocutor final é o professor. Não há, também, uma finalidade real para justificar a produção escrita, sendo atender à solicitação, feita pelo professor, a única que se evidencia; também, o local para a circulação do texto e a especificidade do gênero não foram

delimitados no comando. Portanto, também essa proposta não está vinculada a um contexto real de escrita, do uso cotidiano da linguagem nas práticas sociais.

Nesse contexto de discussão, cabe pontuar que dificilmente haverá, na escola, uma situação real de escrita. No entanto, é possível amenizar os fatores que acentuam a artificialidade da produção textual, propondo situações que contemplem interlocutor (que não seja tão somente o professor, haja vista que ele deverá ser um coautor, um leitor comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, que indica caminhos para o aluno dizer o que deseja/pode dizer e o modo como pode fazer isso), a finalidade e o contexto de circulação do gênero produzido. O objetivo então é, na medida do possível, posicionar o aluno em uma situação de interação que se aproxime ao máximo daquela da do gênero em questão.

Nesse sentido, a sugestão de Menegassi (2011) é propor atividades em que o aluno não encare “a produção como uma obrigação e como um recurso de avaliação, mas sim como um espaço no qual [...] possa se posicionar, defender suas opiniões e se desenvolver como um sujeito ativo no mundo social em que vive” (MENEGASSI, 2011, p. 7). Ou seja, o texto seria o espaço em que os sujeitos, distantes uns dos outros, marcam sua presença, interagem uns com os outros, atuam e interferem na realidade que o cerca.

Quanto ao modelo pronto a ser seguido, como exemplo, tal como proposto pela professora, é preciso lembrar que

O modelo literário pode estimular, mas também provocar bloqueios se a prática escolar se ativer à imitação dos autores consagrados: diante de exemplos perfeitos, o estudante se sentiria intimidado; o professor duvidaria de sua experiência, pois seus alunos não estariam, *reproduzindo* exatamente como ele ensinou. (Podemos nos perguntar: o objetivo do professor de língua é formar literatos?). (PASSARELLI, 2004, p. 23, grifo da autora).

Nada impede, conforme já debatido, que os alunos sejam expostos à diversidade de textos, escritos por autores com experiência, a fim de que constatem como eles operam com a linguagem escrita, mas isso é diferente de apresentá-los como modelos a serem seguidos; o aprendizado da escrita é uma prática social que se concretiza com auxílio, com intervenções sistemáticas e planejadas. Ou seja, a

aprendizagem da escrita não é algo que ocorre espontaneamente, a partir de imitações.

Assim, o que se tem na subcategoria das escritas com atividades prévias são escritas cujas condições de produção se aproximam das condições daquelas de redações escolares, dentre elas: as atividades prévias são insuficientes; os únicos interlocutores dos textos são as professoras; a produção escrita não é considerada como trabalho e o meio de circulação das produções se limita aos cadernos. Cabe reiterar, neste momento, que a denominação “escrita como trabalho” revela que o ato de escrever não acontece por meio da inspiração, mas por meio do esforço do sujeito, já que se trata de um processo contínuo, realizado em várias etapas, tal como postulado por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991): planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita e, ainda, tudo isso, conforme Sercundes (2011), emergindo de um processo de aprendizagem.

Dando sequência às discussões, como exemplos das produções realizadas sem atividades prévias, tomo uma produção da turma A e uma da turma B:

FIGURA 7: Proposta de produção textual escrita - turma A

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Antes de passar para as considerações à proposta feita, cabe ressaltar que, tanto na turma A quanto na turma B, foram localizados no caderno de português alguns registros escritos envolvendo as HQ. Tanto naquela quanto nesta foram localizados textos explicativos sobre linguagem verbal e não verbal, comuns nas

HQ; havia também uma HQ reproduzida e colada, *A bruxinha encantadora e seu segredo admirador* (FURNARI, 1990), para exemplificar o que seria linguagem verbal e não verbal e a solicitação para registrar, por escrito, o que era possível visualizar nas imagens.

Não irei me ater ao tratamento dado ao gênero reproduzido e apresentado em ambas às turmas, mas cabe deixar registrado que certamente devem ser incorporados no elenco de textos a serem trabalhados em sala de aula. As HQ podem ser exploradas “como se faz com qualquer gênero, atentando-se para recursos diversos de seu funcionamento” (MENDONÇA, 2007, p. 203). No trabalho com a produção, ainda segundo essa autora, é sempre possível pedir que os alunos criem HQ, no entanto, como em qualquer atividade de produção textual, sem negar alguns aspectos inerentes ao processo para não correr o risco de serem produzidas redações, cuja única finalidade seria o atendimento à solicitação do professor. Tais aspectos, rememorados pela autora, são: “a) o que dizer; b) para que dizer; c) para quem dizer e d) como dizer” (MENDONÇA, 2007, p. 203), com especial atenção para a relação entre a linguagem verbal e a não verbal.

Na proposta solicitada, não foi localizado comando antecedendo-a, mas o que se percebe é que o objetivo é registrar por escrito o que acontece em cada um dos quadros da HQ. Não se trata, portanto, da produção de uma HQ, mas sim da descrição do que se visualiza nela, o que também acontece em uma proposta localizada em documentos da turma B (caderno de produção de textos)⁴⁴:

⁴⁴ Transcrição: “Produção de texto - Observe as cenas, enumere-as de acordo com os acontecimentos e escreva um texto sobre o que está acontecendo. Personagens: quem participa da história; Espaço: onde está acontecendo os fatos; Narrador: quem conta os fatos.”

FIGURA 8: Proposta de produção textual escrita - turma B

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A ideia, nessa proposta, também é escrever a partir das imagens, após organizá-las em uma sequência lógica. Assim sendo, cabe aos alunos verbalizar sequencialmente o conteúdo, que já está determinado, ficando, assim, liberados da tarefa de pensar sobre o que escrever, visto que isso já está sendo proporcionado pelas imagens. Com isso, é possível afirmar que o contexto ou a situação de produção de texto é artificial, com vistas, somente, a aferir se realmente o aluno escreve conforme a modalidade prestigiada de linguagem.

Conforme já discutido, em se tratando de práticas escolares de ensino-aprendizagem de língua materna, o que importa é desenvolver a competência do aluno para que ele utilize os diferentes gêneros, que têm caráter social e funcional. Tendo isso em vista, diante das produções de linguagem escrita nas propostas encaminhadas, o que se percebe é que o propósito de atender às múltiplas demandas sociais, responder a propósitos comunicativos, definidos de acordo com as diferentes condições de produção textuais, não está sendo contemplado. O que se verifica é que não está no horizonte o propósito de estabelecer algum tipo de

interação via linguagem escrita, que se efetiva por meio de algum de gênero específico.

Nessas propostas, os alunos não estão sendo guiados por finalidades claramente definidas, por exemplo, escrever uma HQ para divertir algum leitor, ou ainda

Escrever livros de poesias, histórias, receitas, com ilustrações e organização caprichada – e com participação de toda a sala nessa produção – para lançamento em determinado evento da escola. Elaborar jornal e revista – impressos ou veiculados pela internet – com reportagens sobre a cidade e sobre temas de interesse dos alunos. Confeccionar cartazes veiculando propagandas sociais visando à conscientização sobre temas atuais e apresentá-los em local de circulação de seu público alvo. Elaborar críticas de filmes selecionados para uma semana de cinema na escola e divulgá-las, em forma de catálogo, para orientar a escolha do público convidado a assistir aos filmes. Promover um concurso de paródias na escola. Produzir livro de memórias literárias de parentes mais velhos. Produzir um jornal com uma entrevista coletiva feita com um convidado especial. Produzir um livro de memórias dos próprios alunos. Produzir um livro de contos fantásticos. (LOPES-ROSSI, 2012, p. 228).

Em suma, os textos que foram solicitados, que estão sob análise, não estão estritamente vinculados a uma situação de interação social, dentro de uma dada esfera da atividade humana para atender determinada finalidade comunicativa. Soares (2001) destaca que o controle que “é exercido pelo desenho, recurso que a escola tem usado com frequência e insistência” (SOARES, 2001, p. 65), limita as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação, de interação social. Em tal exercício, o aluno imita, reproduz e o “texto” que resulta desse exercício “estará distante de textos produzidos em situações em que a criança tem a oportunidade de contar uma verdadeira sua história” (SOARES, 2001, p. 66).

A autora não descarta completamente propostas em que já se estabelece a estrutura do texto e dos períodos, nas quais o aluno não produz o texto, apenas preenche as lacunas de um modelo que lhe é dado:

ao lado de exercícios de produção de texto, são também importantes exercícios que conduzam o aluno, de forma mais sistemática, ao domínio das características do texto escrito, sempre levando-se em conta o gênero desse texto; por exemplo: exercícios de estruturação de texto, de uso de recursos de coesão, de identificação e

preenchimento de lacunas de informatividade, de adequação das estruturas lingüísticas, do léxico, da variedade e do registro de língua ao gênero do texto e à situação de interlocução. Mas exercícios em que fique sempre claro para o aluno que não se trata de atividades de **produção de texto**, mas de atividades para **aprender a produzir texto**. (SOARES, 2001, p. 74, ênfase no original).

Assim, se propostas como completar uma história a partir de algumas perguntas feitas, conforme discutidas pela autora, e como as que aqui foram apresentadas, não se revelam como bons exemplos de atividade de produção de texto, podem servir, em algumas ocasiões, como exemplos de exercício para o aprendizado da estrutura de um texto, para o aprendizado do uso de relações temporais e causais, do emprego de anáforas e de elipses como recursos coesivos. Porém, enfatiza-se: não se trata de um meio para “apropriar-se da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, o que ocorre basicamente pela criação de situações tanto quanto possível naturais e reais de produção de texto” (SOARES, 2001, p. 69-70).

Na segunda proposta (turma B), as recomendações dadas (observar as cenas, atentar para personagens e narrador) em nada se aproximam das condições de produção reais, sendo possível colocá-las ao lado das recomendações que Marscusi (2007) aponta e que são comuns quando se solicita a escrita de um texto de um determinado tema ou gênero escolarizado: não fuja do tema; faça um texto com começo, meio e fim; escreva corretamente as palavras; não esqueça dos parágrafos, “ou variantes desse tipo de comando, que em nada contribuem para ampliar as competências de escrita do aprendiz” (MARCUSCHI, 2007, p. 63).

Da turma C, inserida na subcategoria das escritas realizadas sem atividade prévia, está a que abaixo segue⁴⁵:

⁴⁵ Transcrição: Meu melhor amigo

Meu amigo Lucas ele é loiro, magro, feio, olhos marron. Ele é muito pilantra quando eu caio da bike primeiro ele fala:

-Você vai pagar outra bicicleta. E depois ele fala:

-Você está bem? Mas mesmo assim ele é muito legal, a gente tem o mesmo hobbies, andar de bike, jogar vídeo game, jogar bola.

FIGURA 9: Proposta de produção escrita -Turma C

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Essa produção encontra-se no fichário, após alguns exercícios envolvendo questões gramaticais e, conforme se verifica, os alunos foram solicitados a fazer uma descrição do seu/sua melhor amigo(a). Antes da proposta, não são localizados comandos e nenhum vestígio de que ela tenha relação com algum texto anteriormente discutido, sobre a amizade ou outro que remetesse à temática proposta. Portanto, previamente ao ato da escrita, o que se observa é que não houve a preocupação em fazer com que os alunos conhecessem gêneros diversos, por meio dos quais a temática é abordada nas esferas da atividade humana. Conforme Sercundes (2011),

se o aluno for capaz de perceber como a língua se organiza, notará a diversidade de discursos-que se apresenta nas diferentes fontes e formas de leitura [...] Gradativamente terá contato com outras visões de mundo, ampliará os conhecimentos de si, do mundo que o cerca. (SERCUNDES, 2011, p. 98).

Sendo notável a ausência desse contato com a diversidade de textos, a fim de que o aluno amplie sua visão de mundo, a ausência de um planejamento que

antecede o trabalho de produção textual, a atividade remete à concepção de linguagem criticada pelo Círculo de Bakhtin, o subjetivismo idealista. A concepção de escrita implícita a essa forma de encaminhar o ensino (produção de um texto a partir da escolha de um título ou do tema, que é feita pelo professor) é subjacente a essa corrente, que propaga que a linguagem se encontra na mente do sujeito, bastando a ele ter uma folha de papel em branco para expressar a sua criatividade, que já está internalizada.

Nessa concepção, a escrita seria um dom e, nessa forma de concebê-la, ao produzir seus textos, o autor o “produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto, que é pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema” (MENEGASSI, 2010, p. 76). No caso em análise, cabe ao aluno se lembrar do(a) melhor amigo(a), ou olhar para ele (ela), se for da mesma sala, se inspirar e fazer fluir o seu texto, valendo-se do sistema da língua e da estrutura textual que já tem internalizada, obedecendo, no caso da escrita, a mecanismos que dizem respeito a esse modo de se enunciar, conforme já discutido.

Nesse sentido, se tem a escrita de um texto sem que, durante o processo de ensino, tenham sido levadas em consideração as condições de produção. Isso pode sugerir que não há a realização de um planejamento, o texto não corresponde a um gênero específico, não mantém relação com alguma prática de uso social da escrita, além de ter como interlocutor possivelmente apenas o professor e não assumir outra função a não ser a de circular no ambiente escolar.

Trata-se, então, de mais uma escrita escolarizada, tomada em detrimento das outras possibilidades de escrever, que motivaram e motivam o sujeito a realizar esse ato fora desse universo: trocar ideias, informar, enviar notícias. Conforme Geraldi (2006), é uma forma de o aluno exercitar a escrita, “preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício” (GERALDI, 2006, p. 128), é a simulação da escrita.

Nesse contexto, cabe pôr em evidência um pensamento da professora, que solicitou a referida proposta:

E: E os seus alunos, eles têm dificuldades? Do que eles mais reclamam em sala de aula?

P: Fazer textos.

E: Não gostam?

P: Não gostam, mas eu percebo que não é que eles não gostam, parece que do 1º ao 5º ano foi dito: “Escrevam um texto”, mas parece que não foi trabalhado como escrever esse texto...Não é só parágrafo e letra maiúscula, ponto final, continua com letra maiúscula, não. Não foi trabalhado, por exemplo: “Vamos escrever um texto agora. Ele tem começo, meio e fim. Como a gente vai dar esse começo? A gente vai ter que dar vida a essa história, vamos dar uma introduçãozinha, vamos falar sobre isso para depois a gente entrar nesse outro assunto.” Eles não têm muito raciocínio de como deve ser a escrita, ainda mais esses malditos negócios de fazer história em sequência, não ensinaram eles a fazer coesão, para que haja aquela sequência das ideias. No primeiro quadrinho você não pode escrever assim, e muitos deles escrevem assim: “O pai chegou do serviço”, “O pai foi tomar banho e depois, e depois...” Então, eles não sabem ligar, fazer essa costura de um quadradinho para o outro...

Percebe-se que a docente tem consciência de que para produzir textos é preciso ensino, é preciso trabalho. No entanto, o seu entendimento sobre isso vai em direção às tradicionais aulas da redação: organizar o texto em começo, meio e fim e, conseqüentemente, produzir narrações, descrições, já que só nelas é possível inserir essa organização; encaminhar o início de um texto, padrão, junto aos alunos. Tem-se, portanto, um entendimento mecanicista/normativa de texto, uma compreensão do fenômeno linguístico com foco no sistema. Ou seja, a visão que se tem da língua é a de um conjunto de signos, regras, autônomo, sem relação com suas condições de produção e, portanto, inflexível a elas. Revela-se, basicamente, a preocupação com os aspectos formais do texto.

Nesse modo de compreensão da linguagem, demarca-se o subjetivismo idealista, concepção em que as leis da criação linguística são essencialmente aquelas da psicologia individual; a enunciação, nessa perspectiva, vem do interior para o exterior, não sendo levados em consideração os fatores externos à comunicação, como o interlocutor, por exemplo. A língua é concebida, assim, como um produto acabado, um sistema estável. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006).

Nesse contexto de discussão, Faraco e Castro (1999) contribuem quando afirmam que caminhar no sentido oposto ao entendimento tradicional de ensino da escrita, seria, em suma, estimular o aluno a refletir sobre as diferenças genéricas existentes entre a variedade textual, mostrando o papel dos gêneros no processo social de interação verbal, como forma de garantir a sua competência e a

adequação discursiva para as mais variadas situações de interação verbal a que ele poderá ser exposto fora dos espaços escolares; em essência, o que deve ser feito é “mais do que tudo, seguindo os princípios teóricos de Bakhtin, levar para dentro da sala de aula – até onde o limite natural da escola permite – a realidade dinâmica das relações lingüísticas que estão acontecendo fora dela” (FARACO; CASTRO, 1999, p. 116).

É oportuno ressaltar que, como o faz Garcez (2004), que escrever é uma das atividades mais complexas que o ser humano pode realizar. Assim sendo, em função dessa complexidade, o sujeito aprendiz precisa do(s) outro(s) para começar e para continuar a escrever, não importando se é no 1º ou em anos subsequentes de escolarização. Portanto, nesse processo cabe ao professor assumir a postura de mediador para o sucesso dos aprendizes, papel que vai muito além de expor orientações, tais como:

FIGURA 10: Orientações para “escrever bem” - Turma C

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Cabe assinalar que, embora estejam registradas orientações importantes condizentes com as condições de produção (finalidade, destinatário), elas não foram levadas em consideração em nenhuma das produções localizadas no material

do sujeito discente. O pressuposto desse tipo de encaminhamento é de que as orientações dadas são claras, transparentes, dispensando a mediação do professor. A não consideração delas por parte dos alunos indica quão equivocado é esse entendimento.

No geral, o que se verifica é que, nos trabalhos com a produção de textos, prevalece o exercício da escrita (COSTA-HÜBES, 2012), em detrimento da produção de textos como interação. Ou seja, as atividades de produção textual são feitas em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s) da disciplina e objetivam ensinar o aluno a escrever. Como exemplos, essa autora cita: introduzir ou concluir um texto a partir de um trecho fornecido; recontar uma história narrada oralmente ou lida pelo professor; escrever a partir de uma sequência de imagens, a fim de constatar se o aluno é capaz de ordenar, sequencialmente, as ideias e se faz uso da paragrafação; reproduzir diálogos, para avaliar o discurso direto, dentre outras. “São propostas de produção que se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Nas atividades da produção de texto como interação, mesmo que aponte para algum conteúdo em específico, elas “priorizam a interlocução, tendo em vista que lidam com contextos reais de interação, quando o aluno poderá, por meio de seu texto escrito, interagir com diferente(s) interlocutor(es)” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10), e quanto a essa forma de encaminhar, não há exemplos a serem apresentados.

Nesse contexto, é importante lembrar que

letrar não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa [...]. A criação de tais condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação lingüística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69, destaques dos autores).

Em se tratando do ensino da produção textual, conforme é possível constatar, ainda é preciso avançar para promover o letramento e assegurar os

direitos linguísticos dos alunos, de forma a lhes permitir a construção de sua cidadania.

4.4 ALGUMAS NOTAS SOBRE A AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS NAS TURMAS

Neste momento, dirijo um breve olhar em direção à correção e à avaliação de textos, nas três turmas de 6º ano.

Ao abordar a avaliação de textos orais ou escritos no espaço escolar, Costa Val et al. (2009) defendem a importância dessa ação, primeiramente, porque avaliar é inerente ao processo de interação linguística, que ocorre no dia a dia das pessoas; segundo, porque é a avaliação que possibilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Segundo os autores, se pensarmos em nossas práticas sociais, nas quais utilizamos a linguagem, chegaremos à conclusão de que estamos sendo avaliados por nossos interlocutores constantemente, assim como nós os avaliamos (não no sentido de dar notas, mas no sentido de verificar se os discursos estão adequados, se são contraditórios, interessantes). Assim sendo, negar a avaliação diante de um texto de aluno “seria ir em direção contrária às práticas sociais [...] seria, em última análise, distanciar e diferenciar, cada vez mais o uso da linguagem tipicamente escolar daquele que é praticado fora da escola” (COSTA VAL et al., 2009, p. 31-32). Portanto, dois motivos bastante convincentes para não deixar a avaliação de fora do processo de produção textual escrita.

Direcionando o olhar para o aspecto avaliativo, após as produções realizadas (total de 21, conforme já informado), constatei que, dentre aquelas que apresentaram alguma correção, foram consideradas questões relativas ao vocabulário, à ortografia, à pontuação e à paragrafação, à concordância, à estruturação sintática dos períodos. Contudo, não há nada que indique a compreensão por parte das professoras de que “esses aspectos estão no texto em função do conteúdo que o aluno quer expressar e da maneira como ele entendeu os objetivos que a sua escrita deve cumprir na situação comunicativa em que se insere” (COSTA VAL et al., 2009, p. 52).

estabeleçam uma relação interlocutiva, se colocando “como sujeitos e como parceiros, autor e leitor cooperando na produção de sentidos” (COSTA VAL et al., 2009, p. 30), e isso considerando “todo o processo de aprendizagem e não apenas o produto.” (MARCUSCHI, 2007, p. 66), pois isso é o que implica avaliar em uma perspectiva formativa.

Nessa perspectiva, então, diferentemente do que se constata no texto corrigido, apresentado acima, a avaliação de um texto demanda acompanhamento, colaboração dialógica e, como uma das etapas desse acompanhamento, o destaque é para as correções e sugestões de adequações quanto ao dizer e aos modos de dizer do aluno, a fim de ofertar-lhes condições para que conquiste a sua autonomia discursiva (TOMAZONI, 2005). Portanto, trata-se de um processo avaliativo em que há acompanhamento do aluno, pelo professor, desde o início da atividade da produção até o momento em que ela é direcionada ao seu interlocutor, ou seja, um pensamento que vai ao encontro do que sugerem os PCN:

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção (BRASIL, 1988, p.76)

Quanto à reescrita, termo que se refere “principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal” (FIAD, 2009, p.148), localizou-se uma, a do bilhete, produzido a partir do texto *Bob Bafo* (FRATE, 1996) em um dos cadernos (Turma A).

Quanto ao texto reescrito, segue versão antes e pós-reescrita:

FIGURA 12: Bilhete produzido por um sujeito discente da turma A

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

FIGURA 13: Bilhete reescrito por um sujeito discente da turma A

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Um primeiro olhar para o texto produzido mostra que o aluno, ao produzi-lo, não contemplou as características do gênero solicitado. Bilhetes não comportam títulos (ao que tudo indica, o “Acorda pra vida” seria um), mas comportam, via de regra, um interlocutor delimitado, a assinatura do locutor, a sua despedida e a data em que foi escrito.

No entanto, na segunda versão, o que se observa é que não há grandes movimentos, por parte do aluno, na tentativa de aprimorar o texto a fim de torná-lo mais próximo do que normalmente ocorre em situações reais de sua produção (o

que indica ser um título foi mantido, não há assinatura do locutor, o interlocutor é mencionado mais de uma vez). As modificações realizadas concentraram-se em acrescentar algumas ideias (como vai conseguir “uma namorada”, além do “como você vai conseguir um emprego” e um conselho ao Bob no final do texto).

Diante disso, evidencia-se que, no planejamento dos trabalhos com a escrita de textos, em todas as turmas, ainda é necessário mostrar para o aluno que a produção de um texto envolve idas e vindas, com análises, com revisão do próprio texto “em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito” (BRASIL, 1998, p. 51).

4.5 E ANTES DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Durante a entrevista com as docentes participantes da pesquisa, considerei pertinente indagar como elas se relacionavam com a produção escrita à época em que eram alunas (sobre o que escreviam e se gostavam de escrever, se apreciavam a forma como eram encaminhadas as propostas), visando, com isso, ter pistas sobre quais foram os estímulos, como e se esses estímulos refletiram em sua constituição como sujeitos escritores e se estão refletindo atualmente em suas ações na condição de sujeitos que ensinam a escrita:

P1: Na verdade, a minha relação com a produção se deu na faculdade, porque antes disso era aquela produção “fale das suas férias”, “fale da sua família”, “o que aconteceu ontem na sua vida?” Eram temas que não faziam parte do meu interesse... Então, a relação com a produção era só essa relação de alguma coisa que me incomodava.

E: Escrever para a escola, como alguns estudiosos falam...

P1: Para a escola. Até porque nunca havia a devolutiva disso. Então, eu escrevia; se estava certo ou errado, eu nunca soube...

P2: Na verdade eu não gostava muito não. Geralmente eu era um fracasso, mas depois com o tempo, quando eu fui para o ensino médio, eu comecei a melhorar. Você vai adequando a sua linguagem...

E: Então foi no ensino médio que a sua relação com a escrita se tornou melhor...

P2: É...Foi mais no ensino médio que eu comecei escrever melhor, eu acho.

E: E do jeito que encaminhavam em sala as propostas, como era?

P2: Era mais redação. Só redação mesmo, então a gente não tinha, digamos assim, uma preparação antes. Era “Vamos escrever hoje sobre tal coisa”. Então por isso que eu me achava uma negação, porque nem sempre você vai dominar o assunto. E no ensino fundamental geralmente era mais descritivo, aquela imagem, escreva sobre isso, fale sobre isso... Essas coisas assim.

P3: Eu sempre gostei. Sempre tive facilidade, porque eu fui alfabetizada para isso, fui lapidada.

E: Gostava de escrever?

P3: Não, é porque eu fui lapidada, mesmo, na escola. No primeiro ano aprendi, segundo ano aquilo, então, segundo, terceiro, quarto, quinto ano gramática. Aí aquela redação “como foram suas férias?” ou “minhas férias...”

E: E mesmo assim você gostava?

P3: Eu gostava, escrevia tudo. Nunca tive problema, mesmo. Eu sou um caso à parte. Fui um caso que deu certo da alfabetização de outrora, porque hoje as crianças aprenderam o nome, mas não sabem nem escrever com letra maiúscula. Mas enfim, eu fui trabalhada para isso. Até quando eu cheguei ao cursinho, o professor disse “Nossa, você tem que melhorar só isso!”, mas é uma coisa minha...

Conforme se nota, duas professoras mantiveram uma relação pouco amigável com a produção escrita em boa parte da educação básica e em nenhum dos relatos se identifica menção ao trabalho com a produção de textos escritos atrelados a uma função social. Como seria de se esperar, já que as três docentes têm mais de 50 anos, as evidências são de que o ensino da escrita que prevalecia no cenário educacional experienciado por elas não extrapolava o trabalho das práticas mecânicas de treinamento, que visavam apenas ao domínio do código pelo código, sendo desprezados tanto os seus interesses quanto as situações discursivas presentes em seus contextos sociais.

Assim, escrever na escola, para essas entrevistadas, era uma tarefa que não assumia outra função além de mero exercício escolar, bem diferente do que acontece para além dos bancos escolares, onde esse ato se configura como uma prática de linguagem com uma intenção, uma finalidade. O que as guiava a enfrentarem o papel em branco não era a crença de que com a escrita teriam a oportunidade de informar, de divertir, de revelar sua opinião, ao contrário, tudo se passou como se esse ato “não tivesse outra função que a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a sua única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão” (PÉCORA, 1999, p. 85).

Fica evidente, assim, à época, o predomínio da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Nessa concepção, o fenômeno linguístico se reduz a um ato racional, ou conforme Travaglia, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1995, p. 21). Nessa concepção, está o entendimento da escrita como dom que, conforme visto, é uma concepção que não comporta nenhuma atividade prévia, nada que oriente o processo, ocorrendo simplesmente após a apresentação de um tema, de um título, que é o que se verifica que ocorria no período de ensino vivenciado pelas participantes da pesquisa, atuais docentes, que quando questionadas sobre seus conhecimentos sobre referenciais teóricos atuais a respeito do assunto ensino da produção escrita, responderam:

P1: Não tenho muito acesso, não. Não tenho procurado, na verdade.

P2: Conheço. Eu tenho alguns da... são bem antigos já, da Costa Val, não me lembro agora o texto. Tenho da Angela...

E: Angela Kleiman. Apesar de que ela vai mais pra leitura, né?

P2: Ela vai mais pra leitura, sim. Conheço também da Ingedore, sabe aquele da coesão textual? É bem antiquinho, mas eu tenho.

E: Então conhece esses! E costuma usar alguma ideia deles?

P2: Não. Agora não... Tem o Pécora também...

P3: Eu já tentei bravamente. Agora eu fui em um curso de literatura, lá no Fazendinha, esqueci o nome da mocinha, mas era uma graça, conhecedora, mesmo. E a primeira coisa que ela falou: “Professora, quantos livros infanto-juvenis você está lendo?” E eu falei: “Nenhum! Já li, mas no momento nenhum”. Então, como eu vou exigir que eles leiam um livro? Porque, por exemplo, se eu leio um livro infanto-juvenil eu posso falar: “Gente, esse livro é muito massa, muito legal!”.

Conforme é possível observar, a reformulação no/do entendimento de como encaminhar os trabalhos com o ensino a produção de textos, com sustentação em referenciais teóricos contemporâneos, que se fundamentam em reflexões em torno do caráter interativo da língua, deixando-a mais aproximada das condições de enunciação, com consideração aos interlocutores, um tempo, um local e suas finalidades, sem desprezar o papel da língua enquanto um sistema de sinais

linguísticos, por ora, não tem como ocorrer, já que, ou eles são desconhecidos ou quando um outro são conhecidos, não têm suas ideias levadas em consideração.

Dentre as produções textuais realizadas pelos alunos da turmas A e B, no decorrer do primeiro semestre de 2016, cinco não se remetem aos tipos clássicos narrativo e descritivo: o bilhete, a notícia, o acróstico, a HQ e o folder. As demais são produzidas dentro dos esquemas básicos das tipologias textuais narração, descrição, em detrimento do trabalho de escrita dos diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade, isto é, aqueles empregados nas inúmeras práticas sociais dos sujeitos, nos quais essas tipologias entram como compositoras.

Quanto à turma C, foram localizadas cinco propostas de produção de texto escritos nos documentos consultados e o que se observa é que em todas o produto final remonta às tipologias textuais narração e descrição, sendo deixado em segundo plano o ensino dos gêneros discursivos, que de fato são os usos sociais da linguagem. Ou seja, foram apresentadas propostas sem a indicação de algum gênero que corresponda à realidade da escrita na vida extraescolar dos alunos; com isso, eles não tiveram a oportunidade de percebê-la como uma prática social valiosa, cuja finalidade é promover a interação verbal entre os sujeitos histórico sociais.

Quanto às condições de produção já explicitadas - finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito (BRASIL, 1988) -, o que se constata é que nenhuma das produções pode ser dada como exemplo de produção que contempla todas elas. Assim, embora os alunos estejam produzindo alguns textos que podem ser nomeados em gêneros específicos (no caso dos cinco primeiros apontados) durante o caminhar do processo, o caráter interativo da escrita é anulado, ou seja, a escrita é descaracterizada como uma prática comunicativa, se configurando como um produto por meio do qual o aluno mostra ao professor que sabe escrever.

Quanto às demais produções, a ênfase no ensino recai sobre os tipos textuais, em que a intenção comunicativa também fica em segundo plano e a correção o se atém aos aspectos normativos da língua.

Destarte, de um modo geral, o que se evidencia é que ainda é preciso que a prática se aproxime da prática social de escrita, que haja investimento na produção de textos que conforme Suassuna (2014) mobilizem para a ação social, que

comovam, toquem, reconstruam; é preciso ainda diversificar as situações, retomar questões, fazer juntos, propor trabalho em duplas, auxiliar no processo de produção, ter um “cuidado com o destinatário, a definição do gênero, delimitando um pouco mais a situação de produção, buscando a clareza no que e como escrever” (SUASSUNA, 2014, p.11), ou seja ainda é preciso aprimorar os trabalhos com a produção de textos escritos de modo a favorecer aos alunos um bom domínio dos gêneros discursivos a fim de que eles possam “usá-los livremente” (BAKHTIN, 1997a, p. 304) em sua vivência extraescolar.

Nesse sentido, cabe lembrar que “o domínio da escrita é “facilitado” se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, se forem consideradas, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social” (POSSENTI, 2005, p. 9, aspas no original). Ainda em consonância com o autor, é necessário dar um fim à prática de redação escolar, substituindo-as

por práticas de produção de textos que façam sentido, embora, na escola, algum tipo de simulação seja inevitável. “Fazer sentido” significa, basicamente, que haja alguma motivação real para escrever um texto, por um lado, e que haja algum “material” (informações, fatos, opiniões) a partir do qual o texto possa ser escrito. Não é boa pedagogia esperar que um aluno tenha que “inventar” seu texto — o tema, os argumentos, a tese a ser defendida etc. — a partir do nada ou de uma suposta “criatividade”. (POSSENTI, 2005, p. 13, aspas no original).

Após analisar os dados à luz dos pressupostos teóricos que sustentam esta dissertação passo, então, às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, POR ORA

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da *grande temporalidade*. (BAKHTIN, 1997a, p.414, grifos do autor).

Se comparada à oralidade, a escrita é um modo recente de que dispomos para nossas interações verbais, se caracterizando como um acontecimento histórico, datado, que se tornou essencial para a vida em sociedade atual e é para esse modo de se enunciar, em especial, que voltei a atenção neste estudo, buscando investigar como, em turmas de 6º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de ensino de Curitiba, tem emergido o trabalho coma produção de textos escritos, bem como qual é a concepção de linguagem escrita predominante, que subjaz a esse trabalho.

As reflexões teóricas que subsidiaram a análise dos dados gerados foram buscadas no âmbito das reflexões contemporâneas sobre o fenômeno da linguagem. Iniciei o percurso teórico explicitando alguns fundamentos da teoria enunciativo-dialógica do Círculo de Bakhtin; dentre os pressupostos debatidos por esse grupo, destaquei a questão da linguagem como fenômeno de interação verbal, a questão do sujeito e a sua constituição via linguagem, abordando também sua propriedade de ser dialógica; finalmente, nesse capítulo, tratei dos gêneros discursivos, enunciados particulares, individuais, mas que se refletem constantemente, elaborados nos diversos campos de utilização da língua (BAKHTIN, 1997a).

Nessa teoria abordada, quanto ao sujeito, destaquei que implica considerá-lo como social, mas também singular: primeiro porque é graças à sua inserção em uma realidade social, permeada pela linguagem, que ele se re(constitui); segundo, porque os modos como cada um desses sujeitos responde, elabora sua visão, o seu pensamento, são sempre singulares, já que cada um é um evento único do Ser, ocupando um lugar insubstituível no mundo. Mediante isso, ou mediante o entendimento da concepção de linguagem como interação, compreendeu-se que, no contexto escolar, é preciso abrir espaço para que os sujeitos discentes reflitam sobre/atuem com a linguagem viva, sem serem, nesse processo, cerceados no direito de manifestar a voz que já trazem consigo. Enfim, destaquei que, fundamental, em meio a tudo isso, a todos esses encontros de vozes, é que se constituam como sujeitos autores de suas falas (orais e escritas), sendo que “autorar, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e das guerras das vozes sociais (FARACO, 2009, p. 87), tendo em vista a sua promoção e inserção social.

Na sequência (Capítulo 2), adentrei no terreno das relações entre oralidade e escrita, sem desconsiderar as especificidades de cada um desses modos de se enunciar, que se encontram à disposição dos usuários de uma língua. Nesse momento tratei, brevemente, das especificidades da linguagem escrita; também, adentrei ao campo do ensino da produção de textos escritos, começando por traçar um breve panorama histórico desse ensino até chegar às discussões atuais, que conforme Soares (2002) eclodiram, de fato, na década de oitenta, quando houve uma contribuição das ciências linguísticas para o ensino de português, sendo, talvez, essas contribuições “[...] que estejam configurando a disciplina Português na escola brasileira de hoje” (SOARES, 2002, p. 173).

No bojo dessas discussões vigentes, que configuram o ensino de LP, em relação à produção textual, destaquei algumas, dentre elas, as de Geraldi (1996;1997; 2003), que defende um ensino operacional e reflexivo da linguagem, além de defender o trabalho com a produção de textos (e não mais redações), o que implica em considerar a linguagem como atividade interacional. Por último, nesse capítulo, me voltei para os PCN (BRASIL,1998) e documentos da esfera municipal Curitiba (2010; 2006) e apresentei, também, algumas de suas abordagens relativas ao ensino da produção de textos. Embora passíveis de questionamentos, devido à

incongruências e falta de aprofundamento teórico (VIRMON, 2004; KRAMER, 1997), tais documentos concebem a linguagem em sua dimensão interlocutiva, entendida como “uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20), o que orienta para o afastamento do ensino de língua do tradicionalismo.

Assim, quanto ao ensino da produção de textos escritos, nesses documentos, entendi que ele não é pensado dentro dos postulados normativistas, que veem a língua como um bloco fechado, e sim dentro dos postulados teóricos interacionistas, que não desvinculam a escrita de suas funções no meio social e, portanto, isso implica em atribuir ao gênero discursivo o papel central, pois será por meio dele que a interação discursiva se efetivará; além disso, será ele que orientará a estruturação e escolha dos recursos linguísticos para atender o propósito comunicativo. Também constatei que, especialmente em Brasil (1988) e em Curitiba (2006), houve uma maior preocupação em abordar o assunto, visando melhorias da qualidade do ensino desse modo de se enunciar, com menções à importância do planejamento, à importância do interlocutor, do gênero, da finalidade, da reescrita e do suporte de circulação do texto escrito.

No Capítulo 3, recorri, novamente, ao Círculo de Bakhtin e extraí do pensamento do grupo orientações para a pesquisa no campo das Ciências Humanas. Salientei que realizar uma pesquisa tomando por objeto de estudo os textos, resultantes da fala de seres expressivos e falantes (BAKHTIN, 1997a), não se constitui como uma tarefa fácil, a começar pela busca desses textos, que nesta pesquisa, foram alcançados por meio de entrevistas com a docentes e dos cadernos dos alunos. Quanto a esses sujeitos participantes, informei que são o total de onze, sendo três professoras e o restante seus alunos.

Portanto, quanto aos fundamentos teóricos desta dissertação, foram esses os que deram embasamento às análises dos dados, gerados a partir dos textos obtidos após o contato com os onze sujeitos participantes. Aproveito para deixar registrado que tais momentos, ou seja, o de seleção e apresentação dos dados, o de imbricar uns com os outros, o de compreendê-los, de jogar luz sobre uns em detrimentos de outros, foram bastante difíceis. Mas mesmo com tantos desafios, busquei desempenhar meu papel de pesquisadora, que é criar para os sujeitos de pesquisa

um excedente de visão, revelar-lhes algo que eles não podem ver e aponto, na sequência, algumas das análises possibilitadas:

Nas turmas A e B, uma das formas de apresentação da linguagem escrita aos alunos se deu por meio de textos, que foram caracterizados como lista, poema, conto, folder, HQ, tira, piada, lenda e notícia; na turma B, além desses, foram localizados, também, fábulas e relato. Até aí é possível dizer que “a unidade básica de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23), que só pode ser o texto, se faz presente nos encaminhamentos desenvolvidos. No entanto, vários desses textos, no processo de seu tratamento didático, perderam características inerentes aos gêneros discursivos, perderam sua autenticidade; também no que diz respeito à exploração, por escrito, dos aspectos pertinentes a essas unidades básicas de ensino, constatei que a prática pedagógica se distancia de uma visão da linguagem como fenômeno interacional e dialógico. Isso se explica, pois um trabalho com gêneros implica não uma visita, um olhar passageiro, mas sim um trabalho intensivo, em que se atente para as características das esferas em que eles circulam, as condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, havendo, portanto, a necessidade de um trabalho em que as práticas de leitura, produção e análise linguística estejam relacionadas.

Ainda foi possível averiguar que, embora o número de textos aos quais os alunos dessas turmas estão tendo acesso não seja pequeno, o mesmo não se pode dizer da variedade deles, uma vez que é maior a recorrência dos que pertencem à esfera literária. Com isso, entendo que os alunos estão sendo privados dos conhecimentos sobre gêneros de outras esferas, que também são importantes de serem obtidos para que eles tenham uma efetiva participação social. Ainda no que diz respeito ao encaminhamento dos trabalhos com a leitura dos textos, senti a ausência de um trabalho que visasse ao caráter dialógico da linguagem, já que ler é um processo dialógico no qual se estabelece o encontro entre os enunciados que unidos, constituem os sentidos do texto.

Os alunos dessas turmas são expostos, por meio de cópias, em vários momentos, à linguagem escrita sob um enfoque meramente gramatical, ou o que Geraldi (2006) chama de ensino da metalinguagem. Com isso, fica evidente uma prática que oscila entre uma abordagem tradicional ao ensino de língua, com um ensino da gramática descontextualizado, em que o texto é usado para tratar de

algum aspecto gramatical sem que este seja relacionado com o funcionamento propriamente textual e a tentativa de uma abordagem ao texto como objeto de ensino, mas sem necessariamente contemplar o todo do enunciado, ou, sem atentar para a compreensão e o domínio das características específicas dos diferentes gêneros, fundamental para o bom desempenho discursivo.

Quanto às propostas de produção escrita, foram realizadas dezesseis pelos alunos no decorrer do semestre. Na turma A foram dez, sendo elas o bilhete, a notícia, o acróstico, a HQ, o folder e o restante produções a partir de imagens; na turma B, foram seis, sendo elas as mesmas anteriormente mencionadas, menos a HQ e a notícia. Assim, dentre todas essas produções, cinco podem ser nomeadas em gêneros específicos (o bilhete, a notícia, o acróstico, a HQ e o folder) e as demais não.

Diante dessas produções textuais, quanto às condições de produção finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito (BRASIL, 1988), o que se constata é que nenhuma pode ser dada como exemplo de produção que contempla todas elas. Assim, embora os alunos estejam produzindo alguns textos que podem ser nomeados em gêneros específicos (o bilhete, a notícia, o acróstico, a HQ e o folder) durante o caminhar do processo, o caráter interativo da escrita é anulado, ou seja, a escrita é descaracterizada como uma prática comunicativa, se configurando como um produto por meio do qual o aluno mostra ao professor que sabe escrever. Quanto às demais produções (a partir das imagens), a ênfase no ensino recai sobre as tipologias textuais clássicas, narrar e descrever, nas quais a intenção comunicativa também fica em segundo plano; quanto à correção dos textos produzidos, quando houve, se ateve aos aspectos normativos da língua.

Desse modo, nessas duas turmas, o que se evidencia é que ainda é preciso que a prática se aproxime da prática social de escrita, que haja investimento na produção de textos que façam frente às necessidades individuais na prática social, ou seja ainda é preciso aprimorar os trabalhos com a produção de textos escritos de modo a favorecer aos alunos um bom domínio dos gêneros discursivos a fim de que eles possam “usá-los livremente” (BAKHTIN, 1997a, p. 304) em sua vivência extraescolar.

Na turma C, os dados gerados indicam que o ensino da escrita vem sendo efetivado mediante a apresentação de inúmeros exercícios gramaticais, (copiados ou impressos), de regras, de conceitos e de alguns poucos textos, que foram nomeados como contos. Esses, quando apresentados e sempre por meio de cópias, não são abordados como portadores de conteúdo temático, de estilo, de estrutura, pertencentes a determinada esfera de comunicação e produzidos para atender finalidades comunicativas específicas. Desse modo, se sobressai um ensino embasado por uma orientação monológica de linguagem, o que vai na contramão do princípio dialógico de linguagem defendido pelo Círculo de Bakhtin.

Em conformidade com a teoria do Círculo, tal forma de encaminhar, presa à normatização e/ou à nomenclaturização, se mostra como desfavorável à apropriação efetiva da linguagem e, conseqüentemente, desfavorável à (trans)formação de sujeitos, pois a eles é tolhida a oportunidade de transitar por práticas efetivas de uso da linguagem, de (re)construir sentidos a partir do diálogo com outros interlocutores e de criar, com isso, uma linguagem própria e de se (re)constituir, por meio desse fenômeno, como sujeito social e histórico.

Quanto às propostas de produção de texto escritos, nessa turma, foram localizadas cinco, e o que se observa é que em todas o produto final remonta às tipologias textuais narração e descrição, sendo deixado em segundo plano o ensino dos gêneros discursivos, que de fato são os usos sociais da linguagem. Ou seja, foram apresentadas propostas sem a indicação de algum gênero que corresponda à realidade da escrita na vida extraescolar dos alunos; com isso, eles não tiveram a oportunidade de perceber tal prática como socialmente valiosa, cuja finalidade é promover a interação verbal entre os sujeitos em suas diversas relações sociais.

Em nenhuma das produções, de todas as turmas, foi possível verificar outro interlocutor, além do professor; também não foi possível identificar o veículo de circulação dos textos (o contexto social de circulação é somente o escolar). Desse modo, a conclusão a que se chega é que, aos alunos das três turmas, não foi oportunizado o aprendizado dos aspectos envolvidos na produção textual similares aos que são necessários para a produção de textos fora da escola. O que se evidencia, portanto, é o distanciamento das propostas postuladas, especialmente pelos PCN (BRASIL, 1988) e por um dos documentos orientadores, elaborados na esfera municipal - Curitiba (2006) -, que enfatizam um ensino de LP pautado na

diversidade de gêneros que circulam socialmente, ou seja, um ensino voltado para o uso e o funcionamento efetivos da linguagem.

Assim, foi possível concluir que, nas práticas de produções textuais encaminhadas em turmas de 6º ano de uma escola municipal de Curitiba-PR, predomina uma concepção tradicional de linguagem escrita e não uma concepção em que a linguagem seja entendida como um meio de interação entre os sujeitos, tal como preconizam os documentos norteadores e demais discussões teóricas atuais relativas ao ensino da produção textual.

É importante lembrar que as considerações aqui apresentadas não são conclusões fechadas, mas que podem servir como apontamentos para novas pesquisas e reflexões sobre a prática de produção textual escrita, em outras escolas da Rede Municipal, afinal, há carências de pesquisas nessa realidade, com foco nessa temática, conforme já informado. Desta pesquisa, uma de suas limitações que destaco, foi a de não ter caminhado junto com as professoras participantes, discutindo com elas os resultados e as conclusões a que eu ia chegando, a fim de empoderá-las, a fim de provocar algum tipo de mudança em seu comportamento (SIQUEIRA, 2014), para a sua atuação em sala de aula, que é o que supõe, também, um estudo inserido no campo da Linguística Aplicada.

O que me proponho a fazer, assim que concluído o estudo (ainda no primeiro semestre de 2017) é agendar um momento para que os resultados da investigação se tornem conhecidos, tanto pelas participantes dele quanto pelos demais interessados da escola em que a pesquisa se desenvolveu. Também me comprometo a apresentar os resultados em grupos de estudos de profissionais que atuam como formadores de docentes, em LP, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, visando com isso que eles disseminem as discussões aqui empreendidas ou seja, se tornem multiplicadores delas. E, certamente, quem ganhará muito com essa pesquisa são os meus futuros alunos, que terão uma professora com melhores condições de ensiná-los a produzir seus textos, tendo em vista o caráter interativo da linguagem, que é o seu fundamento primordial.

Deixo registrado também que a experiência de entrar e desbravar um mundo campo novo no vasto mundo da linguagem, apesar de todas as pedras encontradas pelo caminho, foi fantástica, inesquecível e diante disso, informo que não pretendo

encerrar a caminhada de pesquisadora por aqui. O que sinto, na verdade, é que só comecei...

Já quase finalizando, destaco as palavras de Faraco (2009) que revelam o seguinte:

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2009, p. 84).

Durante pesquisa, estive inserida em uma teia de relações; no decorrer dela mobilizei as minhas vozes, as de outros autores que já se debruçaram sobre a questão da linguagem, assim como as vozes dos sujeitos participantes do processo de pesquisa. O que houve, então, foi um encontro, uma interação de vozes, tratando de um objeto em específico, ficando explícito, dessa forma, o caráter dialógico da linguagem, exposto nos escritos de Bakhtin e seu Círculo. Por isso, por ora, as relações dialógicas no ensino da produção escrita, em turmas do 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR; por ora, pois

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). (BAKHTIN, 1997a, p. 441).

Deixo registrado ainda que meu propósito não foi produzir uma pesquisa para criticar gratuitamente as ações que vêm sendo desenvolvidas por colegas docentes. Pelo contrário, minha intenção foi apresentar reflexões a partir delas (a grande maioria dessas ações em relação ao ensino da produção de textos foram, também, por mim realizadas, em um passado bem recente), visando contribuir para a promoção da atuação dos sujeitos na vida em sociedade, por meio da produção de textos escritos.

Por fim, consciente de que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125), reitero que este estudo está aberto à contrapalavra em prol de ações responsáveis, comprometidas com a melhoria da educação linguística, especialmente no que diz respeito à produção de textos escritos, uma indispensável via para que os sujeitos trafeguem pelas diversas instâncias sociais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin** - outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 36-45.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/aop5314.pdf>. Acesso em: 21/07/2016.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.27-49.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Rev. Bras. Linguist. Apl.** Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 /07/ 2016.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

_____. O Discurso no Romance. In: _____. **Questões de Literatura e Estética**. A teoria do romance. Tradução de: BERNARDINI, Aurora Fornoni; JÚNIOR, José Pereira; JÚNIOR, Augusto Góes; NAZÁRIO, Helena Sprydis; ANDRADE, Homero Freitas de. 5ª ed. São Paulo: AnnaBlume/Hucitec, 2002, p. 71-164.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de: PEREIRA, Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de: BEZERRA, Paulo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. 247 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; Tezza, Cristovão; CASTRO, Gilberto. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 21-38.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Brait (Org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2005, p.25-36.

BONAMINO, Alicia et. al. **Identificação de práticas docentes de ensino da leitura através da análise dos cadernos escolares dos alunos Geres: um estudo indicário**. Disponível em: http://www.puc-rio.br/Pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Karina%20Reis.pdf. Relatório Anual PUC-RIO, 2011. Acesso em: 10/07/2016.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: _____ (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 62-78.

_____. Estilo. In: _____(Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 133-160.

_____. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 9- 31.

_____; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, 56 (2), p. 371-401, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5531/4343>. Acesso em: 21/05/2016.

_____; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: _____ (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p.15-30.

_____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007, p. 61-80.

_____. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 15-32, Mar. 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13/03/2016.

_____. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, Dino (Org). **Interação na fala e na escrita**. 2ª Ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003, p. 125-157.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 07/07/2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 07/07/2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/dialogo-5670%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/dialogo-5670%20(2).pdf). Acesso em: 14/01/2016.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa:** um gênero do discurso. Campinas, 2005. 168 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000361369>. Acesso em: 12/08/2016.

CARVALHO, Maria Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de pesquisa Perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p.207-221.

CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 81-96.

_____. **Em busca de uma linguística sociológica:** contribuições para uma leitura de Bakhtin. 1993. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24382/D%20-%20CASTRO,%20GILBERTO%20DE.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07/03/2016.

CERQUEIRA, Mirian Santos de. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(1), p. 129-143, jan./jun., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/10.pdf>. Acesso em: 21/07/2016.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 625-648, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p625/18451>. Acesso em: 23/09/2016.

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** 1997. 435f. Tese. Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem do Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1997. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000113782>. Acesso em: 20/07/2016.

CORTEZ, Cinara. Formalismo x funcionalismo: abordagens excludentes? **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES) v. 1, n. 1, p. 57-77, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/1188-1395-1-PB.pdf>. Acesso em: 12/05/2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR**. 24 a 26 de outubro de 2012. Disponível em: [http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20\(215\).pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20(215).pdf). Acesso em: 12/08/2016.

_____. Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa. **Confluência-Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, nº 35/36, p. 129-144, 2008/2009. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 20/09/2016.

COSTA, Lizete Maria Pergher Dala. Comunicação: linguagem na construção do espaço dialógico. **TEMAS & MATIZES**, Nº 13, p.66-80. Primeiro semestre de 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/2490-9325-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/2490-9325-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 23/07/2016.

COSTA, Sérgio Roberto. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCN's: uma análise crítica. In: FREITAS, Maria Teresa; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo, Juiz de Fora, Brasília: MUSA/ EDUFJ/ COMPED-INEP: 1999, p.53-62.

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

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. 1996. 389 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000105968&fd=y>. Acesso em: 21/08/2016.

CURITIBA, Cidade do conhecimento. **Núcleo regional de educação – NRE**. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=41&PHPSESSID=eca11a28ce4a368c489a7a6c95bf9ce6>. Acesso em 23/04/2015.

DUARTE, Patrícia Cristina De Oliveira. **A produção textual na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise das condições de produção no caderno orientações pedagógicas**. 2011, 173 f. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/def_patricia_duarte.htm . Acesso em: 29/08/2016.

FARACO, Carlos Alberto. **As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; TEZZA, Cristovao, CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p.9-20

_____; CASTRO, Gilberto de. Por uma lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, n. 15, p. 109-117, dez. 1999. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em: 23/08/2016.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

FIAD, Raquel Salek. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: EDUFMG, 2012, p.106-120.

_____. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, nº 46, p.147-159, jan-jun/ 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740>. Acesso em: 21/07/2016.

_____. O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação? **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 315-325, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59758/62867>>. Acesso em: 14/12/ 2016.

_____; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores**. 2010. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf. Acesso em: 27/08/2016.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 161-193.

_____. O Romance e a Simulação do Funcionamento Real do Discurso. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 218- 234.

_____. Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. **Scripta**, v. 2, n. 4, p. 151-161, 1999. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10283/8397>>. Acesso em: 12/12/ 2016.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1991.

FRATE, Diléa. **Histórias para acordar**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007a, p.141-159.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: _____; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007b, p. 26-38.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** São Paulo , n. 116, p. 21-39. Jul/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21/06/2016.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. 1ª Ed. Editora Moderna: São Paulo, 2006.

_____. **A bruxinha encantadora e seu secreto admirador**. São Paulo: Editora: Edições Paulinas, 1990.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: O que é preciso saber para bem escrever**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. METILFENIDATO: O que isso tem a ver com o profissional de letras? **Revista Fórum de Identidades**, v. 8, n. 15, p.12-40, 2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/3023/2659>. Acesso em: 18/10/2016.

_____. Da redação à produção de textos. In: _____; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 2011, 7ª ed., p.17-25.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a, p.81-101.

_____. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Gremlisa. (orgs). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010b, p. 279-292.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras-ALB, 1996.

GOULART, Maria Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. Ninguém cria do nada: o texto como fonte para a produção textual. BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: Ensino Fundamental**, v. 2. Brasília: Ministério da Educação / SEED, p. 147-151, 1999.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 33-52.

GRILLO, Sheilla Vieira de Camargo. Esfera e Campo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p.134-160.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2009.

KLEIMAN, Angela Batista. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/242-704-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 08/03/2015

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC/Cefiel. 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. Lingüística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Año 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm>. Acesso em: 22 mar 2007.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.18, n.60, p.15-35, dez. 1997.

KROSKRITY, Paul V. Language Ideologies. In: DURANTI, Alessandro. Language and culture. **A companion to linguistic anthropology**. Blackwell Publishing, 2004, p. 496-517.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/3, p. 223-245, dez. 2012. Disponível em : <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039/12518>. Acesso em: 21/08/2016.

LOPES, Luis Paulo da Moita. (Re-)Construção das identidades sociais de gênero e de sexualidade no discurso da sala de aula de línguas. In: _____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002, p.191-218.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o acabamento do corpo estético. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. Editora Unicamp, 2ª ed. 2005, p. 131-148.

MACHADO, Rosa Helena Blanco. A palavra do outro e seus percursos na formação ideológica dos homens. **Estudos da Língua(gem)**, v. 5, n. 2, p. 75-92. Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/80/199>>. Acesso em: 07 Fev. 2016.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149- 171, 2012.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: **Coleção explorando o ensino**. Língua Portuguesa, Volume 19. Brasília: 2010. Disponível em file:///C:/Users/PC/Downloads/2011_lingua_portuguesa_capa%20(3).pdf. Acesso em: 05/04/2016.

_____. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: Beth Marcuschi; Livia Suassuna (orgs). **Avaliação em língua portuguesa contribuições para a prática pedagógica** — 1ª ed., Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

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

_____; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. **Fala e escrita**. 1ª ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.13-30.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e Ensino**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.194-207.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MENEGASSI, Renilson José . Conceitos bakhtinianos na prova de redação. **Revista Línguas & Letras**. Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5487>. Acesso em: 10/08/2016.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, Annie Rose dos; GRECO, Eliane Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. (Formação de Professores em Letras - EAD; n. 6), p. 75-102.

_____; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O ensino da escrita no curso de letras. In: **Polifonia**, Cuiabá. EDUFMT, nº 15, p. 37-66, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/1034-2362-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/1034-2362-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 26/07/2016.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**, PPgEL/UFRN. Nº 5, jan-jun, 2010. <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029/1464>. Acesso em: 21/07/2016.

MONDADA, Lorenza. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e conversacional. **RUA**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 59-86, 1997. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640619/8171>>. Acesso em: 14/02/ 2016.

MORETTO, Milena. Vozes que emergem em sala de aula: a importância do dialogismo nas dinâmicas de produção de texto. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.32, n.62, p. 87-98, jun.2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/242>. Acesso em: 20/07/2017.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. Os Textos Contestados. In: **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de: DANESI, A. P. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, p.119-138.

_____. Teoria dos gêneros. In: **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de: DANESI, A. P. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, p.287-322.

MOURA, Adriano Carlos de; SILVA, Hércia Macedo de Carvalho Diniz e . Crítica de Bakhtin/ Volochínov à tradição subjetivista e objetivista da linguagem. In:

ALMEIDA, M. de F.(Org). **Bakhtin/Volochínov e a filosofia da linguagem: ressignificações**. Recife: Editora Bagaço, 2011, p. 85-103.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. As teorias lingüísticas da escrita no curso de letras. **Anais do XVII Seminário do Centro de Estudos lingüísticos e literários do Paraná**. Universidade do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava-PR, 26 a 29 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/oluschi.pdf>. Acesso em: 26/07/2016.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/324-349-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/324-349-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10/09/2016.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Anais do V SIGET-Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais**. Caxias do Sul, Agosto/2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/generos_textuais_e_letramento.pdf. Acesso em: 23/06/2016.

ORNELLAS, Clara Ávila. Mikhail Bakhtin no Brasil: primeiras repercussões. **Revista de Estudios Literarios. Facultad de Ciencias de la Información Universidad Complutense de Madrid**. Nº 43. Año 2009-2010. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/> Acesso em: 08/06/2016.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULA, Luzia de Fátima. **Ideias lingüísticas constitutivas do pensamento de João Wanderley Geraldi sobre o ensino de Língua Portuguesa**. 2010. 247 f. Tese (Pós- Graduação em Educação) Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104801/paula_lf_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17/07/2016.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÉCORA, Antônio Alcir Bernárdez. **Problemas de redação na universidade**. Dissertação. 1980, 121f. Departamento de Teoria literária. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. UNICAMP, 1980. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000051814&fd=y>. Acesso em: 25/08/2016.

PEREIRA, Rony Farto. Produção de textos na escola. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.3, 2011, p. 77-88.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre. **Dos PCN – língua portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva**. 2005, 146 f. Tese (Pós-Graduação em Letras) Universidade Estadual Paulista, Assis – SP, 2005. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102477/pereira_ygma_dr_assis.pdf?sequence=1. Acesso em: 21/12/2016.

PERFEITO, Alba Maria; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. Plano de trabalho docente: o gênero fábula e o processo de análise linguística. **Anais do VI Seminário Internacional de Gêneros Textuais - SIGET**, 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p.1-16, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/>. Acesso em: 20/06/ 2016

_____; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise lingüística : diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149,2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/730/1323>. Acesso em:06/08/2016.

PIETRI, Émerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p. 263-283, jan/jun 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>. Acesso em: 28/10/2016.

_____. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000313981>. Acesso em: 18/10/2017.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas IEL, 2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7265889-Aprender-a-escrever-re-escrevendo.html>. Acesso em: 29/10/2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de Língua Portuguesa**. 1999. Tese. 174 f. (Doutorado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. 428 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000213348>. Acesso em: 20/10/2016.

RODRIGUES, Érica. **O que é escrever bem?** Com a palavra, os alunos do Ensino Médio. 2008. 82f. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_rodrigues.pdf. Acesso em: 21/10/2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4, n. 2, p. 415-440. Jan/jun. 2004. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/272/286>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____. Articulações teórico-conceituais nos PCN's: uma análise crítica. **Anais do V Encontro do CELSUL**. Curitiba, 2003. Disponível em: <http://docplayer.com.br/16945246-Articulacoes-teorico-conceituais-nos-pcns-uma-analise-critica.html>. Acesso em: 25/10/2016.

ROJO, Roxane. Textos multimodais. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 30/04/2016.

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

_____; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez.2006. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/346-370-1-PB.pdf>. Acesso em: 23/05/2016.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC / Campinas: Mercado das Letras, 2000.

_____. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCN's: "ler é melhor que estudar." In: FREITAS, Maria Teresa A. A.; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora, UFJF, 1999, p. 31-50.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, João Wanderley ; CITELLI, Citelli (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 7ªed, vol. 1. São Paulo: Cortez, 2011, p. 79-100.

SILVA, Rivaldete Maria Oliveira da. O signo ideológico na filosofia marxista da linguagem. In: ALMEIDA, Maria de Fátima (Org). **Bakhtin/Volochínov e a filosofia da linguagem: ressignificações**. Recife: Editora Bagaço, 2011, p. 21-35

SIQUEIRA, Sávio. Etnografia de sala de aula de línguas: reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Rodrigues Wagner; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (Orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.27-52.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACOUR, E. (Org.) **A magia da linguagem**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p.49-73.

SOBRAL, Adail. Ato/ atividade e evento. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014, 5ª ed., p.11-36.

_____. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. 2006. Tese. 326p. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SÃO PAULO, 2006. <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13715>. Acesso em: 23/07/2016.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, p. 109-122. Jul./dez., 2012.

SOUZA, Hulda Cyrelli de. **O "nhenhenhém gramatical" como entrave ao letramento nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação. 2007, 307f. Programa de Pós-graduação em Letras. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13135/000634270.pdf?sequence=1> Acesso em: 26/07/2016.

SUASSUNA, Livia. Avaliar é preciso. Saber como, também. **Na Ponta do Lápis**, ano X – nº 24, p.6-11, maio/2014. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/984/npl24_todos.pdf. Acesso em: 21/09/2016.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, Nº. 2, p.91-116, 2002. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205>. Acesso em: 06/07/2015.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de pesquisa Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 80-104.

TOMAZONI, Tayana Moritz. **Produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso**. 2005. 272 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102566>. Acesso em: 21/08/2016.

TORQUATO, Cloris Porto. **O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica**. Dissertação. 260f. Campinas, 2003. Dissertação. Instituto de Estudos da Linguagem Departamento de Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000302190>. Acesso em: 21/07/2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIRMOND, Sônia Monclaro. **Gêneros do discurso** – esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNs de Língua Portuguesa. 2004.127f. Dissertação. Curso de Pós – Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2967/capa1pdf.pdf?sequence=2> 114p. Acesso em:24/09/2016.

VOLOSHINOV, V. N ; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e Discurso na arte (sobre a poética sociológica)**. ([1926]1976). Traduzido, para fins didáticos, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, M.(VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de: LAHUD, M.; FRATESCHI, Y. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você _____, está sendo convidada para participar do estudo provisoriamente intitulado **Reflexões sobre o ensino da escrita em turmas do 6º ano da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, tendo como pesquisadora responsável **Célia Gaudeda**, sob orientação da professora **Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral da pesquisa é investigar como tem ocorrido o trabalho pedagógico relacionado ao ensino da produção de textos escritos em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. (Os objetivos específicos não serão informados, a fim de minimizar a influência deste documento no encaminhamento do trabalho pedagógico a ser investigado. São eles: diagnosticar a ação docente em relação ao encaminhamento com o ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa; descrever e analisar a prática observada; identificar a concepção de linguagem predominante ao se trabalhar com a escrita durante as aulas; identificar qual é o espaço que se tem dado durante as aulas para a produção escrita na perspectiva interacionista da linguagem; verificar se os discursos trazidos por documentos orientadores vigentes têm alicerçado o trabalho com a produção de textos; discutir a possibilidade de aprimoramento dos encaminhamentos, se necessário for).

Assinatura da convidada para a pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

A sua participação na pesquisa será respondendo a um questionário para identificação dos seus dados pessoais, concedendo uma entrevista, na qual falará sobre seu trabalho com o ensino da escrita nas turmas em que atua e indiretamente, por meio do encaminhamento pedagógico e das atividades propostas aos alunos. Enquanto pesquisadora me comprometo a não identificá-la, se esse for o seu desejo. Os dados coletados na entrevista serão usados para uma análise, que faz parte de uma dissertação de mestrado e também poderão ser utilizados em futuras publicações científicas. Você será informada dos resultados obtidos com esta pesquisa, da qual participará.

Sua participação neste processo é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Cabe ressaltar que será garantido o seu livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo e que você pode deixar de participar dele a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de nenhum de seus benefícios. Em caso de dúvidas, para esclarecê-las, você poderá entrar em contato comigo, responsável pela pesquisa, ou com algum dos membros da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

Pesquisadora: Célia Gaudeda

Endereço: Rua das Goiabeiras, 348, CIC, Curitiba/Pr. CEP: 81450290. Telefones:
(41)32499936-(41)97422701

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100
3108.

Telefone: (42) 3220-

Assinatura da convidada para a pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual de Ponta Grossa**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100.

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoop@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
autorizo a participação de meu (minha) filho (a)
_____ na realização da
pesquisa provisoriamente intitulada **Reflexões sobre o ensino da escrita em turmas do 6º ano da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, desenvolvida pela
mestranda **Célia Gaudeda**, sob orientação da professora **Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tenho conhecimento de
que o material coletado (textos escritos produzidos durante as aulas de Língua
Portuguesa) será utilizado apenas para fins de pesquisa acadêmica, visando à
análise e ao debate sobre práticas que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa.
Estou ciente, portanto, de que este material fará parte da análise de uma dissertação
de mestrado e futuramente poderá vir a ser utilizado em outras publicações
científicas. Estou ciente também de que será garantido sigilo sobre os (as)
participantes, por isso não serão divulgadas informações a respeito do meu (minha)
filho (a), como seu nome ou nome da escola, ou quaisquer outras informações que
possam levar à sua identificação.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

Também tenho ciência de que a participação de meu (minha) filho (a) neste processo de pesquisa é voluntária. Portanto, não há recompensa ou gratificação pela sua participação e nem estou fazendo alguma espécie de pagamento para que ele seja um participante. Estou ciente de que posso entrar em contato com a pesquisadora responsável para obter acesso a todas as informações e esclarecimento de dúvidas sobre o estudo e que meu (minha) filho (a) pode deixar de participar dele a qualquer momento, sem apresentar justificativas. Para isso, basta que eu a contacte.

Pesquisadora: Célia Gaudeda

Telefone: 041-97422701

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100.

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

ANEXO C-PARECER DA APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reflexões sobre o ensino da escrita em turmas do 6º ano da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Pesquisador: Célia Gaudeda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56124716.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.557.629

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado: O ensino da escrita em turmas do 6º ano da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: reflexões

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Investigar rotinas do trabalho pedagógico relacionadas ao ensino da produção de textos escritos em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

Diagnosticar a ação docente em relação ao encaminhamento com o ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa; descrever e analisar a

prática observada; identificar a concepção de linguagem predominante ao se trabalhar com a escrita durante as aulas; identificar qual é o espaço

que se tem dado durante as aulas para a produção escrita na perspectiva interacionista da linguagem; verificar se os discursos trazidos por

documentos orientadores vigentes têm alicerçado o trabalho com a produção de textos escritos; discutir a possibilidade de aprimoramento, se necessário for.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvararanas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**

Continuação do Parecer: 1.557.629

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Todo o processo está sendo encaminhado de modo a garantir que os riscos existentes sejam os mais amenos possíveis. Os docentes serão contactados pessoalmente, terão os esclarecimentos sobre a pesquisa e serão convidados a ser participantes; após aceitarem participar, assinarão o termo de consentimento e se desejarem que a identidade seja preservada, isso será garantido. Eles estarão cientes de que, se em algum momento do estudo, não se sentirem mais à vontade, se sentirem incomodados, desconfortáveis, poderão deixar de ser participantes do processo de pesquisa, bem como solicitar a retirada do material que até então tenha sido concedido. Dos estudantes, também mediante autorização, serão coletadas para a análise apenas as produções textuais por eles realizadas e em nenhum momento da análise eles serão identificados, evitando assim algum tipo de constrangimento tanto ao aluno quanto ao docente que o ensina.

Benefícios:

Acredita-se que, por meio da pesquisa qualitativa, que possibilita interagir com o objeto pesquisado e participar ativamente do processo de investigação, será possível investigar, analisar e descrever como ocorre o trabalho pedagógico relacionado ao ensino da produção de textos escritos em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba/Pr e, conseqüentemente, contribuir para a elaboração de conhecimentos sobre esse tema que gera inquietações na área educacional. A partir dos resultados obtidos poderão ser realizadas discussões relacionadas ao ensino da produção de textos escritos entre os profissionais que estiveram envolvidos com a pesquisa e também entre os que não participaram diretamente, mas que demonstrarem interesse. Os resultados poderão servir para repensar ou manter as práticas de ensino da escrita, bem como servir de estudo para outros pesquisadores ou docentes de outros contextos educacionais que têm inquietações semelhantes e estão em busca de respostas para elas.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.**Bairro:** Uvaranas**CEP:** 84.030-900**UF:** PR**Município:** PONTA GROSSA**Telefone:** (42)3220-3108**E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 1.557.629

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente proposta de pesquisa, provisoriamente intitulada Reflexões sobre o ensino da escrita em turmas do 6º ano da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tem como foco o ensino da escrita em turmas do 6º ano e se propõe a responder, entre outras questões, se a abordagem do docente está favorecendo o desenvolvimento da competência escritora dos estudantes que chegam a esse ano de escolarização. Para tanto, foi selecionada uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e os três docentes que atuam com Língua Portuguesa no referido ano de escolarização dessa unidade escolar serão convidados a participar do estudo respondendo a um questionário com seus dados pessoais e concedendo uma entrevista, na qual discorrerão sobre como efetivam os trabalhos com o ensino da produção de textos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo

Recomendações:

Enviar relatório final para a Propesp e para a Coep quando finalizar este projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_657818.pdf	16/05/2016 11:18:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCEATUAL.doc	16/05/2016 11:14:48	Célia Gaudeda	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoA.pdf	16/05/2016 11:13:54	Célia Gaudeda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Preprojeto.docx	12/05/2016 15:57:20	Célia Gaudeda	Aceito
Declaração de Instituição e	Autorizacao.docx	12/05/2016 15:56:59	Célia Gaudeda	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 1.557.629

Infraestrutura	Autorizacao.docx	12/05/2016 15:56:59	Célia Gaudeda	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	12/05/2016 15:56:14	Célia Gaudeda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 23 de Maio de 2016

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DE DADOS PESSOAIS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE
MESTRANDA: CÉLIA GAUDEDA
ORIENTADORA: PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH

QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DE DADOS PESSOAIS

Prezado docente:

Com o objetivo de saber de sua trajetória profissional, solicito o preenchimento do questionário abaixo. Ao utilizar as informações, assumo o compromisso de manter sua identidade preservada.

Sobre você:

1. Nome:

2. Data de nascimento:

3. E-mail:

4. Formação:

5. Nome da Instituição em que fez o curso, onde ela se localiza e ano em que concluiu o curso:

6. Possui Curso de Especialização/ Mestrado/Doutorado na área? Se sim, nome do curso:

7. Tempo de atuação como docente:

8. Tempo de atuação como professor na Rede Municipal de Educação de Curitiba:

9. Nesta Rede de Ensino, em que anos já atuou? Já atuou em outros locais? Se sim, lecionou em quais anos?

APÊNDICE B – ENTREVISTA

ENTREVISTA

Sobre a sua relação e seu trabalho com a escrita em sala de aula:

- 1- Enquanto estudante, como era sua relação com a produção de textos escritos? Você gostava de produzi-los? Apreciava a forma como eram encaminhadas as propostas de ensino da escrita?
2. E atualmente, como é a sua relação com a produção escrita? Você costuma escrever com frequência?
3. Para você, o que é escrever bem?
4. Seus alunos têm dificuldades para produzir textos escritos? Quais as principais reclamações feitas por eles?
5. Você considera seus alunos bons produtores de textos escritos? Por quê?
6. Você poderia especificar qual é a concepção de linguagem que norteia o seu trabalho com o ensino da escrita em sala de aula?
7. O que você entende por gêneros discursivos?
8. Com quais gêneros discursivos você já trabalhou nos últimos meses?
9. Qual (is) gênero (s) discursivo(s) você considera mais interessante(s) para trabalhar com seus alunos na produção escrita?

10. Você costuma utilizar as propostas sugeridas pelo livro didático para o ensino da escrita? Por quê?

11. Você tem conhecimento sobre o que dizem os documentos oficiais em relação ao ensino da escrita? Pode sintetizá-los?

12. Você conhece referenciais teóricos sobre produção de textos, que podem auxiliá-lo no trabalho com o ensino da escrita em sala de aula? Quais? Você os utiliza?

13. Como são planejadas, por você, as atividades de produção textual?

14. Com que objetivos você trabalha a produção de textos em suas turmas?