

CLAUDINEIA PERES BERTAGLIA

PRODUÇÃO ESCRITA:

Por uma Perspectiva Discursiva da Linguagem

ASSIS

2020

CLAUDINEIA PERES BERTAGLIA

PRODUÇÃO ESCRITA:

Por uma Perspectiva Discursiva da Linguagem

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de ASSIS – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestra em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS (Área de conhecimento: Línguas e Letramentos)

Orientador: Prof^o Dr.Odilon Helou Fleury Curado

ASSIS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

B536p Bertaglia, Claudineia Peres
Produção escrita: por uma perspectiva discursiva da
linguagem / Claudineia Peres Bertaglia. Assis, 2020.
142 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

1. Linguagem. 2. Comunicação escrita. 3. Ensino
Fundamental. I. Título.

CDD 372



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PRODUÇÃO ESCRITA: Por uma Perspectiva Discursiva da Linguagem

AUTORA: CLAUDINEIA PERES BERTAGLIA

ORIENTADOR: ODILON HELOU FLEURY CURADO



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área:
Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. LIVIA MARIA TURRA BASSETTO
UENP / Cornélio Procópio/PR

Assis, 02 de março de 2020

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que é maravilhoso! Por tudo, por ter me sustentado sempre e permitido que eu chegasse até aqui e concluísse mais essa etapa em minha vida.

Aos meus pais, por sempre estarem ao meu lado e me apoiarem em todos os meus projetos.

Aos meus dois irmãos, por todo carinho e apoio que sempre me deram.

Ao meu querido e gentil orientador, por toda a paciência e contribuições com meu trabalho de pesquisa e por ter compartilhado comigo um pouco do seu grande conhecimento. Obrigada!

Ao amigo e companheiro do Profletras Paulo Alexandre, por todas as preciosas trocas e diálogos que sempre muito me ajudaram. Muito obrigada!

À querida amiga Maria Luíza, também companheira do Profletras, por todo incentivo, sempre muito prestativa quando precisei.

À amiga de todas as horas, Josiani Kely, por todo apoio de sempre, e por ter me cedido seu apartamento, para que eu pudesse pernoitar, e no outro dia chegar até as aulas. Gratidão pela amizade!

Às professoras Lúcia e Lívia pelas preciosas contribuições e apontamentos no exame de Qualificação.

A todos os professores do Profletras, por todo aprendizado e excelentes aulas ministradas. Todas as aulas foram essenciais para a pesquisa.

A todos os colegas do Profletras, com quem tive o prazer de estudar e conviver esses dois anos, pessoas muito especiais, que eu tive o privilégio de conhecer.

Aos meus queridos alunos do 6º Ano da escola estadual Hans Wirth, que foram essenciais para que esta pesquisa acontecesse e se concretizasse.

À equipe gestora da escola Hans Wirth, por todo apoio e suporte para a realização das etapas da pesquisa na escola. Muito Obrigada!

Um agradecimento especial à querida amiga e parceira de trabalho Leila, vice diretora da escola Hans Wirth, por todo o apoio oferecido durante o trabalho de pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho.

MUITO OBRIGADA!!!

“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido!”

(Rubem Alves)

BERTAGLIA, Claudineia Peres. **Produção Escrita: Por uma Perspectiva Discursiva da Linguagem**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

O presente trabalho se propôs a investigar as práticas textuais de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, particularmente no que tange à relação língua, sujeito e escrita, analisando prováveis motivos que poderiam levar esses alunos, advindos do ciclo I, a exibir algumas dificuldades relativas à sua produção escrita, incompatíveis com a habilidade esperada para o seu nível de escolaridade. Se, com Bakhtin (2005, 2011), entendemos a significação como um processo dialógico, fundamentado, pois, em seu contexto de produção, metodologicamente, interessou-nos analisar de início como nossos sujeitos representam em seu texto, do ponto de vista da sua estrutura linguística, os contextos dos quais resulta, especialmente em termos dos fatores geradores do que Tfouni (2001) designa por deriva e dispersão, dada a equivocidade da língua, parâmetros, segundo a autora, definidores da ocupação da posição de autor pelo aluno. Posteriormente, na análise diagnóstica, levantamos informações para a realização de atividades de intervenção de base dialógica com objetivo de identificar evoluções na relação do sujeito com sua língua materna, constitutiva da sua condição de autor. Diante da premissa de uma escola para todos, entendemos que a escrita tem uma função social que permite ao sujeito expressar-se, posicionar-se e interagir no meio em que vive; tendo por fundamento a formação integral do aluno com vistas a aspectos sociais para uma educação inclusiva na sociedade, no âmbito da educação e da realidade brasileira. Foi pretendido ao longo da pesquisa estudar e analisar em que medida um domínio insuficiente das práticas da escrita pode engendrar outras dificuldades na formação discursiva do sujeito-autor e do autor-sujeito. Ao longo da aplicação das atividades, também foram avaliados os avanços em relação às intervenções com o propósito referente a aspectos de uma produção mais coerente e em consonância com a relação ao indivíduo e sua história, assim também como a análise do contexto da sala de aula sobre os resultados obtidos na evolução da aprendizagem. A metodologia utilizada é a pesquisa-intervenção de natureza qualitativa e os resultados apontam que textos produzidos em contexto dialógico favorecem um avanço na proficiência discursiva dos discentes.

Palavras – chave: Linguagem; Dialogismo; Sujeito; Autor; Escrita.

BERTAGLIA, Claudineia Peres. **Writing Production: For a Discursive Perspective of Language.** 2020. 142 f. Dissertation (Masters in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

The present work proposed to investigate the textual practices of a class from the 6th year of elementary school, particularly with regard to the relation between language, subject and writing, analyzing probable reasons that could lead these students, coming from elementary school I, to exhibit some difficulties related to their writing production, incompatible with the expected skills for their level of education. If, with Bakhtin, we understand meaning as a dialogical process, grounded in its production context, methodologically, we were interested in initially analyzing how our subjects represent in their text, from the point of view of their linguistic structure, the contexts from which it results, especially in terms of the generating factors of what Tffouni calls drift and dispersion, from the misconception of the language, parameters, according to the author, defining of the occupation of the author's position of the student. Subsequently, in the diagnostic analysis, we got information for the realization of intervention activities with a dialogical basis in order to identify changes in the subject's relation with his native language, which constitutes his condition as an author. Because of premise of a for all school, we understand that the writing has a social function that allows the subject to express themselves, position themselves and interact in the environment in which they live; based on an integral formation of the student in order of social aspects for an inclusive education in society, within the scope of the Brazilian education and reality. Throughout the research, we intended to study and analyze the extent to which an insufficient command of writing practices can engender other difficulties in the discursive formation of the subject-author and the author-subject. Throughout the application of the activities, advances in relation to interventions were also evaluated with the purpose of getting a more coherent production and in line with the relation between the subject and his history, as well as the analysis of the classroom context on the results obtained in the learning progress. The methodology used is qualitative research-intervention and the results indicate that texts produced in a dialogical context favour an advance in the students' discursive proficiency.

Keywords: Language; Dialogism; Subject; Author; Writing.

LISTA DE FIGURAS

QUESTIONÁRIO

Figura 01 – Aprendiz 1.....	69
Figura 02 – Aprendiz 2.....	70
Figura 03 – Aprendiz 3.....	71
Figura 04 – Aprendiz 4.....	72
Figura 05 – Aprendiz 5.....	73

PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA (BASE MONOLÓGICA)

Texto 1 – Escrevente 1.....	78
Texto 2 – Escrevente 2.....	82
Texto 3 – Escrevente 3.....	86
Texto 4 – Escrevente 4.....	88
Texto 5 – Escrevente 5.....	90

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PRODUÇÃO ESCRITA (BASE DIALÓGICA)

Texto 1 – Escrevente 1.....	93
Texto 2 – Escrevente 2.....	95
Texto 3 – escrevente 3.....	98
Texto 4 – Escrevente 4.....	101
Texto 5 – escrevente 5.....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Objetivos do trabalho.....	13
Trajectoria acadêmico profissional.....	14
Justificativa.....	16
METODOLOGIA	18
Capítulo 1 - Fundamentos e Concepções	22
1.1 Concepções da linguagem escrita e dialogismo.....	23
1.2 Letramento e escrita.....	27
1.3 Os gêneros do discurso.....	31
1.4 O gênero Conto.....	33
1.5 Concepções sobre o tratamento monológico da língua em sala de aula.....	34
Capítulo 2 - Dialogismo em oposição ao Monologismo: Por uma prática dialógica	36
2.1 Uma perspectiva dialógica, em oposição à monológica.....	37
2.2 Atividades Metalinguísticas e Epilinguísticas.....	40
2.3 O trabalho com a escrita como atividade dialógica.....	46
Capítulo 3 – Textualidade: Um novo olhar sobre o texto	48
3.1 Afinal, o que é um texto?.....	49
3.2 Produção de texto e textualidade.....	50
Capítulo 4 - O sujeito autor e os processos de autoria	54
4.1 Os processos de autoria.....	55

4.2 O aluno autor – um caráter interventivo.....	59
Capítulo 5 – Análise de dados.....	67
5.1 Aplicação de questionário.....	68
5.2 Análise de questionário.....	74
5.3 Produção de texto (base monológica).....	77
5.4 Proposta de intervenção: Produção de texto em uma base dialógica.....	92
CONCLUSÃO – PALAVRAS (QUASE) FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS.....	113

INTRODUÇÃO

A escola pública, até chegar os dias de hoje, passou por uma significativa ampliação. Ao compararmos com a escola de grande parte do século XIX, percebemos o quanto era seletiva, com poucos tendo acesso a ela. Os níveis de evasão eram altos. A partir da LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 1996) e do PCN (Parâmetro Curricular Nacional, 1998) a educação foi ampliada para atender a novas demandas de uma sociedade em constante transformação. A escola atual, em tese, é para todos, desde a elite até as camadas populares, com a função de formar indivíduos críticos e reflexivos para, no pleno exercício de sua cidadania, atender às demandas atuais de uma sociedade letrada, permeada por avanços tecnológicos e velocidade de informação.

Neste contexto, surge o conceito de letramento, em referência ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais letradas, mediadas pela escrita (cf. TFOUNI, 2010). Soares (2006) já fazia menção ao fato na década de 80 (há mais de 30 anos, portanto). Posteriormente, Kleiman e Soares se tornaram nomes dos mais representativos na realização de estudos relativos a essa temática, na década de 90. Entretanto, ainda hoje existem práticas cristalizadas em uma concepção de escrita desvinculada do sujeito, de sua história, com funções sociais de leitura que não levam em conta as finalidades do uso da língua escrita como o contexto social em práticas de letramento que, como afirma (SOARES, 2006, p.18), resultam “[...] da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Daí então a necessidade de a escola considerar tais práticas e procurar entender as principais necessidades de inserção dos sujeitos nas atividades de escrita para que estas extrapolem os muros da escola e permitam que o local se atrele ao global, proporcionando aos alunos um exercício da escrita que lhes faça sentido, levando-se em conta suas experiências, um exercício que nos permita ouvir o que eles têm a dizer.

A escrita é um processo mental, é a prática de ideias e informações que nos foram proporcionadas no espaço em que vivemos, na leitura de livros, na interação com as pessoas e o mundo a nossa volta, ou seja, a gama de experiências que nos é proporcionada pela vida e processada em nosso pensamento, um objeto da cultura que tem uma função social.

Como o próprio nome já diz, o Ensino Fundamental (EF) é o responsável direto, no âmbito da nossa Constituição, pela formação educacional básica do indivíduo. A escola

deve responder, nesse caso, pelos alicerces que possibilitarão ao sujeito aprendiz o domínio da modalidade escrita do português como forma de interação entre sujeitos, como idioma oficial do Brasil. Se o EF falhar nesse processo, como garantir ao cidadão o acesso crítico-reflexivo ao conhecimento, já que uma mediação eficaz das práticas sociais pela escrita estará comprometida?

A nossa pesquisa partiu da análise das produções escritas de alunos de uma turma de 6º ano de uma escola estadual situada na cidade de Salmourão, estado de São Paulo. A escola está inserida no contexto de uma cidade pequena, com 4.818 (quatro mil e oitocentos e dezoito) habitantes de acordo com o projeto político pedagógico da escola. A população urbana é predominante, mas ainda há moradores na zona rural, de onde vem a grande parte dos alunos que estudam no período da tarde, transportados por ônibus escolares, através de convênio firmado entre Governo Federal e a Prefeitura Municipal.

Buscamos evidências de quais fatores têm interferido nas habilidades de conhecimentos referentes à modalidade escrita e aos processos de construção da autoria, da clareza (o texto como unidade de sentido) e níveis de textualidade dos textos de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, investigando por que esses discentes apresentam dificuldades e resistência em escrever, considerando que o português é sua língua materna. Essas dificuldades apresentadas pelos discentes seriam frutos de práticas monológicas de escrita?

Objetivos do trabalho

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação entre a falta de clareza e objetividade que aparece em alguns textos (Se o sujeito se constitui autor, isto é, se exerce controle sobre as questões de dispersão e deriva, entendemos que ele salienta a sua discursividade).

Os objetivos específicos desta pesquisa são: examinar as estratégias e os recursos linguísticos empregados pelos estudantes na construção da clareza e textualidade das suas produções, observadas em termos das suas representações contextuais; analisar a natureza e as especificidades da relação sujeito/autor; investigar em que medida esta relação se pauta por práticas escolares dialogizantes; observar de que forma a aquisição do

conhecimento é dialogicamente construída na interação com o outro, em práticas discursivas, para a apropriação das práticas sociais da escrita.

Trajetória Acadêmico-Profissional

Iniciei¹ minha trajetória na Educação no ano de 2007, como professora eventual. Também ministrava aulas em projetos de oficina de leitura. Posteriormente, no ano de 2013, ingressei como professora de língua portuguesa efetiva da rede estadual do estado de São Paulo, na cidade de Itu, Diretoria de Ensino de Itu (450 km longe da minha casa, na cidade de Osvaldo Cruz). Foi um ano de muito aprendizado e experiências que ficarão sempre marcados. Ministrava aulas em uma escola estadual de um bairro chamado Cidade Nova, na escola EE. Benê Gurgel, da qual tenho muitas lembranças positivas, que acrescentaram muito em minha vida profissional. Fiquei em Itu apenas um ano. Em 2014, consegui remoção para a cidade de Salmourão (18 km de Osvaldo Cruz, e da minha casa), onde estou atualmente, na escola EE. *Hans Wirth*, Diretoria de ensino de Adamantina, a única escola estadual da cidade de Salmourão, pois se trata de uma comunidade pequena e carente, em que os alunos apresentam algumas defasagens de aprendizagem.

A epígrafe, de Rubem Alves foi escolhida porque acredito que ainda temos um longo caminho a percorrer na Educação, em que ainda muitas promessas ficam apenas nas palavras. Falta investimento nessa área, um olhar sócio-político de mais sensibilidade, atitudes a serem tomadas, pois, como nos diz Rubem Alves, “Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem”[...] O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido!”

Como educadora sempre busquei aperfeiçoamento profissional. Formei-me em Letras; em seguida, Pedagogia. Também fiz um curso de especialização oferecido pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo em parceria com a Unicamp, chamado REDEFOR/UNICAMP, do qual gostei muito, aperfeiçoando-me com a obtenção de vários conhecimentos. Ingressar no curso de mestrado sempre foi um sonho antigo, que consegui realizar no ano de 2018. O conhecimento é um diferencial que ninguém pode nos tirar, amplia os horizontes, a visão de mundo, faz-nos refletir melhor sobre nossa prática, o que nos possibilita alçar novos voos e alcançar novos objetivos. O mestrado profissional, Profletras, por ser intrínseco à disciplina de língua portuguesa proporciona-nos oportunidades de aprimoramentos referentes a nossa prática em sala de aula e isso é muito positivo. Acredito que a educação transforma as pessoas e que, através dela, podemos vislumbrar um mundo

¹A seção recomenda relato em primeira pessoa do singular.

melhor, mais justo e com mais oportunidades para os menos favorecidos. Nós, como educadores, temos o compromisso de contribuir para a formação dos educandos, para que tenham condições de buscar mobilidades sociais.

Na minha trajetória como professora de língua portuguesa, confrontei-me com as adversidades que há décadas afligem o nosso sistema de ensino, muitas e de diferentes naturezas. Causam-me particular inquietação, por exemplo, as disfunções geradoras das dificuldades dos alunos no que tange à aprendizagem da língua portuguesa, modalidade escrita. Na minha vida cotidiana profissional, trabalho muito com os sextos anos do Ensino Fundamental e observo que cada vez mais os alunos têm chegado do ciclo I com grande dificuldade em relação à escrita (não veem sentido em suas práticas de escrita) e, compreensível, com dificuldades em escrever. Como professora e mestranda, desejo, durante o curso da pesquisa, entender o que exatamente pode provocar essas dificuldades e o que pode ser feito para intervir nessa realidade e contribuir para traçar caminhos para uma aprendizagem mais efetiva do aluno como sujeito discursivo (que tenha o que dizer a alguém, inserido em uma proposta real de interação) de autoria própria, que veja um real sentido na sua relação com a língua escrita.

Acredito ser de extrema importância o domínio da escrita. Ler e escrever com proficiência em uma sociedade letrada tão competitiva como a nossa, em que o mercado de trabalho exige cada vez mais, representa uma ampliação substantiva das possibilidades de inserção e ascensão social. Retomando Tfouni (2010), não é difícil de entender a ausência de domínio na escrita como relevante fator de exclusão social, na medida em que precisamente essa escrita se constitui em mecanismo de mediação da relação do sujeito com as práticas sociais letradas. A aprendizagem eficiente da língua escrita torna-se, pois, indispensável para a promoção dos discentes no mercado de trabalho e também requisito essencial para o processo seletivo de ingresso em uma Universidade, quando se chega ao Ensino Superior.

Dessa forma, faz-se necessária uma compreensão dos aspectos e entraves que têm dificultado a formação desses discentes no decurso das práticas e evolução da aprendizagem da língua escrita. Escrever na escola e na vida é habilidade imprescindível ao desenvolvimento do ser humano e um bem necessário a todos.

Justificativa

Observamos, em nossa prática docente, uma grande dificuldade relativa à manifestação de habilidades escritas por parte significativa dos alunos do Ensino Fundamental, o que muitas vezes se estende até o Ensino Médio. Essa é uma realidade preocupante para os professores, principalmente os de língua portuguesa. Uma questão muito recorrente nas últimas duas ou três décadas: Quais fatores têm interferido na aprendizagem relativa às práticas de produção escrita dos discentes? Os estudantes têm apresentado cada vez mais dificuldades, não conseguem escrever com clareza (o texto como unidade de sentido). Apesar de saberem ler e escrever, isto é, de serem alfabetizados, demonstram dificuldade e resistência, ou seja, desestímulo em produzir textos, o que gera um “travamento” do aluno na hora das produções escrita. Sobretudo em uma sociedade grafocêntrica, é imperativo preparar o aluno para escrever “na escola e na vida”, já que, como é notório, trata-se de uma prática inerente à atividade e ao desenvolvimento humano e é usualmente condição necessária, embora nem sempre suficiente, para a inserção social e êxitos na vida e no trabalho.

O presente estudo propôs-se a realizar uma análise das produções escritas de dez alunos e sujeitos da pesquisa de uma turma de 6º ano de determinada escola estadual do estado de São Paulo. Pretendemos investigar, nestes textos, as dificuldades exibidas pelos alunos relativas ao domínio de aspectos atinentes à clareza e níveis de textualidade dos textos, assim também como a autoria é construída na relação do aluno com a linguagem.

Percebemos que a escola recebe um número cada vez maior de alunos com defasagens, advindos das séries iniciais (ciclo I). Chegam ao 6º ano (ciclo II) com dificuldades na produção escrita. A problemática surge na medida em que, despreparada para receber esse novo contingente de alunos, a escola deve conferir um valor social para aprendizagem da escrita, seus usos e funções como meio de inserção do sujeito em práticas de escrita necessárias para transitar nas mais variadas esferas da atividade humana e para se comunicar. É também compromisso político da escola oferecer aos alunos a aprendizagem e domínio da modalidade escrita para que se apropriem dessa função, como sujeitos que escrevem, levando em conta suas experiências, subjetividades e realidades nas quais estão inseridos, para que possam escrever textos que atendam a esses critérios, revelando preparo para os desafios da sociedade contemporânea. Para ressaltarmos essas evidências, consideramos a afirmação:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para dela ouvirmos a história contida e não contada, da grande maioria que ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997 p. 135)

Como já sugerido e reafirmado, consideramos de suma importância estudos sobre as principais questões envolvidas nessa realidade em torno das insuficiências e entraves na relação do aluno com sua língua, notadas nas produções escritas. Seria de se esperar que alunos advindos do ciclo I apresentassem desestímulo na hora de produzir seus textos? Em tese, pelo menos, não. O aspecto central é confirmar causas monológicas que determinariam a natureza meramente escolar das relações que envolvem os alunos com a sua língua materna, na escola, e tentar compreender questões que muitas vezes extrapolam os seus muros; buscar evidências desses aspectos e, assim, propor alguma intervenção nessa realidade.

Partimos do seguinte pressuposto: o ensino monológico pode ter contribuído para que esses alunos avancem ao ciclo II com tantas dificuldades. Como intervir nessa realidade? Quais práticas podem ajudar a enfrentar e contornar esses entraves e levar os alunos a melhorar e evoluir em suas produções escritas? Consideramos de suma importância entender esses aspectos e propor medidas interventivas com intenção de produzir uma melhora nesse quadro.

Como medida interventiva, aplicamos uma atividade de produção de texto, de natureza dialógica, como efeito de uma maior conscientização discursiva por parte do aluno, a ser alcançada. Acreditamos que os resultados obtidos mediante as intervenções realizadas apontarão para uma evolução dessas produções escritas sob essa perspectiva.

METODOLOGIA

Faz parte deste trabalho a pesquisa qualitativa, configurando-se de cunho interventivo, pois, pretende-se agir numa situação concreta de modo a promover alguma forma de intervenção sobre a realidade. Ludke & André (2018, p.01), sobre o trabalho de pesquisa ressaltam: “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. A pesquisa partiu do levantamento de um *corpus*, coleta de dados, análise de dados, e atividade de intervenção com alunos de uma escola pública do estado de São Paulo. Foram examinados os resultados obtidos mediante a aplicação das atividades de produção escrita, gênero de texto conto, de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental ciclo I. Entendemos que, sem uma prática discursiva dialógica, a consciência discursiva do sujeito fica prejudicada e não é desenvolvida. Dessa maneira se justifica então a aplicação de uma atividade dialógica como intervenção. Foram comparadas as produções de base monológica e dialógica, a fim de identificar se houve evoluções nos níveis de textualidade dos textos, e, também, a construção da autoria nas produções que foram produzidas em contextos e metodologias de base dialógica.

Os materiais utilizados foram: livros, artigos científicos, pesquisas, entre outros. A abordagem se valeu do referencial teórico da base de informações bibliográficas levantadas, para gerar um panorama da situação referente às produções escritas desenvolvidas pelos alunos, e de como esse processo acontece no contexto da sala de aula.

A abordagem considera a relação entre as produções escritas e os níveis de letramento dos alunos, de acordo com o gênero (Conto) proposto para a série, além das transformações ocorridas a partir daí e de seus impactos, as experiências e comentários dos alunos, a vivência real, segundo os dados obtidos.

Nossa proposta é a de investigar as produções escritas de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, particularmente no que tange à relação língua, sujeito-autor e escrita, analisando, para isso, determinadas dificuldades relativas à sua produção escrita, geradoras de problemas que afetam o grau de textualidade dessas produções

Pretendeu-se ao longo da pesquisa estudar e analisar em que medida um domínio insuficiente no que tange as produções escritas pode engendrar outras dificuldades. Ao

longo da aplicação das atividades, pretendeu-se também avaliar os avanços em relação às intervenções, com o propósito referente a aspectos de uma produção mais coerente e em consonância com os níveis de textualidade e autoria, assim também como a análise do contexto das produções e os resultados obtidos na evolução da aprendizagem, sob essa perspectiva.

Para isso, foi feita uma abordagem através da aplicação de atividades: primeiramente um questionário, para fins de sondagem, referente ao que os alunos pensam sobre suas práticas de produção escrita na escola. Na sequência, em outro momento, foi aplicada uma proposta de produção de um conto de mistério de base monológica para levantamento de dados, centrada na estrutura do texto (gênero conto) para colher evidências de como esta se reflete em relação a aspectos atinentes à autoria e níveis de textualidade nas produções escritas dos alunos, e, posteriormente, uma proposta de intervenção de base dialógica, com foco na interação entre os sujeitos, considerando uma proposta em que a interação tenha um interlocutor real, e também inserida em uma situação que os aprendizes da pesquisa tenham o que dizer e a quem dizer, e se sintam incentivados a quererem escrever seus textos. Foi levado em conta, nas análises do *Corpus*, o texto como unidade de sentido e lugar de interação entre os interlocutores, considerando os processos de constituição do sujeito- autor e da autoria, com ênfase no controle da dispersão e contenção da deriva, estudados por Tfouni (2001). Foi realizada uma comparação entre os textos produzidos na coleta de dados de base monológica, e os textos produzidos na intervenção de base dialógica, com a intenção de estabelecer um comparativo, e, posteriormente, as análises dos resultados.

A presente pesquisa tem como sujeitos alunos do ensino fundamental da rede pública estadual, com nível de idade entre 11 e 12 anos. Todos os discentes pertencem à mesma escola e estão matriculados na mesma série/ Ano 6º. Os critérios estudados são: análise do processo de controle da dispersão e contenção da deriva em processos de autoria e níveis de textualidade do texto, como unidade de sentido, e a construção da consciência discursiva do aluno, ou seja, a sua relação com a língua materna, essencial para sua aprendizagem.

A pesquisa mediante levantamento do *corpus* apresenta as seguintes etapas: coleta de dados com a aplicação de questionário de sondagem, atividade de produção escrita de texto, de cunho monológico, atividade de intervenção de produção escrita de texto, de

base dialógica. Em relação à proposta de coleta de dados, intervenção e análise de dados, estas, se realizaram em quatro momentos:

1º Momento: Conversa informal com os sujeitos da pesquisa e aplicação de um questionário sobre as principais dificuldades em relação às produções escritas.

2º Momento: Produção de um conto de mistério centrando-se na sua estrutura (personagens, tempo, espaço, enredo, foco narrativo) de base monológica, ou seja, com foco em sua estrutura, rotineira de sala de aula.

3º Momento: Proposta de produção de uma história (gênero Conto) em que os sujeitos da pesquisa escolheram um (a) colega da turma, por afinidade ou não (fica a critério de livre escolha do aluno), para contar-lhes uma história de sua vontade.

4º Momento: Análise dos resultados, das atividades de base monológica e dialógica e comparativo entre as atividades de produção escrita das duas abordagens (monológica e dialógica), a fim de investigar as diferenças entre as abordagens e seus resultados, e, se houve evoluções em aspectos referentes aos níveis de textualidade dos textos, controle da dispersão e contenção da deriva, e conseqüentemente, construção da autoria.

Quanto aos critérios observados em cada momento, segue a organização do trabalho e seus respectivos capítulos:

Capítulo 1- “Fundamentos e Concepções” que dá embasamento e sustentação em relação às principais teorias utilizadas e que sustentam nossa pesquisa.

Capítulo 2 – “Dialogismo em oposição ao Monologismo”, que oferece um panorama teórico das duas abordagens monológica e dialógica, e os comparativos entre as duas propostas de aplicação das atividades, para fins de sondagem, investigação e também proposta de intervenção que tem como base a proposta dialógica.

Capítulo 3 – “Textualidade: Um novo olhar sobre o texto”, que apresenta os principais conceitos sobre aspectos referentes à textualidade do texto, ou seja, o texto como unidade de sentido.

Capítulo 4 – “O sujeito autor e os processos de autoria”, que trata das principais características dos processos de autoria no texto e a constituição do sujeito autor.

Capítulo 5 – “Análise de dados” da primeira e segunda proposta, de base monológica e posteriormente dialógica, como intervenção. Ambas têm por finalidade gerar um panorama dos resultados das aplicações, e como elas aconteceram. Comparativo entre as abordagens monológica e dialógica que tem por finalidade estabelecer uma comparação da primeira aplicação (monológica) para a segunda de intervenção (dialógica), e detectar se houve evoluções de acordo com os critérios abordados de uma para outra abordagem, como: melhora nos níveis de textualidade, contenção da dispersão e deriva e construção da autoria.

Conclusão – “Palavras (quase) finais” Análise e discussão dos resultados, essa última parte trata das principais conclusões mediante a aplicação das abordagens e os principais resultados de acordo com o panorama gerado.

FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Capítulo 1

1.1 Concepções da linguagem escrita e dialogismo

A escola nos dias atuais tem o papel de preparar o aluno de maneira integral para que esteja apto para os desafios da sociedade contemporânea, que se torna cada vez mais competitiva, requerendo maior nível de preparação. Geraldi garante:

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino da língua, estas questões são presença constante. (GERALDI, 1997, p.72)

Dessa maneira ressaltamos que é papel da escola ensinar nossos sujeitos práticas de escritas, pois o aluno tem o direito de adquirir esses conhecimentos para que possa participar das atividades sociais e compreendê-las, para, dessa forma, alcançar maiores níveis de letramento, um ensino da língua para a inclusão social, ou seja, práticas de uso da língua que se tornem um meio de inserção no mundo letrado na construção do conhecimento.

Diante das considerações apresentadas acima, compartilhamos as afirmações apresentadas na nova BNCC (Base nacional Comum Curricular):

Que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil. BNCC, 2018 p.62)

Essa afirmação nos aponta que é necessário considerar o aluno dentro de seu contexto cultural, levar em conta o que ele tem a dizer, sua subjetividade e aspectos culturais dos quais ele faz parte. Pesquisas de abordagem socioconstrutivistas e sociointeracionistas têm apontado a relevância das práticas interativas, superando o paradigma cognitivista de aprendizagem da língua, assim como assevera Garcez (1998, p. 42): “Portanto, é pela via da reflexão das práticas interativas sobre a escrita no universo escolar que o paradigma cognitivista começa a ser superado, dando lugar às reflexões socioconstrutivistas e sociointeracionistas”. O papel das interações e das relações com o “outro” na construção de habilidades e processos mentais de aquisição da escrita e da produção de textos. Muitos alunos têm chegado ao nível superior com índices baixos em relação às práticas de produção textual. Esses aspectos revelam uma precariedade cada vez maior no que tange ao ensino da língua materna. Dessa maneira, com base em autores e especialistas da área, pretendemos

analisar e fundamentar, com base teórica relevante, o que tem dificultado à escola conseguir superar toda essa gama de dificuldades em relação à escrita.

A escola deve valorizar o contexto do aluno enquanto sujeito que tenha algo a dizer (inserido em práticas reais de interação) Considerar, em situações concretas de interação, seus conhecimentos de mundo e a circunstância enunciativa na qual está inserido, e, não, apenas levar o estudante a se prender em uma escrita técnica marcada preferencialmente por regras, o que acaba dificultando para o discente a tarefa de se aprofundar em uma situação de comunicação como sujeito discursivo em que realmente ele tenha algo a dizer. Segundo Osakabe (2012, p. 26):

Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na relação com o contexto e com o interlocutor.

De acordo com o autor o sujeito do discurso é constituído no próprio contexto, em uma situação interativa real, na relação com seu interlocutor. Observamos ao longo da pesquisa evidências de aspectos que podem interferir na produção escrita do aluno enquanto sujeito do discurso e na aprendizagem, que realmente tem problematizado o comprometimento dos estudantes em relação à língua escrita e proporcionado tantos entraves para a aprendizagem de uma língua que lhe é materna, circunstância que, em princípio, deveria favorecer o seu domínio com mais facilidade. Geraldi (2012, p. 128) sustenta:

Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. Percival Leme Brito, estudando as condições de produção do texto escolar, conclui que esta é marcada, em sua origem por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

Percebemos, então, diante das considerações, que uma das possibilidades do fracasso escolar em relação à produção escrita dos alunos é referente a essas produções serem reduzidas a meras tarefas escolares que não lhes fazem sentido para além da sala de aula. Esse tipo de trabalho não vai ao encontro do processo dialógico da linguagem, já que os gêneros são processos dinâmicos e heterogêneos em constante transformação. Na escola, os alunos precisam construir suas ideias e significados a partir de outros textos (discursos), sustentando

suas opiniões entre o que já foi dito e o que ainda tem se a dizer diante dos fatos; assim, é possível reconstruir os fatos para construir seu próprio discurso. A partir dessa proposta, ressalta-se a importância de um trabalho com a escrita em que o aluno pode apreender novas percepções e identificar seus significados na relação com o outro e também a partir de seus conhecimentos já adquiridos em uma situação dialógica, construindo seu próprio discurso, na sua relação com a linguagem e o mundo. Mas será que a escola aborda as atividades levando em conta essa relação dialógica entre o aluno, seu contexto, sua subjetividade e procura levar em consideração um sujeito e trabalhar essas habilidades com propostas reais de interação e comunicação? Acreditamos que, na escola, a maioria das vezes, o aluno quando escreve não possui um interlocutor real, que não seja o professor, o que dificulta o processo dialógico da escrita. Para uma melhor análise, consideramos a manifestação de Marcuschi (2008, p. 78):

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

Vale ressaltar perante essas reflexões sobre as atividades de escrita realizadas na escola, pois esta necessita romper com práticas ainda cristalizadas que relevam a supremacia dos aspectos formais em detrimento do direito à palavra do aluno enquanto sujeito que escreve e tem algo a dizer, desconsiderando sua história, sua subjetividade. A escola precisa valorizar e operar atividades de escrita que tenham sentido e que possam levar em conta esses aspectos inerentes ao sujeito e sua condição e inserção no mundo, sua relação com a linguagem, permear as práticas para que estas extrapolem os muros da escola.

Cabe salientar que é necessário que o aluno conclua seus estudos saindo do Ensino Médio com um nível de domínio da escrita, um domínio que tem suas raízes formativas no Ensino Fundamental, como um meio de inserção social em uma sociedade marcada pela competitividade no mundo do trabalho. Cada vez mais pesquisas têm apontado que isso não vem acontecendo, poucos evoluem e conseguem dominar a língua escrita com bons padrões de textualidade.

A pesquisa parte da hipótese de que muitos desses problemas partem de sintomas de um ensino monologizante, que não leva o aluno a refletir sobre as variedades de sua língua, como um sujeito discursivo que é. O processo de escrita realizado muitas vezes na escola faz parte de um processo de meras tarefas escolares de um sentido monológico.

Realizamos essa análise a partir de um referencial teórico de base dialógica. Instituído na interação como espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeito, a língua é (re) construída continuamente: os sujeitos se constituem na linguagem (GERALDI, 1997). Landsmann (1993, p. 20) ressalta “que não é a aquisição do sistema de escrita em si que desenvolve o intelecto, mas seu uso em uma multiplicidade de funções. A escrita afeta nossa maneira de pensar nos processos de leitura, interpretação, e produção de textos”. Acreditamos ser esse o caminho para tentar entender muitos dos problemas no que tange ao ensino da linguagem escrita.

A noção do trabalho que visa valorizar as práticas de escrita sob a perspectiva da linguagem dialógica é um longo caminho que a escola precisa percorrer. A possibilidade de um trabalho com o dialogismo implica o recurso a atividades nas quais experiências subjetivas do aluno como sujeito discursivo sejam levadas em conta. Assim ganha relevância o que ele tem a dizer, em um trabalho coletivo com a língua, permeada por uma teia de valores discursivos que rompem com o valor apenas da prática cognitivista e dá lugar também à perspectiva sociointeracionista da língua. Para tanto, vale refletir sobre a consideração de Geraldi (2012, p.131)

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. E tal atitude, parece-me, dá um novo significado à questão “como avaliar redações?”

Essas considerações nos levam a refletir sobre muitas das práticas de ensino das escolas que não incentivam o aluno dizer sua palavra. O discente se depara com atividades meramente burocráticas de sala de aula, atividades que desconsideram seu contexto, o que ele tem a dizer. A aprendizagem nas escolas se baseia em atividades voltadas para a prática da metalinguagem, em que o aluno não vê sentido e, por isso, se sente desestimulado a desenvolver-se enquanto sujeito que escreve para o outro, inserido em práticas de interação que, considera o processo interlocutivo.

De acordo com Freitas (2005, p. 305) Bakhtin e Vygotsky trouxeram importantes contribuições para o estudo e compreensão da linguagem e da psicologia. Os autores vão além da abordagem monológica propondo uma linha dialógica em que o homem deve ser observado mediante suas ações em contato com o mundo e com o outro, um encontro de sujeitos por meio do diálogo, sob o viés de uma análise ativa de suas ações. Valoriza-se o

indivíduo como ser histórico constituído por uma rede de relações sociais. Freitas (2005, p. 305), analisando as contribuições dos dois pensadores russos, ressalta:

O outro é, portanto, imprescindível, tanto para Bakhtin como para Vygotsky. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, **não se constitui como sujeito**. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias (grifo nosso).

As pesquisas de abordagem dialógica da língua vão ao encontro de uma vertente que considera as relações sociais nas práticas da escrita, de maneira que o sujeito se constitui no texto através de suas vivências, de seu contexto. Trata-se de uma teoria respaldada no interacionismo sociodiscursivo da língua, com base na psicologia sociointeracionista de Vygotsky, que analisa as funções sociais do sujeito. As práticas de escrita vêm sendo objeto de muitas pesquisas nos últimos anos, busca-se compreender quais aspectos estão envolvidos na produção textual. De acordo com Silva (2012, p. 27),

Pesquisas têm mostrado que a produção de texto, quando acontece, ainda se constitui em uma atividade mecânica, de escrita descontextualizada, em que a “redação” de textos vazios de significados ocupa o espaço de uma atividade em que o aprendiz pudesse dizer algo a alguém, de forma efetiva.

Segundo o autor, diversos estudos têm mostrado que as práticas de produção de texto não estão acontecendo de maneira a contemplar o dialogismo sociodiscursivo da língua. O ensino da língua materna, em particular no que diz respeito à produção textual, deve proporcionar ao discente, condições para que ele desenvolva sua competência comunicativa. Proporcionar uma reflexão sobre as práticas de uso da língua em situações concretas de interação em que o aluno, por meio dos gêneros textuais e de sua função social, aprenda a transitar entre as práticas de produção de texto. O estudante precisa ver-se sujeito discursivo, em uma relação dialético-dialógica com o seu idioma materno. Essa relação não pode, monologicamente, dar-se meramente em termos de aluno e disciplina da grade curricular.

1.2 Letramento e Escrita

Como importante fator para o embasamento teórico desta pesquisa, estudamos os conceitos de letramento e de que forma eles se apresentam nas atividades de escrita dos discentes, de maneira a entender quais aspectos estão envolvidos nesse processo.

Buscamos consolidar e embasar a pesquisa de acordo com os conceitos de letramento autônomo e ideológico². O modelo autônomo vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, numa variável autônoma, cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca. Já o ideológico vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos (cf. KLEIMAN, 1995).

Com base nesses conceitos, tivemos por objetivo analisar de que maneira os modelos referidos refletem e interferem no modo como os alunos escrevem. É importante analisar como a escola, enquanto agência produtora de letramento, aborda essas questões em relação à produção escrita dos alunos.

Devemos considerar que a aquisição da aprendizagem, assim como a da escrita, dá-se em relação ao meio em que a criança está inserida, ao contato com o ambiente, com o outro, em suas interações dentro e fora da escola.

A escrita é uma atividade que se insere em práticas sociais, levando em conta, entre outros, diversificados conhecimentos subjetivos do sujeito que escreve³. Com base em tal pressuposto, norteamos esta pesquisa e verificamos até que ponto eles interferem nas produções escritas dos alunos, que aí assumiram sua condição de sujeito discursivo, de acordo com o nível de clareza de seus textos.

A escola é a principal agência de letramento, mas será que tem trabalhado sob uma concepção de letramento que valoriza as práticas sociais e o aluno como sujeito discursivo inserido em um contexto? Para analisarmos isso, consideramos a abordagem de Kleiman (1995, p. 20)

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, alfabetização, o processo de aquisição de códigos

²Ângela Kleiman, em uma publicação de 1995 (com uma segunda edição dezessete anos depois), discorre sobre a distinção entre esses dois modelos de letramento, com base nas ideias de Brian V. Street.

³Como nos diria Geraldi (1997), o repertório **do falante** é fundamental em uma atividade interlocutiva. É o usuário da língua (não unicamente o estudante), em uma atividade de interlocução, que mobiliza o conjunto de saberes que constrói nas próprias atividades interlocutivas, em um processo retroalimentativo.

(alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola.

Pelas concepções da autora, a escola, como principal agência de letramento, tem construído suas práticas pedagógicas, em especial aqui as relacionadas à produção textual, com base no letramento autônomo, ou seja, desvinculada do contexto em que o aluno, no âmbito da sua condição de sujeito discursivo, está inserido e de práticas sociais concretas, valorizando o código alfabético, regras e afins, características de uma prática individualista, desconsiderando a natureza histórica e dialógica da língua como forma de interação na coletividade.

Cada indivíduo constrói seus conhecimentos e valores dentro de um contexto social e cabe à escola levar em conta esse repertório que o aluno traz consigo para realizar um trabalho caracterizado como letramento ideológico, assim como Kleiman (1995, p. 21): “O modelo ideológico afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” Com base nessas considerações, não poderíamos pensar em um trabalho com a linguagem escrita desvinculado desses critérios inerentes ao meio em que o sujeito está inserido. O modelo de letramento autônomo tende a descaracterizar o aluno enquanto sujeito discursivo e atrela as práticas de escrita a um modelo monologizante de trabalho, sendo que a língua faz parte de uma sociedade, dos valores e subjetividades inerentes a ela.

É necessário conceber a produção escrita como uma prática social admitindo os valores histórico-culturais intrínsecos ao contexto no qual o aluno está inserido, assim como sua subjetividade, seu repertório, para que esse aluno, ao escrever, consiga dar significado ao seu texto, como sujeito discursivo.

Pretendemos aqui, tendo como foco os estudantes do sexto ano de uma escola da rede pública, uma análise dos principais desafios relacionados à sua produção escrita, entre os quais, a formação do professor, o contexto sócio-histórico-ideológico no qual o aluno está inserido, as condições usuais de produção de seus textos, as repercussões aí implicadas na associação entre oralidade e escrita. Com base no referencial teórico, atrelado às evidências, esperamos conseguir explicações para o baixo desempenho em relação à prática escrita desse jovem aprendiz, aquém do que seria minimamente esperado para um indivíduo cuja formação discursiva, institucionalizada, encontra-se em ativo processo de construção.

Para um melhor estudo, consideramos o processo de evolução pelo qual o aluno transita, já que se trata da análise do *corpus* de uma turma de sexto ano, Ensino Fundamental II. Percebemos que a maior parte desses discentes chega a essa série com dificuldades, já outros (a minoria) conseguem um desempenho melhor.

Diante da análise de que, no atinente ao pensamento, a criança se desenvolve com o tempo, concordamos com Vygotsky (1998, p.156), para quem:

A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída. Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona.

De acordo com a relação pensamento e palavra citada pelo autor, à medida que a criança se desenvolve, também os significados e o pensamento evoluem, o que é de se esperar. Se evoluem, fica a pergunta: Por que grande parte dos alunos que estão no sexto ano apresentam dificuldades de domínio da modalidade escrita da língua? Está claro que este domínio guarda vínculo com as experiências discursivas escritas do indivíduo, tanto no que concerne ao núcleo familiar quanto ao escolar. Provavelmente não nos seja difícil encontrar evidências de que talvez o contexto sócio-cultural influencie nesse aspecto. Isso pode nos auxiliar a entender as diversas interferências nos níveis de letramento do nosso corpo estudantil, objeto da presente proposta de pesquisa.

A dimensão social do letramento diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Dessa maneira, as interações e o contexto em que se estabelecem as situações discursivas de determinados grupos refletem alguns aspectos e valores nos níveis de letramento e aquisição das práticas de leitura e escrita.

Percebemos uma crise em relação às práticas de produção escrita, principalmente em relação à aprendizagem de alunos, com níveis baixos de letramento, que não vivenciam em seu contexto esse tipo de socialização cultural.

Escrever na escola deve ser uma proposta na qual o aluno perceba o real papel social da escrita, que é escrever em situações concretas de interação e comunicação, e ainda que escrever é uma atividade essencial, que faz parte da vida do ser humano em seu cotidiano, afinal, estamos falando de uma sociedade letrada. A escrita é um modo de comunicação e a

linguagem é inerente à vida humana, por isso é necessário criar circunstâncias para o aluno, de ver sentido no que escreve. Cabe deixar e compartilhar o que diz Geraldini (2015, p.141)

Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, gênero, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

A escola, como principal agência produtora de letramento, tem o dever de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de situações em que a escrita tenha o real sentido, e que o aluno tenha algo a dizer considerando sua relação com um interlocutor real, possa prepará-los para escrever socialmente em práticas reais, permitir-lhes comunicarem-se de maneira reflexiva dentro e fora da escola. Propiciar-lhes a possibilidade de ler o mundo de forma crítica e se prepararem para um mundo cada vez mais competitivo. A escrita, da mesma forma que a leitura, na perspectiva individual do letramento, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, desenvolvidas em situações de interação com o outro, a partir de outras vozes, como possibilidade de agir e pensar sobre o mundo e de formar uma consciência crítica.

1.3 Os gêneros do discurso e sua função social

As propostas de produções escritas escolares se resumiam a escrita considerando aspectos meramente tipológicos, como narrar, argumentar e descrever. A partir da concepção de trabalho com os gêneros de texto/discurso, passamos a escrever de acordo com cada situação comunicativa por meio dos gêneros.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p.262).

De acordo com Bakhtin, os gêneros estão intimamente ligados às esferas pelas quais circulam, em que ocorrem a circulação, a produção e a recepção de discursos. Percebemos que o trabalho com os gêneros nas escolas muitas vezes acaba se dirigindo muito mais para a sua estrutura interna, como modelo formal, do que como um instrumento capaz de dar conta da linguagem em uso propiciando situações concretas de interação. Quando o aluno fala ou escreve em situações de comunicação, está produzindo textos de diferentes gêneros, e isto é

feito de maneira natural e não apenas em repetições de modelos, mas em situações de uso da linguagem própria da natureza comunicativa. Schnenuwly & Dolz (2004, p. 80) afirmam:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Os autores confirmam que a escolha de um gênero para se trabalhar na escola visa o incentivo no aluno à apreensão das características desse gênero, a função social que ele exerce assim como as condições de produção e os efeitos de sentido que esse gênero vai despertar em seu interlocutor. Esse trabalho interage junto aos conhecimentos prévios do aluno, ou seja, o que ele já conhece sobre esse gênero e qual a sua finalidade fora da escola. Para tanto, consideramos a contribuição de Bakhtin (2011, p. 261)

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nocional de uma língua.

Considerando os argumentos citados acima, refletimos sobre a seguinte questão: será que a escola tem trabalhado com os gêneros nessa perspectiva? Ou será que ela tem se preocupado muito mais com os aspectos formais do que o seu real papel (dos gêneros) como forma de exercício dialógico, de interação sócio-comunicativa? O critério a ser observado é o projeto enunciativo, a relação de interlocução, do gênero. Não que se deva deixar de lado os seus aspectos formais, mas convém não se esquecer do papel principal do trabalho com os gêneros e com a linguagem, que é a sua função social e a sua natureza interativa. Para tanto citamos as contribuições de Marcuschi (2008, p. 20) em que o autor ressalta:

Aspecto importante nesse contexto teórico é a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém. Se assim não fosse, seria como uma ponte sem um dos lados para a sustentação, o que levaria à sua derrocada. Daí a noção de gênero como enunciado responsivo “relativamente estável”, o que está de acordo com a ideia de linguagem como atividade interativa e não como forma ou sistema.

O autor ressalta a natureza dialógica da linguagem e a importância de um locutor com um real interlocutor que se tenha algo a dizer a alguém, ou seja, a interação pela linguagem, pois o texto é dialógico e construído na relação com seus interlocutores, e os processos de autoria acontecem quando o autor se constitui ao passar pela consciência do

outro em um processo dialógico. Mesmo com tantos desafios, frutos da sociedade contemporânea, é preciso formar leitores e escritores capazes de produzir seus próprios textos considerando a autoria e subjetividade dentro de um contexto sociointerativo. Esse processo está diretamente ligado por meio dos vários gêneros do discurso e sua circulação, considerando seus aspectos interativos e sociais.

1.4 O gênero conto

O gênero conto é o proposto para a aplicação e trabalho de análise desta pesquisa, partindo do pressuposto de que se trata de um gênero que está de acordo com a faixa etária da turma em questão (6º Ano Ensino Fundamental) em consonância com as atividades do Currículo, propostas para a Série/Ano. O conto é um gênero que surgiu primeiramente das histórias contadas, advindas da tradição oral, faz parte da cultura e, é também registrado na modalidade escrita (COELHO, 2010). De acordo com o nosso trabalho em sala de aula podemos observar que é um gênero, em prosa, que cria um universo de personagens e acontecimentos por meio de um clima de fantasia ou imaginação. O gênero é composto pelos elementos da narrativa, que são: personagens, tempo, espaço, foco narrativo, enredo. Os momentos são complicação (introdução do conflito); clímax (ápice do conflito) e desfecho (resolução do conflito, feliz ou trágico). De acordo com Melo:

Por se tratar de um gênero textual cujo emprego se justifica pelas reflexões, lembranças, situações vividas, prazer, fantasias e desejos que proporcionam ao leitor/ouvinte, é altamente recomendável sua utilização em sala de aula. Sabemos que a presença de vários textos desse gênero no ambiente das crianças favorece essencialmente o acesso à língua escrita, a formação do leitor e o desejo de aprender a ler. Além disso, possibilita uma série de aprendizagens para o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como favorece a interação do aluno com o texto. As histórias podem privilegiadamente subsidiar explorações pedagógicas desde a leitura feita em voz alta pelo professor, objetivando a construção do sentido do texto, a ampliação do vocabulário dos alunos e a percepção da relação linguagem oral com a linguagem escrita etc. (MELO, 2010 p.3).

Dessa forma, por se tratar de um gênero recomendável, como citado pela autora, a proposta de trabalho desenvolvida e analisada é, primeiramente a de produção escrita de um conto de mistério de acordo com a estrutura narrativa, de cunho monológico, com a finalidade de coletar dados e identificar as principais defasagens apresentadas pelos discentes.

Como atividade de intervenção foi aplicada uma atividade de escrita de cunho dialógico de outro conto de mistério. Com essa proposta, pretendemos realizar uma análise

mais profunda no processo de escrita com base na evolução dos padrões de textualidade e clareza dos textos e como o aluno se projeta como autor.

1.5 Concepções sobre o tratamento monológico da língua em sala de aula

As concepções de linguagem e produção de texto na escola, geralmente, abarcam atividades meramente ancoradas em uma percepção de sistema do texto como pronto e acabado. Se pela visão dialógica da língua, o texto é visto como produto de diálogo e expressão do pensamento, em interações do ser humano e o seu meio, a concepção do tratamento ao texto aplicado em sala de aula para ser decodificado não se sustenta, o que acreditamos ser a causa das principais defasagens da aprendizagem escrita apresentadas pelos alunos.

Dessa maneira, percebemos que a escola se dedica, muito mais à memorização de regras gramaticais, que não oportuniza ao discente uma reflexão sobre o uso da língua, o que leva o aluno a escrever de maneira desconectada das funções sociais da escrita, ou seja, o aluno escreve para um professor que irá corrigir seu texto, desvinculado do seu contexto, de maneira fragmentada, sem considerar sua subjetividade e conhecimentos adquiridos como um sujeito que tem algo a dizer. A escola não proporciona ao aluno condições para que ele desenvolva sua consciência linguística, por meio de práticas dialógicas, no entanto lhe cobra uma proficiência. A escola não proporciona essas condições, mas a exige. Ou seja, a relação deste sujeito com a língua materna, essencial para sua aprendizagem eficaz, não se dá convenientemente. Como esperar, nesse quadro, que o estudante não apresente dificuldades de escrita? O que ele pratica, sem consonância, são atividades escolares burocráticas, pertinentes a uma disciplina da grade curricular. Onde estão as experiências, as relações discursivas estabelecidas entre o sujeito discursivo e a sua língua materna?

O que acontece é que percebemos propostas ainda voltadas para o ensino do texto, com base em atividades descontextualizadas que refletem, por sua vez, uma língua abstrata (um construto teórico), chamado língua padrão, para estudar regras gramaticais e classificação das palavras. Esse tipo de ensino não vai ao encontro do trabalho com uma língua viva e dinâmica e acaba afastando os alunos dos sentidos que a linguagem tem em suas vidas.

As aulas de língua portuguesa devem oportunizar o diálogo e a bagagem que o aluno traz consigo, é necessário mudar o discurso, e, principalmente o vício da prática de

atividades escolares desvinculadas de uma concepção dialógica. É fundamental que o trabalho com o texto, em sala de aula, não seja visto apenas como um item curricular, mas principalmente, seja valorizado como objeto de interação entre sujeitos, e acima de tudo como lugar do diálogo, para que o aluno desenvolva seu repertório linguístico e discursivo de acordo com vários aspectos: históricos, sociais e humanos dos quais fazem parte todos os contextos.

DIALOGISMO *em oposição ao* MONOLOGISMO

Por uma prática dialógica

Capítulo2

2.1 Uma perspectiva dialógica, em oposição à monológica

Através da linguagem, o homem interage e modifica o ambiente e o mundo em que vive, por meio de uma atitude dialógica de relações, de acordo com suas necessidades. Em contrapartida, o manuseio da linguagem desvinculada de seu meio de produção e, pois, das relações sociais que medeia, caracterizando-se como uma prática monológica/passiva diante da realidade que nos cerca, provoca um entrave no desenvolvimento de possibilidades do sujeito intervir e modificar seu contexto, para o que o uso da língua deve ser concebido como um meio de transformação social.

Cabe enfatizar que, desde que somos gerados, estamos inseridos numa teia de relações sociais, como a família, no contato com pais, irmãos, entre outros, na escola e demais esferas da atividade humana. Somos constituídos por meio dessas relações e vivências que permeiam nossa vida cotidiana, e não é difícil perceber como cada uma dessas interações provoca mudanças e consegue trazer influências sobre nossas vidas. Não podemos ser pensados fora de uma consciência dialógica da língua, dir-nos-ia Bakhtin (1988). Estamos o tempo todo inseridos em uma rede de relações e diálogos que nos constroem como seres pensantes, capazes de intervir no mundo em que vivemos. Para tanto, surge como premissa básica a forma como representamos a linguagem e, portanto, a natureza da relação que estabelecemos com ela.

De acordo com Bakhtin (1988) o homem não pode ser pensado fora do seu meio na sociedade, não basta o seu nascimento para o mundo, sem ocupar um lugar enquanto sujeito social, com suas condições socioeconômicas e ideológicas. O homem precisa atuar na sociedade, atuação mediada pela linguagem, e tornar-se capaz de ser identificado nela, pois é nessa teia de relações que somos constituídos como sujeitos. Para o autor, somos constituídos por meio das relações com o outro, e o diálogo faz parte dessa teia de vozes, por meio das palavras.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1988 p.117)

Diante das considerações do autor, percebemos a importância de se considerarmos atividades em que o aluno possa, pelo menos, levar em conta seu interlocutor, no sentido que

esses textos não sejam escritos unicamente para um professor-avaliador, que, com uma caneta em mãos, irá corrigir e atribuir uma nota. É preciso que o aluno tenha o que dizer e, como nas palavras de GERALDI, 2012, não devolva por escrito apenas “o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse”; é preciso que o aluno torne-se funcionalmente um sujeito discursivo, que não seja anulado por um jogo no qual se saliente uma nota e não se lhe considere a subjetividade, a história e o dizer. O interlocutor, nessa perspectiva, é peça indispensável nas atividades de produção escrita, sobretudo, em termos dos múltiplos recursos envolvidos em seu processo. Para tanto, seria relevante entender que, nas palavras de Garcez (1998, p. 20), “A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo universo linguístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição”. Diante disso, partimos da concepção de um trabalho dialógico de uso da língua pelo qual o aluno possa perceber um real sentido nesse uso, de modo que a intervenção do professor seja decisiva em tais momentos.

Sob esse viés, nossa proposta buscou analisar produções de texto de uma turma do sexto ano, Ensino Fundamental, associadas às suas rotineiras atividades em sala de aula (entendidas como essencialmente monológicas, inclusive por privilegiarem, sobretudo, abordagens estruturais dos textos). Estamos convencidos de que tais atividades podem comprometer bastante o desenvolvimento de aspectos relativos à discursividade (dimensionada dialogicamente), à funcionalidade e à clareza desses textos. Como uma das principais consequências, os usuários desse processo (nativos do português) constituem-se paralelamente, e (um paradoxo) de forma assistemática, fora da escola, sem que essa consiga valer-se da convergência natural, no estudante, da sua condição de falante, caracterizado naquela discursividade. Nesses termos, transformada em objeto de ensino, a escrita deixa de ser representada como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa, dando lugar a uma disciplina da grade escolar, sem que o aprendiz perceba qualquer conexão entre ambas. Para ele, a ruptura da relação se estabelece e se fortalece em práticas pedagógicas alicerçadas no que Street (2014) e Kleiman (1995) chamam de “modelo autônomo de letramento”⁴, de base, pois, monológica (que exclui as condições de produção).

Nossa intenção, neste trabalho, foi propor atividades cujos fundamentos sejam de cunho dialógico, em que o jovem aprendiz tenha um efetivo interlocutor, não configurado

⁴ Segundo Kleiman (1995, p. 22), “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção”.

como professor-avaliador. Dessa forma, procuramos considerar circunstâncias de produção de texto escrito nas quais o aluno-usuário/falante leve em conta uma história a ser contada e compartilhada sob a ótica de uma nova vertente, ou seja, sob a perspectiva dialógica da linguagem. A prática refere-se à possibilidade de ele conseguir identificar um real sentido em uma proposição que ofereça condições para que, sob diferente grau de representatividade da língua materna, a ser percebida em suas dimensões histórico-culturais, o sujeito possa alcançar maiores níveis de clareza e textualidade em suas produções escritas. Freitas (2005, p. 309) faz uma importante observação ao destacar que:

Com base nas ideias de Vigotsky e Bakhtin pode-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilite a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento, acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação da autora e temos como proposta de intervenção a produção de um conto que se enquadre na valorização de um trabalho pedagógico com a escrita em que o docente realize assistências de maneira que na proposição o aprendiz tenha um interlocutor real, um leitor que não seja o professor-avaliador. A ideia é que, assim, aprendiz-locutor possa reunir melhores condições de projetar-se linguisticamente no texto, sem aquele receio, típico de práticas monologizantes, de que precisará provar o domínio de sua língua materna; de que não terá como representar adequada e funcionalmente as diversificadas circunstâncias sociocomunicativas, já que não se trata de uma interlocução real, não há um contexto sócio-histórico e interlocutivamente determinado, no qual se cria apenas a expectativa de nota.

As atividades escolares são em geral pautadas por práticas descontextualizadas e mecânicas que não levam em conta o que o aprendiz-locutor tem a dizer e a quem ele irá dizer de maneira efetiva (SILVA, 2012). Partindo desse pressuposto, tivemos por objetivo uma proposta diferenciada que considere as circunstâncias interlocutivas, o contexto sócio-histórico, a subjetividade dos discentes, para que possam interagir com base na sócio-discursividade da língua, como mecanismo cultural, de maneira que essa intervenção possa favorecer a produção de evoluções de aspectos relacionados à textualidade, à clareza, congruência do texto.

Adotamos por princípio teórico que práticas dialógicas da linguagem podem sanar ou melhorar dificuldades no que tange à escrita, aqui pensada não como mera atividade escolar, mas como resultado de uma efetiva prática sócio-discursiva. Nosso intuito foi apresentar uma proposta de uso da língua inserida em uma situação que faça sentido para o aprendiz, pois pode permitir o uso da linguagem em uma situação dialógica que extrapola os muros da escola e possui um real contexto discursivo.

Essa atividade de produção foi aplicada levando-se em conta que o aprendiz-locutor produzirá um conto escolhendo como interlocutor um colega de classe, ou outro colega que pode ser ou não da mesma turma. Como proposta, ele escreveu a história que desejou e nela viu sentido adequado ao seu interlocutor, já que lhe foi facultada a escolha de ambas, da própria história e também do colega-leitor, supostamente alguém com quem tenha (ou não) afinidade. Essa atividade contou com a participação do professor, que mediou a produção por meio do diálogo como forma interventiva, no sentido de orientar o aprendiz-locutor sobre as características dessa produção, que, diferentemente das outras, não foi objeto de avaliação pelo professor-avaliador, não irá compor notas curriculares. O foco foi a situação de interação, pois o locutor pôde se encontrar no texto diante de uma produção que teve algo a dizer e para alguém, que, nesse caso, não foi o seu professor. Podemos afirmar aqui a língua em sua dinâmica de uso, como processo de interação social.

Com essa proposta, esperamos que o aprendiz se desenvolva melhor diante do texto, com mais fluidez, já que, considerando todos os estudos até o momento, poderá conceber o seu idioma materno em sua efetiva mediação de uma prática social. Sabemos que a principal função das línguas naturais é a sua capacidade de representação, de simbolização do mundo, ficcional ou não, circunstância que possibilita a interação social. Na contramão, o aluno, solicitado a escrever um texto, vê como seu único interlocutor um avaliador, o professor e acaba por não conseguir obter um desempenho próprio de uma produção em um contexto real, considerando o que realmente ele quer dizer.

2.2 Atividades Metalinguísticas e Epilinguísticas

A modalidade escrita ensinada nas escolas, geralmente regulada pelo que Street (2014) classifica como letramento autônomo, é marcada por um processo mecânico (monológico). É necessário que nossos jovens aprendizes sejam espontâneos no ato de escrever, considerando suas interações sociais. A metodologia da educação atual não ensina uma prática reflexiva

sobre a escrita, concebendo-a de acordo com as experiências e vivências do aluno, e, portanto, não considera um sujeito que se expressa analiticamente. Como nos diz Geraldi (2012, p. 128), o aluno, diante dessa situação “Devolve a palavra que lhe foi dita pela escola”. Isso porque as práticas escolares não levam o aluno a refletir, a dizer sua palavra, seu texto. Via de regra, o que acontecem são atividades mecânicas baseadas na metalinguagem, que prioriza o uso da teoria gramatical em detrimento da análise crítica. Para tanto, compartilhamos as afirmações de Farias:

Suas competências textuais se limitam a modelos pré-estabelecidos, os quais são ensinados como sendo os padrões inevitáveis e necessários para a produção de um bom texto. Espera-se, no entanto, que o aluno-autor ultrapasse as limitações impostas por esses modelos e seja autônomo na sua construção, arriscando-se para quebrar a hegemonia imposta por essas regras, as quais bloqueiam sua escrita. (FARIAS, 2013, p.20).

Técnicas de ensino geralmente consistem em formular uma concepção de mundo e de educação; tornam-se, por isso, uma conscientização dos deveres e direitos do ser humano, em um modo de concepção reflexiva ou análise do objeto de reflexão, no nosso caso, da linguagem.

A escola atual necessita romper com práticas ainda cristalizadas baseadas em regras e nomenclaturas, frutos de práticas de metalinguagem, ou seja, exercícios de fixação e frases soltas que não levam o aprendiz à construção dos sentidos por meio de uma análise reflexiva da linguagem a partir do texto, e, sim, a uma análise fragmentada, isolada e fora de contexto.

Para um aprofundamento dessas reflexões, consideramos dois tipos de atividades (ou categorias de análise):

- **Atividades Metalinguísticas:** Estão relacionadas ao estudo das regras gramaticais e suas categorias de análise, ou seja, essa prática é muito adotada nas escolas e se baseia nos princípios da gramática tradicional;
- **Atividades Epilinguísticas:** Estão voltadas para a análise e reflexão da língua a partir do texto. Há a preocupação com atribuir sentidos recorrendo-se a aspectos coesivos, à coerência e ao estudo das classes gramaticais dentro de um contexto de uso, considerando a situação e contexto de interação. Percebemos que a escola atual desenvolve muitas de suas práticas adotando a concepção de atividades metalinguísticas que não consideram a linguagem em seus aspectos cultural e social, mas, sim, baseada em uma gramática fragmentada e descontextualizada, que não

contribui com a dimensão social da linguagem e seu caráter interlocutivo. (GERALDI, 1997 p.191).

Em relação às atividades metalíngüísticas, muito utilizadas nas escolas, é importante ressaltarmos as considerações de Geraldi:

Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português (GERALDI, 1997 p.191).

A segunda concepção, relativa à prática de atividades epilingüísticas, é a que adotamos para nossa pesquisa, pois parte do princípio de uma análise que considera o texto em suas múltiplas possibilidades de compreensão, pelas quais o produtor necessita entender o que escreve com clareza, também pensando no interlocutor que irá interagir com seu texto e agir pela sua produção de sentidos, pois a linguagem possui um aspecto social que deve ser pensada em uma situação e contexto de interação. Como já deve ter ficado claro, em nossa pesquisa adotamos a perspectiva dialógica da linguagem, que prioriza o diálogo como um dos pontos chave da interação, pois é por meio dele que nos socializamos, aprendemos uns com os outros, e a linguagem permeia essas interações como instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas escolares têm pautado boa parte de suas atividades em questões que não consideram o contexto interlocutivo e os conhecimentos prévios dos aprendizes, ignorados em sua condição de sujeitos sócio-históricos (configurando-se aqui o já referido modelo autônomo de letramento). Postulam-se, pois, procedimentos baseados no monologismo didático-pedagógico, que costuma isentar o professor de responder por eventuais insucessos escolares de seus alunos.

A escola, como principal agência de letramento, necessita romper com práticas calcadas em modelos monologizantes de ensino, que não consideram, afirma Geraldi (2012, p. 131), “A história contida e não contada, da grande maioria que ocupa os bancos escolares”. Tal afirmação constitui um giro teórico e nos leva a uma reflexão sobre as práticas de produção de texto nas escolas, que merecem uma atenção especial, qual seja, a de se voltar para o olhar de um sujeito que tenha algo a dizer, e não apenas trabalhe com atividades de produção embasadas em sua estrutura formal, em detrimento de seu caráter discursivo. Para tanto, compartilhamos das considerações de Antunes:

Um ensino de línguas que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e das frases soltas. Evidentemente, na perspectiva linguística da interação interpessoal, o que se sobressai não é o texto estático, produto acabado, posto sobre a página, como se fosse algo que se esgota na materialidade linguística que comporta. O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é *o texto em construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; é o texto que estabelece um “ponto de encontro entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos” (ANTUNES, 2009, p.38-39 - grifos da autora).

Enfocamos como proposta de intervenção de nossa pesquisa uma produção de texto que vá ao encontro das propostas ressaltadas pela autora, uma produção que seja produto de interação entre sujeitos, fruto de interações sociais compartilhadas entre eles, para que possam, dessa forma, estar inseridos em uma circunstância social, para que a enunciação ocorra como ato dialógico.

A língua constitui parte fundamental da cultura de um povo, e a cultura de um povo forja a sua identidade. A linguagem integra a cultura de um povo e não há como dissociar esses elementos. Os modelos teóricos que tentaram isolar a língua e o povo, ou língua e cultura, não conseguiram definir o real significado da linguagem como meio de interação social (ANTUNES, 2009).

A língua é muito mais do que um conjunto de meros elementos morfológicos/gramaticais. Ela é uma gama de significados que estimula a sensibilização do ser humano (na prática social).

A escola quase sempre ainda tem uma definição de língua centrada na palavra como elemento gramatical. Nessa visão, o foco das atenções geralmente se limita à classificação do vocábulo, às nomeações teóricas implicadas na materialidade linguística e não há prioridade ao texto como lugar de interação e produção de sentidos, aspecto que, do ponto de vista interlocutivo, sociointerativo, deveria importar mais. Acreditamos que, para o desenvolvimento de uma conveniente proficiência linguística, a linguagem não pode ser entendida apenas como um conjunto formal de regras estruturais (base de uma visão monológica, voltada para a língua em si mesma, isolada de suas efetivas condições de uso), e, sim, como um instrumento de interação social entre seus interlocutores.

A compreensão da atividade linguística fundamentalmente como processo de interação social, sem, está claro, ignorar suas dimensões gramaticais, tem provocado o paulatino

surgimento de novas concepções, como a de que se trata de um fenômeno atrelado a atividades humanas, sócio-históricas, constituídas de uma extraordinária diversidade cultural. A linguagem que as reveste evidencia uma sociocomunicação que possibilita aos interlocutores uma real mobilidade interacional, de base sociodiscursiva.

Língua é muito mais do que um aglomerado de definições gramaticais. A língua pode ser entendida também como interação e instrumento de ação. Essa perspectiva mais ampla sobre o fenômeno da linguagem como meio de ação do ser humano veio à tona pela integração linguística com outras áreas do saber, como a pragmática. A perspectiva que adotamos neste trabalho contempla uma estreita relação entre língua e cultura, bem além de um enfoque meramente estrutural do sistema linguístico, isto é, admitimos a língua composta de um sentido próprio da cultura à qual pertence. Além disso, a língua é viva, é dinâmica e não fica inerte, mas se modifica e se expande de maneira contínua construindo-se. (ANTUNES, 2009).

Devemos considerar que as pessoas com sua individualidade, ideias e histórias constroem a língua. Por esse prisma observamos que a língua constitui-se como fenômeno social da prática e não de meras memorizações de regras gramaticais.

A linguagem instrumentaliza o ser humano para que ele tenha habilidade no trato das relações humanas, circunstância que por si só já justificaria uma abordagem de produção de texto considerando as interações e o caráter dialógico da linguagem. Se a língua pode ser vista como fator de interação social, é possível tomá-la como o meio de aquisição de conhecimentos que são passados de uma pessoa para outra e também como o meio pelo qual se constroem valores em uma sociedade. Não podemos reduzir a linguagem à questão de meras regras combinatórias, pois todo patrimônio cultural de uma sociedade está embasado na língua.

Na metodologia aplicada atualmente em boa parte das escolas, ainda predomina uma concepção de língua que se limita ao estudo da morfologia das palavras e da sintaxe, centrada em ensinar aos alunos nomenclaturas e classificações, o que tende a induzir alunos a uma visão sem vida e simplista da língua. Como possível consequência desse tipo de ensino, observamos que, muitas vezes, conforme nossa prática docente nos revela, ocorre um declínio progressivo da fluência verbal à medida que o aprendiz avança pelo ciclo II do ensino fundamental. Costuma haver uma gradual perda de habilidades de compreensão e elaboração

de textos, entre outros prejuízos. Em decorrência disso, os alunos acabam por adquirir uma aversão pelo estudo do Português, além de um sentimento de que não têm competência, de que não sabem falar, não sabem escrever. Por parte do professor, fica o sentimento de que seus esforços são inúteis, sobretudo, quando busca, para os seus alunos, uma proficiência linguística relativa ao modo escrito de expressão do português. Difícil não associar toda essa dificuldade, pelo menos em grande parte, a uma metodologia arcaica e ultrapassada de ensino da língua materna. (ANTUNES, 2009).

Como mudar esse quadro? Naquilo que compete à escola, no espaço de uma sala de aula, caberia indagar, em termos das atribuições docentes, quais concepções de língua devem os professores adotar no ensino do português, com o objetivo de contribuir com a formação linguístico-discursiva do aprendiz, inclusive no que se refere à construção de seu senso de cidadania. Eis algumas noções passíveis de utilização, nas quais cremos como favoráveis a esse propósito:

- A língua deve ser ensinada com o objetivo de se constituir em um veículo de interação social a serviço das pessoas, como forma de ação e socialização.
- É pela interação que se constrói a cultura de um povo. A história e a cultura de todos os povos são influenciadas por suas respectivas línguas, que devem ser usadas como lugar de interação e produção de conhecimento.
- A língua ganha variações de acordo com seu contexto e estruturas sociais. Na escola é necessário estudar e considerar essas variações.
- A língua como instrumento de socialização para fins de interação acontece sob a forma de textos orais e escritos. O conhecimento linguístico é necessário para a produção de textos, porém é insuficiente, pois o que dizemos e escrevemos não é normatizado apenas por regras. (ANTUNES, 2009)

Poder-se-ia dizer que uma das facetas da palavra “Educação” é o estudo de línguas para a formação de um sujeito capaz de se expressar com clareza na sociedade na qual está inserido. A escola possui um papel fundamental na construção de uma sociedade que tenha consciência de seus direitos e deveres. Um dos direitos do cidadão é o direito à educação de qualidade. Uma educação que esteja voltada para a formação integral da pessoa, preparando-a para desempenhar suas funções na sociedade.

2.3 O trabalho com a escrita como atividade dialógica

A prática da escrita tende a ser uma atividade de cunho reflexivo que costuma promover uma interação dialógica; permite ao aprendiz-locutor escrever o texto de acordo com o seu olhar e posicionamento, atrelados às intervenções do professor, considerando suas próprias necessidades no processo da escrita do texto. Dessa forma, esse processo valoriza suas particularidades linguísticas e discursivas de acordo com o contexto.

O dialogismo da língua fica evidente nas interlocuções e informações, na medida em que o aprendiz-locutor, na sua prática de escrita, irá ampliar seu repertório linguístico, o que envolve construir o seu discurso com o discurso dos outros, em uma prática dialógica da língua diante de uma compreensão ativa. De acordo com essa relação, Malaquias & Pereira (2012, p. 73) ressaltam:

Há, inquestionavelmente, um fenômeno teórico que propõe olhar o texto como construto sociodiscursivo situado, intencionado e arquitetado, resta, portanto, investigar de que forma isso tem afetado diretamente as práticas desenvolvidas em sala de aula e, indiretamente, a formação dos futuros produtores textuais (os alunos).

De acordo com os propostos citados, pretendemos, com a atividade de escrita que permeia essa pesquisa, promover um trabalho de intervenção de base dialógica, na medida em que o aprendiz-locutor mobilize seus conhecimentos e repertório discursivo, por meio das contribuições e intervenções do professor em um processo dialógico. Em outras palavras, isso implica tentar aprimorar e construir o conto, conservando sua essência e ao mesmo tempo ampliando-o de acordo com construtos sociodiscursivos adquiridos ao longo do processo.

Trata-se de um trabalho da língua escrita de reflexão, no momento em que o jovem aprendiz parte da proposta de análise sobre o texto e desenvolve as suas reflexões sobre o que escreve, a partir de uma leitura reflexiva, em que o professor participa como cooperador desse processo, orientando os jovens e permitindo que eles compreendam o texto, moldando-o de acordo com essa compreensão, considerando o caráter social da linguagem escrita. Para tanto, nos valem dos dizeres de Freitas (2005, p. 269):

Diálogo como busca de sentido, como ato de compreensão, que escapa a uma relação puramente lógica ou factual. Não se trata de estabelecer uma discussão ou polêmica entre eles, mas de procurar o ponto em que se entrecruzam com toda integridade suas posições, suas pessoas, enfim, suas vozes.

Dessa maneira, compreendemos que a atividade de escrita, por seu caráter dialógico, funcionará como um ponto de entrecruzamento de diálogo, vozes e ideias, entre o aprendiz como sujeito discursivo, a escrita como instrumento dialógico, além das intervenções e contribuições do professor, em uma interação com o objetivo de resgate do aprendiz-locutor, enquanto sujeito que escreve em situações concretas de interação, numa proposta dialógica da língua.

Entendemos como pressuposto deste trabalho de intervenção a circunstância de que o estudante precisa ser considerado como sujeito dialógico e discursivo, em que a produção de seu texto vá ao encontro de outros discursos, o que é proposto pela perspectiva dialógica, que envolve a construção do texto de acordo com outras vozes. Atualmente, ao contrário, as práticas de ensino não consideram essa relação, e a consciência discursiva e linguística do jovem aprendiz fica prejudicada. Nesse trabalho de pesquisa, a partir dessa proposta, trabalhou-se a atividade de escrita com a intenção de amenizar desvios nos padrões de textualidade dos textos, que, acreditamos, são, em grande parte, frutos de práticas monologizantes de aprendizagem escrita, porquanto tendem a dificultar para o discente a sua evolução como sujeito discursivo.

Partimos da ideia na qual o dialogismo é constitutivo da linguagem em qualquer situação, pois a língua é um organismo vivo que permeia a atividade humana em situações de interação. A escrita, com base em um processo dialógico, entra na proposta deste trabalho como atividade cujo objetivo é a construção do sujeito autor. A partir da coleta de dados da primeira abordagem escrita, realizada intencionalmente sob um viés monológico (já que essa é a rotineira prática de sala de aula na turma estudada) da produção do conto de mistério, a análise do texto de dez alunos participantes da pesquisa. No decorrer do processo, de acordo com os dados levantados, aplicamos como proposta saneadora a atividade de escrita sob uma perspectiva dialógica conforme já foi citado, com enfoque na discursividade e considerando os elementos constitutivos do gênero em questão (Conto). Nessa medida, abordamos uma análise reflexiva sobre a produção dos aprendizes-locutores, estabelecendo um exame comparativo entre a primeira proposta (monológica) e a segunda (dialógica).

TEXTUALIDADE: UM NOVO OLHAR SOBRE O TEXTO

Capítulo 3

3.1 Afinal, o que é um texto?

De acordo com VAL (2016, p. 3) “Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso”. Conforme percebemos nas palavras da autora, o texto é muito mais do que um amontoado de frases e palavras, ele possui uma função sociocomunicativa capaz de dar conta de uma língua em uso, viva e dinâmica da qual participam seus atores sociais. Em função dessa afirmação compartilhamos a propriedade definidora de texto de Koch:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. KOCH (2013, p.30).

Dessa forma, podemos dizer que o texto é uma unidade de sentido que envolve o lugar de quem escreve, a quem se escreve, e o que se pretende dizer, ou seja, o texto se constitui em uma rede de comunicação em que seus interlocutores atuam de maneira dialógica, pois os sentidos do texto são construídos nessa interação. Antunes (2017, p. 29) afirma que “qualquer texto é parte de uma situação, de um contexto de interação”. A autora ainda ressalta que o professor diante do trabalho com o texto deverá levar em conta em suas exposições e análises, as condições de produção e recepção dos textos: Quem está envolvido na interação? Em que situação social? Movidos por quais propósitos? Esperando que resultados? Dentro de que assunto ou tema? Sob a forma de que gênero? Pressupondo que outros conhecimentos além do linguístico? (ANTUNES, 2017, p. 29).

Considerando as contribuições da autora, acima citadas, podemos concluir que o trabalho com o texto em sala de aula deve partir do texto como atividade comunicativa, inserida em um contexto de produção e interação, seu sentido é construído por meio dessa situação interlocutiva, em uma prática dialógica da linguagem. As palavras no texto adquirem uma carga semântica a partir dele, em seu todo interpretável, dentro de uma situação de interação, conforme ressalta Koch (2002, p.19) “O meu ponto de partida para a elucidação das questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos tem sido uma concepção interacional entre sujeitos sociais”.

3.2 Produção de texto e textualidade

O que é textualidade? De acordo com Antunes (2009, p. 50), “por textualidade, então, se pretende considerar a condição que tem as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente”. Val (2016, p. 05) define textualidade como “Conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. O estudo do texto centrado no estudo de frases isoladas não leva a compreensão do texto como unidade linguística que compõe um sentido global. A introdução da concepção de textualidade implica uma grande mudança nesses padrões que conduziram a linguística a um significado mais amplo: a de que a língua é uma forma de atuação social e o que importa é a unidade do texto como forma de interação. Portanto, o estudo monológico da língua, por excluir o falante e as condições de produção do texto, torna-se arcaico, e deve ceder lugar para o texto como forma de comunicação e interação entre as pessoas como instrumento de diálogo, nos diversos âmbitos da atuação humana. Diante desse cenário, tomamos por base a citação de Antunes:

Influências que vieram de muitas direções, principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem, conduziram a linguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, e, a partir daí, até a textualidade. Ou seja, se chegou a dois consensos: o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos. (ANTUNES, 2009, p. 48)

A textualidade é um estudo dialógico da língua, centrado no texto como instrumento de comunicação com base em elementos como a coesão e a coerência, ou seja, nos níveis de sentido e clareza dos textos, preocupando-se em assegurar o entendimento da mensagem ao considerar o texto como uma unidade de sentido, no conjunto harmonioso das palavras e na amplitude da comunicação, como prática dialógica da língua. Podemos dizer que um texto com bons padrões de textualidade tem como foco a clareza, a objetividade, o sentido, consiga estabelecer relações entre as ideias, o domínio da informação e do conhecimento de outros textos, ou seja, como afirma Val (2016, p.10), “a textualidade é a relação coerente entre as ideias”. Não podemos também descartar que o contexto sociocultural de produção do discurso é, assim, fator preponderante, principalmente no que tange às regras partilhadas no momento da interação em relação à produção e recepção (VAL, 2016 p. 04). Podemos dizer que o estudo de classes morfológicas combinadas com a análise de frases isoladas é superado, dando lugar à perspectiva enunciativa e contextual, que ganha sentido aqui e agora situado por meio das práticas sociocomunicativas do discurso. (ANTUNES, 2009, p. 50-51).

A textualidade centrada no usuário, ou seja, naquele que escreve ou lê o texto, apresenta alguns fatores como:

- Intencionalidade: Relacionada às funções da linguagem, à intenção em dizer algo;
- Aceitabilidade: Centrada no receptor da mensagem, visa assegurar o entendimento da mensagem;
- Situacionalidade: Esta, por sua vez, refere-se ao contexto;
- Intertextualidade: Está ligada a outros discursos e à forma como um texto remete a outro, diz respeito à relação com outros textos;
- Informatividade: Refere-se às informações contidas no texto. Geralmente um texto, para ter um bom nível de informatividade, necessita ser o menos previsível possível (cf. ANTUNES, 2009 – 2017).

Em relação aos padrões de textualidade centrados no texto, levam-se em conta a coesão e a coerência:

- A coesão faz referência à forma como os elementos linguísticos se organizam entre si na superfície do texto para a produção de sentido.
- A coerência está relacionada ao sentido do texto, ao seu todo, à sua congruência, o que faz com que ele seja interpretado. (cf ANTUNES, 2017)

Para uma melhor compreensão dos fatores de coesão e coerência ligados ao texto e sua compreensão compartilhamos as afirmações de Antunes:

Apesar de a coerência estar intimamente vinculada à coesão – pois os sentidos estão, em grande parte, sinalizados linguisticamente – sua efetivação não se apoia apenas no material linguístico presente no texto. Muitas vezes a coerência de um texto é recuperada com base em nosso conhecimento de mundo, em nosso conhecimento prévio da situação (os chamados ‘saberes enciclopédicos’) e no repertório vocabular que conseguimos desenvolver ao longo da vida (os chamados ‘saberes lexicais’). (ANTUNES, 2017, p.46)

A escola atual ainda insiste, na maior parte das vezes, em trabalhar com a língua de uma maneira fragmentada, que tende a analisar frases isoladas fora de uma situação comunicativa do texto, sem considerá-lo como um todo global que transmite uma mensagem. Ainda hoje, apesar de vários estudos e contribuições de novas perspectivas, percebemos a proposta de alguns trabalhos escolares a partir do texto; porém, identifica-se ainda uma língua centrada em trechos do texto, em suas estruturas formais, em atividades que não têm como

foco uma compreensão do sentido global do texto, o que o faz perder-se enquanto elemento de comunicação e interação social. Partimos do pressuposto de que o ser humano põe-se em contato com linguagem desde o seu nascimento. Seria de se esperar que os alunos demonstrassem tantas dificuldades em relação ao uso de sua própria língua materna? A resposta depende de como a escola a concebe e propõe o seu ensino. Com base em práticas de produção textual de natureza dialógica, temos por objetivo promover uma produção de texto mais coerente com um melhor nível de textualidade e clareza, em uma situação de interação que permita ao aluno escrever um texto com sentido, com maior nível de coesão e coerência entre as ideias. Para isso tomamos por fundamento as seguintes afirmações:

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo, mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. (KOCH, 2002, p.17)

Percebemos, diante das afirmações da autora, que o sentido do texto não é algo estanque. A coerência, uma unidade semântica congruente, está ligada a fatores e elementos na superfície textual, atrelada à produção de sentido do texto, fatores esses que permeiam a situação de interação. O sentido do texto é construído por meio da interação entre os sujeitos mediada por uma teia de relações. Dessa forma, podemos inferir que a coerência é construída a partir do texto, considerando a forma como os elementos coesivos estão dispostos na rede textual e a maneira que se organizam para a produção de sentido. Podemos dizer que a coesão e a coerência são fatores de textualidade centrados no texto, de maneira a se entender a forma pela qual os elementos coesivos estão dispostos como pistas para orientar a construção da unidade semântica do texto. (cf. KOCH, 2002). Ainda segundo a autora, “A coerência se estabelece em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global do texto”. Ressaltamos que a coerência é produzida na interação entre os interlocutores.

Com base nesses pressupostos que embasam nossa pesquisa, temos como proposta de intervenção a situação interativa de uma produção escrita totalmente voltada para uma abordagem fomentada pelo diálogo entre os interlocutores, proporcionada pelo contexto e situação em que esta acontece. Levamos em conta os conhecimentos de mundo destes interlocutores, o contexto sociocultural e o sociocognitivo, aspectos que contribuem para a prática de sujeitos ativos que se comportam como sujeitos do discurso, com algo a dizer a seu

interlocutor, de modo que o texto se torne o próprio lugar dessa interação. Não seria muito esperar com essa intervenção amenizar a e intervir na falta de clareza dos textos, que são frutos de práticas monológicas de aprendizagem, centradas na sua estrutura linguística, tal qual, sem levar em consideração seu caráter dialógico como instrumento de aprendizagem e interação entre os sujeitos.

O SUJEITO AUTOR E OS PROCESSOS DE AUTORIA

4.1 Os processos de autoria

Começamos a proposta deste capítulo com o seguinte desafio: cabe à escola oferecer condições e possibilidades para que o aluno desenvolva a competência de escrever com autonomia e proficiência, textos com melhores padrões de textualidade, ou seja, que o texto produzido atenda sua função sociocomunicativa com unidade de sentido, e não seja apenas um amontoado de frases desconexas, se faz necessário que o texto tenha sentido em acordo com processos de autoria, isto é, em dinâmicas implicadas na formação do aprendiz como sujeito autor⁵. Para refletimos sobre a questão, destacamos inicialmente e compartilhamos a seguinte afirmação de Ribeiro & Olímpio (2015, p. 22) “O processo ideológico que está inserido na escola não permite a passagem do enunciador para o autor, fazendo com que o ensino prescritivo da língua se sobreponha ao descritivo”.

Percebemos diante das considerações das autoras, que a escola tende a tolher do aluno o direito à palavra, sempre impondo normas, teorias e regras, distantes das reais situações de uso da língua, circunstância que lhe costuma problematizar os modos de representação das condições de produção do discurso e o deixar inseguro no momento de escrever seu texto. O resultado já é bem conhecido: o jovem aprendiz tem dificuldades de se expressar com clareza, proficiência, autonomia, não raro travando-lhe a maioria das estratégias discursivas escritas.

Deveria ser óbvio, mas não parece que o seja, pelo menos não à escola. Geraldi (2015, p. 98) confirma-nos que o aluno, como usuário da língua, escreve quando tem o que dizer a alguém, e necessita ter razões para dizer o que tem a dizer. Nas corriqueiras práticas escolares de produções de textos, isso não se verifica comumente. Quais são as condições de produção que, na sala de aula, o aluno representa? O que é do discurso neste caso? A língua materna aí se caracteriza para o aprendiz como um mecanismo cultural de interação sociocomunicativa? Quem de fato escreve? Para quem? O que escreve? Por quê?

As práticas de produção escrita escolares devem trabalhar no aluno um sujeito que, diante de suas vivências, do contexto no qual está inserido, e das subjetividades em jogo em um processo discursivo, construa seu texto e possa colocar sua essência nas chamadas estratégias de interlocução, recobertas de um valor discursivo, cujos sentidos evidenciem

⁵Adotamos aqui noções próprias de sujeito e autoria, divergentes, uma e outra, do senso comum, conforme veremos adiante.

“uma ação entre sujeitos de linguagem” (cf. PÉCORA, 2011, p. 88), que expressam suas ideologias inseridos em uma situação de interação real. Em outras palavras, a escola deve implementar atividades facilitadoras do desenvolvimento no aluno de um sujeito autor, que queira se expressar e tenha algo a dizer, tal qual afirma Ribeiro e Olímpio:

É relevante a ação pedagógica que deverá fazer com que o aluno assumira esse papel social na sua relação com a linguagem, dentro e fora da escola, constituindo-se autor, ou seja, promove a passagem da função de sujeito-enunciador para sujeito-autor. É nesse momento que a reflexão linguística e pedagógica deve favorecer a atuação do professor de língua e promover o engajamento do aluno (RIBEIRO; OLÍMPIO, 2015, p.22)

Diante das contribuições das autoras, percebemos o quanto se torna relevante o olhar sobre as práticas de produção escritas realizadas nas escolas, para que esta se transforme e favoreça a proposta por uma produção textual mais coerente e em consonância com as vivências e realidade dos alunos, de modo que estes possam ser incentivados a querer escrever em conformidade com a função social requerida, a querer expressar algo a alguém, ter um real interlocutor e leitor de seu texto. Trata-se de buscar uma produção escrita que deixe de ser vista como uma atividade mecânica e possa dar lugar à habilidade escritora, à expressão do pensamento em ideologias presentes e inerentes à vida do ser humano, como um sujeito que possa constituir-se e manifestar-se na sociedade na qual esteja inserido. Geraldi (1997, p. 160), sobre esses aspectos, propõe-nos as seguintes condições relacionadas à produção de texto:

- a) Que se tenha o que dizer;
- b) Que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) Que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) Que se escolham as estratégias para se realizarem (a), (b), (c), (d).

Conforme afirma Geraldi, é preciso que o aluno tenha o direito de falar sua palavra e ser lido/ouvido em uma proposta interlocutiva de produção textual que tenha sentido, uma proposta em que o discurso não seja tomado apenas como um “objeto verbal autônomo, mas também como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política” (DIJK, 2008, p. 12)

Como proposta de intervenção para tentar minimizar efeitos negativos ao domínio proficiente da escrita, causados por questões relativas à produção textual oriunda de práticas

monológicas, optamos por adotar uma metodologia que procura aproximar-se de variáveis consideradas relevantes (FORTUNATO, 2014, p. 56) o percurso social desse processo de produção, como crenças, opiniões, fatores ideológicos, interativos. Cogitamos uma dinâmica que toma os textos como práticas sociais. Nessa perspectiva, os discentes escolheram um(a) colega da sua turma para contar-lhe, por escrito, uma história (gênero conto). Ao invés do professor-leitor-avaliador, tiveram um interlocutor real, alguém a quem dizer.

O texto assim produzido foi trabalhado, em análise, com enfoque nos conceitos (cf. TFOUNI, 2010 e 2001) de Dispersão (desajuste entre a palavra e a realidade representada, o que resulta em lapsos, lacunas, imprecisões) e Deriva (“o sentido pode sempre vir a ser outro”), observados na constituição dos processos de autoria propostos e estudados por Tfouni. É a pesquisadora quem pondera:

Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito está preso à dupla ilusão: de imaginar que é a origem do seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento. Existe, no processo de criação de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função-autor pretende controlar (TFOUNI, 2010 p.56).

Segundo a autora, nos processos simbólicos, em âmbito discursivo, no qual se salienta a questão da autoria, destacamos, face às naturais sistematicidade e equívocidade (ambiguidade) da língua, a existência de “um movimento de dispersão e deriva que o sujeito autor necessita controlar, pois quando a autoria não se instala, vigora a dispersão e isso se dá tanto no discurso oral como no escrito” (TFOUNI, 2010, p. 56). Dessa forma, Tfouni (2001, p. 81) afirma que: “Considero a autoria como um lugar afetado de uma maneira singular pelo inconsciente e pelo desejo, também porque procuro aproximar a proposta dos níveis de letramento, implícita no *continuum*, da questão da subjetividade” (Grifos da autora).

Tomamos por base então que a autoria é um lugar afetado pelo inconsciente e próximo de questões referentes à subjetividade do indivíduo que escreve (e, pois, por assim dizer, “luta com as palavras”, conforme Tfouni). Para a doutora em linguística, “o autor, principalmente na escrita [...], está constantemente renunciando, descartando (por serem “inadequadas”) outras formas possíveis naquela mesma ordem pragmática” (2001, p. 88). E adiante (p. 89), citando Authier (1992), a pesquisadora salienta que “o autor encontra-se diante de um ‘turbilhão’ de palavras, e começa a pensar nelas e a vê-las como um obstáculo entre ele e as coisas”. Acrescenta ainda (idem, p. 88):

O autor desfaz a aparente unidade do signo, e faz retornar para o leitor sempre imaginariamente presente, onde há autoria a possibilidade sugerida de recortar o fluxo de significantes em lugares outros, que não aqueles congelados pela forma do grafismo. É esse processo que faz Gilberto Gil ler, no nome do escritor Mário Lago, *o mar, o rio e o lago*.

Nesse sentido, convencidos, como Tfouni (2001, p. 82), de que “o sujeito pode ocupar a posição de autor” (isto é, uma posição discursiva, na qual se consegue estruturar, organizar o discurso, oral ou escrito), nossa proposta ganha um maior relevo considerando que partimos também desses pressupostos, dimensionando dialogicamente a escrita, como um processo que envolve questões de experiência de vida, subjetividade, características essas inerentes ao ser humano.

Buscamos nas análises entender como os aprendizes se relacionam com sua língua materna (se as ações despendidas, discentes e/ou docentes, situam-na representativamente como mera disciplina escolar ou como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa), e como, a partir daí, o contexto no qual estão inseridos se revela na questão da autoria de seus textos, já que, por trás da linguagem, há um fenômeno social, e a escrita enquanto parte desse processo tem por objetivo cumprir sua função sociocomunicativa em situações reais de interação. Partimos da proposta de que, ao escrever em uma situação real, concreta, na qual veja um sentido interativo em sua escrita, diferente daquele voltado para simplesmente obter uma nota ou ponto, objetivando prioritariamente uma aprovação escolar, o aluno consiga encontrar uma razão sociodiscursiva para dizer, e, dessa forma, superar deslizos para construir um texto com maior nível de clareza, de proficiência.

Assim, concordamos com Ribeiro e Olímpio (2015, p.21), para os quais o “sujeito, então, está, de alguma forma, inscrito no texto que produz, e não se pode deixar de considerar que o sujeito se define historicamente e sua dimensão discursiva está determinada com o contexto histórico social”. Entretanto, em consonância com o supracitado, vale a ressalva, essa condição do sujeito, para que se lhe configure a autoria, necessita, no exercício sociodiscursivo, de ancorar-se na organização e na estruturação conscientes do discurso, no controle do que, com Tfouni (2001), chamamos antes de dispersão e deriva.

Com base nessas afirmações, não podemos desconsiderar que o meio no qual o aluno está inserido deve se revelar em autoria por meio de suas experiências, crenças, subjetividades, influências essas que precisam se fazer presentes em sua escrita e na maneira como elas aí se refletem enquanto verdades. Essas evidências, que serão observadas e

analisadas, tendem a conduzir a um grande salto em relação ao aluno que escreve e como ele se relaciona com sua escrita, enquanto autor de seu texto.

A escrita nas escolas em geral tem se resumido a atividades mecânicas para cumprir uma atividade na grade de “Produção de texto”, meras atividades que não alcançam seu real papel, dimensionado em sua função social, que leve em conta um sujeito histórico-social, que tem o que dizer, que tem uma voz para ser ouvida dentro da teia discursiva que é a linguagem.

4.2 O aluno autor – um caráter interventivo

Partimos do pressuposto de que, focada dialogicamente, isto é, quando o aluno possui um interlocutor efetivo para o qual ele queira dizer algo, a cena discursiva fica clara e dessa forma a autoria pode se instalar, pois esse (aluno) terá, exatamente sob a perspectiva discursiva, motivos e interesse em dizer algo. Em nossa proposta, o aprendiz conta uma história, escrita por ele mesmo, a um colega de sua escolha. Pressupomos, então, que essa escolha, que pode ser por afinidade ou não (não sabemos), provavelmente recairá sobre alguém a quem se queira contar uma história. Esse texto, gênero “Conto”, cumprirá preponderantemente sua função comunicativa.

Para ressaltarmos a importância dessa proposta, destacamos a seguinte afirmação de Ribeiro e Olímpio:

A função do texto ao interagir com o leitor é identificar-se com o outro e ver o mundo por meio da relação que os aproxima. O outro completa seu horizonte, seu saber, seu desejo e seu sentimento. Ao tecer textos para falar com o outro, o autor descreve suas dores, angústias, sonhos emedidos. Revela-se como ser incompleto que precisa do outro para crescer e aprender viver”(RIBEIRO; OLÍMPIO, 2015 p. 38).

Fica claro o quanto o interlocutor é peça fundamental no processo interlocutivo, o que explica a função social da língua, definida na alteridade. O ser humano é, por definição, social, gregário, precisa do outro. É na interação e por meio das relações humanas que aprendemos e somos constituídos. O aluno na escola geralmente possui um único interlocutor, o professor que irá lhe atribuir uma nota. As representações de si mesmo, como locutor, e do outro, como interlocutor, além da representação da própria língua como instância de interlocução social, ficam bastante comprometidas. Que maior motivo restaria para o aluno escrever? Qual o grau de envolvimento dele com o texto que elabora? O que ele almeja no momento da escrita? Provavelmente, agradar ao professor, atendo-se muito mais aos aspectos gramaticais do que propriamente ao caráter discursivo da escrita.

Em nossa proposta de escrita do conto, tivemos por objetivo criar condições que se aproximem de situações reais de comunicação e, pois, permitir que o aluno se atenha ao que ele queira de fato dizer ou contar. Dessa maneira, observando e analisando uma atividade interlocutiva, podemos perceber se esse processo em alguma medida favorece o aluno como sujeito autor, capaz de manter a unidade e clareza de seu texto, sem aquela preocupação de acertar voltada ao professor, o agente avaliador, que, de posse de uma caneta, irá assinalar as transgressões gramaticais de seu texto. Sobre esses aspectos, Geraldi traz importantes contribuições ao enfatizar que:

Mas há condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem a dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele quer mostrar que sabe escrever (GERALDI, 2015 p.98)

Essa disfunção dá base para nossa proposta, à medida que reafirma nossas considerações sobre as práticas de produção de texto realizadas nas escolas. Também sustenta nossa ênfase em uma prática dialógica na qual o aluno tenha um real interlocutor definido para quem ele queira dizer algo, o que justifica nossa intervenção e realça nossas sugestões.

Boa parte dos alunos do sexto ano possui, e não é de agora, muita dificuldade para escrever e com frequência resiste à ideia de fazê-lo, sobretudo, por associá-la a uma atividade burocrática meramente escolar, sem qualquer relação com a língua falada por eles fora da sala de aula. Acreditamos que isso resulte primordialmente, entre outras, de contínuas práticas monológicas de ensino. A tentativa de reverter em algum grau esse quadro incômodo e persistente surge com uma proposta interventiva de base dialógica.

Como parâmetro para análise dos textos, adotamos uma linha de estudo da autoria adotada por Tfouni (2005, 2010 e 2001), conforme descrevemos anteriormente, na qual a pesquisadora ressalta que: “A autoria de um texto se instaura quando o sujeito do discurso ocupa uma posição que lhe permite lidar com a dispersão e aceitar a deriva que sempre se instala” (2005, p. 129). Tfouni, que investiga essas questões e possui estudos muito produtivos nessa área, afirma que a autoria é um processo que independe da alfabetização, pois, para ela, a relação desta com o letramento não é tão íntima quanto pensamos. O

letramento é uma prática que extrapola a alfabetização e tem suas práticas associadas à história do indivíduo e à forma como ele atua na sociedade em que está inserido.

A autoria, segundo Tfouni, não possui ligação direta com a alfabetização; então, entendemos que, mesmo com dificuldade e resistência, dentro de uma proposta dialógica que faça sentido para os alunos, com algo a dizer, a autoria pode ser desenvolvida. Sobre essas questões da prática de produção de texto na escola, Geradi nos leva a refletir:

Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas intrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2015 p. 141).

A produção de texto pode ser pensada para além de um amontoado de regras, teorização geralmente central nas propostas da escola ao aluno. Escrever é poder usar a criatividade, o estilo, o que se deseja dizer, considerando-se a relação com o interlocutor, com a situação, com o contexto. Ou seja, a prática de produção de texto trabalhada na perspectiva dialógica da língua vislumbra múltiplas possibilidades de se focar a escrita como um evento diferente da formalização meramente teórica, formalização esta estrita à sala de aula. Freire (2015, p.85) leva-nos à seguinte reflexão: “Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” (grifos do autor). É comum escutarmos professores reclamando que os seus alunos não gostam de escrever, não se interessam pela escrita, ou, quando escrevem, quase sempre o fazem com muitas dificuldades. Acreditamos que as práticas pedagógicas que desconsideram a escrita como uma possibilidade sociodiscursiva, interacional, constituem-se como um dos grandes motivos que leva os alunos à resistência em querer escrever, ação que muitas vezes se configura a eles como simples atividade escolar (a “outra língua”), sem qualquer conexão com o seu idioma materno. Nesse caso, geralmente o ato linguístico de escrever se apresenta a eles como vazio de sentido sociocomunicativo. Equivale a dizer que aí se estabelece, por vezes involuntariamente, um compromisso cuja natureza se constrói em termos da relação estudante/disciplina da grade escolar, em claro prejuízo a outra relação, bem mais desejável, qual seja, sujeito-autor/língua materna. Uma dicotomização nociva, perniciosa à formação e ao desenvolvimento das competências leitora e escritora do jovem aprendiz.

Na tentativa de resgatar a segunda relação, entendemos, com Tfouni, que a autoria se manifesta em um “Eu”, que, diante de um meio e das possibilidades efetivas de dizer, encontra no interlocutor as condições de se expressar, pois, já nos revelava Bakhtin, o ser humano existe nas suas relações dialógicas com a vida, com sua história e com o mundo. A escrita se torna assim uma admissibilidade e uma oportunidade de expressão, e, dessa forma, a autoria pode se manifestar, conforme ressalta Tfouni (2005, p.139) : “É assim, nesses lugares onde língua e história se encontram, que a autoria se instala”. Em acréscimo, Cagliari (2009), atento a condições favoráveis de aprendizagem, declara que o professor deve notar na sua prática textos que envolvam a participação do aluno, problematizando a linguagem e analisando-a dentro de um contexto real de utilização dessa linguagem.

O sexto ano, turma em que estão matriculados os participantes da nossa pesquisa, são alunos que chegaram do ciclo I e demonstram bastante relutância em escrever. Para eles, a escrita não está associada a uma atividade em que eles vejam algum sentido, uma oportunidade de dizer, já que, a instância do expressar-se não é, para eles, bem esta. Tudo sempre é muito difícil. Além disso, percebe-se que eles acreditam não dominar a escrita e não saber ou conseguir escrever. Observamos, porém, que, na oralidade, boa parte deles apresenta características interativas e sabem se posicionar e argumentar, quando do seu interesse. Convencemo-nos de que um dos grandes entraves dessa situação refere-se aos fins prioritariamente avaliativos da atividade escrita, a partir dos critérios da norma padrão da língua portuguesa, em que geralmente são verificados itens gramaticais no texto, como ortografia, pontuação, concordância, entre outros, nos quais a escola sempre assinala, em geral com tinta vermelha, a transgressão. Notamos que comumente, sob essa circunstância, os alunos travam na hora da escrita e não conseguem desenvolvê-la, até porque a finalidade avaliativa, a descaracterizar a orientação discursiva do texto, apresenta-se aos aprendizes como o principal fator motivador da ação burocrática de escrever. O objetivo maior a reger essa ação centra-se na tentativa de se obter uma nota ou conceito que lhes assegure uma aprovação. Perdem-se as bases sociocomunicativas da escrita. Acreditamos que a gramática tem a sua importância e deve ser ensinada, mas entendemos que a forma como ela vem sendo aplicada nas escolas tem contribuído para o surgimento de mais obstáculos do que progressos.

Em relação aos processos ligados à produção de texto e ao sujeito autor, Tfouni (2005, p.131) defende a seguinte posição: “Nesses momentos, quando um significante não se prende bem ao outro (não há coesão, ali onde o imaginário falha), o sujeito perde o ponto de

ancoragem, visto que o sujeito é aquele que emerge entre significantes”. Acreditamos que o aluno, imerso em uma gama de regras que ele inconscientemente acredita não dominar, prescrita por uma gramática que na escola é priorizada, não consegue desenvolver sua consciência discursiva, o que o “trava” na hora da escrita, basicamente representada por ele como uma disciplina escolar, distante de sua língua materna. Diante disso, lançamos a seguinte questão: esse quadro explicaria, em alguma medida, por que muitos alunos expressam-se bem na oralidade, apresentam propostas, argumentos, ideias, mas, no momento da escrita, não conseguem significar tudo isso para o papel? Não seria, talvez, a excessiva preocupação com toda essa prescrição de regras uma fonte de contribuição para que se desconfigurasse para eles a escrita como mecanismo cultural de interação sococomunicativa? Assumimos que sim. Com nossa intervenção, estudaremos e analisaremos melhor essas questões e, assim, chegaremos a uma conclusão com maior embasamento e evidências sobre as práticas de produção escrita escolares.

Escrever na escola e na vida se torna uma atividade indispensável, e a escola, como principal agência de letramento, precisa oportunizar ao aluno que as práticas de produção escrita estejam atreladas às suas vivências, que eles compreendam que a escrita está além de uma mera atividade mecânica que o professor irá corrigir. A escrita precisa ser tratada como um mecanismo de interação entre os sujeitos, como uma prática social que necessita ser trabalhada sob um viés sociocomunicativo, para que extrapole os muros escolares. Pensamos que se a escrita for trabalhada nessa perspectiva, estaremos avançando e, com isso, nossos alunos, inseridos em situações que tenham sentido para eles, terão, provavelmente, maior interesse em escrever, podem conseguir representar-se como agentes produtores de sentido, conseguir representar a escrita como processo de interação social e, com isso, realmente se tornem autores de seus próprios textos. Com propostas sob uma perspectiva discursiva da linguagem e produção escrita, as instituições escolares podem despertar no aluno uma consciência crítica e uma autonomia, para uma melhor inserção desses discentes nesse mundo moderno cada vez mais competitivo. Para ressaltar e embasar essas propostas, compartilhamos as ideias de Ribeiro e Olímpio:

Por isso entendemos que só pela formação do sujeito autor, num sentido pleno, com consciência crítica, o homem moderno, imerso, capturado por essa teia tênue e, ao mesmo selvagem, que é a vida em sociedade, poderá se constituir inteiramente como cidadão livre dos artifícios e das ciladas do mundo das palavras e autônomo em suas manifestações comunicativas (RIBEIRO; OLÍMPIO, 2015 p. 74).

Entendemos que é preciso formar e preparar o aluno para ser capaz de se posicionar, ser crítico e reflexivo, em um mundo em que somos a todo tempo imersos em uma gama de informações e acontecimentos; por isso, torna-se necessário ler nas entrelinhas, saber se pronunciar, se colocar, e, acima de tudo, entender o que está implícito no outro. A escrita, enquanto expressão e manifestação de ideias e pensamentos, proporciona-nos a interação. Se formos capazes, por meio da linguagem, de contribuir para uma melhor apreensão do mundo, também, dessa maneira, conseguiremos ler melhor o mundo, interagirmos com ele e nele, e, acima de tudo, para uma sociedade melhor. Escrever é **poder** através da escrita. Abre-se a possibilidade de ações sociodiscursivas, de se expressar, de se transmitirem ideias e valores, além de uma leitura do mundo de cada indivíduo. Até mesmo em textos informativos, cada ser humano adquire seu estilo, sua subjetividade em relação à escrita, ou, melhor dizendo, a forma própria de cada um se relacionar com o mundo e com a escrita. Diante desses aspectos, ressaltamos e compartilhamos os dizeres de Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2015 p. 53 - Grifo do autor).

De acordo com as sábias palavras de Paulo Freire, não somos apenas uma presença no mundo, mas, sim, pertencemos a ele e, como sujeitos pertencentes, nele atuamos, interagimos e devemos, assim, contribuir de forma social e ética para a construção de uma sociedade melhor e mais crítica. A escrita como ação de linguagem possui um caráter social, e como vivemos em uma sociedade letrada, em que as práticas sociais são mediadas por essa escrita, comunicamo-nos com as pessoas e com o mundo à nossa volta, interagimos, trabalhamos, estudamos, ou seja, ela permeia nossa vida cotidiana, e isso independe de os sujeitos serem ou não alfabetizados. O letramento, relacionado às funções sociais dos usos da escrita, como o descreve Kleiman (1995), pode ser observado, por exemplo, mesmo em condições que exponham a ausência de alfabetização, como alguém que, analfabeto, consegue fazer compras por meio da leitura de preços, conhecer o valor do dinheiro, entre outros. O que consideramos, como Tfouni (2001), são graus, níveis de letramento, expressos, lembra-nos a pesquisadora, por meio de um *continuum* já mencionado.

Reflexões como essas aumentam as evidências de que a autoria extrapola o mundo da alfabetização e tem a ver com o modo como o indivíduo se realciona com o mundo e com a linguagem. De acordo com essas ideias, ressaltamos que existe autoria também em discursos

oraise esta está além da alfabetização, como afirma Tfouni (2001, p. 82): “O autor é uma posição de sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório”. Percebemos, sobretudo, que a autoria é um lugar que reflete a relação do sujeito com a linguagem, a maneira como ele se insere no mundo através dela e consegue organizar seu discurso.

Os alunos sujeitos da pesquisa são todos alfabetizados; porém, percebemos neles uma grande dificuldade na produção de seu discurso escrito, ou seja, na produção de seus textos. Parte deles se expressa muito bem na oralidade; contudo, no momento da escrita, relatam não conseguir significar claramente suas ideias. Fica-nos a seguinte pergunta: seria essa dificuldade, esse “travamento” quando do ato de escrever algum indicativo de práticas de escrita monológicas? Pela nossa experiência docente, estamos inclinados a acreditar que sim. Sabemos que tais práticas desconsideram o caráter sociodiscursivo da escrita, interativo, privilegiando correções metalinguísticas e redações que nada têm a ver com os aspectos discursivos da escrita. Nossas análises se debruçaram sobre questões como essa, provavelmente geradoras de um grande entrave nas práticas de produção de texto. Procuramos entender e analisar se práticas de escrita configuradas em uma base dialógica conseguem desenvolver a autoria dos alunos e amenizar questões referentes às dificuldades notadas na sua escrita.

Para empreender semelhante análise, vamos assumir que, no âmbito linguístico, todo procedimento analítico, científico ou pedagógico naturalmente adota como fundamento uma determinada concepção de linguagem, o objeto central de investigação. Deparamo-nos, pois, com dois grandes eixos de seu estudo (CURADO, 2012) quais sejam, o monológico e o dialógico. Nosso trabalho, está claro, volta-se para uma investigação de base dialógica, que vai salientar, pois, a relação dos falantes, usuários (nossos sujeitos) com a linguagem., especificamente no que diz respeito à concepção e construção dos sentidos do texto. Nesse ponto, Koch (2002) nos apresenta as seguintes concepções (as duas primeiras de fundamento monológico) empregadas na relação língua e sujeito:

- A língua como representação ou tradução do pensamento. Nesta, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, e ao leitor cabe somente apreender essa representação mental e psicológica do produtor de maneira meramente passiva;

- De acordo com a concepção da linguagem como código, a língua é vista como instrumento de comunicação e o texto tido como simples produto da codificação do emissor para o leitor (e para este basta o conhecimento do código), que apenas o decodifica de maneira essencialmente passiva;
- Na concepção dialógica da linguagem (entendida como forma ou processo de interação social), os sujeitos se apresentam como atores/construtores sociais do processo interativo do texto, que é visto como próprio lugar entre os sujeitos que ativamente nele se constroem e são construídos, de maneira que os sentidos e seus implícitos vão se construindo de acordo com o contexto sociocognitivo no qual estão inseridos seus participantes (KOCH, 2002 p. 16-17).

Nossa proposta de intervenção toma por embasamento a concepção dialógica da língua, considerando que os participantes da pesquisa atuaram e escreveram seus textos em uma situação que tenta se aproximar de uma real base interlocutiva, na qual os sujeitos tenham algo a dizer a alguém, pois autor e leitor efetivo do texto estão sintonizados, já que pertencem a essa interação. Juntos, construirão a produção de sentidos do texto situados na própria situação interlocutiva como atores/construtores sociais desse processo, conforme enfatiza Koch:

Portanto, o tratamento da linguagem, quer em termos de produção, quer de recepção, repousa visceralmente na interação produtor-ouvinte/leitor, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas (KOCH, 2002 p.31).

Em acordo com a citação, defendemos que o processo interlocutivo se efetua na própria interação dos participantes, e, dessa forma, produtor e ouvinte se constituem nessa interação. Os participantes da pesquisa, nesse processo, envolvem-se por meio de informações contextuais e também de estratégias nas quais produtor e ouvinte estão inseridos em um processo da contação de história, no qual esta traz subsídios necessários para que a situação interlocutiva aconteça de maneira satisfatória, pois, como nos ressalta Geraldi (1997, p.171), “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, transpostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente”.

ANÁLISE DE DADOS

“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.”

(Clarice Lispector)

Capítulo 5

5.1 A aplicação de questionário

Em conversa informal com a turma e, por meio da aplicação de um questionário com os sujeitos da pesquisa, pudemos identificar que os alunos preferem escrever fora da escola, em outros ambientes, pois se sentem mais à vontade e podem escrever de acordo com seu interesse. Boa parte dos alunos da turma afirma que na escola eles escrevem para um único interlocutor, que é o professor, o avaliador, que, munido de uma caneta, irá corrigir seu texto e atribuir uma nota. Um artefato meramente burocrático e fora de uma situação concreta de interação e circulação. Diante desse quadro, queremos salientarmos que práticas corriqueiras, escolares como essa, não despertam o sujeito discursivo que está no aluno, que, escrevendo fora de uma situação concreta de interação, desconsiderando uma real situação sociointerativa, tende a travar e ficar inseguro em relação à sua escrita e pensar exclusivamente em sua nota. Para aprofundamento da situação apresentada, resolvemos aplicar um questionário aos dez alunos e sujeitos da pesquisa para fins de sondagem dos aspectos acima citados. Os dados colhidos, a título de amostragem ilustrativa, são apresentados por meio de algumas respostas de alguns alunos da turma de acordo com o assunto em questão. Abaixo, os exemplos ilustrativos das respostas de alguns alunos (sujeitos da pesquisa) sobre suas práticas de produção de texto.

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

() Na escola
 Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

Bem que fora fica mais confortável

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

Erros de português

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Português

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

para ganhar pontos

Figura 1 (Aprendiz 1) - Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

QUESTIONÁRIO

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

() Na escola

() Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

Eu gosto de escrever mais em casa
pois eu posso escrever o que eu quiser

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

Os pontos, finalizar um parágrafo

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Língua Portuguesa.

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

Comparar nota quando a professora
manda

Figura 2 (Aprendiz 2) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

Na escola
 Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

Porque na escola eu escrevo pra professor
 pra ganhar um ponto.

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

Erros de Português.

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Português.

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

Para ganhar um ponto da professor.

Figura 3 (Aprendiz 3) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

Na escola
 Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

porque eu gosto da orientação das professoras e pra tirar nota boa da prova

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

em pensar as ideias

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

português

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

pra aprender e tirar nota boa pra prova

Figura 4 (Aprendiz 4) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

() Na escola
() Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

porque fora é mais tranquilo.

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

leitura, e erros de português

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

português

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

para ganhar nota na escola e passar de ano.

Figura 5 (Aprendiz 5) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

5.2 Análise de questionário

Dos dez aprendizes, sujeitos da pesquisa, seis responderam que preferem escrever fora da escola, contra quatro que responderam gostar mais de escrever na escola. O que observamos de mais relevante é que, mesmo entre aqueles que responderam preferir escrever na escola, não se pensa em escrever na escola senão para um professor avaliador e com o objetivo de se obter “uma nota” ou “ponto”, conforme respostas dos discentes. Outra observação importante é referente à circunstância de a maioria deles responder que sua maior dificuldade em escrever reside em evitar os “erros de português” em adequar os sinais de pontuação etc; ou seja, percebemos que sempre estão preocupados em escrever sem erros gramaticais, (em geral, poucos o conseguem nessa série) para um professor que irá corrigi-los. Em nenhum momento se preocupam em ter o que dizer como um sujeito discursivo inserido em uma situação de real de comunicação. É a língua materna deixando de funcionar como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa.

Tomamos por base que as práticas de texto escolares não levam em consideração condições reais de interação e, geralmente, tendem a render textos com baixo nível de clareza, principalmente em alunos com maiores dificuldades de expressão.

Os padrões de textualidade relativos ao texto incluem aspectos referentes à sua clareza e à compreensão como instrumento interativo. Neste caso, nossa intervenção partiu da produção de um conto, que o aluno escreveu, por sua livre escolha, para um colega, também de sua escolha, o que justifica uma situação efetiva de comunicação, sem o crivo avaliativo do professor, e um ambiente propriamente interativo, que proporcionou ao discente a oportunidade concreta da criatividade, da busca de sua subjetividade e do objetivo do encontro com o outro, peça fundamental no processo de interlocução, já que, provavelmente, sendo um colega que ele próprio escolheu, houve o desejo real de lhe contar algo, associado ao seu interesse em lhe dizer, pois somos constituídos nas relações e diálogos uns com os outros, numa rede dialógica permeada pela linguagem. Com essa atividade de intervenção, pretendeu-se oportunizar experiências sociocomunicativas que possibilitem uma evolução nos níveis de textualidade e clareza dos textos dos discentes.

Os padrões de textualidade relativos ao texto incluem aspectos referentes à sua clareza e à compreensão como instrumento interativo. Neste caso, nossa intervenção partiu da produção de um conto, que o aluno escreveu, por sua livre escolha, para um colega, também de sua escolha, o que justifica uma situação efetiva de comunicação, sem o crivo avaliativo do professor, e um ambiente propriamente interativo, que proporcionou ao discente a oportunidade concreta da criatividade, da busca de sua subjetividade e do objetivo do encontro com o outro, peça fundamental no processo de interlocução, já que, provavelmente, sendo um colega que ele próprio escolheu, houve o desejo real de lhe contar algo, associado ao seu interesse em lhe dizer, pois somos constituídos nas relações e diálogos uns com os outros, numa rede dialógica permeada pela linguagem. Com essa atividade de intervenção, pretendeu-se oportunizar experiências sociocomunicativas que possibilitem uma evolução nos níveis de textualidade e clareza dos textos dos discentes.

Para conceituarmos melhoras questões que envolvem a relação entre texto e textualidade, compartilhamos a seguinte consideração, conforme já citado anteriormente:

Relacionando os conceitos de texto e textualidade, poder-se-ia dizer, em princípio, que a unidade textual se constrói, no aspecto *sociocomunicativo*, através dos fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade); no aspecto *semântico*, através da coerência; e, no aspecto *formal*, através da coesão. (VAL, 2016, p.15-16, grifos da autora)

Assim, constatamos que a produção textual se constrói por fatores pragmáticos, semânticos e também no plano formal. Todos esses fatores estão interrelacionados na construção textual e devem ser considerados para que o texto envolva bom nível de textualidade.

No fenômeno da linguagem estão envolvidos diferentes processos implicados em seu funcionamento, o que leva ao domínio do texto e em suas múltiplas vertentes: cognitivas, linguísticas, discursivas e pragmáticas. (cf. ANTUNES, 2009)

O texto envolve uma gama de relações oriundas das interações sociais e bagagem de conhecimentos de seus interlocutores, ou seja, aspectos sociocomunicativos que promovem sua elaboração, harmonia, clareza, por isso a linguagem deve ter como referencial de ensino o foco no sentido global do texto.

O trabalho com a linguagem nas escolas tem sido utilizado com pouca abrangência. Pelas relações históricas, a língua foi estudada preferencialmente em seus aspectos

morfológicos e morfossintáticos, isto é, a partir de regras. Não foi percebido que era preciso ir além. Era preciso considerar e estudar a língua com base na sua função social, no nível das ideias, das mensagens que o texto se propõe, objetivando a interação social efetivada pela linguagem que faz parte de nossa bagagem cultural. A atividade verbal tem um caráter interacional. Portanto, entre as múltiplas propriedades do texto, temos a intencionalidade e aceitabilidade. A intencionalidade muitas vezes é confundida com intenção (objetivo) de quem fala ou escreve; porém, a intencionalidade possui uma abrangência maior, ligada à coesão e à coerência do texto, de modo que as informações sejam claras, com sentido e passíveis de interpretação. Ela representa, portanto, a clareza com que passamos a mensagem a fim de tentarmos assegurar um bom entendimento. A aceitabilidade, por sua vez, corresponde à predisposição daquele que ouve ou lê em apreender, a captar os sentidos do que é dito pelo outro. (ANTUNES, 2009).

Existe, portanto, na atividade verbal uma cooperação entre os interlocutores, na troca de ideias entre os agentes do diálogo.

O estudo do texto é mais abrangente do que podemos pensar; desse modo, não podemos reduzi-lo a teorias meramente gramaticais. Estudar o texto sob essa perspectiva é, entre outros efeitos nocivos, limitar a reflexão dos alunos. O discente precisa aprender a pensar, a dialogar com seu interlocutor, passando-lhe uma informação que altere o ambiente social em que ele se insere, tendo a língua como uma ferramenta de agir na sociedade em que vive, de transformar o meio. O texto é uma atividade que se insere por meio de locutor e interlocutor, com o objetivo da interação. Cuidar apenas dos aspectos linguísticos na produção de um texto não esgota os fatores necessários para uma apropriada interação verbal. O professor deve ter a preocupação com ensinar o aluno a compreender o texto levando em conta um interlocutor real e não apenas a sua constituição gramatical. Em uma atividade de interpretação, é importante se conhecer o autor do texto. As expressões que o emissor coloca no texto devem ter a intenção de conferir-lhe sentido e harmonia, com o objetivo de levar o receptor a entendê-lo.

Um texto é constituído basicamente de palavras, que, por sua vez, deve seguir regras de combinação com vistas à clareza do que se deseja transmitir. Para se comunicar com clareza é necessário escolher as palavras e dispô-las harmonicamente, pois a língua cumpre um papel na sociedade que é o de comunicar. A palavra, portanto, não possui absoluta

autonomia, a escolha de uma palavra interfere nas subsequentes, que, por sua vez, é atingida pelas precedentes. Em um texto, tudo está interligado para o propósito comunicativo.

5.3 Produção de texto (base monológica)

Nesta seção analisamos produções escritas de cinco alunos, sujeitos da pesquisa, textos produzidos em contexto monológico, isto é, em condições tradicionais de ensino do português, por privilegiarem estruturas formais da língua. As análises realizadas têm por finalidade observar quais, resultantes deste contexto, os níveis de textualidade das produções e a projeção do aluno nelas como autor, ou seja, a partir do desenvolvimento da consciência do processo discursivo, em que medida o aprendiz consegue manter a organização da unidade textual, com o apoio dos mecanismos utilizados para controlar e conter respectivamente as chamadas dispersão e deriva, estudadas e propostas por Tfouni, já descritas neste trabalho. Para isso, aplicamos uma atividade rotineira, usual isto é, sob uma orientação monológica, de produção textual, proposta como um procedimento comum de sala de aula, de acordo com o currículo escolar, para o sexto ano do ensino fundamental, ciclo II. Esta produção foi centrada na estrutura do gênero Conto (personagens, tempo, espaço, enredo, foco narrativo), proposta essa também realizada sob a forma de muitas outras atividades, apresentadas em apostilas e manuais em geral, de acordo com o currículo sugerido para a série/ano em questão.

Para dar início a essa atividade, foi solicitado aos alunos e sujeitos desta pesquisa, que escrevessem um texto, gênero conto de mistério, e que considerassem os cuidados com a estrutura do gênero (Personagens, tempo, espaço, foco narrativo, enredo), conforme apresentado no parágrafo anterior. Deveriam escolher e criar os personagens da história; o espaço onde ela aconteceria; inserir marcas de passagem de tempo; definir o tipo de narrador, primeira ou terceira pessoa; e apresentar uma sequência de fatos e acontecimentos. Assim, os alunos começaram suas produções e, como de costume, fizeram perguntas como: “o que é enredo?”. Em relação ao foco narrativo, perguntaram em geral quando o narrador deve estar na terceira ou primeira pessoa. As perguntas eram prontamente respondidas, à medida que as dúvidas surgiam.

A manutenção proposital das circunstâncias usuais de produção textual, nesta atividade programada pela pesquisadora, obedecia à tentativa de reproduzir as práticas

pedagógicas convencionais, cotidianas. Seria passível de análise o produto gerado por atividade cuja realização tenta evitar a subversão da rotina da sala de aula.

Nesta atividade de produção de texto, um aspecto muito relevante observado relaciona-se à maior preocupação dos alunos com a estrutura formal do gênero em si, muito maior do que com a essência e as informações da história.

O primeiro texto analisado tem por título “Coisas estranhas” e foi produzido por uma aluna que não demonstra muito entusiasmo com atividades de produção de textos, um dos motivos a de ser escolhida para participar. Nesta análise, observamos o nível de textualidade entre as ideias do texto, além de verificar se pode nos oferecer alguma visualização de como se apresentam produções textuais derivadas de atividades descontextualizadas. Vamos à leitura do texto:

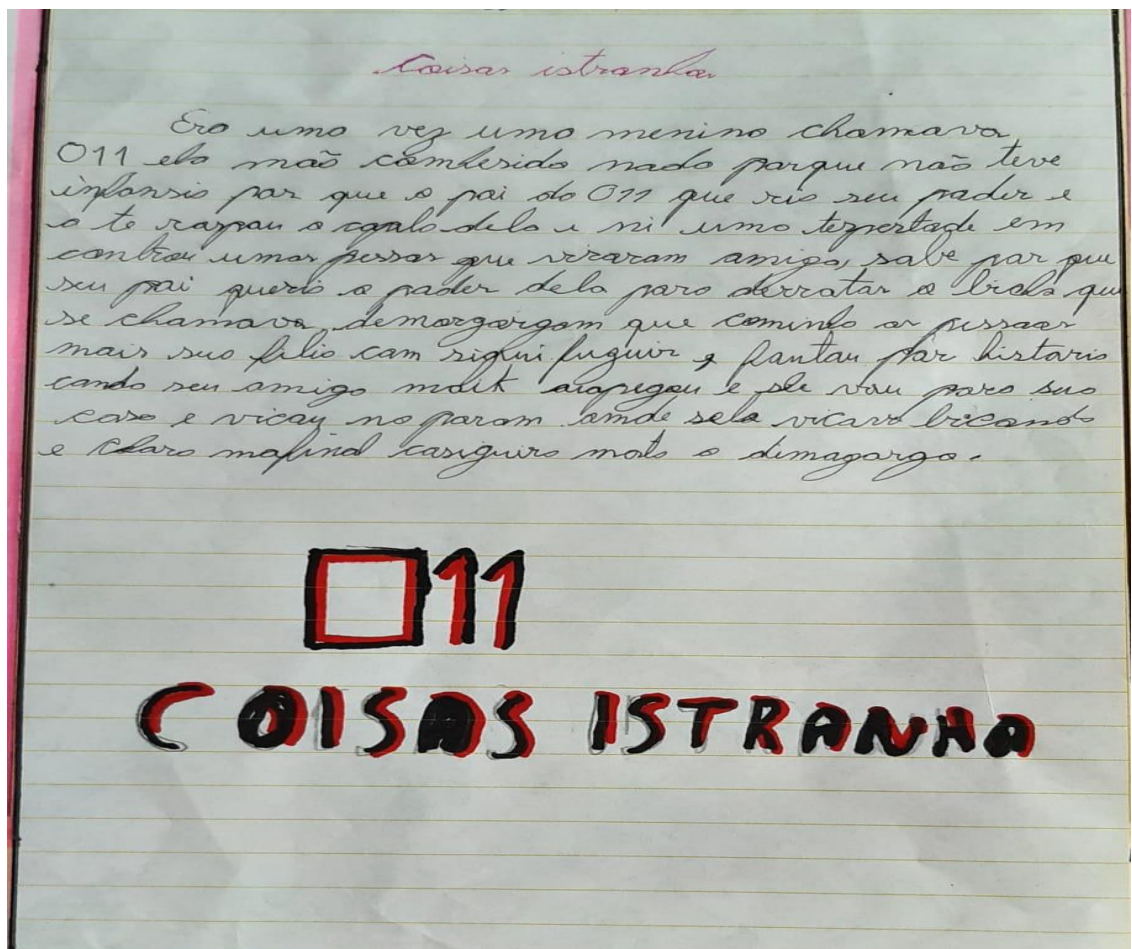


Figura 1 (Escrevente 1) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto - Escrevente 1

Coisas istranhas

Era uma vez uma menina chamava 011 ela não comhesido nada porque não teve infansia por que o pai da 011 que ria o seu poder e a te raspou o capelo dela e ni uma tespestade emcontrou umas pessoas que viraram amigas sabe por que seu pai queria o poder dela para derrotar o bicho que chamava demorgorgom que cominha as pessoas mais sua filia com sigui fuguir e fantau par historia cando seu amigo maik aiapegou e sle vou para sua casa e vicou no param amde selo vicava bicando e claro mafinal casiguira mata o dimagargo.

Análise – escrevente 1

A aluna como sempre acontece durante as aulas, resistiu um pouco em querer escrever o texto, mas conseguiu iniciá-lo e também terminá-lo. Fez algumas perguntas no decorrer da produção sobre a história e o possível mistério a ser envolvido na trama, além de outras referentes à estrutura do gênero. Por fim, ela o deu por terminado.

Percebemos que a aluna consegue atender à proposta do gênero conto de mistério, como sugere o título “Coisas istranhas”. O seu texto conta a história de uma menina chamada 011, que não teve infância porque seu pai queria seu poder, que estava nos seus cabelos, para derrotar um bicho chamado demorgorgom/dimagargo. Na análise desse texto, descobrimos que ele possui relação com uma série intitulada “Stranger Things”, apresentada pela Netflix, ou seja, a aluna trabalhou um processo intertextual, buscando referências de mistérios que assistiu para produzir seu texto.

A aluna na produção do conto buscou dialogar com informações da série para ajudar a compor seu texto, ou seja, histórias já assistidas, ou lidas, guardadas na memória que, reconstruídas, ajudaram a construir seu conto, de acordo com sua estrutura. Uma intertextualidade, sem dúvida. Depreendemos, apesar de algumas lacunas, a existência de uma unidade, de um todo significativo, isto é, temos um texto.

No encadeamento das ideias é notória uma descontinuidade, que parece quebrar o fluxo do encadeamento e sequência das ideias, ou seja, a aluna não consegue manter controle da dispersão e perde o ponto de ancoragem, conforme nos apresenta Tfouni (2001). O texto

acaba por exibir uma ambiguidade, portanto, não deixa claro se a menina da história não conhecia nada porque não teve infância ou se não conhecia nada por causa do seu pai querer seu poder ou as duas circunstâncias, o que parece ser o mais provável, porém, isso não fica explícito. A aluna perde o referente na cadeia linguística, o que provoca o efeito de deixar uma lacuna no texto, acarretando um duplo sentido e dando margem a imprecisão de sentido. Diante dessa perspectiva, consideramos as afirmações de Tfouni (2001, p.83): “Analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido a equivocidade da língua.” Percebemos que a aluna não consegue amarrar esse processo de dispersão, e, conseqüentemente, o texto acaba apresentando esse duplo sentido, conforme observado.

Podemos notar também processo semelhante no seguinte trecho: “*ni uma tempestade encontrou umas pessoas que viraram amigos por que seu pai queria o poder dela para derrotar o bicho dermagon*”. Não conseguimos, durante a leitura do texto, compreender a relação entre as seguintes ideias: o fato de a menina ter encontrado os amigos durante a tempestade e o de seu pai querer seu poder. É possível identificar que não há sequência lógica entre essas informações, fator a acarretar uma incongruência na relação entre as ideias da história. No caso, isso se mostra como outra evidência de não controle da dispersão que acaba por acarretar a deriva de sentidos. Se nos lembrarmos da natural equivocidade da língua (cf. TFOUNI, 2001), fenômenos como dispersão e deriva, como já vimos, impõem a necessidade desse controle, que, entre outros fatores, exige um nível de consciência do processo discursivo, além, é claro, de um domínio da própria modalidade escrita formal do idioma. Consciência e domínio, portanto, aqui se tornam aspectos fundamentais na busca por parâmetros de definição do nosso sujeito autor, em oposição ao sujeito enunciador (cf. TFOUNI, 2001).

Entre outros, esses “deslizes” identificados em nossa primeira redação teriam alguma relação com um ensino tradicional, traduzido nesta atividade, de abordagem monológica? Em princípio, pela própria natureza da proposição, com finalidade que reproduz essencialmente uma motivação escolar, poderíamos notar uma orientação com inclinações a questões estruturais. Seria isso suficiente para conduzir o aprendiz a descaracterizar seu idioma como um mecanismo cultural de interação sociocomunicativa e, pois, a percebê-lo como simples disciplina da grade curricular? A atividade de redigir um texto, neste caso, confinada à sala de

aula de modo proposital, conseguiria, apesar disso, oferecer ao nosso aluno, no âmbito funcionalmente discursivo, o sentido de que, conforme Geraldi (1997, p. 137), ele tem o que comunicar/dizer; tem uma razão sociocomunicativa para dizer o que tem a dizer; tem para quem dizer o que tem a dizer, isto é, sabe que seu professor não será apenas um avaliador; se constituirá como “locutor”, como sujeito do discurso? Contribuiria para que ele, jovem aprendiz, dessa forma, desenvolvesse justamente aquela consciência e aquele domínio? A proposta a ser realizada posteriormente, em outra seção, é apresentar outra perspectiva, orientada por uma aplicação de base dialógica, com o objetivo de confrontar as duas abordagens, e daí, então, esclarecer nossas suposições.

Na sequência, segue-se a análise do texto de um outro aluno, produzido na mesma situação contextual. Esse aluno, assim como a aluna do texto anterior, apresenta bastante desestímulo por atividades de produção escrita. Ambos dizem encontrar dificuldades em escrever textos, reclamam que escrever lhes parece ser muito difícil. Vale ressaltar que, geradora de cinco textos (cujas análises se iniciaram com a produção anterior), esta abordagem, de base monológica, e a próxima, de base dialógica, também fornecedora de cinco textos (que terão suas análises realizadas em sequência às próximas quatro), puderam contar com o máximo de incentivo para que os alunos escrevessem. O que mudou de um conjunto para o outro foi o tipo de abordagem, de monológica para dialógica, e de proposta.

O aluno deste segundo texto também fez, durante a aplicação da atividade, alguns questionamentos. No início, contou um pouco do que tinha em mente e, depois, perguntou se havia ali um mistério; indagou também sobre a questão das marcas de passagem de tempo, se era preciso colocá-las. Respondidas suas dúvidas, começou então, a redigir o seu texto. Segue-se abaixo, assim como a análise sobre o que observamos:

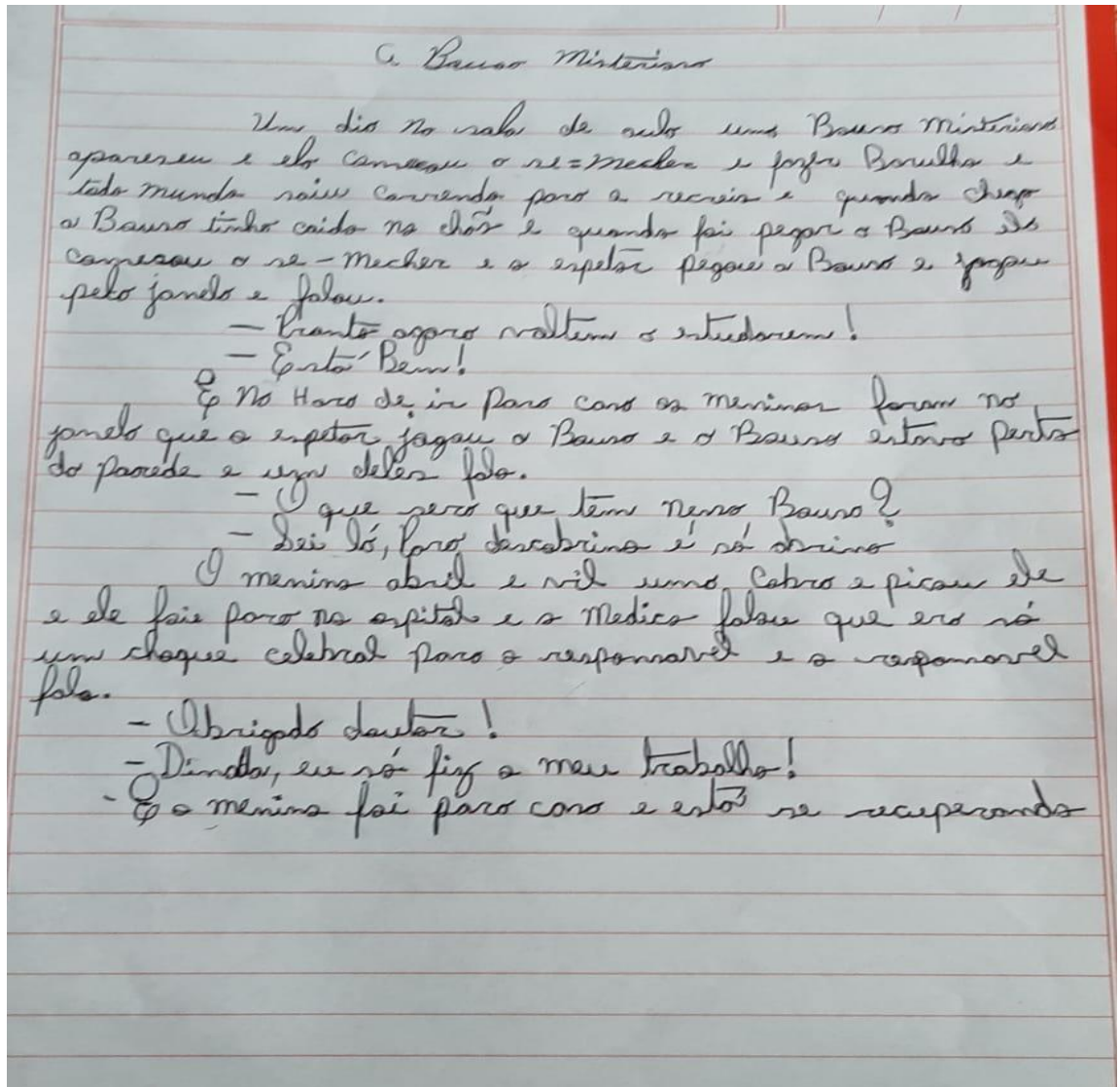


Figura 2 (Escrevente 2) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto - escrevente 2

A Bousa misteriosa

Um dia na sala de aula uma Bousa misteriosa apareceu e ela começou a se = mecher e fazer barulho e todo mundo saiu correndo para o recreio e quando chego a Bousa tinha caído no chão e quando foi pegar a Bousa ela começou a se-mecher e o espetor pegou a Bousa e jogou pela janela e falou.

---- Pronto agora voltem a estudarem!

---- Está bem!

E na hora de ir para casa os meninos foram na janela que o espetor jogou a Bousa e a Bousa estava perto da parede e um deles falo.

---- O que sera que tem nessa Bousa?

---- Sei lá, Para descobrino é só abrinio

O menino abril e vil uma cobra e picou ele e ele foi para o ospital e o medico falou que era só um choque celebral para o responsavel e o responsavel falo.

---- Obrigado doutor!

---- Dinda, eu só fiz o meu trabalho!

-- E o menino foi para casa e está se recuperando

Análise – escrevente 2

O discente inicia a escritade seu texto ao tempo em que se observa que até certo ponto do primeiro parágrafo a articulação entre as ideias flui bem. Em certo momento, parece perder o controle da unidade textual. O nome do conto é “*A bousa misteriosa*” e começa com uma boa dose de suspense a envolver o leitor. O aluno, apesar de alguns deslizes ortográficos, consegue neste início escrever uma narrativa atendendo aos seus padrões estruturais; porém, observamos indicativos de que a unidade de sentido do seu texto começa a lhe escapar do domínio já no primeiro parágrafo, no seguinte trecho: [...] *todo mundo saiu correndo para o recreio e quando chego a Bousa tinha caído no chão e quando foi pegar a Bousa ela começou a se-mecher e o espetor pegou a bousa e jogou pela janela e falou.*” Não conseguimos nesse trecho ter clareza sobre quem pegou a bolsa quando voltaram do recreio. O fragmento primeiramente sugere que alguém pega a bolsa, para, depois, afirmar que o “espetor” a joga pela janela. Não há muita clareza em relação a se o autor dasduas ações (pegar a “bousa” e jogá-la pela janela) foi a mesma pessoa. Notamos que as ideias se misturam e o referente da primeira ação não é explicitado. A ausência dessa precisão revelamos que o alunodá sinais de não conseguir manter o controle da unidade de sentido, e o texto começa a ficar confuso. Agora vamos analisar um outro trecho do texto: “*O menino abril e vil uma cobra e picou ele e ele foi parar no hospital e o medico falou que era só um choque celebral para o responsavel e o responsavel falo – Obrigado, doutor! – Dinda eu só fiz o*

meu trabalho!.” Concentram-se nesse trecho alguns flagrantes problemas de representação contextual; e esse fator representacional é, sabemos, imprescindível nas linguagens em geral, sobretudo, naquelas inteiramente dependentes da simbologia, como a escrita. Se o processo de significação linguístico-discursiva pode ser entendido (cf. DENNY, 1995) como um compartilhamento, entre escrevente e leitor, de um contexto situacional (fictício ou não), fica evidente a importância de a simbologia dar conta de uma eficaz representação contextual. Se esse contexto não é bem conhecido pelo escrevente e/ou se ele não domina as suas formas representacionais (ou seja, não conhece suficientemente os mecanismos linguísticos da língua com a qual se expressa), a escrita não conseguirá fornecer o contexto em questão, não poderá efetuar sua adequada representação, comprometendo-se aquele compartilhamento. O conhecimento do contexto que dá origem ao texto não chega, assim, de modo satisfatório ao leitor, razão provável do surgimento de muitas ambiguidades, lacunas, imprecisões, descontinuidades.

Percebemos, no trecho em questão, que não fica evidente quem é o tal “responsável”, citado no texto. O seu aparecimento na história é repentino, deixa o conto um tanto confuso, sem entendermos quem é esse “responsável”. Nesse segmento o escrevente deixa escapar a unidade textual, foge-lhe, por assim dizer, o controle do texto e, como no trecho anterior, a dispersão se instala. A partir daí, como se o escrevente de certa forma se “esquecesse” ou não percebesse a necessidade destas adequações, o conto apresenta uma certa desorganização das ideias. Sobre essas questões, Tfouni (2005, p. 129) faz as seguintes considerações:

Ora, estar sob o domínio dos dois esquecimentos e tentar “domar” a dispersão, significa, ao mesmo tempo, que há um “eu” que controla, e um “sujeito” que se perde. Ou, em outras palavras, significa admitir a existência da lalange, que não cessa de se infiltrar na língua, movimento este que faz com que o trabalho de autoria se formule em um duplo eixo: por um lado, controlar, através de mecanismos linguísticos adequados, a dispersão, que ameaça na -enunciação- a unidade do texto, o dizer pleno almejado; por outro lado, procurar mecanismos de ancoragem, que sedimentem e tragam uma “naturalidade” de sentido do texto, uma linearidade, que faz parecer que ali não existiria deriva possível (ou seja, que aquela era a única maneira de dizer).

Como dito anteriormente, o aluno que produziu o texto em pauta perde o seu controle e não consegue “domar” a dispersão, como nas palavras da autora, e, conseqüentemente, a dispersão se instala e acaba provocando um processo de deriva de sentidos, por causa da falta do referente, processo que influi no sentido do texto, deixando-o um tanto impreciso, lacunar, confuso. O estudante que escreve o texto atende aos padrões da estrutura do gênero conto; porém, talvez, ao ficar preocupado com esses aspectos e não com o ter uma cena discursiva

clara e um real interlocutor, acaba se perdendo e não conseguindo escrever um texto com maior nível de textualidade. Acreditamos que o aprendiz, reproduzindo um pouco do já dito, o que leu em outras histórias e preocupado em atender à estrutura narrativa, em detrimento de uma história com fins sociocomunicativos, em que se tenha algo a dizer a alguém, perde o controle do texto, fator que colabora para o processo de dispersão.

Entendemos serem essas as maiores causas de processos de dispersão apresentados pelos alunos, o que muitas vezes implica um baixo nível de textualidade nos textos, acarretamento da ambiguidade e truncamento de ideias.

O estudante, no momento da escrita, fica envolvido com uma cena discursiva que não está clara, não tem um real interlocutor que não seja o professor. No caso dessa proposta, pensamos que esse critério, atrelado ao foco na estrutura do texto (elementos da narrativa), o aspecto central da escrita do aluno, faz com que ele se perca na ancoragem das ideias e produza um texto dessa natureza.

Prosseguimos, agora com análise do terceiro texto, o de uma aluna que escreve um conto intitulado “*O Anel de Brilhantes que foi roubado!*”. Segue o texto da aluna e a transcrição, tal qual o texto original.

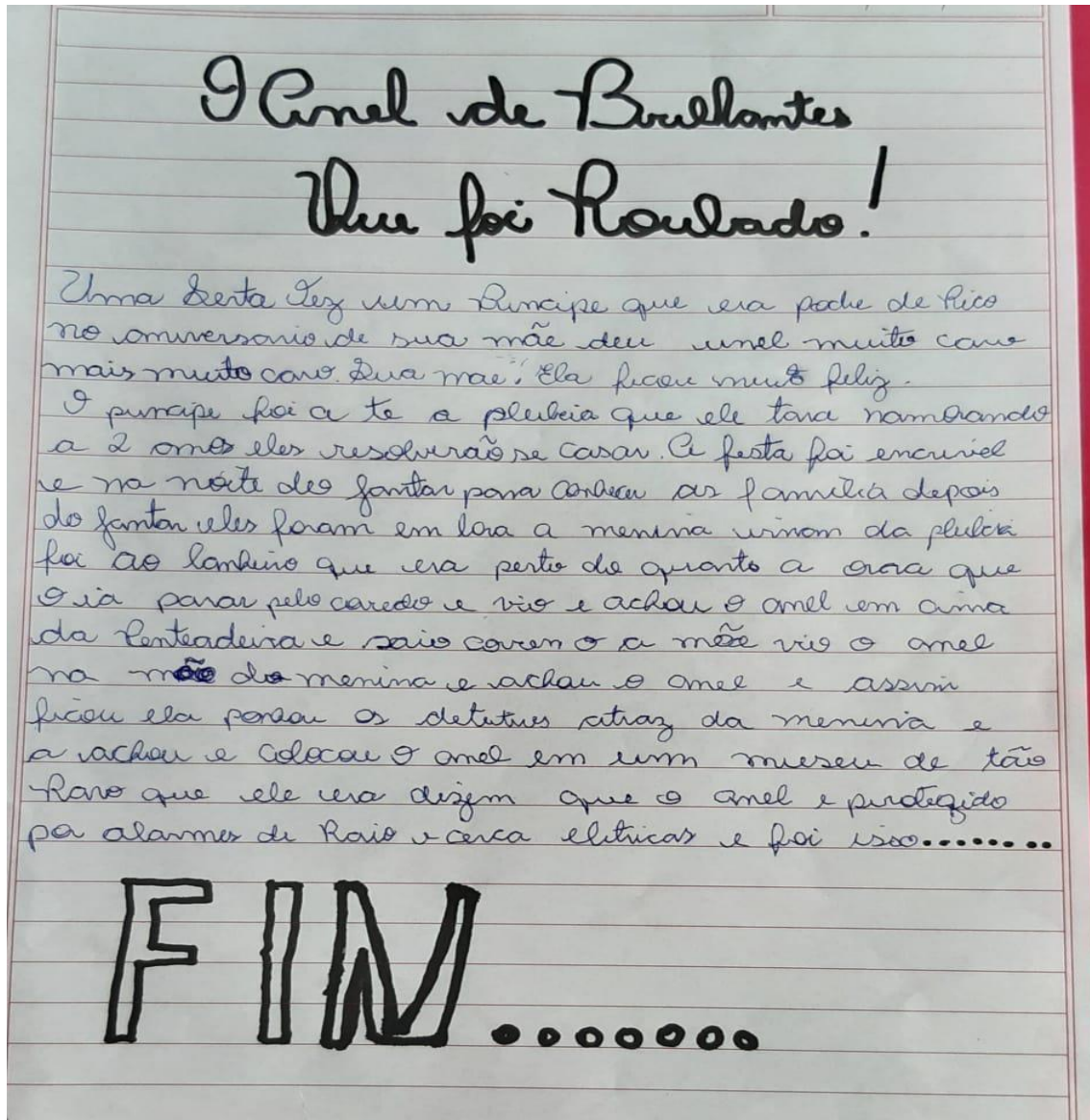


Figura 3 (Escrevente 3) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto (Escrevente 3):

O Anel de Brillantes Que foi roubado!

Uma certa vez um Príncipe que era pobre de Rico no aniversário de sua mãe deu um anel muito caro mais muito caro. Sua mãe. Ela ficou muito feliz.

O príncipe foi a te a plebeia que ele tava namorando a 2 anos eles resolverão se casar. A festa foi encrivele na noite do jantar para conhecer as família depois do jantar eles foram em bora a menina irnam da pleibeia foi ao banheiro que era perto do quarto a ora que o ia parar pelo coredo e vio e achou o anel em cima da Penteadeira e saio corren o a mãe vio o anel na mão da menina e achou o anel e assim ficou ela ponhou os detetives atraz da menina

e achou e colocou o anel em um museu de tão Raro que ele era dizem que o anel e protegido por alarmes de Raio e cerca elitricas e foi isso.....

FIN.....

Análise – Escrevente 3

A aluna começa a narrativa atendendo a proposta do texto conto de mistério;no entanto, percebemos que já no primeiro parágrafo ela revela dificuldade em manter o controle, e as ideias passam a se misturar. O primeiro acontecimento do protagonista (o príncipe) da história,qual seja, ter dado um anel de presente a sua mãe, se confunde com o pedido de casamento do príncipe para a moça plebeia, e as informações acabam não favorecendo um encadeamento correto, o que deixa o texto confuso.

Observemos agora o seguinte trecho da história: “[...] *O principe foi a te a pleibeia que ele tava namorando a 2 anos eles resolverão se casar. A festa foi incrível e na noite do jantar para conhecer as familia depois do jantar eles foramem bora a menia irnam da pleibeia foi ao banheiro que era perto do quarto a ora que o ia parar pelo coredo e vio e achou o anel em cima da Penteadeira e saio corren o a mãe vio o anel na mão da menina[...]*”. Fica evidente a desconexão entre as ideias, apesar de conseguirmos entender a história. Os fatos vão se misturando entre si, sem uma sequência adequada, e o texto vai ficando com as informações emendadas uma a outra, gerando uma desorganização entre as ideias, o que de certa forma compromete a unidade de sentido do texto. Dessa maneira entendemos que a escola falha quando, entre outros, não define objetivos senão os meramente escolares e propõe ao aluno uma atividade de produção de texto sem finalidade comunicativa, cujo interlocutor não é propriamente real, mas com propósitos avaliativos. Assim, o jovem aprendiz não vê para quem dizer e deixa de ter algo a dizer para além do que seja objeto da avaliação do professor. Como o cenário sociodiscursivo se configura para este estudante? Sobre essa afirmação, Antunes (2009, p. 88) nos ressalta que “A escrita sem destinatário não é exercício de linguagem. Na vida real ninguém fala para ninguém”. As propostas de produção de textos devem proporcionar ao aluno um exercício da linguagem no qual o aluno veja sentido no que escreve, para, dessa forma, conseguir desenvolver uma consciência discursiva e melhorar os níveis de textualidade e compreensão dos textos. Ainda sobre essas questões a mesma autora considera:

Isso se evidenciaria pelo cuidado do professor em ensinar o aluno a *ultrapassar a matéria linguística do texto e a ter em conta os interlocutores envolvidos* – quem fala, quem escreve e para quem. Isto é, o texto precisa ser visto como uma intervenção histórica de determinado sujeito para outro ou outros. Daí que, numa atividade de interpretação, atribuir uma autoria ao texto e identificar seu destino são medidas úteis para que se obtenha o sucesso desejado (ANTUNES, 2009 p. 88 – grifos da autora)

Levando-se em conta as contribuições da autora, reforçamos nossa proposta de que atividades de produção escrita que levem em conta o caráter interacional da linguagem são capazes de intervir na realidade de maneira a conseguir promover construções textuais mais harmônicas em que o aluno veja um maior sentido quando escrever.

Em continuidade às análises propostas nesta seção, vamos agora ao quarto texto:

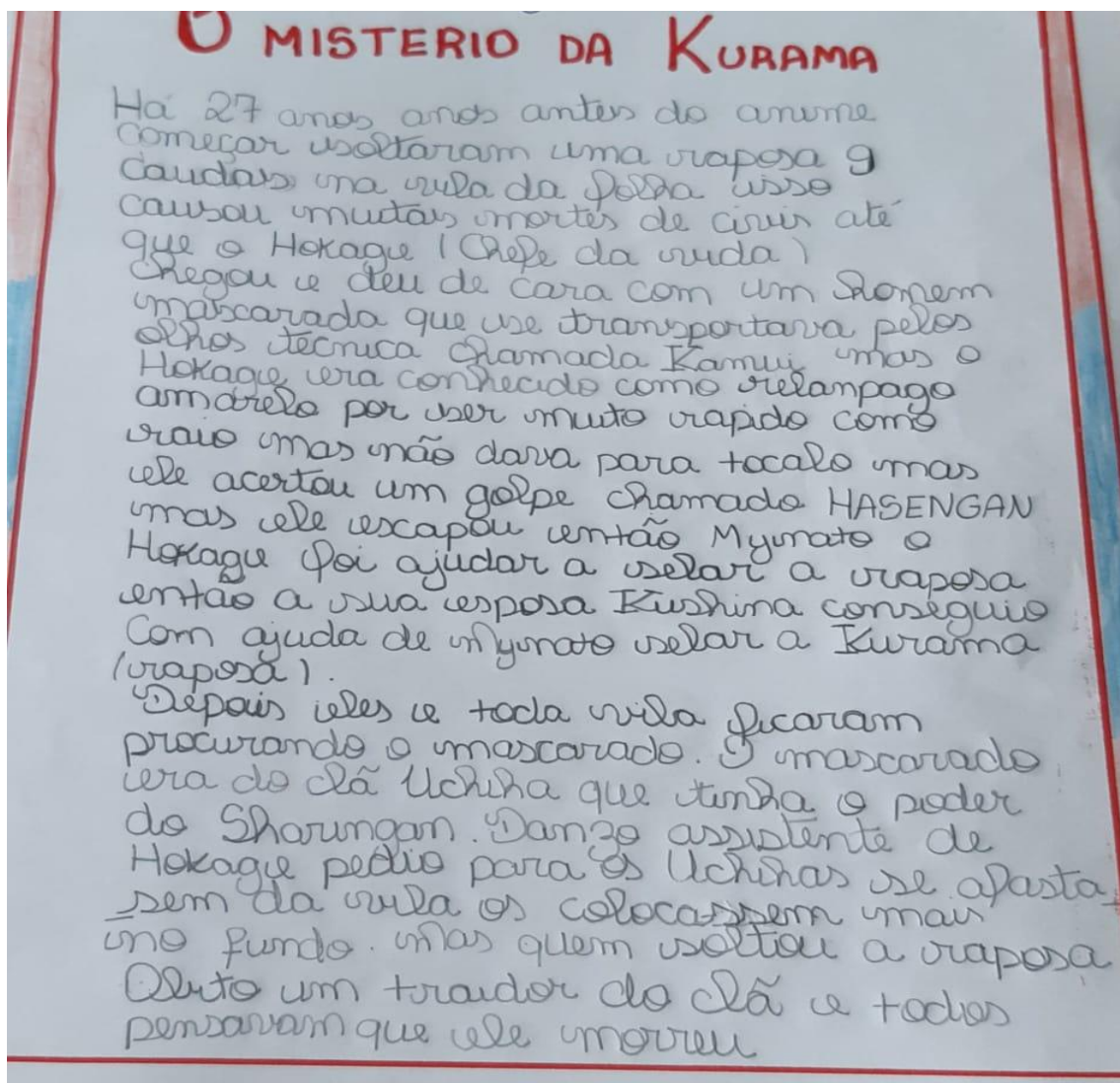


Figura 4 (Escrevente 4) – Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto – Escrevente 4

O misterio da Kurama

Há 27 anos antes do anime começar soltaram uma raposa 9 caudas na vila da folha isso causou muitas mortes de civis até que o Hokage (chefe da vila) chegou e deu de cara com um homem mascarado que se transportava pelos olhos tecnica chamada Kamui mas o Hokage era conhecido como relanpago amarelo por ser muito rapido como raio mas não dava para tocalo mas ele acertou um golpe chamado HASENGAN mas ele escapou então Mynato o Hokage foi ajudar a selar a raposa então a sua esposa Kushina conseguiu com ajuda de Mynato selar a Kurama (raposa).

Depois eles e toda vila ficaram procurando o mascarado. O mascarado era do clã Uchiha que tinha o poder do Sharingan. Danzo assistente de Hokage pediu para os Uchihas se afastarem da vila os colocassem mais no fundo. Mas quem soltou a raposa foi um traidor do clã e todos pensavam que ele morreu.

Análise- Escrevente 4

Percebemos que o aluno escrevente se inspirou em uma série de anime do desenho japonês “Naruto” para escrever o texto. Observamos no seu decorrer ideias desconexas em vários pontos, o que deixa o texto confuso, conforme notamos no seguinte trecho: “*Hokage era conhecido como relanpago amarelo por ser muito rapido como raio mas não dava para tocalo mas ele acertou um golpe chamado HASENGAN mas ele escapou então Mynato o Hokage foi ajudar a selar a raposa então a sua esposa Kushina conseguiu com a ajuda de Mynato selar a Kurama (raposa)*”. Nesse segmento, as informações se misturam, se atropelam, se sobrepõem, no comprometimento da clareza do texto. Não conseguimos identificar as ações dos personagens e nem mesmo precisá-las, pois vão se interpondo umas às outras. Apesar de compreendermos a história, é necessário certo esforço, associado a algumas suposições, para entender a sequência de ações dentro do seu contexto.

Em outro ponto da história, analisamos outro parágrafo: “*Depois eles e toda vila ficaram procurando o mascarado. O mascarado era do clã Uchiha que tinha o poder do Sharingan. Danzo assistente de Hokage pediu para os Uchihas se afastarem da vila os colocassem mais no fundo.*” Nesta sequência, encontrada no último parágrafo analisado, identificamos a introdução de um “mascarado” (personagem) sem um referente no qual

possamos nos basear para precisar o personagem, o que torna o texto ainda mais confuso, ou seja, o escrevente perde o ponto de ancoragem, e se instala a dispersão, conforme afirma Tfouni (2001, p.84). A autora sobre isso ainda ressalta que “O sujeito é aquele que emerge entre significantes, a falta da palavra (ou a palavra que falta) faz com que ele perca o ponto de ancoragem” (TFOUNI, 2001 p.86).

Podemos neste caso inferir que o sujeito escrevente deste texto não consegue controlar e encadear as suas ideias em alguns momentos e acaba se perdendo na organização, o que instala a dispersão, mistura as informações, tornando a produção, principalmente do meio para o final, ainda mais confusa.

Acreditamos que a causa desses momentos de dispersão durante a produção do texto esteja associada, sobretudo, às abordagens monológicas, em que o aluno está mais preocupado com a estrutura do texto, com o recontar da história que já assistiu, levando em conta os elementos estruturais da narrativa, conforme sugerido pelo professor. Ao tentar recontar a história de acordo com esses critérios, acaba se perdendo em alguns momentos.

Seguiremos para a quinta e última análise referente a esse tipo de abordagem de cunho monológico.

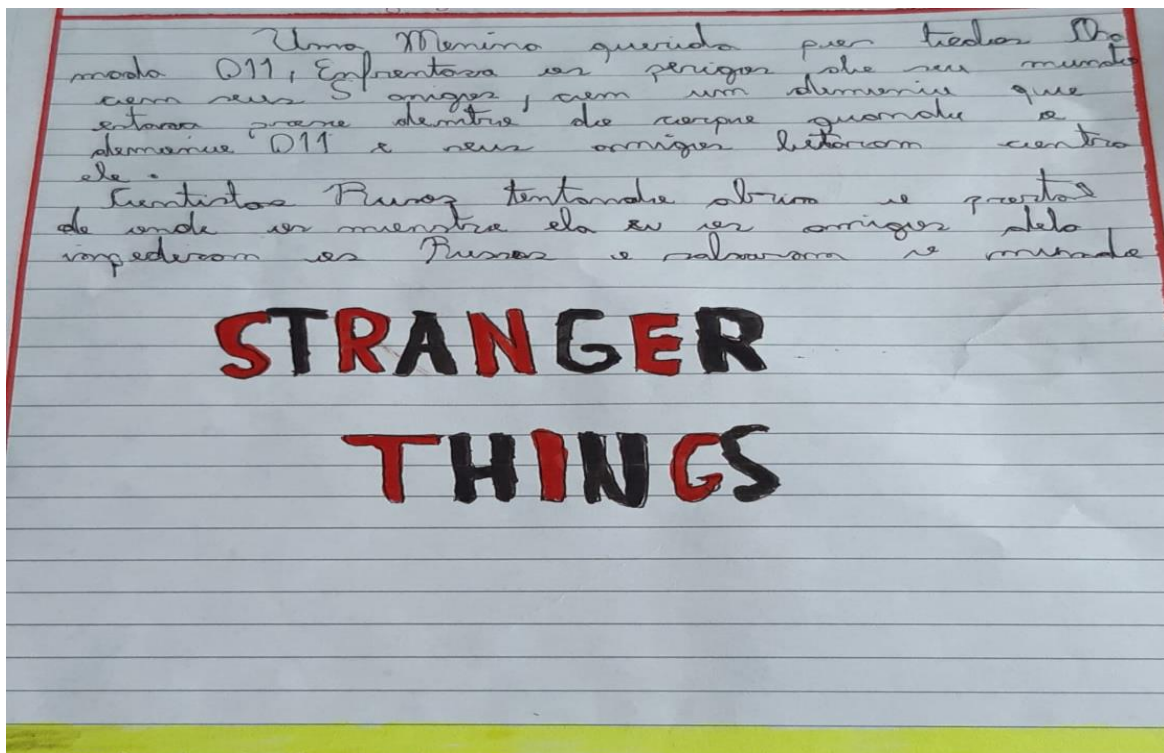


Figura 5 (Escrevente 5) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto – Escrevente 5

Stranger Things

Uma menina querida por todos chamada 011, Enfrentava os perigos de seu mundo com seus amigos, com um demonio que estava preso dentro do corpo quando o demonio 011 e seus amigos lutaram contraele.

Cientistas Russos tentando abrir o portalde onde os monstros ela e os amigos dela,impediram os Russos e salvaram o mundo.

Análise – escrevente 5

Nesse texto, percebemos que novamente o aluno, assim como os anteriores, realiza um processo intertextual produzindo seu texto inspirado na série “*Stranger Things*”. Observamos grande semelhança com o texto produzido pela aluna escrevente 1, que também se inspirou na mesma série.

No primeiro parágrafo do texto percebemos uma ambiguidade que provoca uma deriva de sentidos, ocasionada pela dispersão. Segue-se o trecho em questão : “*Uma menina querida por todos chamada 011, Enfrentava os perigos do seu mundo com seus 5 amigos, com um demonio que estava preso dentro do corpo quando o demonio 011 e seus amigos lutaram contra ele*”. Notamos que existe certo truncamento de ideias nesse trecho, pois, quando a aluna se refere ao citado demônio da história, não conseguimos identificar no corpo de quem ele está. A informação nesse trecho não fica clara e ocasiona uma deriva de sentidos, já que o escrevente demonstra dificuldades em controlar a unidade textual, processo resultante da dispersão. Sobre essa questão Tfouni (2005, p.131) ressalta “Deste modo, pode-se supor que a ausência da autoria, ou seja, a impossibilidade de existir textualização, deve-se a um processo que é, primeiramente de deriva, e, depois de dispersão”. Essa afirmação da autora reforça claramente o que acontece no trecho produzido pelo aluno, pois, conforme analisado, observamos esse processo primeiramente de deriva de sentidos, acarretados pela dispersão. Embora a produção cinco mantenha algum nível de textualização, a manifestação de problemas relacionados à sua clareza, precisão confirma a precariedade do que Tfouni chama de autoria. Trata-se de uma designação de fundamento dialógico, intimamente associada, como já vimos, ao grau de controle da unidade textual, o que supõe o exercício de uma discursividade, isto é, de uma unidade enunciativa que funciona como mediadora de um

processo sociocomunicativo, potencializado pelos aspectos e objetivos histórico-sociais motivadores da construção do texto por alguém, para alguém, em um dado contexto.

Assim, com esta última análise, finalizamos a seção com textos produzidos em contexto monológico. Seguiremos, então, para a próxima seção, com a análise de textos produzidos, desta feita, em contexto de base dialógica.

5.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: Produção de texto em uma base dialógica

Nesta seção tivemos por objetivo a proposta de intervir em uma realidade cujas atividades, assim como as trabalhadas no contexto anterior (de base monológica), são também realidade do contexto de muitas práticas de produção textual da educação atual, que integram muitos manuais e materiais do currículo. São atividades que tendem a valorizar mais a estrutura textual em detrimento à subjetividade e ao repertório discursivo do aluno, à sua condição de sujeito histórico-social, aspectos tão inerentes ao ser humano e importantes para a produção textual, a construção da discursividade e da vida humana.

Nesta seção, analisamos cinco produções escritas dos sujeitos desta pesquisa. Os textos analisados foram produzidos em contexto dialógico; são produções dos mesmos alunos, sujeitos da pesquisa, da seção anterior (base monológica) como princípio metodológico para a comparação entre as duas abordagens. A proposta é intervir na realidade atual e propor uma prática dialógica de linguagem em uso, a fim de tentar identificar evoluções na qualidade textual dos textos no que se refere a níveis de textualidade e autoria, ou seja, procurar identificar como o aluno se relaciona com seu texto e se projeta como autor. Se houve evoluções de uma abordagem para a outra e, no caso, podemos afirmar que as abordagens de base dialógica (proposta que defendemos) lograram êxito em um processo dinâmico de despertar a consciência discursiva do aluno, melhorando os processos de dispersão e contenção da deriva (estudados e propostos por Tfouni). Com isso, podemos ter alcançado uma melhora nos níveis de textualidade dos textos produzidos em contexto dialógico.

Para esta proposta, foi sugerido aos alunos, sujeitos da pesquisa, que produzissem um texto, também do gênero conto, ou seja, eles foram convidados a contar uma história, qualquer uma, conforme a sua vontade. Esta história, sem passar pelo crivo avaliativo do professor, seria contada a um amigo da turma, também de sua livre escolha. Nessa proposta, o aluno não tinha como critério, orientado pela burocracia e condicionamento escolar, a

estrutura do gênero. A sugestão foi a de que o aluno escrevesse, de livre vontade, o mesmo gênero, conto, ou seja, poderia contar uma história para um amigo da turma, qualquer um, segundo sua escolha. A ideia era que, nesse caso, tivesse um interlocutor real, longe da figura de um professor que fosse avaliar seu texto.

A ordem de análise dos cinco textos será mantida nesta segunda abordagem, de base dialógica. O primeiro texto a ser analisado nessa nossa proposta segue a mesma ordem da abordagem anterior, ou seja, assim como lá, aqui também abre as análises o texto produzido pela mesma aluna (a escrevente 1, na proposta de base monológica), e, assim, seguem-se os demais quatro textos, na mesma ordem. O que muda, reiteramos, é o tipo de abordagem. Seguimos, então, com a análise do primeiro texto:

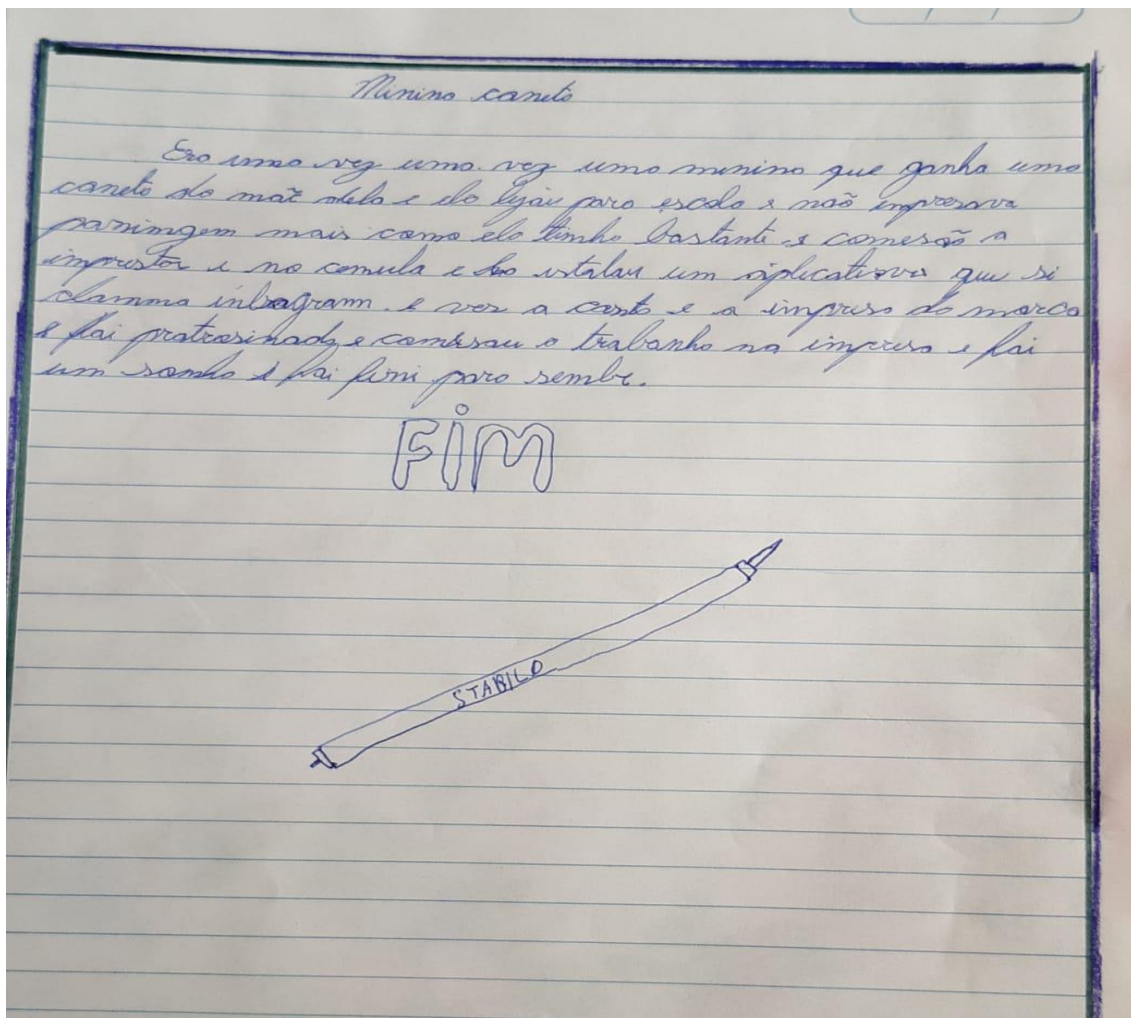


Figura 1 (Escrevente 1) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto – escrevente 1

Minina caneta

Era uma vez uma minina que ganha uma caneta da mãe dela e ela leva para a escola e não empresava Paningem mas como ela tinha bastante e comesão a Imprestar e na caneta ela instalou um aplicativo que si chama intagram. E ves a caneta e a impresa da marca e foi patrosinada e comesou a trabanha na impresa e foi um sonho e foi fim para sembe.

Análise- Escrevente 1

A observação do texto nos revela, apesar dos deslizes formais, um encadeamento razoavelmente bom das ideias, sem a presença de ambiguidades ou imprecisões que comprometessem a clareza. A rigor, a história se mantém uniforme do começo ao final. A aluna conta uma história sobre uma caneta. Durante a produção ela relata que a colega para qual ela estava escrevendo gosta muito de canetas e que também colecionava as de grifar textos. Notamos que a escrevente quis mostrar e contar, para a amiga leitora, a história de uma menina, a personagem, que gostava de canetas e que realiza um sonho, o de progredir e trabalhar em uma empresa. Conta ainda que a sua marca de canetas foi patrocinada.

Vale ressaltar que a discente, escrevente do texto, fruto de sua imaginação, trabalha na esfera do intradiscurso (representado aqui pela repercussão no texto da trajetória histórico-social do escrevente, como veremos) e se projeta como autora do texto ao contar uma história, que em muito tem a ver com sua amiga, talvez querendo demonstrar que a conhece bem. Tfouni (2005, p.128) aponta-nos que o autor tende a trabalhar “na região do intradiscurso” quando traz para o texto traços de sua subjetividade, de associações pessoais, relacionadas à sua história de vida. Notamos que na primeira proposta a aluna reconta uma história inspirada por uma série; já nesta segunda, a menina conta uma história de sua própria imaginação, em que ela se norteia por questões subjetivas da amiga, levando em conta conhecimentos e laços de amizade para construir sua ficção. Não é difícil notar também, no texto, uma razoável melhora no nível de textualidade em relação à primeira abordagem (monológica). Acreditamos que essa melhora na clareza das ideias do texto — o que, sob orientações dialógicas, tende a ser progressivo — está associada à circunstância de a aluna ter experimentado uma cena textual com maior sentido para ela, para além de uma motivação meramente escolar, já que se considera que a jovem aprendiz tem algo a dizer a alguém, um interlocutor real para quem realmente quer contar algo. Sobre isso levamos em conta a seguinte afirmação de Antunes (2017, p. 32):

Quem na vida real fala ou escreve a não ser para o outro? Quem fala sem qualquer objetivo? Quem fala de qualquer jeito, usando não importa que palavras? Quem, em suas ações de linguagem escrita, escolhe as palavras que vai usar por critérios ortográficos? (infelizmente, tudo isso somente acontece nas escolas; somente acontece em grande parte das escolas espalhadas por esse Brasil afora!). Por isso – me parece – nunca é tarde demais insistir na relevância do estudo da *linguagem em uso*. (grifos da autora)

A autora ressalta que atividades metalinguísticas escolares centradas no ensino gramatical, ortográfico e estrutural, muito realizado nas escolas, não consideram o aluno em uma situação interlocutiva real. Esse tipo de atividade tem maior preocupação com elementos estruturais, formais do texto, em detrimento do direito à palavra do aluno em escrever seu texto para um real interlocutor em que realmente ele tenha algo a dizer.

Passemos à análise do texto do escrevente 2, mantendo, conforme já citado, a ordem sequencial adotada na primeira abordagem.

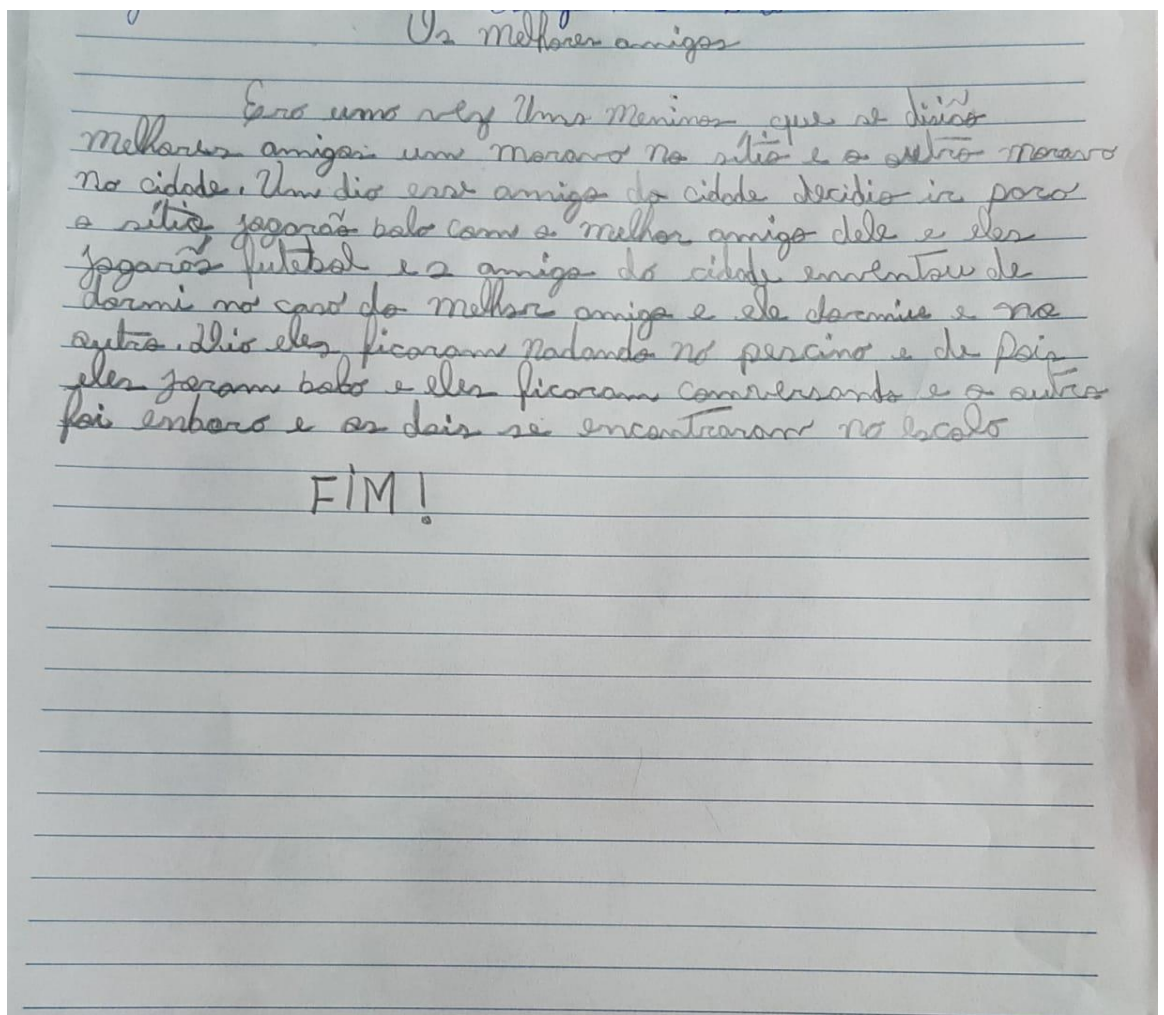


Figura 2 (Escrevente 2) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto – Escrevente 2

Os melhores amigos

Era uma vez uns meninos que se disião melhores amigos um morava no sítio e o outro morava na cidade. Um dia esse amigo da cidade decidiu ir parao sítio jogarão bola com o melhor amigo dele e eles jogarão futebol e 2 amigo da cidade inventou e no outro. Dia elesficarm nadando na piscina e de poiseles joram bola e eles ficaram conversando e o outro foi embora e os dois se encontrarm na escola.

Logo pelo título, “*Os melhores amigos*”, percebemos que o escrevente 2 também escreveu o seu texto trabalhando na região do intradiscurso, valorizando a questão da amizade. Ele conta a história de dois grandes amigos que moravam no sítio, um dos amigos se mudou para a cidade, e, mesmo assim, a amizade prevaleceu e o vínculo se fortaleceu e continuaram amigos. Depois disso, a amizade se mantém quando se reencontram na escola. Percebemos que o aluno se projeta na história como personagem dela, de maneira discreta, contando para o amigo, provavelmente com a intenção de mostrar para ele como o laço de amizade entre eles é forte; e talvez por isso faz questão de lhe contar suas experiências, refletindo no texto questões subjetivas vividas por eles.

Ao analisarmos o texto, não percebemos, apesar de seus deslizos e problemas ortográficos, falta de conexão e coerência entre as ideias. O texto vai sendo produzido de maneira linear, com ideias organizadas entre si, de acordo com a proposta sugerida, qual seja, contar uma história a um amigo da turma. Neste tipo de abordagem dialógica, a proposta é promover um diálogo entre sujeitos que tenham algo a dizer uns aos outros, e que o texto seja “um ponto de encontro”, assim como ressalta Antunes (2009, p. 39):

O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o texto *que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino (grifos da autora).

Tomamos por base as considerações da autora e entendemos que nossa proposta de base dialógica vai por esse viés, ou seja, promove um encontro entre dois sujeitos em uma situação concreta de interação, de modo que dessa forma, assim como ressaltado, a produção não seja apenas um treino, ou, então, uma mera e burocrática tarefa escolar que não leva em

conta o dizer e a subjetividade dos alunos, inseridos em uma situação de comunicação na qual queiram contar algo.

Foram observados que tanto o primeiro quanto o segundo aluno (escrevente 1 e 2) conseguiram lidar melhor com a organização do texto. Melhoraram os níveis de textualidade e produziram um texto com maior coerência, apesar de alguns deslizes ortográficos e de pontuação. Conseguiram também melhor conter a dispersão, e, assim, obtiveram mais clareza em seus textos. Vale ressaltar que a evolução é, naturalmente, ainda pequena, e há um longo caminho a percorrer. É preciso que novas práticas rompam o condicionamento, o engessamento das atividades escolares, como propostas hoje pelas escolas em geral. Nesse novo alinhamento, a progressão do domínio discursivo, tradicionalmente engessado, será constante, mas não ocorrerá de uma hora para outra. Se o ensino é o “Fundamental”, torna-se imperativo, para fazer jus ao nome, que a escola fundamente a formação letrada de seu aprendiz. Há muito ainda por fazer, mas já se trata de “uma luz no final do túnel”.

A proposta dessa produção, reiterando, foi que o aluno escolhesse um colega da turma e lhe contasse uma história, a qual história poderia ser inventada e que em nada remetesse à amizade dos dois. Seria apenas um conto que trouxesse uma história qualquer; contudo, observamos que o escrevente trouxe a essência do texto para o campo da experiência e da subjetividade, contando uma história que fazia parte de seu cotidiano e de acontecimento vivenciados por ele e seu interlocutor. Constituem-se reciprocamente (cf. GERALDI, 1997) neste processo interlocutivo o sujeito sócio-histórico e sua relação, fortalecida, com uma linguagem cuja funcionalidade é realçada como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa.

É importante ressaltar que nesta segunda abordagem, o aluno se projeta no texto de maneira indireta, como personagem, pois conta a história dele e de seu amigo e quer deixar claro que se trata de uma amizade que se estende além dos muros da escola.

Segue em análise o texto da aluna escrevente 3.

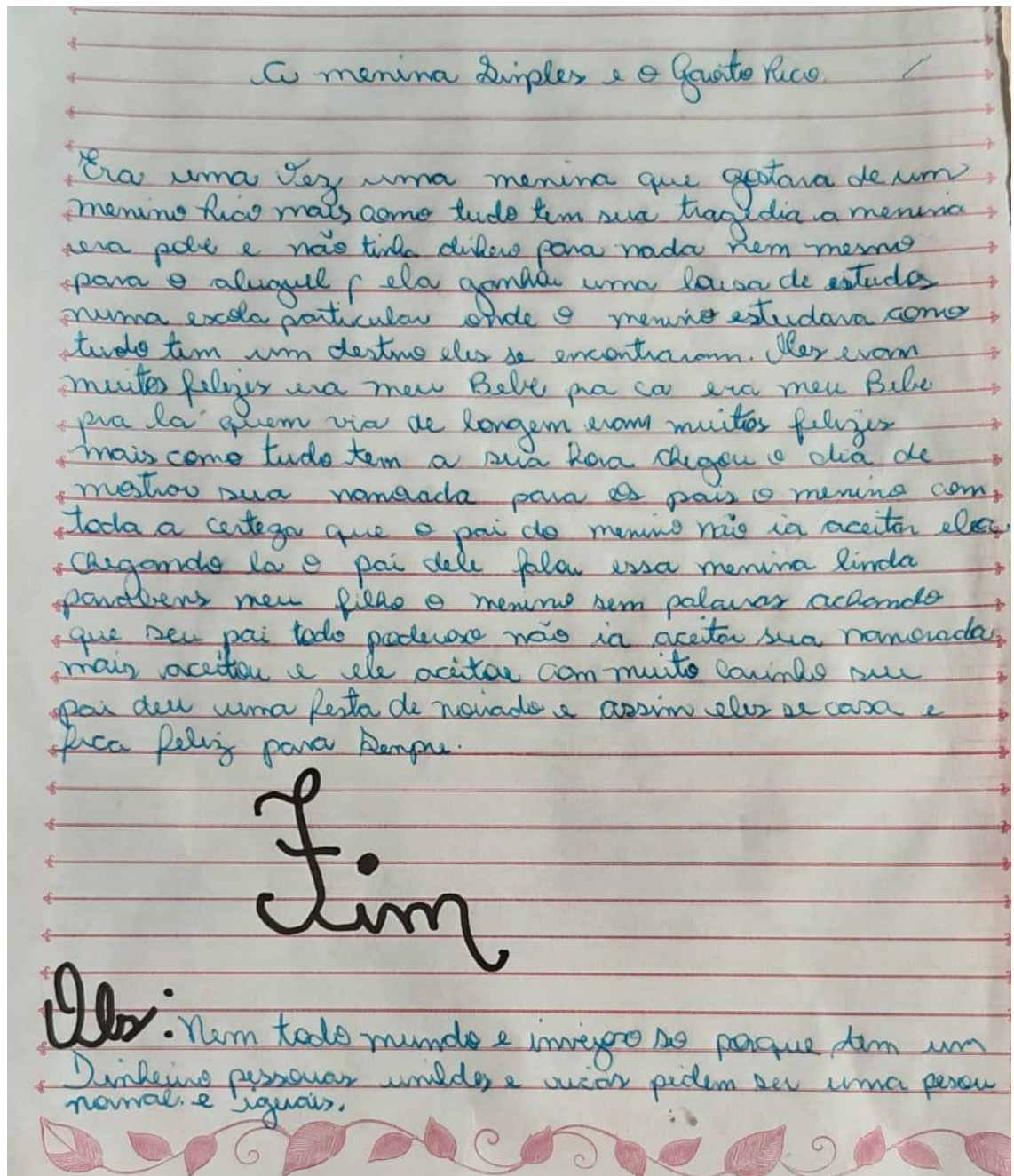


Figura 3 (Escrevente 3) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto – Escrevente 3

A menina simples e o garoto rico

Era uma vez uma menina que gostava de um menino Rico mais como tudo tem sua tragedia a menina era pobre e não tinha dinheiro para nada nem mesmo para o aluguel, ela ganhou uma bolsa de estudos numa escola particular onde o menino estudava como tudo tem um destino eles se encontraram. Eles eram muito felizes era meu bebe pra cá era meu Bebe pra lá quem via de longe eram muito felizes mais como tudo tem sua hora chegou o dia de demonstrar sua

namorada para os pais o menino com toda a certeza que o pai do menino não ia aceitar ela. Chegando o pai dele falou essa menina linda parabéns meu filho o menino sem palavras achando que seu pai todo poderoso não ia aceitar sua namorada mais aceitou e ele aceitou com muito carinho seu pai deu uma festa de noivado e assim eles se casam e ficam felizes para sempre.

Obs: Nem todo mundo é invejoso só porque tem um Dinheiro pessoas unidas e ricas podem ser uma pessoa normal e iguais.

Análise- Escrevente 3

A aluna, escrevente 3, começa seu texto com a expressão de tempo “Era uma vez”, típica das histórias infantis, como nos contos de fadas. Sua versão também não fica longe disso, pois conta a história de um menino rico e uma menina pobre que se gostavam; porém, não sabiam se o pai do garoto a aceitaria por ela ser pobre. Depois, no desenrolar da trama, no final, assim como na maioria dos contos de fadas, foram “felizes para sempre”.

A aluna seguiu sua linha de produção escrita no mesmo eixo temático da que adotara na produção de base monológica. Produziu nas duas propostas um conto em que a trama envolve um garoto e uma garota que ficaram juntos e foram felizes. Na primeira história da proposta, de orientação monológica, existe a questão do sumiço de um anel; no entanto, a essência da história se mantém, nos moldes dos contos com finais felizes. Na segunda versão, observamos que ela procura conduzir a trama da história para o campo da realidade, já que conta a história de um menino e uma menina em seu cotidiano normal, sem aquele cenário de príncipe e princesa da primeira proposta. Talvez porque na segunda abordagem ela pretendesse mostrar para sua amiga, interlocutora real de seu texto, que esse tipo de enredo também acontece na vida real. Na primeira proposta, observamos que a escrevente produz um texto com maior ambiguidade, já aqui o texto apresenta maior organização das sequências e dos fatos. Acreditamos que, por ser uma história em que o nível da realidade esteja mais presente para o locutor e porque a aluna, nesse caso, tem uma interlocutora efetiva, sua amiga, para a qual ela queria contar essa história, ela queira mostrar que contos de fadas também acontecem na realidade com pessoas normais, que não sejam príncipes e princesas, como ela mesma menciona na observação que coloca no final do texto.

Percebemos que, quando existe um interlocutor e uma situação de interação na qual o estudante queira realmente dizer algo, ele vê um sentido naquilo que escreve, uma motivação que não esteja relacionada apenas a um conceito ou a uma nota em jogo, ou mesmo a uma correção a ser feita. Identificamos que a construção das ideias do texto acontece na relação do sujeito com o seu interlocutor, e ambos têm o contexto e as experiências de amizade, conforme já observado aqui.

Sob um contexto dialógico, a maioria dos escreventes, sujeitos da pesquisa, de certa forma conduzem o texto motivados por experiências vivenciadas e relacionadas com sua subjetividade, com sua história de vida, já que o amigo que escolheram como interlocutor faz parte de seu círculo de relacionamento, de sua história, da sociedade e do meio do qual fazem parte. Com base nessas evidências, compartilhamos a afirmação de Val (2016, p. 6), para quem

O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua participação. O produtor do discurso não ignora essa participação e conta com ela.

Diante dos argumentos citados, acreditamos que, em uma prática dialógica de produção escrita que considere uma situação interativa real, na qual o aluno veja sentido em querer dizer sua palavra e escrevê-la a alguém do seu interesse, esse processo possa contribuir bastante para o desenvolvimento da consciência discursiva do aluno e, conseqüentemente, para uma melhora da qualidade de textualidade dos textos que são aí produzidos. Sobre essas considerações, Ribeiro e Olímpio (2015, p. 38), destacando a importância de uma prática interativa, afirmam:

A função do texto ao interagir com o leitor é identificar-se com o outro e ver o mundo por meio da relação que os aproxima. O outro completa seu horizonte, seu saber, seu desejo e seu sentimento. Ao tecer textos para falar com o outro, o autor descreve suas dores, angústias, sonhos e medos. Revela-se como ser incompleto que precisa do outro para crescer e aprender a viver.

Dessa forma, defendemos que, em abordagens dialógicas de produção escrita, há condições adequadas para que o aluno consiga ver um real sentido para o ato de escrever. Assim, se sente inserido em um contexto real de interlocução, na sua relação com o outro e com o mundo, e, dessa maneira, consegue lidar melhor com os processos de contenção da dispersão e organizar melhor as ideias do texto, obtendo, portanto, uma melhor conexão dos sentidos do texto.

É importante ressaltar, pareceu-nos, o quanto a escrevente queria transmitir uma mensagem para a interlocutora de seu texto, tanto que, no final fez uma reflexão, qual seja, a de que as pessoas ricas e pobres podem ser iguais. A aluna compartilha com a amiga uma reflexão que faz da vida, projetando-se como autora sócio-historicamente situada e, pois, trabalhando na região do intradiscurso, dizendo sua palavra, processo esse que não percebemos na primeira abordagem (monológica).

Seguindo a ordem, prosseguimos com a análise, agora do quarto texto, cujo título é “*Uma despedida triste*”

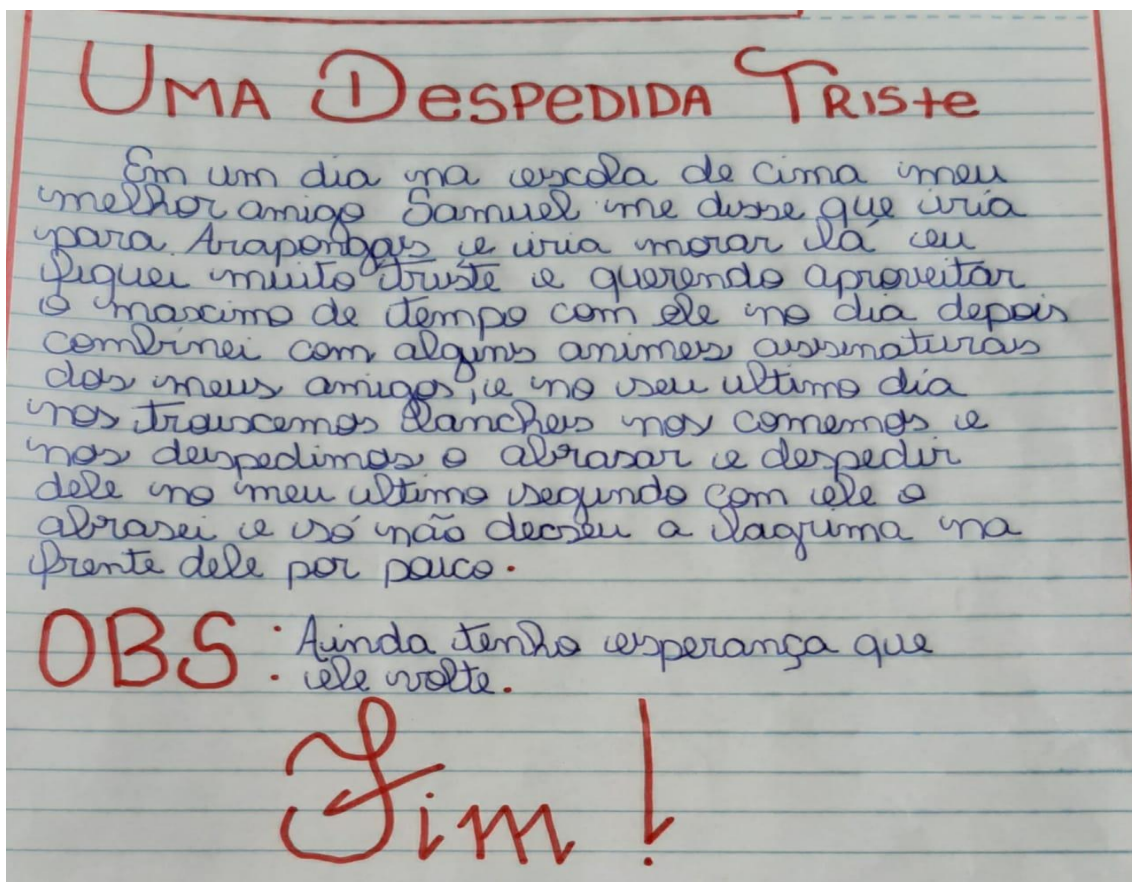


Figura 4 (Escrevente 4) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto – Escrevente 4

Uma Despedida Triste

Em um dia na escola de cima meu melhor amigo Samuel me disse que iria para Arapongas e iria morar lá eu fiquei muito triste e querendo aproveitaro maximo de tempo com ele no dia depois combinei com alguns animes assinaturasdos meus amigos, e no seu

ultimo dianos trouxemos lanches nos comemos enos despedimos o abraçar e despedir dele no meu ultimo segundo com ele oabrasei e só não decseu a lagrima nafrente dele por pouco.

Obs: Ainda tenho esperança que ele volte.

Análise – escrevente 4

Esse texto nos impressiona ao observarmos o carinho que este aluno e sujeito dessa pesquisa demonstra sentir por seu amigo. O locutor escreveu esse texto para contar essa história que ele viveu a uma amiga de sua turma, de quem ele gosta muito. Talvez tenha medo que essa amiga também vá embora e se mude para outro lugar. Para situarmo-nos melhor, quando o aluno escreve “*Em um dia na escola de cima*”, ele se refere a uma outra escola na qual estudavam, na mesma cidade em que moram. Essa escola é de ensino Fundamental ciclo I, já que na cidade, bem pequena, existe apenas uma escola municipal que atende às crianças dessa faixa etária, e outra, do fundamental ciclo II, além da escola estadual de ensino médio.

Comparando o texto da primeira abordagem que esse aluno produziu inspirado pela série *Naruto* e o texto da atual abordagem dialógica, reconhecemos que nesta segunda proposta a produção apresenta um melhor nível de textualidade, as ideias estão mais organizadas entre si. Antunes (2017, p. 73) nos leva às seguintes reflexões:

O principal da linguagem para quem fala ou escreve é: expressar sentidos; para quem ouve ou lê: buscar, encontrar esses sentidos. Tudo na linguagem gira em torno da significação. E onde está este ‘sentido’? Nas palavras do texto, apenas? Nos saberes armazenados pelo interlocutor, apenas? Nos dois pontos; no texto e nos interlocutores? Sim, o sentido do texto é uma construção que tem origem nos dois pontos: texto e interlocutores. Ambos exercendo um papel extremamente positivo, cooperador.

De acordo com as afirmações da autora, os sentidos do texto são construídos na relação entre os interlocutores; isso nos faz refletir que o contexto de produção e a situação comunicativa envolvida contribuem para a organização e construção dos sentidos da produção escrita. Ressaltamos e acreditamos que diante de uma prática de produção de texto de base dialógica esses critérios favorecem a percepção do aluno, que dá indicativos de conseguir melhorar os níveis de coerência do texto produzido em contexto dialógico. Sobre esses critérios, Antunes (2017, p.75) ainda ressalta:

A coerência não depende apenas da materialidade do texto. Ela é construída na relação colaborativa entre interlocutores, a partir de um contexto, de uma situação

comunicativa qualquer e aliada ao conjunto de saberes já sedimentados na memória.”

Entendemos que a coerência do texto se constrói não apenas pela organização dos seus elementos linguísticos, mas, sobretudo, pela relação entre os interlocutores, o contexto. A situação interlocutiva produz uma memória discursiva que favorece a organização e compreensão das ideias do texto. Diante disso, defendemos que uma prática dialógica que envolva uma situação comunicativa real tende a estimular a construção da consciência discursiva do aluno, e, portanto, o resultado provável é a produção de um texto com maior nível de coerência.

Essa segunda produção, assim como a primeira, do mesmo aluno, apresenta deslizes quanto a pontuação e paragrafação, mas podemos observar que a organização entre as ideias principais do texto ocorre de maneira mais clara, com um melhor nível de congruência entre as informações. A representação do contexto situacional parece alcançar maior efetivação.

Chegamos finalmente à quinta e última análise desta seção.

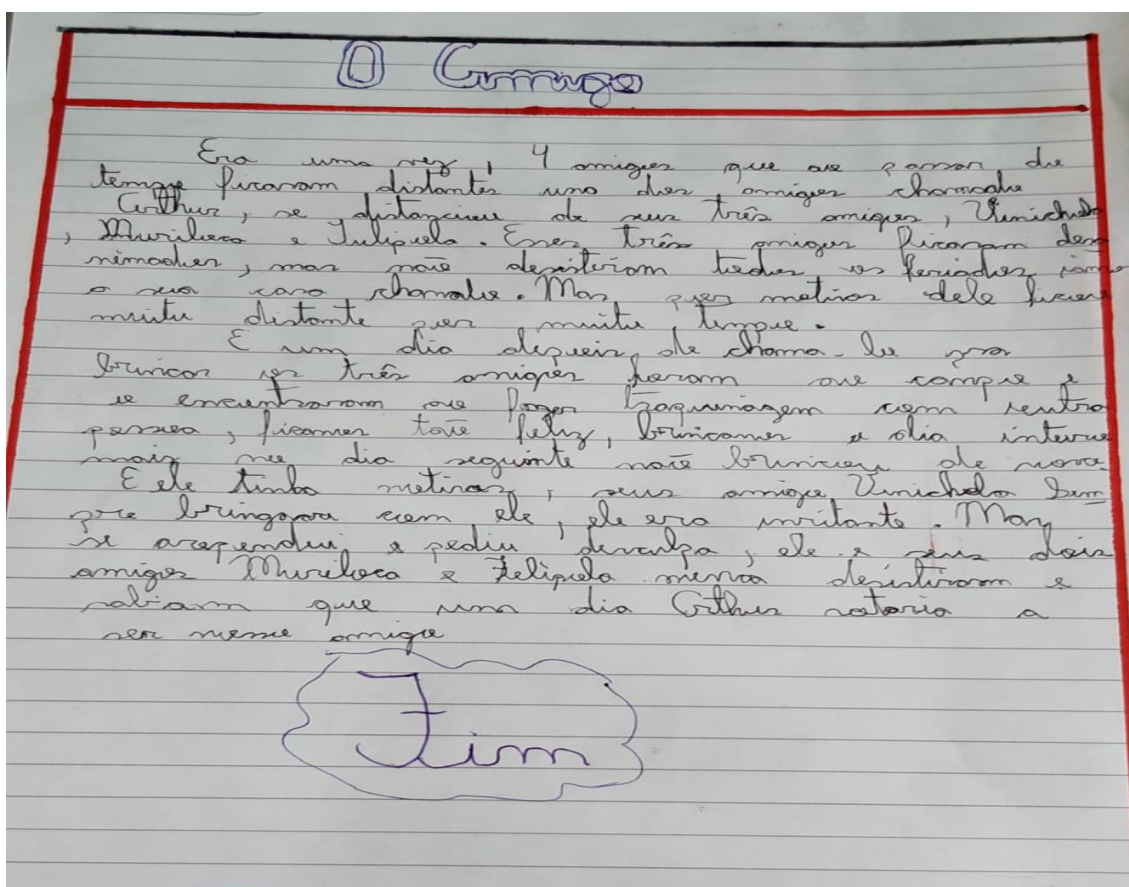


Figura 5 (Escrevente 5) – Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Transcrição do texto – Escrevente 5

O Amigo

Era uma vez, 4 amigos que ao passar doTempo ficaram distantes um dos amigos chamadoArthur, se distanciou de seus três amigos, Vinichola,Muriloca e Tulipola. Esses três amigos ficaram dessanimados, mas não desistiram todos os feriados íamos a sua casa chamalo. Mas por motivos dele ficouMuito distante por muito tempo.

E um dia depois de chama-lo pra brincar os três amigos foram ao campo e o encontraram ao fazer traquinagem com outraPessoa, ficamos tão feliz, brincamos o dia inteiro mais no dia seguinte não brincou de novo.

E ele tinha motivos, seus amigos Vinicholasem-prebringava com ele, ele era irritante. Masse arependeu e pediu desculpa, ele e seus dois amigos Muriloca e Felipola nunca desistiram e sabiam que um dia Arthur votaria aser nosso amigo.

Análise- Escrevente 5

Ao analisar o texto, percebemos que o aluno escrevente se projeta na história como personagem e há evidências de que ele conta experiências de vivências com esses amigos, baseadas em acontecimentos reais que vivenciaram. Observamos que a história é marcada por laços de amizade e que ele quer contar essa história para o amigo, ao mesmo tempo em que se desculpa por um acontecimento do qual ele se arrepende. Esse aluno em sua primeira produção, de abordagem monológica, conta uma história inspirado pela série “Stranger Things”; já nessa outra abordagem conta sua história com base em fatos experimentados e vividos pessoalmente por ele em uma relação afetiva com seus amigos, levando em conta sua subjetividade e o envolvimento deles no contexto da amizade. Em consonância com essa consideração, compartilhamos a afirmação de Ribeiro e Olímpio (2015, p. 21), para quem “O sujeito, então, está, de alguma forma, inscrito no texto que produz, e não se pode deixar de considerar que o sujeito se define historicamente e sua dimensão discursiva está determinada pela relação com o contexto histórico-social”.

Observamos que o aluno conta sua história e, como afirma as autoras, está inscrito no texto que produz. É perceptível que, apesar dos deslizes ortográficos e de pontuação, há no texto uma melhor qualidade na organização das ideias e da sequência, que acreditamos ser

fruto, ainda inicial, de uma prática dialógica que considera o sujeito, sua história e a situação de interação promovida pela abordagem.

O ser humano necessita do outro para se constituir como ser social; por meio das relações uns com os outros, mediadas pela linguagem e pelas ações sociais somos constituídos como sujeitos e a linguagem, peça fundamental nesse processo. Geraldi (2008, p.19) enfatiza:

É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem, e, nessa atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sócio-cultural necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, cada expressão carrega a história de sua construção e de seus usos.

Conforme os argumentos do autor, ressaltamos que o outro nos completa e quando o aluno se encontra diante de uma situação concreta e de um interlocutor real para o qual ele tenha vontade de escrever e contar algo, a linguagem, então, desenvolve seu papel social no processo interativo, através de uma prática dialógica em que o aluno vê sentido quando escreve. As práticas de produção escrita realizadas nas escolas limitam-se, na maioria das vezes, a abordagens monológicas, nas quais o aluno, em uma atividade escolar burocrática, escreve para o professor, conforme já identificado nessa pesquisa. Diante de propostas desse tipo, o aluno encontra muitas dificuldades em desenvolver-se enquanto sujeito do discurso, pois acaba se prendendo a elementos estruturais, objeto maior de preocupação, uma vez que deve, ou tentar pelo menos, agradar o professor para conseguir obter uma nota satisfatória.

CONCLUSÃO - PALAVRAS (QUASE) FINAIS

Diante de propostas de bases monológica e dialógica na regência de produções textuais, ambas aplicadas aos alunos e também analisadas na seção Análise de Dados, procuramos identificar possíveis distinções nos modos de os estudantes escrevem, segundo cada daquelas situações, associadas às variáveis dos contextos de escrita. Verificamos indicativos consistentes com as diferenças oriundas de cada uma das propostas. O jovem aprendiz pareceu-nos demonstrar duas maneiras distintas de se comportar em seus processos de escrita, conforme observamos.

Na primeira abordagem, de base monológica, os alunos escreveram adotando uma atitude de valorização da estrutura textual, enfatizada e solicitada, no âmbito de muitas das atividades propostas na rotina da sala de aula. Os discentes, como nos revela a análise dos dados, escreveram o gênero “Conto”, trabalhando na região intertextual, recontando histórias já lidas, ouvidas ou assistidas, como no caso de três alunos que se inspiraram em séries televisivas para escrever seus textos.

Na segunda abordagem, de base dialógica, os alunos trabalharam na região do intradiscorso, se projetando no texto como autor. Escreveram um gênero Conto; porém, conforme observado nessa abordagem, e diferentemente da primeira, os alunos puderam interagir com um interlocutor real, para quem eles gostariam de contar algo. Dessa forma, levaram em conta suas vivências e subjetividades para escrever a seu colega uma história que tinham vontade de contar. Podemos enfatizar que, apesar do gênero Conto ser em geral uma história fictícia, os alunos e sujeitos dessa pesquisa contaram, em sua maioria, histórias baseadas em fatos reais, relacionadas às suas vivências com o colega escolhido por ele mesmo como seu interlocutor. Com isso, produziram uma história fictícia que teve embasamento em fatos reais, o que enriqueceu o seu repertório e o motivou a escrever um texto com um maior nível de textualidade.

Com base nestes parâmetros, observamos que o aluno, quando vê sentido no que escreve, rompendo o confinamento da sala de aula e inserindo-se em um contexto sociocomunicativo, consegue se projetar como autor e, conseqüentemente, minimizar situações de ambigüidade e truncamento das ideias, o que torna o texto mais claro, coeso e coerente, com um melhor nível de textualidade.

A presente pesquisa teve seu embasamento teórico no dialogismo da linguagem proposto por Bakhtin (2005, 2011) e nas concepções histórico-sociais de Vygotsky (1998). Foram também tomadas por base, nas análises das produções, os conceitos de Dispersão e Deriva estudados por Tfouni (2001). Observamos como esses se relacionam com os níveis de textualidade das produções escritas dos alunos e quanto à textualidade nos embasamentos do aporte teórico proposto por Antunes.

Buscamos também neste trabalho considerações sobre a relação do aluno com a linguagem, e de como este escreve e se relaciona com o seu texto. Para isso, nos debruçamos sobre as propostas de Geraldí.

Observamos, mediante a análise do *corpus*, que as produções escritas realizadas em sala de aula se resumem, na maioria das vezes, a atividades burocráticas que desconsideram o contexto e a subjetividade do aluno enquanto sujeito discursivo que vislumbra um interlocutor real, diferente do professor, para quem ele realmente queira contar algo. As atividades de produção escrita escolares geralmente se prendem a aspectos meramente estruturais, teóricos, em detrimento do direito à palavra do aluno, que acaba não vendo sentido no que escreve e não consegue produzir um texto com um bom nível de textualidade. Entendemos que as práticas de escrita precisam fazer sentido para o aprendiz. Acreditamos que devem se pautar em um modelo ideológico de letramento, no qual seja considerado o contexto do aluno, o sujeito sócio-histórico, formado em sua relação com o mundo, com a sociedade em práticas sociais para além dos muros da escola.

Constatamos, durante a aplicação da primeira abordagem, de base monológica, que o aluno volta-se preferencialmente para atividades teóricas, estruturais, nas quais não vê sentido. Como resultado, ele perde, até por estas atividades não possuírem um interlocutor real, o ponto de ancoragem e não consegue controlar a dispersão textual, fator que tende a gerar, entre outros problemas, ambiguidades e truncamentos em suas produções.

Outro aspecto relevante observado durante a análise das produções em contexto monológico foi que a autoria fica prejudicada. Notamos que, a maioria dos alunos nessa abordagem apenas reproduziram histórias e não se projetaram no texto como autores. Os alunos ficavam preocupados com a estrutura gramatical do texto e com isso não se expressavam enquanto sujeitos do seu próprio discursivo, com algo a dizer.

Em contrapartida, quando o aluno percebe, na escola, sua língua materna como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa, ele vê sentido no que escreve. Veem o interlocutor, ou seja, tem algo a dizer e para alguém para fazê-lo, dentro de um contexto real de interação. Ele tende a conseguir organizar melhor as ideias e o fluxo do texto e, conseqüentemente, o texto atinge um melhor nível de coesão e de coerência.

Observamos durante a aplicação das abordagens que “o outro” é peça fundamental no processo interativo. Quando o aluno escreve em uma atividade burocrática de linguagem, sem utilidade prática senão a de servir à obtenção de uma nota ou de um conceito, sem saber, para além disso, o porquê, o para quê eo para quem vai falar, o exercício da escrita, na busca da proficiência discursiva, ganha bons motivos para se tornar ineficaz, conforme afirma Antunes (2009, p.89):

É fundamental, em cada exercício de linguagem, prever para quem se vai falar ou escrever. Redações escritas “para ninguém”, numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só podem resultar no desinteresse e na ineficácia de que somos testemunhas, na maioria dos casos.

Levando-se em conta as afirmações da autora, e todas as circunstâncias levantadas durante a aplicação da atividade e a análise das duas abordagens, percebe-se o quanto as atividades desvinculadas de uma real interação prejudicam as práticas de produção escritas realizadas. Dessa maneira, vale ressaltar que atividades de escritas desvinculadas de uma proposta interativa favorecem no aluno uma espécie de “travamento”, o que acarreta um processo de dispersão e deriva nocivo à unidade do texto.

Vale ainda dizer que, devido, sobretudo, ao trabalho de décadas de produções escritas trabalhadas em contexto monológico, uma intervenção pontual de abordagem dialógica não alcança resultados muito significativos, como o desejado, nos níveis de textualidade dos textos. Vale ressaltar, no entanto, que reconhecemos um animador avanço de uma abordagem para a outra, como comprovam as atividades desenvolvidas em contextos dialógicos. Um ensino assim pautado, pode se constituir em um caminho edificante, diante do longo caminho que ainda temos a percorrer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: Outra escola possível.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino: 10).

ANTUNES, I. **Textualidade: Noções básicas e implicações pedagógicas.** 1º ed. – São Paulo: Parábola, 2017. (estratégias de ensino).

AUTHIER, REVUZ, J. (1992). “**Le non-coïncidences du dire et leur représentation meta-enonciative. Étude linguistique et discursive de la modalisation autonymique**”. Thèse de doctorat d’État, Univ. Paris 8,3 tomes.

BAKHTIN, M. **Dialogismo e construção do sentido/** organização Beth Brait. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 305-306.

BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal:** prefácio e edição francesa Tzvetan Todorov: Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 6º ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo; Hucitec, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf acesso em 16-10-2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> acesso em 16-10-2019.

CAGLIARI, L.C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: **Alfabetização e Letramento: Perspectivas linguísticas.** Organização Roxane Rojo, 4º reimpressão, editora Mercado de Letras, Campinas, SP. 2009.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo** – Barueri, SP: Manole, 2010.

CORRÊA, M.L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português In: Luiz Antônio Marcuschi. [et al.]; Inês Signorini (org.). **Investigando a relação Oral/Escrito e as teorias do letramento-** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. – Coleção Ideias sobre linguagem. p.135-164.

CURADO, O. H. F. **Monologismos e dialogismos linguísticos: Caracterizações de um percurso.** Revista Vale: Arte, Ciência, Cultura, 6 de novembro de 2012. FEMA (Fundação Educacional do município de Assis).

DENNY, P. O pensamento recional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In David Olson e Nancy Torrance. **Cultura escrita e oralidade,** editora: Ática, 1995 (p.75-79).

DIJK, T. A. **Cognição, Discurso e Interação**. Editora: Contexto, São Paulo, 2008.

FARIAS, K.S.S. A Redação: Gênero textual característico da escola. In **O texto na aula de língua: o que ensinamos e como avaliamos**/ Robson Santos de Carvalho (Org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. Coleção: Educação & Linguagem – vol.6.

FORTUNATO, M. P. O processo de aquisição da escrita no contexto da alfabetização e letramento in: **Alfabetização e letramento: Prática reflexiva no processo educativo**. Organização André Figueiredo Rodrigues e Marina Pinheiro Fortunato. Editora Humanitas. São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 51 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotsky: Um encontro possível. In: BAKHTIN, **Dialogismo e construção do sentido**/ organização Beth Brait. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 305-306.

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

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade in: VAL, M.G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito autor** / organizado por Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha – 1. 2º e. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FAE/UFMG, 2008. (Coleção linguagem e educação). p.19-20

GERALDI, J.W. **Escrita, Uso da Escrita e Avaliação**:In GERALDI, J. W. (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**, São Carlos: Pedro & João editores. 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem** – 5º Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos** – 10 ed., 2º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013

LANDSMANN. T. L. **Aprendizagem da Língua escrita. Processos evolutivos e implicações didáticas**. 3º Ed. São Paulo. Editora Ática. 1998.

Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. LEI nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> acesso em 18/06/2018

LUDKE, MENGA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**/Menga Ludke, Marli E. D. A. André. – [2. Ed.]. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: E. P. U. 2018

MALAQUIAS, A. S. PEREIRA, R.C.M. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas – SP: Pontes Editora, Coleção: Novas perspectivas em Linguística aplicada vol.17 p. 27.

MARCUCSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: 3º Ed. Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** – 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, C. M. N. **Os gêneros textuais conto e poema como objetos de ensino e de aprendizagem na alfabetização**. UFPI, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/vi.encontro.2010/GT.4/GT_04_04_2010.pdf: em 10 de fevereiro de 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso Imaginário Social e Conhecimento**. Da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em abert, Brasília. 1994.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e Ensino de Literatura In: GERALDI, João Wanderley (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. Editora Martins Fontes, 6ª ed. São Paulo. 2011.

RIBEIRO; OLÍMPIO, O. M.; R. M. **Tecer textos: fios e desafios**. Coleção: Linguagem & Sociedade Vol. 12 Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**/secretaria da educação - São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, F. P. Os Objetivos do Ensino- Aprendizagem da Escrita na Aula de Língua Materna: Uma abordagem á luz do interacionismosociodiscursivo. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas – SP: Pontes editora, 2012. Coleção: Novas perspectivas em Linguística aplicada vol.17 pág. 27.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2º Ed. – Belo Horizonte: Autêntica 2006.

SCHNEUWLY; B. DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na escola**/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (As faces da linguística aplicada).

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In Luiz Antônio Marcuschi. [et al.]; Inês Signorini (org.). **Investigando a relação Oral/Escrito e as teorias do letramento**- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. – Coleção Ideias sobre linguagem. Pág.77-94.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização** 9. Ed. – São Paulo: cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época).

TFOUNI, L. V. **Letramento e Autoria – Uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito**. Rev. Anpoll, nº 18, p. 127 – 141, jan./jun. 2005.

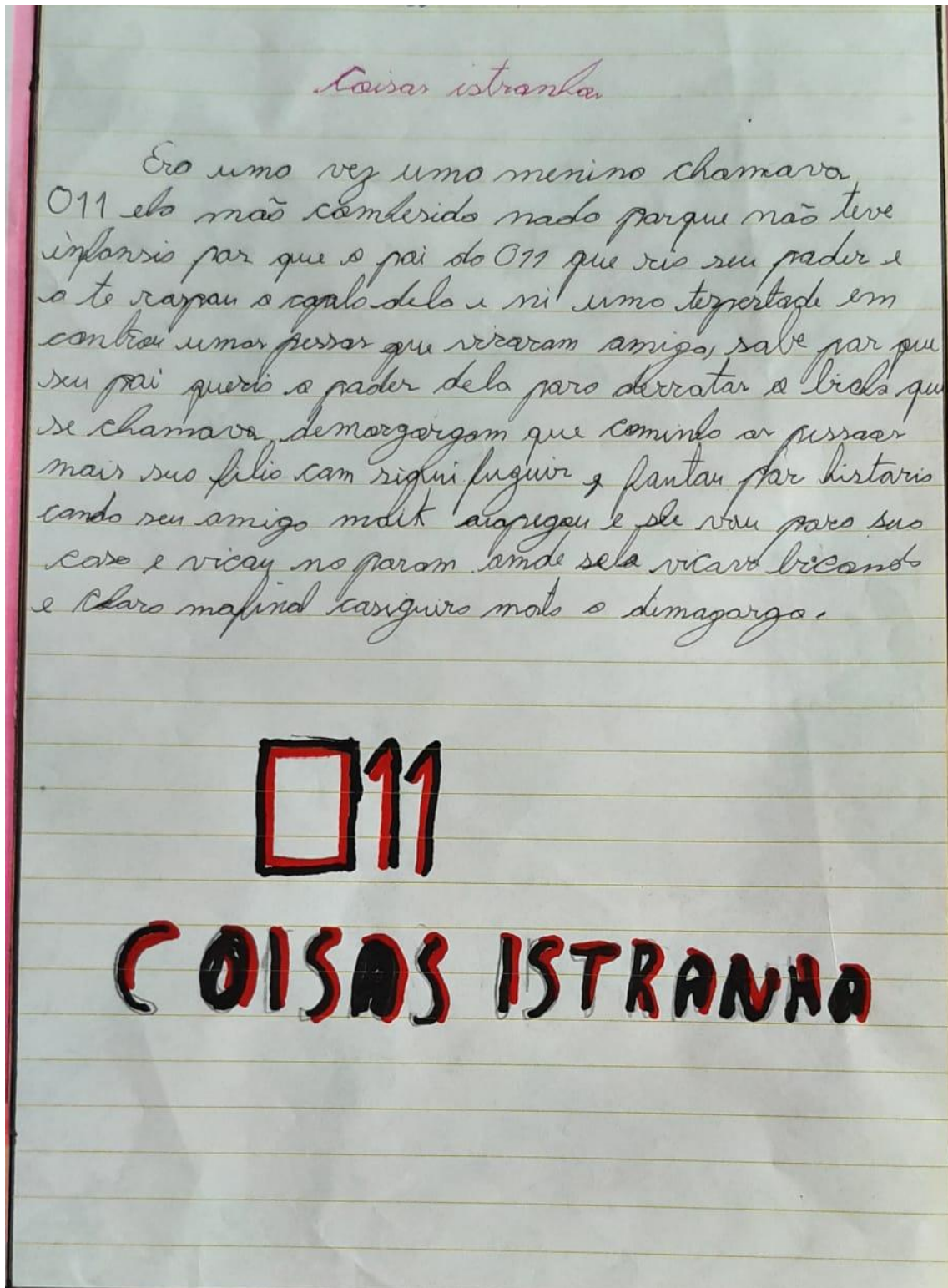
TFOUNI, L. V. **Perspectivas Históricas e A-Históricas do Letramento**. Cad. Est. Ling., Campinas, (26): 49-62, Jan./Jun. 1994.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. 4. ed. – São Paulo: Martins fontes – selo Martins, 2016. – (Texto e linguagem).

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 2º Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Anexos

Produção Escrita (base monológica)



Uma menina querida por todos do mundo D11; Enfrenta os perigos de seu mundo com seus 5 amigos, com um demônio que estava preso dentro do corpo quando o demônio D11 e seus amigos lutaram contra ele.

Centenas de Russos tentaram abrir o portal de onde os monstros ela e os amigos dela impediram os Russos e salvaram o mundo.

STRANGER

THINGS

O Anel de Brillantes Que foi Roulado!

Uma certa vez um Príncipe que era pobre de Rico no aniversário de sua mãe deu um anel muito caro mais muito caro. Sua mãe, Ela ficou muito feliz.

O príncipe foi a ter a plebeia que ele tinha namorado e 2 meses eles resolverão se casar. A festa foi encerrada e na noite eles foram para o baile da família depois do baile eles foram em casa a menina viu um anel de brilhantes que era perto do quarto a hora que ela ia para o banheiro e viu e achou o anel em cima da penteadeira e saiu correndo a mãe viu o anel na mão da menina e achou o anel e assim ficou ela pensar os detetives tiraram da memória e a achou e colocou o anel em um museu de tão raro que ele era dizem que o anel é protegido por alarmes de Raio e cerca elétricas e foi isso.....

FIN.....

O MISTÉRIO DA KURAMA

Há 27 anos antes do anime
 começar soltaram uma raposa 9
 caudas na vila da Folha. Isso
 causou muitas mortes de civis até
 que o Hokage (Chefe da vila)
 chegou e deu de cara com um Shōnen
 mascarado que se transportava pelos
 olhos técnica chamada Kamui, mas o
 Hokage era conhecido como relâmpago
 amarelo por ser muito rápido como
 raio mas não dava para tocá-lo mas
 ele acertou um golpe chamado HASENGAN
 mas ele escapou então Mynato o
 Hokage foi ajudar a selar a raposa
 então a sua esposa Kushina conseguiu
 com ajuda de Mynato selar a Kurama
 (raposa).

Depois eles e toda a vila ficaram
 procurando o mascarado. O mascarado
 era do clã Uchiha que tinha o poder
 do Sharingan. Danzo assistente de
 Hokage pediu para os Uchihás se afastar
 sem da vila os colocassem em um
 no fundo. Mas quem soltou a raposa
 Obito um traidor do clã e todos
 pensaram que ele morreu.

A. Bauro Misterioso

Um dia no sala de aula uns Bauro Misterioso aparecerem e eles começaram a re-mexer e jogar Bonelhas e todo mundo saiu correndo para a recreio e quando chegou o Bauro tinha caído no chão e quando foi pegar o Bauro ele começou a re-mexer e a esperar pegue o Bauro e jogue pelo janela e falou.

- Pronto agora vamos estudar!

- Está Bem!

E no Hora de ir para casa as meninas foram no janela que o espitor jogou o Bauro e o Bauro estava perto da parede e um deles falou.

- O que zero que tem nesse Bauro?

- Deixá lá, para descobrirem e só ouvindo

O menino abriu e viu um cérebro e ficou ele e ele foi para no espital e o Médico falou que era só um choque cerebral para o responsável e o responsável falou.

- Obrigado Doutor!

- Dinheiro, eu só fiz o meu trabalho!

- O menino foi para casa e está se recuperando

O MISTÉRIO DE UM CARRO.

CERTO DIA UM HOMEM E SUA FAMÍLIA, FORAM A UM SUPERMERCADO DA CIDADE ONDE MORAVA, FAZER COMPRAS. E ESTACIONARAM O CARRO EM UM ESTACIONAMENTO PRÓXIMO AO SUPERMERCADO.

A CIDADE ONDE A FAMÍLIA MORAVA, Tinha MUITO ASSALTO. ENTÃO QUANDO ENTROU NO SUPERMERCADO, 2 ASSALTANTES TENTARAM ABRIR O CARRO DO PRÓPRIO QUE SÓ VEIO PARA A CIDADE CONSIGUIR UMA VIDA MELHOR PARA SUA FAMÍLIA.

ENTÃO OS 2 ASSALTANTES, CONSEGUIRAM ABRIR O CARRO DO HOMEM, COM UM GRAMPO DE CABELO.

ENTÃO O HOMEM E SUA FAMÍLIA, FORAM COLOCAR SUAS COISAS NO CARRO TÃO SIMPLES.

E ENTÃO O HOMEM ESTRANHOU O SUMIÇO DE SEU CARRO.

CERTO DIA ESSE POBRE HOMEM, CONSEQUIU COMPRAR OUTRO CARRO E UM CARRO MELHOR AINDA.

ESSE HOMEM FICOU MUITO FELIZ DE TER CONSEGUIDO COMPRAR UM CARRO MUITO MELHOR.

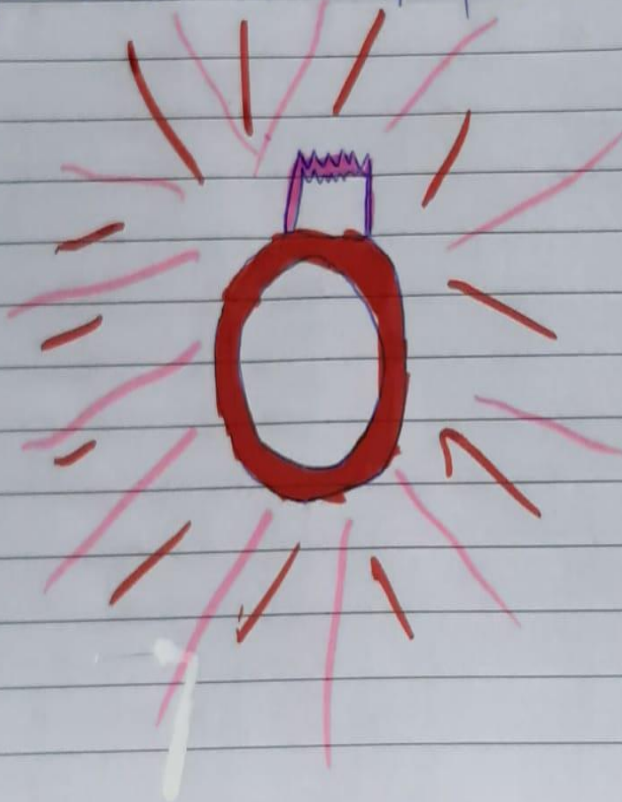
E ESSE HOMEM, CONSEQUIU SER UM GRANDE EMPRESÁRIO DE MUITO SUCESSO, MAS POR ISSO O HOMEM CONTINUOU, PROCURANDO SEU SIMPLES CARRO, QUE COMPROU COM SEU PRÓPRIO ESFORÇO...

fim

O Anel que sumiu

Uma menina era muito admirada pelo anel que ela usava, porque ele era muito brilhante e muito lindo porém tinha umas meninas que queriam ter ele. Na noite de sexta-feira 13 a menina que queria ter o anel resolveu dar uma dona do anel subindo a uma rede de banheira ela não encontrou seu anel e ela foi dormir triste.

No dia seguinte o menino que vituda do falou para a dona e ela ligou para pai dele e o pai da dona pegou de volta o anel e tudo foi resolvido da graça da menina que falou.



O que aconteceu no caso do Bicicleta.

Em uma vez uma criança que sempre andava de bicicleta ele chamava Creti um dia passaram e um ladrão roubou a bicicleta de Creti ele chorou muito ele fez muita investigação e quando ele foi no quarto de sua casa a bicicleta estava lá e seu pai tinha roubado.

Ele tinha roubado para o filho poder de andar de bicicleta e pai dele foi preso porque tinha roubado a bicicleta do filho.

Hum!

① desaparecimento do Brinco

Um dia estava em minha casa?
 ai o brinco que eu tinha em minha casa
 desapareceu não estava mas no lugar onde
 fica ai eu procurei, procurei e procurei
 mas não achei meu brinco e por fim
 eu fui procurar lá no fundo de casa na
 área e por fim eu não achei o brinco e eu
 tinha um cachorro e fui brincar com ele?

E ainda tem que eu não fui na festa de
 aniversário por causa que eu tinha perdido
 o meu brinco mas na verdade eu cansei de
 procurar e fiquei muito irritado!

Mas ai meu cachorro veio atrás de mim
 com o meu brinco na boca!

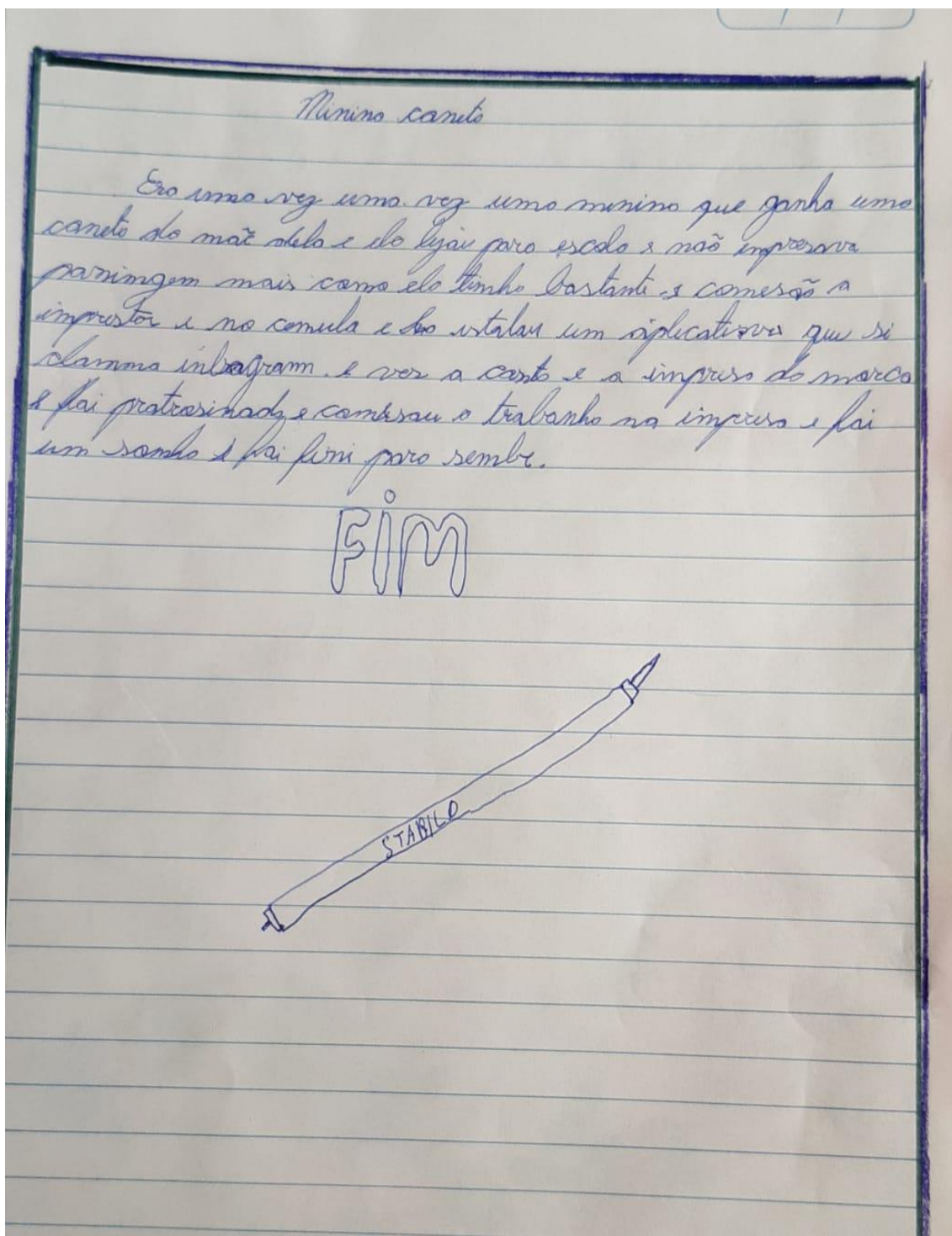
E perdi o aniversário por causa do meu
 cachorro!

MISTÉRIO O Ambiente anônimo.

tinha uma linda de cemitério. Era
 meio noite e perto de uma pessoa que estava
 no cemitério. E foi no túmulo de Catarina de
 e ele deu flores e ele tomou de embora e depois
 com um vulto e acabou ele e estava no túmulo
 e se acordou muito pouco, e nessa noite
 seis estudantes fizeram uma casa fantasma
 o Carol, Jonathan, Kaydi, Suly Henrique,
 Joll e M. Miranda, e Luly Bernardes e
 foram para a fantasma.

Ele foram para uma mansão mal assomada
 e acharam fantasma e a capturação e
 fantasma e ele ficou muito e acabou
 todos os fantasmas e a sentença para
 no túmulo e o casa fantasma estava
 lá no túmulo e ficou ele e acabou
 ele e não que tinha um túmulo fora
 da terra e acabou o túmulo e
 depois um pouco. Não é verdade
 ele e se foi para casa e acabou com
 a lenda e acabou feliz.

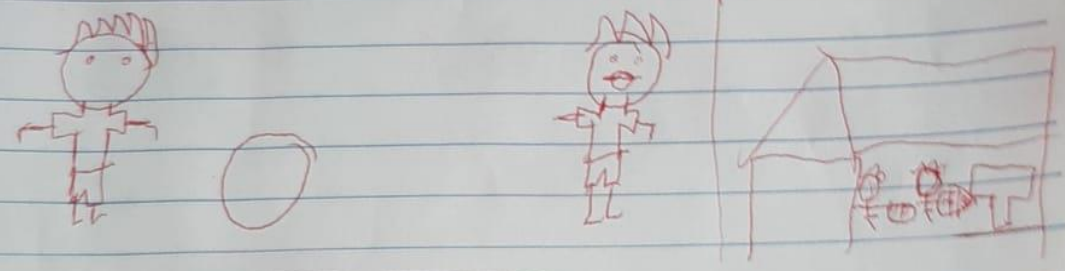
fim da história

Produção Escrita (Intervenção de base dialógica)

O JOGO ENTRE AMIGOS

Era uma vez os dois amigos que gostava de jogar futebol na rua e ter um dia que os amigos se separaram e os dois ficaram tristes e ter um dia que os dois se encontraram e estabeleceram que amizade.

E faziam jogos de futebol e eles estavam na amizade e foram para casa de amigos e a mãe do amigo trouxe para comer e o amigo dormiu na casa dele e gostava muito de jogar e aproveitaram um dia e foram para a escola para comemorar a amizade.



FIM DA HISTORIA

A menina Dimples e o Garoto Rico

Era uma vez uma menina que gostava de um
 menino rico mais como tudo tem sua tragédia a menina
 era pobre e não tinha dinheiro para nada nem mesmo
 para o aluguel e ela ganhou uma bolsa de estudos
 numa escola particular onde o menino estudava como
 tudo tem um destino eles se encontraram. Eles eram
 muito felizes era meu Bebe pa ca era meu Bebe
 pra la quem via de longe eram muito felizes
 mais como tudo tem a sua hora chegou o dia de
 mostrar sua namorada para os pais o menino com
 toda a certeza que o pai do menino não ia aceitar ela.
 Chegando la o pai dele falou essa menina linda
 sande meu filho o menino sem palavras reclamando
 que seu pai todo poderoso não ia aceitar sua namorada
 mais aceitou e ele aceitou com muito carinho seu
 pai deu uma festa de noivado e assim eles se casam e
 fica feliz para sempre.

Fin

Obs: Nem todo mundo é imigrante porque tem um
 Dinheiro pessoas unidas e ricos podem ser uma pessoa
 normal e iguais.



É pra uma vez uma amiga minha muito
 linda e gentil, e ela gostava muito de ajudar
 os outros e até que um dia ela ela se
 fez um grupo ela e os seus amigos, aí ela
 saía da sala pra fazer o trabalho e ela
 ficava um bom tempo lá em uma sala
 fazendo o trabalho em grupo, quando
 ela voltava não poderia pisar o pé
 dentro da sala de aula que ela começava
 a ser quando de podcast e um dia eu também
 falei se fosse eu não ia gostar de ser quando
 só porque fazia parte de um grupo para ajudar
 os outros e

E até que eu cansei e eu tinha amigos
 perturbados que gostavam de chamar
 ela de podcast e eu fiquei magoada.
 E eu queria pra ela não ligar pra
 aqueles moleques e não se magoar
 que ela é gentil

O Amigo

Era uma vez, 4 amigos que ao passar do tempo ficaram distantes. Um dos amigos chamava Arthur, se distanciou de seus três amigos, Unichelo, Murilo e Felipe. Esses três amigos ficaram bem próximos, mas não desistiram todos as férias, por isso a sua casa chamava. Mas por melhor dele ficou muito distante por muito tempo.

Em um dia depois de chama-lo por brincos os três amigos foram ao campo e se encontraram ao fazer brincadeira sem sentir tristeza, ficaram tão felizes, brincaram o dia inteiro, mais no dia seguinte não brincaram de novo.

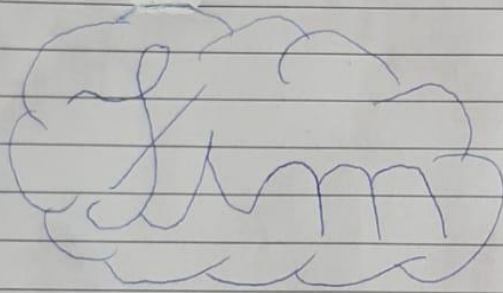
E ele tinha netos, seu amigo Unichelo bem que brincava com ele, ele era irritante. Mas se arrependeu e pediu desculpa, ele e seus dois amigos Murilo e Felipe nunca desistiram e sabiam que um dia Arthur voltaria a ser mesmo amigo.

Jim

O insubido

Era uma vez um menino insubido que gostava de jogar, e gostava de se enlutar no parque de terra os estios mais duros de jogar.

E até que um dia ele foi jogar com Hack e foi lido de jogar e ele aprendeu a lidar de jogar melhor por todos, que ele se enluta com suas estios e até que ele foi gentil.



UMA DESPEDIDA TRISTE

Em um dia na escola de cima meu melhor amigo Samuel me disse que iria para Arapongas e iria morar lá eu fiquei muito triste e querendo aproveitar o máximo de tempo com ele no dia depois combinei com alguns amigos assinaaturas dos meus amigos, e no seu último dia nos trouxemos lanches nos comemos e nos despedimos e abraçar e despedir dele no meu último segundo com ele e abrasei e só não deseeu a lagrima na frente dele por pouco.

OBS: Ainda tenho esperança que ele volte.

Jim!

Os Melhores amigos

Éramos umos vly Uma Meninos que at dize
Melhores amigos um morando no sítio e o outro morando
na cidade. Um dia esse amigos da cidade decidio ir para
o sítio jogarão bola com o melhor amigo dele e eles
jogaram futebol e 2 amigos da cidade inventou de
dormir no quarto do melhor amigo e ele dormiu e no
outro dia eles ficaram nadando no piscina e de pois
eles jogaram bola e eles ficaram conversando e o outro
foi embora e os dois se encontraram no local

FIM!

♥ A MENINA QUE NÃO DEIXAVA DE SONHAR. ♥

CERTO DIA UMA MENINA, ESCRIVIA MUITAS CARTAS PARA SUA BANDA FAVORITA, E TODOS OS DIAS CONTAVA A SUA MÃE QUE QUANDO CRESCEM, IRIA ASSISTIR O SHOW DE SUA BANDA FAVORITA.

CERTO DIA PASSOU NA TELEVISÃO QUE IRIA TER O SHOW DE SUA BANDA FAVORITA, LOGO CORREU E CONTOU PARA A MÃE!

- MÃE, MÃE VEM AQUI RÁPIDO PRECISO TE MOSTRAR UMA COISA.

A MÃE RÁPIDAMENTE CORREU PARA VER O QUE ESTAVA ACONTECENDO COM A FILHA.

- AÍ FILHA QUE LEGAL.

LOGO NO OUTRO DIA A MÃE CORREU PARA CONSEGUIR O DINHEIRO PARA QUE SUA FILHA FOSSE AO SHOW DE SUA BANDA FAVORITA.

A MÃE JA MENINA CHEGOU EM CASA E FALOU A FILHA:

- FILHA EU TENHO UMA SURPRESA QUE VOCÊ VAI ADORAR.

A MENINA CURIOSA PERGUNTOU:

- O QUE MÃE?

A MÃE FELIZ SEMPRE FALOU:

= EU VOU REALIZAR SEU SONHO DE ASSISTIR O SHOW DA SUA BANDA FAVORITA.

A MENINA DISSE:

- AÍ MEU JEUS DO CÉU EU VOU REALIZAR O MEU GRANDE SONHO DE VER A MINHA BANDA FAVORITA.

DIAS DEPOIS...

A MENINA FOI AO SHOW, E FICOU MUITO FELIZ E APROVEITOU BASTANTE O SHOW DE SUA BANDA FAVORITA.

E AINDA DEPOIS FOI CONVIDADA AO IR AO CAMARIM VER PESSOALMENTE SUA BANDA PREFERIDA.

A MENINA FICOU MUITO FELIZ COM O DIA MUITO BOM.

① meu amigo bem legal

Éra uma vez um menino alto meio gordão
e bem bagunceiro ele é muito viciado em celular a
dica que eu do para ele é para ele se esforçar
nas aulas e parar de bagunçar ele bagunçava muito
ele adorava jogar lolo mais ninguem queria jogar
com ele e ficava lá conversando com ele e
ficava brincando não conversando sobre jogos.

FIM!

Anexos - Questionário

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

Na escola

Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

porque eu gosto da orientação das
professoras e pra tirar nota boa da
prova

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

em pensar as ideias

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

português

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

pra aprender e tirar nota boa pra
prova

QUESTIONÁRIO

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

() Na escola

(X) Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

Porque eu gosto de escrever mas a vontade

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

Continuação

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Português

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

Texto

QUESTIONÁRIO

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

() Na escola

(X) Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

Eu gosto de escrever mais em casa
pois eu posso escrever o que eu quiser

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

Os pontos, finalizar um parágrafo

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Língua Portuguesa.

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

Comparar nota quando a professora
manda

QUESTIONÁRIO

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

Na escola

Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

Porque na escola eu escrevo pra professor
pra ganhar um ponto.

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

Erros de português.

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Português.

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

Para ganhar um ponto do professor.

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

Na escola

Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

Por que na escola escrevemos para o(a) professor(a).

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

Minhas dificuldades em escrever um texto é organizar as ideias.

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

A disciplina que eu realizo a prática de produção de textos é Língua Portuguesa.

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

Eu escrevo com o objetivo de ganhar nota e que o(a) professor(a) veja se tem algum erro.

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

() Na escola

(X) Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

por que eu posso escrever em
qualquer ambiente

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

as paragrafos.

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

em português / artes

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

PARA A NOTA

QUESTIONÁRIO

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

() Na escola

Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

Por que fora da escola me sinto mais confortável

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

Erros de Português

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Português = Prof^a Claudineia

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

Para ganhar pontos

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

Na escola

Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

Por que fora me sinto mais a vontade
e na escola é pra ganhar nota

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

As palavras muitos erros

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Português

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

pra ganhar nota

QUESTIONÁRIO

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

() Na escola

() Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

porque fora é mais tranquilo.

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

lincar, e erros de português

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Português

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

para ganhar nota na escola e passar de ano.

Em relação às práticas de produção de textos, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de escrever geralmente em quais lugares?

Na escola

Fora da escola (em casa ou outros ambientes)

Justifique sua escolha de resposta:

por que eu gosto

2- Quais as suas principais dificuldades em escrever um texto?

por que faço rápido

3- Em quais disciplinas escolares você mais realiza a prática de produção de textos?

Português

4- Na escola, você escreve com qual objetivo? Ou seja, com qual finalidade?

pro guarda nota