



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

IVANEIDE GONÇALVES DE BRITO

**A ESCRITA ESCOLAR:
ASPECTOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS-PB
2018**

IVANEIDE GONÇALVES DE BRITO

A ESCRITA ESCOLAR:

ASPECTOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial do curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, para obtenção do título de mestre.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira

Cajazeiras-PB
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

B862e Brito, Ivaneide Gonçalves de.
A escrita escolar: aspectos envolvidos na construção do sujeito-autor nos anos finais do ensino fundamental / Ivaneide Gonçalves de Brito. - Cajazeiras, 2018.
141f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2018.

1. Escrita. 2. Escrita escolar. 3. Autoria textual. 4. Contexto de produção escrita. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.016:003(043)

IVANEIDE GONÇALVES DE BRITO

A ESCRITA ESCOLAR:
ASPECTOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial do curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 26 / 02 / 2018*

BANCA EXAMINADORA

Rose Maria Leite de Oliveira

Prof^ª. Dr^ª. Rose Maria Leite de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Ana Célia Clementino Moura

Prof^ª. Dr^ª. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Hérica Paiva Pereira

Prof^ª. Dr^ª. Hérica Paiva Pereira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (Suplente)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Aos colegas professores, guerreiros
incansáveis na caminhada educacional;
Aos meus alunos, que fazem os meus
dias mais felizes;
À minha família, presença constante na
minha vida;
E a Anísio David, meu melhor amigo e
parceiro de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria a nós concedida;

À minha família, pelo apoio e encorajamento nas situações mais difíceis da vida;

Aos professores do Curso de Mestrado Profissional em Letras, da UFCG, campus de Cajazeiras, pelos valiosos ensinamentos;

Aos colegas de curso, pela harmoniosa convivência e pela troca de conhecimentos que nos foi permitida;

Aos amigos Danielle Maria, Jaqueline Bezerra, Mônica Nóbrega e Wellington Gomes, pelas idas e vindas juntos ao curso e pelos momentos tão felizes que partilhamos;

Aos alunos e colaboradores desta pesquisa, por permiti-la ser possível e por facilitá-la;

Às professoras Dra. Ana Célia Clementino Moura (UFC) e Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCG) pelas importantes contribuições dadas a este trabalho na banca de defesa;

E, em especial, à Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, pela valiosa orientação, compreensão, amizade e companheirismo.

“Bons professores, como a aranha, sabem que lições, estas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa...”.

(Rubem Alves)

RESUMO

A presente pesquisa consiste em descrever e apresentar reflexões em torno do processo de produção do texto escrito pelo aluno, identificando possíveis aspectos que contribuem para práticas insuficientes com a escrita escolar e para o desenvolvimento da autoria textual na produção escrita. O lócus da investigação foram duas escolas públicas de Ensino Fundamental, em Assaré, no Ceará. Os objetivos principais foram, portanto, analisar os aspectos que envolvem o processo da escrita escolar e a construção do sujeito como autor de seus textos e identificar os fatores que contribuem para a complexidade da produção textual, evidenciando domínio sobre a competência discursiva textual. É uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. A abordagem teórica está pautada nas discussões de Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1997), Geraldi (2012), Passareli (2012), Possenti (2002, 2013, 2014), dentre outros, que defendem o ensino contextualizado e dinâmico da escrita, levando sempre em consideração os contextos de produção e de recepção desses textos. Partindo da problemática que permeou nosso objeto de estudo e da análise dos dados, confirmamos a necessidade de práticas significativas para o trabalho com a produção textual em sala de aula, enquanto forma de contribuir para o desenvolvimento da escrita escolar, pautada, sobretudo, na abordagem dos gêneros textuais e de colaborar para a formação de alunos-autores interativos e, portanto, cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Escrita escolar. Autoria textual. Contexto de produção escrita.

ABSTRACT

The present research consists of describing and presenting reflections around the production process of the written text by the student, identifying possible aspects that contribute to insufficient practices with the school writing and for the development of textual authorship in written production. The locus of the investigation were two public elementary schools, in Assaré, Ceará. The main objectives were therefore to analyze the aspects that involve the process of school writing and the construction of the subject as author of their texts and identify the factors that contribute to the complexity of textual production, evidencing domain over textual discursive competence. It is a research of an applied nature, qualitative approach and characterized as a case study. The theoretical approach is based on the discussions of Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1997), Geraldi (2012), Passareli (2012), Possenti (2002, 2013, 2014), among others, who defend contextualized and writing, always taking into account the contexts of production and reception of these texts. Starting from the problematic that permeated our object of study and data analysis, we confirm the need for meaningful practices for working with textual production in the classroom, as a way of contributing to the development of school writing, based mainly on the approach of textual genres and to collaborate for the formation of interactive student-authors and, therefore, citizens.

KEY WORDS: Writing. School writing. Textual authoring. Written production context.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1 Texto, contexto e ensino da produção escrita	16
2.1.1 <i>A prática da língua escrita em sala de aula</i>	21
2.2 A perspectiva sociointeracionista da escrita	28
2.3 As orientações dos documentos curriculares nacionais para o ensino da produção escrita no contexto escolar	31
2.3.1 <i>As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)</i>	34
2.3.2 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</i>	37
2.3.3 <i>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	40
2.4 A relevância dos gêneros textuais escritos nas práticas pedagógicas escolares	44
2.5 A configuração da autoria no desenvolvimento da escrita escolar	49
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	52
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
4.1 Análise dos textos	59
4.2 Análise dos questionários	82
4.2.1 <i>Análise do questionário dos professores</i>	83
4.2.2 <i>Análise do questionário dos alunos</i>	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA 1	103
APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA 2	104
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	105
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO	107
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR	110
APÊNDICE F - CADERNO PEDAGÓGICO	112

1 INTRODUÇÃO

A escrita é uma prática social que ocorre concretamente entre interlocutores numa perspectiva dialógica. É através dela que o falante de uma língua pode desenvolver progressivamente sua competência comunicativa, inserindo cada vez mais outros recursos linguísticos necessários ao desenvolvimento de sua competência textual. O ensino da escrita, portanto, deve ter como finalidade a interação entre sujeitos, ressaltando as particularidades de cada um dos eventos comunicativos da língua, ou seja, é preciso considerar o *tu*, o outro para quem se escreve, o contexto de situacionalidade.

Não obstante, o trabalho com a escrita é feito às avessas. No ambiente escolar, apesar de nos últimos anos já ter havido uma gradativa mudança no tocante às práticas metodológicas, ainda se percebe um ensino descontextualizado, no qual a atividade de escrever um texto é concebida como um exercício de transcrição ou meramente para fins avaliativos de correção gramatical. Isso coíbe o interesse do aluno, primeiro por considerar a atividade enfadonha, segundo por serem apontados erros gramaticais que ele ainda não superou por razões diversas, alvo de extrema correção pelo professor, o que muitas vezes o leva à resistência para a prática da escrita.

Escrever um texto é tarefa árdua, sobretudo, para aqueles que não possuem familiaridade com a atividade de escrita. Inúmeros aspectos envolvem esse processo que o torna complexo e quando o sujeito não apresenta, ainda que com certa limitação, domínio sobre o conjunto de fatores – não necessariamente questões gramaticais - que norteia tal prática, sente-se inapto para o trabalho de produção textual. Isso não quer dizer que ele não seja capaz de escrever, entretanto o receio de ter seu texto reprovado acaba por impedi-lo de iniciar a tarefa.

Outro aspecto que se destaca é que, na última década, principalmente, tem-se debatido com maior frequência sobre a aprendizagem escolar. Embora haja maior investimento no processo educacional, como formações continuadas para os docentes e a disponibilização de aparelhos midiáticos – que facilitam o ensino escolar – por parte dos órgãos responsáveis, ainda há uma série de dificuldades voltadas para a aprendizagem do aluno que precisam ser sanadas. A disciplina de língua portuguesa, nesse sentido, é apontada como uma das grandes vilãs dessa aprendizagem insatisfatória e do mau desempenho do aluno nas avaliações internas

e externas da escola. São problemas de leitura, de escrita, de interpretação textual, de estruturação, entre outros envolvendo as diversas habilidades da língua portuguesa, que acompanham o aluno desde as séries iniciais do ensino fundamental e se entendem até o ensino médio.

Tais empecilhos deveriam ir desaparecendo à medida que as séries avançavam, todavia, o que se percebe é um acúmulo gradativo de deficiências de aprendizagem que se avolumam ao longo dos anos escolares, particularmente do ensino fundamental, e tornam-se maiores nas séries finais. Embora considerável quantidade de professores lamente esse fracasso e insista em reafirmar que essas falhas no aprendizado do aluno são sanadas em sala de aula, o que se vê é um alheamento desses educadores em relação às dificuldades do discente. Enfim, faz-se necessário uma apropriação dessa problemática por parte dos docentes e um maior zelo no trabalho com o conhecimento.

Ademais, é imprescindível observar outro aspecto no contexto escolar, sobretudo, nos anos finais do ensino fundamental. Há alunos que produzem um texto com maior facilidade e outros que apresentam mais dificuldades na consolidação das ideias textuais. Quanto a estes últimos, muitas podem ser as causas que contribuem para a dificuldade do processo de escrita, dentre essas causas, a mais comum é a ausência de interesse das partes envolvidas na formação desse aluno – entende-se por partes envolvidas o convívio familiar e a educação escolar - em desenvolver métodos que corrigissem essa falha na aprendizagem e, então, quando se cria uma situação que requer deles uma atividade redacional, percebe-se uma relutância em iniciá-la ou constantemente o professor precisa estar direcionando-os no itinerário do desenvolvimento textual para que o texto não seja marcado por incoerências.

O fato de não despertar no aluno interesse pelo desenvolvimento da escrita e mascarar o processo educacional no que se refere à configuração de autoria na produção escrita, tornando-o autor de seus textos, acarretará para o discente uma série de dificuldades que, se não forem sanadas de imediato, poderão se tornar maiores no decorrer dos anos de escolaridade e, conseqüentemente, interferirão no seu processo de desenvolvimento da competência comunicativa.

Em contrapartida, convém observar que, geralmente, o aluno que escreve mal também lê mal, por conseguinte, terá dificuldade de interpretação textual, o que refletirá em todos os campos de conhecimento nos quais estiver inserido. Daí, o

insucesso escolar e a busca incessante das escolas em compreender as causas dos baixos índices de avaliação e investigar meios que amenizem tais resultados. Apesar de ser do conhecimento escolar que o fracasso no processo de ensino e aprendizagem se dá pela má alfabetização e insuficientes práticas de letramento e muito já se ter feito para solucionar tal problema, ainda não se conseguiu o êxito esperado para a mudança do quadro educacional no que diz respeito à aprendizagem do aluno.

Neste contexto, um fator que merece destaque é a avaliação que verifica o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir de dois conceitos, o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações de língua portuguesa e matemática. Os indicadores obtidos em 2015 revelam que a educação brasileira no tocante à leitura e interpretação – de um texto ou de um enunciado matemático – torna-se mais crítica à medida que as séries avançam. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nesse ano, o IDEB nas séries iniciais do ensino fundamental é de 5,5, já nas séries finais é de 4,5.

Assim, pode-se afirmar que os baixos resultados obtidos nas avaliações externas devem-se à deficiência leitora do aluno e de consolidação do texto escrito. Um problema está diretamente ligado ao outro. Apesar do objeto de estudo em questão ser a escrita, é inegável a indissociabilidade dela do processo de compreensão textual daquilo que está sendo lido. É preciso considerar ainda que o desenvolvimento desta pesquisa se dá a partir da produção escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental, isso quer dizer que eles já passaram pela fase da alfabetização e deveriam estar inseridos em diversos contextos de letramentos, dos menos aos mais formais. Entretanto, a maioria deles possui dificuldades extremas de aprendizagem e não apresenta o nível de conhecimento que a série exige. São alunos que, mesmo sem a aquisição das habilidades de leitura e escrita, avançaram de uma série para outra levando o professor a limitar o conhecimento trabalhado em sala de aula para que esses alunos possam estar inseridos em contextos mínimos de letramento.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de se investigar um dos problemas que mais preocupam os professores de língua portuguesa: as dificuldades de se escrever um texto nos anos finais do ensino fundamental. Sabe-se que esse insucesso, dentre outros fatores, é devido à ausência de leitura do aluno, ou de incentivo à leitura, e ainda a não prática do ato de escrever, ou, quando

acontece tal prática, da inexistência de avaliação da produção escrita e da valorização da escrita do aluno. Antes, inegavelmente, o aluno precisa ter o que dizer, o que grafar e, somente depois de certo amadurecimento, é chegado o momento de o professor fazê-lo refletir sobre a forma como ele estrutura e/ou codifica seu texto, além de outros aspectos pertinentes à produção textual.

Nesse sentido, todo o processo de preparação e de construção da escrita depende em grande parte do professor, que deve assumir o papel de motivador, de gerenciador da produção textual escrita do aluno. Este, por sua vez, precisa compreender a função social da escrita, identificando os contextos que ela caracteriza e, principalmente, ele precisa estar inserido nesses contextos. Ao se pensar numa produção de texto, é necessário primeiramente conhecer as condições, objetivos e *para quem* se escreve para, assim, iniciar o passo a passo da construção textual, o que levará o aprendiz posteriormente ao despertar de sua própria autoria.

Com base em tais pensamentos, para nortear a construção desta proposta de investigação, definimos como objetivo geral analisar os aspectos que envolvem o processo da escrita escolar e a construção do sujeito como autor de seus textos nos anos finais do ensino fundamental. Quanto aos objetivos específicos, buscamos evidenciar que a atividade de escrever é uma prática dialógica-social que envolve o sujeito-autor e o interlocutor; identificar os fatores que contribuem para a complexidade da produção textual escrita no contexto escolar, reconhecendo os problemas mais recorrentes na produção escrita do aluno nos anos finais do ensino fundamental; e, por último, propor uma intervenção didática que contribua para a progressão da produção escrita autoral do aluno nos anos finais do ensino fundamental, evidenciando domínio sobre a competência discursiva textual.

Os *corpora* de tal investigação foram constituídos de textos produzidos por duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas, uma municipal e outra estadual, de Assaré- CE, a saber, a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Batistina Braga e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Moacir Alencar Mota, respectivamente. Ambas as turmas produziram textos a partir do trabalho com o gênero *memórias literárias*. Para a coleta de dados, foi utilizada uma amostra de textos de 10 alunos de cada uma das turmas, escolhida sob a forma de sorteio para que pudéssemos trabalhar com dados fidedignos.

Destarte, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza

aplicada, considerando que produziu conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de um problema, isto é, os impasses da produção escrita de alunos de anos finais do ensino fundamental. Ademais, para que os objetivos fossem atingidos, o método utilizado foi o dialético, visto que tal problema estudado não pode ser considerado como um caso isolado, ou seja, a partir de observações será possível discutir ideias, revê-las, constatar fatos e defender um posicionamento, dentre outros. Ainda, o objeto do estudo é de caráter explicativo-descritivo, já que a pesquisa se propõe a identificar e descrever os fatores que causam essa problemática e aprofundar a análise a respeito deles, através de uma abordagem qualitativa.

Assim, a análise aqui desenvolvida está fundamentada à luz das teorias de Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1997, 2012), Barbosa (1991), Costa Val (2006), Geraldi (2012), Koch (2000, 2006, 2008, 2010, 2012), Marcuschi (2008, 2011), Oliveira (2010), Passareli (2012), Pinto (2004), Possenti (2002, 2013, 2014), Rojo (2000) e Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros.

No primeiro capítulo, abordamos algumas concepções sobre o texto e o ensino da produção escrita, a partir da prática da linguagem escrita em sala de aula. Além disso, expomos a atividade de escrever numa perspectiva sociointeracionista, apontando a relevância dos gêneros textuais escritos nas práticas escolares, a importância de se valorizar e despertar a autoria no aprendiz e, ainda, discutimos as orientações dos documentos curriculares nacionais para o ensino da produção escrita no contexto escolar.

O segundo capítulo constitui-se da abordagem metodológica, no qual é detalhada toda a pesquisa quanto à natureza, ao método utilizado, ao objetivo do estudo, aos procedimentos técnicos adotados, à abordagem do problema, à coleta de dados e às técnicas empregadas. Outrossim, expomos os critérios de seleção do cenário da pesquisa e do público selecionado para amostragem, bem como as categorias de análise dos dados da investigação.

No terceiro capítulo, é feita a análise dos dados obtidos, através da utilização dos instrumentais durante a investigação, e a discussão dos resultados. Para isso, os dados estão tabulados e interpretados à luz das teorias apresentadas. Aqui, os dados são categoricamente sistematizados de modo que possamos confirmar as hipóteses levantadas e compreender de que forma a teoria pode nos direcionar à adoção de metodologias que intervenham diretamente na solução do problema. É

irrefutável que o domínio de conhecimentos teóricos é fulcral para a prática pedagógica do professor, para o trabalho com o conhecimento em sala de aula. O ensino que não se pauta sob um aspecto teórico geralmente caracteriza-se como descontextualizado, arcaico e antipedagógico.

Ainda, propomo-nos à construção de uma proposta de intervenção, disponibilizada nos apêndices desta pesquisa, que se constitui de uma sequência didática, organizada sob a forma de *Caderno Pedagógico*, construído a partir do gênero memórias literárias, que seja eficiente para o desenvolvimento da escrita escolar e da produção textual que revele o aluno como sujeito interativo de seus textos, de modo que possamos colaborar para o aperfeiçoamento do domínio de suas competências discursivas e textuais.

E por fim, sabidos que não se esgotam aqui as possibilidades de estratégias de escrita textual e cientes das profusas teorias que norteiam esse processo, apresentamos as considerações finais diante de toda a observação feita em relação aos aspectos que envolvem a produção da escrita escolar e a configuração da autoria do aluno como sujeito-autor, ponderando os diálogos estabelecidos com os teóricos que direcionam o ensino da pragmática da escrita. Outrossim, é de suma importância destacar as contribuições escolares para a formação do perfil leitor-escriptor do aluno, observando a estreita relação que a leitura mantém com a escrita.

Esperamos, portanto, atenuar as dificuldades de aprendizagem no tocante à produção textual escrita do aluno, contribuindo auspiciosamente para o êxito escolar, e inserir o aluno em eventos de letramento, que serão de grande valia para sua formação acadêmica e, futuramente, profissional. Ademais, o discente necessita perceber a função social da escrita e não considerá-la como algo que se distancia dele pelo nível de formalidade que é exigido dela.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Texto, contexto e ensino da produção escrita

A atividade de escrever é demasiada complexa por envolver uma série de fatores que precisam ser conhecidos, para depois, praticados. A iniciativa de produção escrita geralmente leva à construção de um texto que, para ser considerado, de fato, um texto, não pode se constituir somente de um amontoado de palavras ou até mesmo de frases que não depreendem sentido (FIORIN; PLATÃO, 1996). Ou seja, surge um primeiro elemento essencial à produção de um texto: o fazer sentido. Daí, estabelecem-se alguns questionamentos: como se constrói, então, o sentido de um texto? O que é um texto? Que elementos são pertinentes à produção de um texto?

Koch (2000, p. 22) concebe o texto “como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. Isso quer dizer que o texto se realiza concretamente numa instância dialógica, isto é, para que se inicie o processo de construção textual, faz-se necessário definir o interlocutor desse texto que, no ambiente escolar, não pode ser apenas o professor/avaliador. É preciso, portanto, criar estratégias de produção textual para que a iniciativa ocorra.

Xavier (2014, p. 14) reforça a definição de texto concebendo-o como:

Toda ação comunicativa (oral ou escrita) produzida por meio de recursos linguísticos, discursivos e através de conhecimentos sócio-culturais, por usuários da língua historicamente constituídos, cujos objetivos comunicativos estão vinculados a situações específicas de uso.

Xavier (op. cit.) aponta a necessidade do emprego da língua, seja no âmbito da oralidade ou da escrita, de estar diretamente relacionado a situações *reais* de uso. Tal situação deve ser previamente definida, no contexto escolar, pelo professor. Nesse aspecto, o trabalho com a escrita não pode ser aleatório, nem se constituir de uma mera atividade repetitiva ou de treino; é primordial que, antes de qualquer outra função, o texto tenha finalidade comunicativa, e a comunicação só se realiza entre interlocutor(es). Daí, a importância de se definir o interlocutor da produção textual do

aluno antes de iniciá-la, tendo em vista que os conhecimentos nela empregados deverão estar adequados à situação de comunicação, é o que Orlandi (1988) define como legibilidade textual.

Assim, o sentido do texto pode ser estabelecido a partir de duas vertentes: o conhecimento do escritor/leitor e o contexto de produção do texto. Quanto à primeira, está relacionada intimamente com a leitura. A bagagem de conhecimentos que se carrega é proveniente em grande parte das leituras realizadas, daí, a partir do convívio social, é que o indivíduo retém as leituras que serão de grande valia para sua vida. Em relação à segunda vertente, o contexto é outro elemento de igual importância para se estabelecer o sentido de um texto. Barbosa (1991), ao analisar o texto, destaca como um dos fatores essenciais à sua produção o contexto ou situação, e que, além dele, outros dois elementos são fundamentais, o locutor e o interlocutor.

Todavia, a definição de contexto foi concebida de maneiras diversas. Koch (2012, p. 78-83) elenca as noções de contexto configuradas ao longo do tempo: para a Linguística, em sua fase inicial, o contexto era visto apenas como *cotexto*¹, “o ambiente ou entorno verbal”; posteriormente, foi caracterizado como *contexto imediato*²; depois, como *contexto mediato*³; e, por último, como *contexto sociocognitivo*⁴. A caracterização de contexto como sociocognitivo é a que nos interessa para o estudo do processo de escrita na construção do texto, visto que o papel do interlocutor ganha destaque no ato comunicativo. Ou seja, os interlocutores do texto devem ter seus conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc – compartilhados, ainda que em parte.

Dessa forma, o sentido do texto é construído a partir do momento em que o leitor articula níveis diferentes de conhecimento, entre eles o de mundo, empregados na atividade textual pelo redator, e quando se determina o contexto em que o texto foi produzido. A relação locutor-interlocutor é definida pelos conhecimentos utilizados

1 “O texto era entendido como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seriam obtidas por meio da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre seus vários segmentos” (KOCH, 2012, p. 78).

2 “[O texto é] concebido como o lugar de interação entre sujeitos sociais, não interessa verificar apenas as relações referenciais, mas descobrir os propósitos comunicativos, ou seja, o “para que” do texto”. (Ibid., p. 79).

3 Leva em consideração o “entorno sócio-histórico-cultural” envolvidos na “troca comunicativa”. (KOCH, loc. cit.).

4 “Resume os demais [contextos], pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais”. (KOCH, op. cit., p. 81).

no texto e pela forma como o destinatário processa esses conhecimentos, considerando a situação de produção textual. Sob essa perspectiva, Antunes (2009) define esses diferentes tipos de conhecimentos como *linguístico* (relativo à gramática e ao léxico), *textual* (quanto ao tipo, aos gêneros e aos aspectos da textualidade envolvidos) e de *mundo* (decorrentes da nossa experiência).

Além dos papéis dos interlocutores, dos conhecimentos e do contexto que norteiam a escrita textual, destacamos o gênero produzido e sua finalidade no contexto de produção, que trataremos adiante. Enfatizamos que, dentro da escola, o ensino da produção escrita precisa estar associado ao fomento de estratégias que direcionem a atividade, principalmente quando se diz respeito a *para quem* se está escrevendo. A necessidade de se buscar um interlocutor para a produção textual do aluno é emergente, pois, enquanto o professor for unicamente seu público-alvo, a produção do texto escolar, quando acontece, será marcada por desmotivação, incoerências, ausência de progressão temática e falhas de variados tipos.

Sobre a atividade da escrita nas aulas de língua portuguesa, Pinto (2004, p. 101) considera o espaço reservado para tal bastante reduzido e observa que “a proposta de escrita segue o paradigma tradicional, tendo como principal modelo o texto literário”. Não que trabalhar literatura seja inadequado, mas, quando o ensino de produção textual se limita aos textos literários, exclui-se possibilidades de trabalho com outros gêneros e, decorrente disso, o aluno não perceberá que “para cada situação comunicativa devem-se utilizar gêneros textuais distintos”. (PINTO, loc. cit.). Ademais, muitas vezes, o aluno julga o texto literário bastante complexo quanto à produção e compreensão, já que envolve uma série de conhecimentos mais formais, os quais se distanciam da vivência social dele. A autora (loc. cit.) ainda propõe que a prioridade dos professores de línguas seja “promover na sala de aula atividades em que o aluno se posicione como produtor efetivo de textos reais”.

As aulas de língua portuguesa geralmente apresentam uma carga-horária maior que outras disciplinas e, mesmo assim, o trabalho com a produção de textos é muito limitado. Quando ocorre, utiliza-se no máximo uma aula por semana - as demais são destinadas ao ensino de gramática e literatura - e, pela brevidade do tempo destinado à atividade de escrita, fases importantes desse processo são desconsideradas. Passarelli (2012, p. 153-169) elenca quatro etapas cruciais para ensinar o processo de escrita: o planejamento, a tradução de ideias em palavras, a revisão e reescrita e, por último, a editoração.

O planejamento corresponde à seleção de informações, isto é, o enunciador deve coletar o material a ser utilizado, como os fatos e as ideias que comporão o seu texto, além das observações que precisam ser feitas na tessitura textual. Contudo, na sala de aula, essa etapa é “a que, usualmente, os estudantes pouco e nem sempre utilizam. Eles, em geral, ou iniciam a redação logo que recebem o tema, ou aguardam alguma [...] inspiração caída de algum lugar” (PASSARELLI, loc. cit.). Se o professor não trabalhar o planejamento que antecede a escrita textual, o aluno não saberá fazê-lo, já que planejar demanda objetividade num curto espaço de tempo e envolve uma série de conhecimentos que precisam ser selecionados de acordo com a abordagem que se pretende dar ao texto.

A tradução de ideias em palavras diz respeito à primeira versão do texto. Aqui, o redator já deve ter o cuidado de, gradativamente, organizar seu texto, seja em parágrafos ou outras formas, dependendo do gênero que ele se propôs a escrever, e dar ao gênero produzido as características que fazem do texto aquele gênero. É notório que a estrutura que ora se organiza sofrerá modificações durante a etapa subsequente, a de revisão, e que, apesar de trabalhosa, a construção do texto precisa essencialmente passar por todas essas etapas, até que o enunciador se familiarize com o processo de produção textual e, então, toda essa atividade sequenciada passa a ser comum e rotineira.

A terceira etapa, que constitui a revisão e reescrita do texto, é igualmente importante. Para a autora, “muitas vezes, somente após a editoração, o professor indica a necessidade de o aluno reescrever seu texto, mas costuma ser mais produtivo indicar a refeitura antes de editorar” (loc. cit.). No entanto, além de ser uma etapa que depreende tempo e dedicação por parte do docente, é nela que os alunos mais se rebelam. Tal comportamento é justificado pelo fato de eles verem partes de seu texto, que já foram estruturadas com bastante dificuldade, sendo retiradas ou modificadas pelo professor. Nesse processo de revisão, “o redator passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo” (loc. cit.) e essa troca de papéis oscila até se obter o produto final, considerando que o intuito dessa fase é “constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente” (loc. cit.). Indiscutivelmente, o professor precisa auxiliar o aluno nesse estágio, além de apontar o problema, ele precisa indicar as possibilidades de solução e, somente, quando não se observar mais necessidades de correção é que o texto deverá ser reescrito.

Por último, editar um texto significa *passar a limpo* aquilo que foi alterado no rascunho. A autora sugere que, entre o momento da revisão e editoração, deva se conceder um intervalo maior de tempo a fim de que o produtor possa ser mais crítico, ao reler o que já escreveu, quando for dar a forma final ao texto. Nesta etapa, surge, em algumas situações, o problema da resistência do aluno em escrever mais uma vez um texto que será lido exclusivamente pelo professor e, daí, muitos querem burlar essa fase. Porém, cabe ao professor criar mecanismos de recepção desses textos para otimizar esse processo e também para o aluno-escritor poder fazer uso real do processo de escrita.

Assim, a construção de um texto é um processo que requer cuidado, entrega e demanda tempo. Na escola, o tempo destinado à produção textual é mínimo e, então, etapas como as de planejamento e revisão costumam ser ignoradas, o que explica as dificuldades que alunos, por exemplo, dos anos finais do ensino fundamental ainda detêm, mesmo após passados oito ou nove anos trabalhando a escrita textual. O fato de não planejar o que dizer em um texto acarreta, muitas vezes, o não ter o que dizer ou o não saber dizer.

Antunes (2009, p. 167) aponta que “o insucesso da escrita escolar [...] tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer”. O docente precisa suscitar no aluno o conhecimento que deverá ser colocado no texto, despertá-lo para a atividade da escrita. Ele não pode adotar uma postura passiva diante do comentário do aluno de que não sabe escrever, de que não sabe fazer ou ainda de que não sabe começar. A autora ainda reforça que “uma evidência nem sempre tida em conta na didática da escrita é que, anterior ao *como dizer* ou *em que ordem dizer*, está o *que dizer*, ponto onde começa, inclusive, a condição de relevância do texto”.

Destarte, vimos que a produção de um texto se constitui de um processo cujas etapas devem ser minuciosamente trabalhadas. Uma escrita proficiente resulta de um trabalho orientado e sequenciado e, na sala de aula, cabe ao professor a função de mediar essa atividade, criando estratégias de uso em diferentes situações. Além disso, na comunicação textual, destacam-se importantes elementos como os interlocutores – salienta-se aqui primordialmente o leitor do texto para o qual se escreve -, os conhecimentos prévios – linguístico, textual e de mundo - e o contexto, que orienta toda a atividade de escrita do texto.

2.1.1 A prática da língua escrita em sala de aula

Antes de se conhecer como ocorrem as práticas da linguagem escrita no contexto escolar, faz-se necessário revisarmos o conceito de língua. Marcuschi (2008, p. 59) observa que a língua pode ser vista de vários ângulos teóricos, dentre eles: (i) “como forma ou estrutura”, na perspectiva do estruturalismo saussureano; (ii) “como instrumento”, vista apenas como transmissora de informações; (iii) “como atividade cognitiva”, representativa da expressão do pensamento humano; e (iv) “atividade sociointerativa”, que relaciona os aspectos históricos e discursivos. Marcuschi adota este último conceito no estudo da língua e reforça que “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas [...] com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância” (ibid., p. 61). Essa definição de língua nos permite concebê-la como uma atividade *interativa*, por nos inserir em processos comunicativos, *social*, por fazermos uso dela em sociedade, e *mental*, por se constituir em aspectos cognitivos que estruturam o conhecimento.

Koch (2006, p. 15) também considera a língua, numa abordagem anterior a de Marcuschi, como:

Um lugar de interação [que] corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando o caráter ativo dos sujeitos na produção [...] do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Salienta-se, na análise de Koch (op. cit.), a presença dos interlocutores no processo de interação. Para que ela aconteça, é necessário um sujeito que fala, que escreve, e outro que escuta, que lê. Daí, voltando para o ambiente escolar, quando o trabalho com a língua na produção de um texto é feito sem a definição do leitor, depara-se com a intempestiva afirmação do aluno de que não sabe escrever. Outro aspecto que se evidencia acima é o estabelecimento da situação de produção – o contexto. Não se escreve um texto sem uma situação de uso, sem um leitor pré-estabelecido, ainda que esse leitor seja virtual.

Na mesma perspectiva, Oliveira (2010, p. 32-38), ao analisar a língua, pontua

duas teorias que nortearam o conceito de língua: a vertente estruturalista e a vertente interacionista. Aquela, resultante das reflexões de Saussure e, posteriormente, partilhada por Bloomfield, Fries e Chomsky, que considera a língua como “um sistema formado por estruturas gramaticais interrelacionadas”. Sob o ponto de vista estruturalista, excluem-se da análise linguística o uso da língua, o sujeito usuário e as variações linguísticas decorrentes do uso dessa língua pelos diferentes sujeitos. Esta última, também chamada sociointeracionista, que percebe a língua como meio de “interação sociocultural [e] que obviamente está estreitamente ligada à concepção interacionista de aprendizagem”. Vozes como as Hymes, Labov, Beaugrande e Dressler deram grandes contribuições ao entendimento do texto e ao ensino de leitura e de escrita como atividades de interação sociocultural.

Conceber a língua apenas do ponto de vista gramatical, como sugere os estudos estruturalistas, significa desconsiderar importantes elementos para a prática docente. Não se admite hoje um ensino pautado nas regras pregadas pela gramática normativa sem que se faça uso dessa gramática. Ignorar as variações linguísticas remete à exclusão dos contextos de uso da língua e dos sujeitos que a realizam nas diversas situações. Ou seja, é inexequível não admitir a língua como prática social que se realiza em diversos contextos de produção, caracterizando eventos variados de comunicação e uso da linguagem.

Sobre a concepção estruturalista, Oliveira (ibid., p. 33) ainda afirma:

Diferentemente dos linguistas estruturalistas, os professores de português não podem deixar de pensar na variação linguística e nas especificidades culturais dos seus alunos. Entretanto, muitos professores elegem as formas que constam nas gramáticas normativas para serem ensinadas em sala de aula, as quais são apresentadas como as únicas formas corretas de escrever e de falar português. Isso é reflexo do fato de muitos professores conceberem a língua equivocadamente como um fenômeno homogêneo, ignorando a existência das variações linguísticas e os sujeitos culturais que são seus alunos.

E assevera:

Enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que se levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua. E se não se levam em conta os usos linguísticos, que se materializam em formas de textos, os fenômenos textuais acabam sendo negligenciados. (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

A partir dos pressupostos acima, propomo-nos a analisar a ocorrência das práticas linguísticas escritas no ambiente escolar. Decerto, a prática pedagógica do professor deveria estar voltada para a concepção de língua como instrumento sociointerativo, contudo, nem sempre a análise linguística possui essa abordagem e, infelizmente, ainda nos deparamos com docentes cuja metodologia ainda apresenta fortes traços tradicionais, voltados para um ensino quase que exclusivamente gramatical, de modo descontextualizado. O ensino de língua portuguesa deve ter como finalidade propiciar, através da linguagem, formas de interação entre sujeitos, entretanto, quando se ensina isoladamente a gramática da língua, o sujeito da relação ensino-aprendizagem não percebe aplicação prática daquele conhecimento e, conseqüentemente, não terá motivação para aprender, além das inúmeras dificuldades que permeiam hoje o ensino de português.

Assim, perguntamo-nos: de que forma devemos trabalhar a linguagem na sala de aula? Geraldi (2012, p. 41) aponta três concepções sobre a linguagem: (i) enquanto expressão do pensamento, voltada para os estudos tradicionais; (ii) como instrumento de comunicação, em que a língua é vista puramente como um código transmissor de mensagens; e (iii) como forma de interação, em que a linguagem é um lugar de interação humana. Os dois primeiros conceitos foram desprezados por Geraldi e, mais uma vez, a perspectiva interacionista ganha destaque. A prática de linguagens, portanto, deve promover a interação entre indivíduos, caso contrário não haverá sentido promover uma aprendizagem da qual o sujeito não possa usufruí-la para o convívio em sociedade.

Nesse aspecto, em se tratando das práticas de linguagens escritas na sala de aula, Geraldi (ibid., p. 64) lamenta que:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas no sexto ano para novamente entregá-las ao professor do sétimo ano, na época oportuna.

Na verdade, ainda falta a muitos professores planejamento escolar, ou até mesmo formação continuada que oriente a prática docente. Admitir metodologias idênticas para as diferentes séries de ensino indica um profissional descomprometido com o processo de ensino-aprendizagem ou revela despreparação

para a profissão a que se propôs. O tempo destinado ao planejamento no ambiente escolar ainda é considerado por muitos profissionais como uma perda de tempo ou como uma medida que os obriga a permanecer na escola para cumprimento de horário.

Por conseguinte, para o aluno, durante as aulas de língua portuguesa, ouvir do professor a orientação que deva escrever um texto falando sobre algo que o professor da série anterior já o havia cobrado, torna a atividade de escrita desmotivada e enfadonha. Por exemplo, “no início do ano, o título infalível “minhas férias”; em maio, “o dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “minha pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos” (GERALDI, 2012, p. 64). Além disso, há alunos que não têm férias, que já não têm mais sua mãe, que a única imagem que guarda do São João é uma fogueira em frente à casa, e que não sabem que valor tem a pátria pelas desigualdades e injustiças que marcam a sua vida. Daí, questionamos: que sentido perceberá o aluno na atividade de escrita escolar? Que uso social poderá fazer ele da escrita textual? Geraldi (op. cit., p. 65) pondera:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por apenas uma pessoa?

Por outro lado, quando o aluno escreve, mesmo que para cumprir com o que lhe foi determinado, causa no professor “a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe” (GERALDI, op. cit., p. 65). Sobre a avaliação textual do professor, Pinto (2004, p. 103) ressalta que ele “limita-se a apontar erros com relação à ortografia, acentuação, estruturação, mudança de parágrafo, entre outros”. Isso quer dizer que o aluno não deu importância à atividade proposta, não encontrou nela uma função prática, não considerou a correção do professor como um fato promissor e, ao final do ano, ele pouco terá aprendido e menos ainda se sentirá capaz de produzir textos, os quais utilizará socialmente.

Pinto (op. cit., p. 102-103) ainda lembra que:

A visão (escolar) tradicional da escrita tem fim em si mesma. Não considera os aspectos cognitivos, linguísticos e pragmáticos envolvidos na interação discursiva. O escrever para a escola estaria, portanto, desvinculado do escrever para a vida, do escrever para as necessidades sociais. [...] O procedimento do professor é sugerir um tema para o aluno sem que haja uma preparação prévia para o ato da escrita. São desconsiderados também os conhecimentos que o aluno adquiriu em sua casa, em sua família, em seu meio social e geralmente não são dadas novas informações sobre o assunto que deverá ser abordado.

Se o objetivo do professor é tornar seu aluno um escritor proficiente, ele não pode subestimar a bagagem de conhecimentos sociais e históricos trazida pelo aluno. Ao invés disso, ele precisa estabelecer estratégias que possibilitem o uso real da escrita num processo de interação entre sujeitos, isto é, entre leitor e escritor. Quando a escrita escolar se distancia da vida social do aluno, ele não encontra um propósito na atividade escrita e não a fará, ou se fizer será a contragosto e amplamente marcada por imprecisões que caracterizam assiduamente a escrita escolar. Tais imprecisões, por mais que o professor tente corrigi-las, pouco terá resultados positivos para o aluno, visto que ele está alheio ao processo de escrita. Por isso, faz-se necessário que a escola insira “na prática de produção a diversidade textual, observando a função social de cada gênero, e considerando seu formato, propósito, audiência e suas características linguísticas” (id., *ibid.*, p. 104).

Dessa forma, para que o aluno se torne um escritor proficiente, a escola deverá promover o “conhecimento das diversas situações de uso da língua, com a verificação de suas particularidades, com o reconhecimento da função do gênero textual e a consciência do seu interlocutor (PINTO, 2004, p. 106). O ensino da escrita escolar através dos gêneros textuais, principalmente daqueles que constituem a vivência do aluno, é uma das formas de tornar prático e direcionado o uso da língua. Ademais, ele não terá dificuldades de, ao definir seu interlocutor, determinar o gênero que melhor se adequará ao ato comunicativo, nem delimitar as particularidades que o gênero escolhido deverá apresentar para atender às necessidades do processo linguístico comunicativo.

Antunes (2009, p. 213-215), por sua vez, elenca seis critérios que direcionam mais eficazmente o ensino da língua escrita: (i) o ensino da língua deve privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros; (ii) a superestrutura típica de cada gênero deve constituir um dos pontos centrais do objeto de estudo; (iii) as

motivações que temos para escrever na escola devem se inspirar naquelas que temos fora dela; (iv) a gramática da língua utilizada por muitos professores deveria ser a gramática requisitada por esses gêneros; (v) a complexidade da variabilidade e da tipicidade dos textos seria explicitada mediante a escolha do gênero pelo sujeito e as injunções sociais que regulam o uso da língua; e (vi) a identificação prévia do destinatário, do lugar e do momento em que o texto seria lido para que a escolha sintático-semântica pudesse ser mais pontual e atender às necessidades linguísticas do leitor.

Na sala de aula, ao se observar o ensino da língua escrita, percebe-se, na maioria das vezes, que o trabalho do professor se limita à abordagem do livro didático. Os gêneros textuais trabalhados ao longo do ano são aqueles trazidos pelo livro e, muitas vezes, o docente sequer tem a iniciativa de selecionar exemplos diferenciados para diversificar o estudo de determinado gênero textual, menos ainda se propõe a analisar as características peculiares àquele gênero ou incentivar o grupo de alunos a produzi-lo, considerando que o processo de correção textual é demasiado trabalhoso e demanda tempo de sua parte. Então, a aula fica restrita à leitura do gênero, ligeira análise e compreensão, e resolução da atividade que consta no livro. Desse modo, a figura do professor surge como mero transmissor de informações e o aluno, por conseguinte, apenas as receberá, limitando a construção do conhecimento.

Quanto ao estudo da estrutura de cada gênero, proposto pela autora, fica limitado à superficialidade da aula e, conseqüentemente, mesmo após terminado o trabalho, o aluno muitas vezes não é capaz de (re)conhecer o gênero estudado, já que não teve motivação para isso, nem na atividade escolar, nem fora da escola. Faltou, nesse sentido, “o papel do professor como mediador da aprendizagem. Essa mediação [...] é um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita (SUASSUNA, 2011, p. 120). Já em relação à gramática utilizada em sala, está longe de ser aquela demandada pelo estudo do gênero. O ensino gramatical ainda se pauta no ensino isolado e descontextualizado. Ensina-se, por exemplo, as conjunções na perspectiva de classe gramatical, e não como mecanismos de coesão textual (OLIVEIRA, 2010). Apesar de hoje se perceber uma lenta mudança nas metodologias escolares, ainda se está muito aquém do que precisa ser feito.

Quanto à identificação prévia do destinatário, é unânime entre os estudiosos

da língua que, anterior à produção textual, o aluno-escritor reconheça seu interlocutor, senão a atividade de escrita se torna vazia, desprovida de significação para ele. Somente quando ele decidir para quem escrever, é que poderá escolher sobre o que escrever e, assim, terá o que dizer. Logo, fará todo sentido para ele a correção do professor que, na tentativa de adequar a produção escrita para o seu leitor, cumprirá, conforme já vimos, todas as etapas de escritura de um texto. Nessa perspectiva, Suassuna (op. cit., p. 121) salienta:

Se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser mais útil à compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção e reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva. O aluno, por meio dessa metodologia, assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita, além de compreender e incorporar procedimentos enunciativos típicos da interação a distância.

Sabemos que a escrita inexperiente dos alunos é marcada por desvios, inicialmente pelo fato de não saber o que dizer, depois por aquilo que escreveu está marcado por características próprias da fala. Oliveira (2010, p. 110) considera absolutamente normal e insiste que “cabe ao professor ajudá-los a diminuir essa tendência, informando-lhes que não escrevemos como falamos e nem falamos como escrevemos, embora a presença de marcas orais na produção escrita dos alunos seja um fenômeno [...] normal e esperado”.

Aspectos como desordens ortográficas e de acentuação, repetição, laconismo, palavras imprecisas, incoerência, dentre outros, caracterizam inicialmente as produções textuais dos nossos alunos. Todavia, à medida que eles escrevem e o professor, durante o processo de escrita, direciona-os, esses desvios textuais vão desaparecendo. O que não se deve fazer é rejeitar a ideia do aluno, a qual ele desenvolveu muito esforçadamente. Se o professor assim o faz, a tendência é que esse aluno perca o interesse em escrever o texto ao sentir que aquilo que escreveu não tem utilidade.

Para facilitar, ou possibilitar a atividade de escrita, Oliveira (ibid., p. 113-119) pontua os conhecimentos necessários que o professor precisa trabalhar: (i) os linguísticos, pois o aluno precisa conhecer as peculiaridades da língua que será instrumento de sua produção; (ii) os enciclopédicos, porque se o aluno não detiver conhecimento sobre o assunto a ser abordado, a atividade de escrita não ocorrerá; e

(iii) os textuais, que dizem respeito ao discernimento dos elementos necessários à construção do gênero textual. E sugere que o preparo para o início da escrita de um texto se dê por meio de *atividades de pré-escrita*, dentre elas está a tempestade de ideias e a discussão acerca do tema proposto.

2.2 A perspectiva sociointeracionista da escrita

Embora já tenhamos abordado anteriormente, conceber a escrita numa perspectiva interacionista significa, durante o processo de produção de um texto, definir um interlocutor que norteará a atividade de escrita. A partir da definição desse interlocutor, é que se pode decidir o que escrever e em qual gênero estruturar o texto. Nesse sentido, Koch (2012, p. 34) menciona que “o produtor [do texto], de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional”. Assim, percebemos que escrever numa concepção interacional remete fazer uso real da língua escrita baseado na vivência do produtor textual.

Antunes (2003, p. 45), na mesma ótica de Koch (ibid.), considera uma atividade interativa quando:

A iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. [...] Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Isso quer dizer que a escrita não pode ser definida aleatoriamente, porque, primeiro, escrever não é uma tarefa simples, já que requer planejamento, ordenação das ideias num *rascunho*, revisão e reescrita, depois, porque não se concebe mais uma escrita descontextualizada, em que a finalidade de sua produção seria a correção de erros pelo professor. Oliveira (2010, p. 163) sugere que em vez do professor corrigir o texto do aluno, ele avalie, e deixa claro que “avaliação e correção não são a mesma coisa. Corrigir um texto é o ato de ler esse texto em busca de erros. A correção pressupõe a existência de erros a corrigir”.

Avaliar, por sua vez, é permitir aos estudantes a tomada de consciência “do que estão fazendo adequadamente e do que precisam melhorar” (p. 166). Algumas sugestões de avaliação de textos seria, na visão do autor, a observação da coerência temática, da continuidade temática global e dos parágrafos, do uso adequado dos elementos coesivos e do vocabulário e da adequação linguística (OLIVEIRA, 2010). Nesse aspecto, a escrita sem erros gramaticais é importante, no entanto, escrever vai muito além de utilizar bem a ortografia da língua, acima de tudo, escrever é ter o que dizer, e fazer isso fluentemente para alguém – o interlocutor do texto – de acordo com o contexto de produção.

Entender a escrita como parte da interação escritor-leitor remete não considerá-la apenas como atividade na qual o sujeito poderá explorar as regras da língua, tampouco como mera expressão do pensamento do escritor ou ainda como treino para melhorar a caligrafia, menos ainda como castigo para o aluno indisciplinado, mas principalmente como uma prática dialógica em que tanto o produtor do texto como o leitor são vistos como, numa definição de Koch (2012), “atores sociais”.

Antunes (2003, p. 46-47) insiste que:

Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância de produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. [...] Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. [...] O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.

Sabemos que em muitas salas de aula o ensino da produção escrita ainda não tem uma finalidade interacionista, tampouco se realiza como prática social, pelo contrário, é voltado, na maioria das vezes, para o estudo das regras linguísticas. Constitui-se, por exemplo, de uma atividade em que o professor pretende verificar o nível de domínio do aluno da chamada norma culta e, ao corrigir, aponta a sequência de erros cometidos por ele para que, durante o processo de reescrita, quando acontece, ele possa constatar esses erros e corrigi-los de modo que não mais ocorra. Daí, evidencia-se constantemente a necessidade de se rever as práticas pedagógicas quanto ao ensino de língua portuguesa.

Por conseguinte, perguntamos: como poderia, então, o professor trabalhar a

escrita escolar numa perspectiva de interação social? Possenti (2014, p. 23) responde:

Fazer resumos, anotar aulas, escrever e reescrever notícias, opiniões, cartas ou e-mails etc. Estas atividades teriam de ser marcadas por uma característica: não serem ou parecerem apenas atividades escolares (isto é, redações, mesmo que alternativas). Teriam de ser para valer, ou simular que fossem para valer. Por exemplo, escrever cartas ou e-mails para jornais e para políticos (reclamando, elogiando, contestando), ou mesmo para colegas; reescrever textos para serem postados em alguma das redes sociais [entre outras coisas].

Além das sugestões do autor, o professor pode criar uma série de estratégias que envolva a atividade de escrita numa visão sociointeracionista, basta que ele determine o interlocutor do texto de cada um de seus alunos e, junto com eles, decida o gênero textual que mais se adequa ao evento de comunicação. Definido o gênero, ele deverá destacar as características que lhe são pertinentes e dar pistas textuais sobre o assunto que o aluno deverá abordar, caracterizando aquilo que Oliveira (2010) conceituou como *atividades de pré-escrita*.

Antunes (2003, p. 61-66) vai além e enumera uma série de princípios que o professor de língua portuguesa deve seguir para garantir um ensino da escrita, de fato, propiciador da interação entre sujeitos: (a) *uma escrita de autoria dos alunos*, ou seja, que eles na sala de aula se percebam também como sujeitos-autores e não somente como leitores; (b) *uma escrita de textos*, aquela cuja finalidade é estabelecer vínculos comunicativos; (c) *uma escrita de textos socialmente relevantes*, isto é, que correspondam aos diferentes usos sociais da escrita; (d) *uma escrita funcionalmente diversificada*, aquela resultante das diferenças formais que os textos exigem decorrentes das diferentes funções que esses textos têm a cumprir; (e) *uma escrita de textos que têm leitores*, diz respeito ao fato dos textos escritos pelos alunos terem interlocutores, leitores desses textos; (f) *uma escrita contextualmente adequada*, quer dizer se a escrita está adequada ao contexto de comunicação no sentido não das regras gramaticais, mas de uso da língua; (g) *uma escrita metodologicamente ajustada*, refere-se às necessárias condições de tempo e de planejamento para construir seus textos; (h) *uma escrita orientada para a coerência global*, ou seja, a coerência do texto em si – clareza, precisão da linguagem, o sentido, a relevância, o encadeamento dos vários segmentos; e (i) *uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar*, relaciona-se aos

aspectos superficiais do texto – ortografia, pontuação, a organização das várias subpartes do texto.

2.3 As orientações dos documentos curriculares nacionais para o ensino da produção escrita no contexto escolar

Atualmente, uma das maiores discussões em torno do ensino de língua portuguesa envolve a orientação dada pelos documentos oficiais nacionais sobre a relação ensino-aprendizagem que permeia a educação escolar. Isso se dá porque a aprendizagem do português tem sido criteriosamente avaliada tanto no âmbito nacional – ANEB, PROVA BRASIL, ANA e SPAECE⁵, no caso do estado do Ceará - como internacional – PISA⁶ – e os resultados não têm sido animadores, pelo contrário, mostram uma educação crítica em termos de aprendizagem por parte dos alunos, principalmente se considerarmos que as questões de língua portuguesa contempladas nessas avaliações envolvem somente leitura e compreensão dos aspectos textuais.

Sobre o ensino de português, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) “focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (p. 58). Isso significa que o professor precisa criar estratégias de mediação e interação,

5 ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica - abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. (FONTE: portal.inep.gov.br).

PROVA BRASIL – também denominada ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. (FONTE: portal.inep.gov.br).

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização – constitui-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (FONTE: portal.inep.gov.br).

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará - abrange as escolas públicas das redes estadual e municipal do estado, avaliando os alunos da Educação Básica, desde as etapas de Alfabetização até o Ensino Médio. (FONTE: <http://www.spaece.caedufjf.net/>).

6 PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - é aplicado de forma amostral. Caracterizam-se como alunos elegíveis para o Pisa todos aqueles na faixa dos 15 anos de idade, faixa etária em que os estudantes completaram a escolaridade obrigatória na maioria dos países, matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. (FONTE: portal.inep.gov.br).

como sugere Lima Arrais (2015), para o ensino da língua, tanto no desenvolvimento da leitura quanto da escrita, praticando diferentes linguagens no contexto escolar. Nesse caso, o professor torna-se o grande responsável pela aprendizagem do aluno no tocante à aquisição dos conhecimentos e da apropriação deles para o convívio social.

Quanto à leitura e à escrita – práticas correlacionadas – tanto na escola quanto fora dela, os PCN propõem que “a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais” (p. 58-59). Isso significa que a escola precisa levar em consideração, ao organizar seu plano de curso anual, os fatores que permeiam a vivência do aluno em sociedade e fazer as devidas adaptações em seu currículo. Por essa razão, o professor não pode limitar suas aulas apenas aos conteúdos contemplados no livro didático, pois o contexto no qual ele foi organizado é bastante diferenciado daqueles onde estão inseridas as milhares de escolas brasileiras.

Daí, surge a necessidade de o professor elaborar seus próprios materiais didáticos, de modo que os conhecimentos trabalhados possam ter significação social para o aluno. A esse respeito, Rojo (2000, p. 34) pondera:

Em uma realidade escolar na qual sabemos que o que rege as práticas de sala de aula é a adoção do livro didático, por variadas razões que vão desde o número de alunos por sala, até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para a elaboração de seus próprios materiais didáticos, a elaboração de materiais didáticos que criem condições de viabilidade para a *realização do currículo em sala de aula* torna-se um problema crucial.

Os PCN, da mesma forma, direcionam que, ao selecionar os conteúdos, a equipe escolar “deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno” (p. 75). Isto é, a escola, ao planejar os conhecimentos que deverão ser trabalhados ao longo do ano, deverá avaliar se tais conhecimentos são relevantes socialmente para o aluno e se contribuirá para a sua formação intelectual. Se um determinado conteúdo não se encaixa nesses dois critérios de seleção, não será útil, muito menos necessário, ao aluno.

Dessa forma, pensar uma educação diferenciada que proporcione resultados positivos para a aprendizagem do aluno significa se desfazer de determinados

métodos empregados em sala de aula que caracterizam um ensino mecânico voltado quase que exclusivamente para a transmissão de conhecimentos *prontos e acabados* que objetivavam somente a aprovação do aluno no vestibular. Os PCN (1998) consideram significativa a aprendizagem realizada na escola quando os alunos conseguem estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos. Ou seja, enquanto a educação escolar visar apenas a aprovação do aluno nos vestibulares, não haverá, para aqueles que não têm pretensão de um ensino superior, sentido na permanência na escola, uma vez que os conteúdos trabalhados estão demasiado distantes de sua realidade social.

Em contrapartida, é preciso também lembrar que, além do papel desempenhado pelo professor, o aluno tem grandes responsabilidades no desenvolvimento de sua aprendizagem. No espaço escolar, a construção do conhecimento deve ocorrer a partir da interação aluno-professor-sociedade e, depois disso, compete ao aluno a tarefa de utilizá-lo nos diversos contextos aos quais está inserido. Os estudantes precisam encontrar uma função social para aquilo que estudam. Cada um é quem decidirá de que maneira aplicar o que aprendeu e que utilidades terá a aprendizagem em sua vivência social. De toda forma, conceber a aprendizagem como prática do sujeito significa considerar os processos de interação social que esse sujeito irá promover. Nessa perspectiva, os PCN (1998) confirmam que:

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação. (BRASIL, 1998, p. 72).

Assim, para que o ensino fundamental possa promover grandes avanços na aprendizagem do aluno, principalmente quando se trata do desenvolvimento da leitura e da escrita - os dois grandes pilares do ensino de língua portuguesa -, a escola precisa se utilizar de práticas que estimulem a autonomia e a participação do aluno na sociedade. A escola, portanto, será o elo, e o professor, o mediador dessa relação do aluno com o seu meio social, a partir dos conhecimentos adquiridos no contexto escolar. Ao assumir esse papel, a escola propicia ao aluno transformar-se em sujeito de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, os PCN (1998) asseguram

que, para o alcance dos objetivos propostos para o ensino fundamental, faz-se necessário “uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem” (p. 81).

Atribuir, portanto, um caráter social ao que se aprende depende em grande parte das estratégias criadas pelo professor em sala de aula, principalmente, no caso da língua portuguesa, utilizando-se da competência leitora desenvolvida no aluno e das práticas de escrita aprendidas por ele. Tais estratégias devem, sobretudo, considerar o contexto no qual o aluno está inserido e os conteúdos básicos trabalhados precisam estar em consonância com o perfil dos alunos. Por isso, a importância de o professor elaborar seus próprios materiais didáticos e não limitar sua aula somente à organização do livro didático, considerando que o contexto onde este foi produzido se distancia, na maioria das vezes, dos contextos sociais no qual está inserida a grande parte dos alunos de escola pública do país.

2.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja finalidade é oferecer subsídios ao trabalho do professor, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) - são normas de caráter obrigatório que visam orientar o planejamento do currículo escolar e dos diversificados sistemas de ensino. As diretrizes buscam promover a igualdade de aprendizagem e garantir que, para todos os alunos, sejam ensinados os conteúdos básicos, entretanto, impõem que sejam levados em consideração os diversos contextos de inserção do aluno.

Segundo as DCN (2013, p. 70), dentre os objetivos para o aluno, na educação básica, estão “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita”, entre outros. Assim, o aluno está assegurado de que precisa aprender a *ler* e *escrever*. Não tratamos aqui a leitura e a escrita apenas como decodificação e codificação, respectivamente, mas, sobretudo, como práticas sociais, que, na perspectiva de Delors (2010), dariam-se com base nos quatro pilares da educação: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*.

Nesse sentido, precisa ficar evidente para os elementos do processo ensino-

aprendizagem a necessidade de se conceber uma educação que leve em conta as experiências socioculturais de seus membros. Na seleção do conteúdo escolar, etapa salutar do planejamento curricular, por exemplo, o docente precisa ponderar a contribuição que tais conteúdos darão à vida social do aluno. Obviamente, os conhecimentos articulados em sala de aula deverão também impactar na vida acadêmica do aluno, todavia, esta é indissociável daquela, uma encontra-se na outra e reflete a outra. As DCN (2003) observam:

É preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. Além do que, será preciso oferecer maior atenção, incentivo e apoio aos que deles demonstrarem mais necessidade, com vistas a assegurar a igualdade de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2003, p. 118).

A exemplo de alunos com maior necessidade de aprendizagem, no sentido de acompanhar com equidade os demais colegas, o professor precisa oferecer atenção maior e acompanhar as etapas de aprendizagem desses alunos com mais afinco. No tocante à escrita textual, ele deverá disponibilizar tempo superior a esses alunos, principalmente, nas etapas de planejamento, na qual o aluno busca o que dizer, e de revisão textual, em que o professor deve verificar se o aluno soube exitosamente como dizer, nas quais eles terão mais dificuldade. A escrita escolar deve ser constante no dia a dia da sala de aula e não deveria se restringir somente às aulas de língua portuguesa, como é considerada por muitos, pelo contrário, deveria haver um trabalho integrado das disciplinas acerca do ensino da escrita.

Nessas circunstâncias,

É preciso, pois, que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento. Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são. (BRASIL, 2013, p. 113).

Antes de se iniciar, destarte, o ensino de qualquer conteúdo, o professor deve

se apropriar dos conhecimentos já estabelecidos nos alunos e a partir do que eles já sabem é que se pode começar a ensiná-los numa troca mútua de saberes. Nesse ínterim, ele visualizará que o que um conhece, o outro, por sua vez, desconhece, então caberá a ele articular todo esse conjunto de conhecimentos, tornando-os comuns a todos e, somente depois, inserir novas informações que serão complementadas àquelas já socializadas.

Assim, o currículo escolar deve ser concebido como constitutivo das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, que deve criteriosamente buscar articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, construindo, desse modo, as identidades dos estudantes (BRASIL, 2013). Quando isso não acontece, decorrem-se graves dificuldades na prática do professor, pois, além de enfrentar a evasão escolar – em maior escala, no turno noturno -, ele ainda se colocará diante de alunos passivos que não conseguem ser autônomos nem protagonistas do processo de aprendizagem. Os conteúdos escolares, por isso, precisam ser compreendidos como “o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno”. (Idem, p. 112).

A leitura e a escrita, dentre outros ensinamentos escolares, precisam levar o aluno a (re)descobrir-se, fazê-lo perceber que, através delas, ele pode compreender a realidade que o cerca e transpô-la, modificá-la. Ao fazer isso, a escola estará contribuindo para a construção de um sujeito não apenas no seu entorno, mas essencialmente, nas relações sociais que ele empreenderá durante sua vida. O papel de cidadão passa a ser exercido, de fato, quando ele desenvolve suas competências discursivas nas diferentes esferas sociais.

As diretrizes reforçam:

O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade. O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma *ir bem* na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e

valores que fazem parte de seu currículo oculto. (BRASIL, 2013, p. 112).

A escola, portanto, não pode ser um espaço de aprendizagem diferenciado daqueles do qual, na vivência familiar, social e cultural, o aluno faz parte, pelo contrário, ele necessita encontrar, no ambiente escolar, respostas para suas indagações sociais. Além disso, os alunos oriundos dos diferentes grupos sociais precisam ser, nela, acolhidos e que diferentes estratégias e métodos de ensino sejam desenvolvidos na busca da consolidação da aprendizagem. O contexto social do aluno, por fim, deverá servir de base para o trabalho escolar e que este possa refletir e ressignificar aquele.

2.3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes didáticos-pedagógicas para a educação básica, que norteiam os professores a buscarem novas abordagens e metodologias para o ensino. Neles, são evidenciados o quão significativo torna-se o conhecimento escolar quando trabalhado de modo contextualizado, dando ênfase ao ensino interdisciplinar. Pompílio et al. (2000, p. 94-95), ao abordarem o propósito dos PCN, apontam que as propostas neles apresentadas oferecem “subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania”.

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa resultam, de acordo com os PCN (1998), da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Nesse sentido, vemos como é importante a articulação desses três pilares para a consolidação do processo ensino-aprendizagem. Contudo, não podemos pensar numa relação passiva entre aluno e professor, em que este se caracterize como mero transmissor de conhecimentos e aquele, como receptor desses conhecimentos. Tal relação deve ser entendida essencialmente como dinâmica, ativa e mútua.

Na perspectiva da escrita escolar, os PCN (1998) norteiam que a produção de um texto deve ser realizada em diferentes ciclos, de modo que, gradativamente, o aluno possa alcançar níveis diferenciados da escritura textual e do domínio do gênero, considerando que o trabalho com a escrita deve partir de um gênero textual,

indo dos aspectos mais simples aos mais complexos que caracterizam os diferentes gêneros. Assim, conclui-se que a produção de um gênero não pode ocorrer em uma ou duas aulas, até mesmo porque a escrita de um texto compõe-se de um processo que ocorre em etapas e o professor precisa cumpri-las adequadamente no tempo destinado a cada etapa - planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita e editoração -, como já abordamos anteriormente.

No trabalho com o texto – que deve ser o objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa -, o professor deve, conforme os PCN (1998), planejar suas aulas de forma que, ao final, o aluno possa redigir diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:

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

Assim, evidencia-se que o trabalho com a escrita não pode ser considerado uma atividade superficial, até porque, ao final, o aluno precisa atingir determinados objetivos que são peculiares a toda escrita textual. Daí, ao planejar qualquer tipo de produção escrita, o professor deve primeiramente pensar no domínio discursivo que será trabalhado e definir um gênero textual contemplado nessa esfera discursiva. Como há uma grande diversidade de gêneros, os PCN (1998) elencaram alguns “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” (p. 53), categorizando-os em “literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica” (p. 53). Os literários constituem-se de crônica, conto e poema; os de imprensa, notícia, artigo, carta do leitor e entrevista; e os de divulgação científica, o relatório de experiências, e esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia (p. 57).

A partir da definição do gênero a ser trabalhado, o professor ainda precisa estabelecer os objetivos da atividade de produção escrita e deixá-los claros para os alunos. Na orientação dos PCN (1998), as condições de produção de textos escritos

devem levar em conta a finalidade, a especificidade do gênero, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor previamente eleito. As etapas de produção devem se constituir do estabelecimento do tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão (é nesse momento que o professor precisa orientar o aluno, fazer as intervenções cabíveis e não somente na editoração) e versão final.

Já na avaliação da produção escrita, o aluno-autor precisa verificar se, no texto, foram empregados mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, e se nele houve a manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes, a seleção apropriada do léxico em função do eixo temático, a manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico, as marcas de segmentação como título e subtítulo; paragrafação, periodização, pontuação e outros sinais gráficos, dentre outros aspectos.

Em suma, devemos considerar que:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Por outro lado, estudar um gênero não significa apenas utilizar-se de um modelo para conhecer sua estrutura e destacar as características que lhe são pertinentes, significa, principalmente, explorá-lo, produzi-lo e reproduzi-lo. Daí, a necessidade de delimitar um espaço de tempo suficiente nas aulas de língua portuguesa para que o ensino através dos gêneros possa ser eficaz e eficiente. Os PCN (1998, p. 77) reforçam ser fundamental “separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção”, pois produzem efeitos significativos para o ensino e a aprendizagem do gênero em questão. Além disso, utilizar-se dessa estratégia, permite que “o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente [e] possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder

revisar o texto”. Nessa perspectiva, a refacção ou reescrita se caracteriza como “profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada”.

Assim,

Espera-se que o aluno, tanto durante a produção dos textos quanto após terminá-los, analise-os e revise-os em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa, e do leitor a que se destina, redigindo tantas versões quantas forem necessárias para considerar o texto bem escrito. (BRASIL, 1998, p. 98).

O trabalho com a escrita ainda é sugerido pelos PCN (1998) que se dê através de *projetos pedagógicos e módulos (ou sequências) didáticas*. Na concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “além de oferecerem condições reais para a escrita, leitura e produção de textos orais e escritos, os projetos carregam exigências de grande valor pedagógico” (p. 87). A educação escolar, desse modo, precisa criar condições para que o aluno, através das atividades realizadas, possa desenvolver suas competências textual e discursiva no exercício de sua cidadania.

Vimos, portanto, que não se concebe mais uma educação escolar descontextualizada da vivência social do aluno, nem se admite um ensino de escrita mecanizado. As aulas de língua portuguesa devem ter como objeto de ensino o texto e toda produção textual deve se ancorar em um gênero e ser realizada em diferentes etapas. Além disso, antes de se iniciar qualquer produção de texto é preciso fazer algumas definições, como o possível interlocutor, a situação de produção, a finalidade da escrita e o estabelecimento dos conhecimentos que serão utilizados.

2.3.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) é o mais recente documento - *ainda não implementado* - que pretende nortear, em todo o país, a educação escolar e surgiu com o propósito de unificar nacionalmente os conhecimentos trabalhados desde a educação infantil ao ensino médio. O documento constitui-se de uma abordagem descritiva de conteúdos e de saberes, para cada ano da educação básica, que são fundamentais à aprendizagem do aluno

e visa orientar os sistemas educacionais na elaboração das propostas curriculares pertinentes a cada um deles. Apesar da finalidade de unificação dos conteúdos, a proposta descrita pela BNCC destina 40% da carga-horária curricular para a parte diferenciada, na qual cada rede escolar poderá priorizar, de acordo com suas necessidades, os conhecimentos imprescindíveis à formação discente.

O ensino de língua portuguesa, pelas orientações da BNCC, dá-se por meio da prática de linguagens, na qual será assegurado ao aluno o desenvolvimento de habilidades diversas. As diferentes práticas implicarão nas relações pessoais e institucionais e na participação da vida em sociedade e, através delas, os sujeitos interagirão no mundo e construirão significados coletivos (BRASIL, 2016). Assim, percebemos que a proposta apresentada pela BNCC tem caráter discursivo e mantém intrínsecos diálogos com as DCN e os PCN.

Ao longo da Educação Básica, a área de Linguagens deve propiciar aos/às estudantes aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, a compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas. (BRASIL, 2016, p. 86-87).

O projeto da BNCC é desenvolver igualmente as capacidades de expressão do aluno, contemplando os diversos eixos do ensino de linguagens. A língua portuguesa, por exemplo, proporcionaria aos estudantes, no âmbito escolar, experiências diferenciadas de modo que possibilitasse a ampliação dessa variedade de linguagens, caracterizando, assim, diferentes tipos de letramento. Segundo a proposta preliminar, através de práticas de letramento, o aluno teria condições de ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares.

Por outro lado, pensar o letramento na sua condição plural envolve práticas culturais diferenciadas, de acordo com os contextos em que elas ocorrem. O letramento escolar, por conseguinte, dialoga com um conjunto diversificado de práticas de leitura, de escrita e de oralidade (BRASIL, 2016). Sabemos que a aprendizagem se consolida no aluno apenas se ela estiver relacionada à sua vida social. O descritivo de saberes contido na BNCC parte desse aspecto e propõe uma mudança nas formas de abordagens do conhecimento, levando em consideração a vivência do discente.

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade. (BRASIL, 2016, p. 87).

Nesse sentido, as práticas de linguagens, isto é, leitura, escrita e oralidade, são desenvolvidas, no ambiente escolar, de modo contextualizado com a vida em sociedade do aluno, isso quer dizer que as experiências vivenciadas em outros convívios precisam estar inseridas em contextos significativos, como a escola. Evidencia-se, por essa razão, a necessidade de se trabalhar o conhecimento escolar em diálogo constante com as vivências sociais dos estudantes. Tomando-se como exemplo, principalmente, aqueles estudantes que não veem na escola a oportunidade de uma formação acadêmica, entretanto, estão lá ainda que sem perspectiva, se o conteúdo trabalhado não for de encontro à sua realidade, logo contribuirá para a evasão escolar desse público.

A Base estabelece, como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da língua, a organização do português em quatro eixos: o da leitura, o da escrita, o da oralidade e o conjunto de conhecimentos linguísticos, envolvendo a norma padrão. Tal categorização contribuiria para o desenvolvimento do letramento em todas as áreas do conhecimento, uma vez que abrangeria os aspectos primordiais da língua. Nesse contexto, percebemos que o gênero textual ganha ainda mais importância no ensino do português e, como a proposta do documento é vincular a aprendizagem escolar à vivência real do aprendiz, os gêneros a serem trabalhados seriam aqueles que tivessem espaço no cotidiano dos alunos.

Sobre o ensino da escrita, a BNCC orienta que compreenderia práticas relacionadas à interação e autoria textual e teria como finalidade a produção de gêneros que imbriquem na vida em sociedade. Seriam atividades como:

[...] expressar a posição em um artigo de opinião, escrever um bilhete, relatar uma experiência vivida, registrar rotinas escolares, regras e combinados, registrar e analisar fatos do cotidiano em uma crônica, descrever uma pesquisa em um relatório, registrar ações e decisões de uma reunião em uma ata [dentre outras]. (BRASIL, 2016, p. 202).

Assim, salientamos que o trabalho com a produção de texto seria, de fato, voltado para o dia a dia dos discentes, visto que os gêneros sugeridos fazem parte das experiências desenvolvidas por eles nos mais variados ambientes sociais. Um ensino que não contemple aspectos do cotidiano deles não contribuirá para uma efetiva aprendizagem, pois algo que não tem aplicação social dificilmente despertará interesse em ser estudado, seja qual for a disciplina.

Os outros documentos norteadores da educação escolar apresentam projeto semelhante, todavia, nem sempre são desenvolvidos como deveriam. A BNCC, por se tratar de uma nova iniciativa que se propõe a orientar a organização dos currículos escolares, ainda é uma proposta que precisa ser desenvolvida e, somente depois, é que se poderá avaliar os impactos causados na relação ensinoaprendizagem. Tampouco se pode afirmar que será desenvolvida conforme planejada, visto o grande número de críticas por parte de diversos estudiosos em relação às alterações curriculares indicadas pelo documento. No entanto, para sua efetiva implementação, é preciso uma forte reflexão sobre os efeitos da aplicação da Base, observando os diversos contextos de aprendizagem para os mais diferenciados públicos.

É imprescindível, portanto, considerar tanto os aspectos negativos como, também, os positivos do documento. É inegável que a ideia de unificar o ensino em todo o Brasil seja bastante desafiadora, já que uma das principais marcas do país é a diversidade, entretanto, é importante lembrar que parte do currículo, 40% exatamente, será organizada de acordo com a necessidade de cada escola, isso implica certa flexibilidade para que as unidades escolares contemplem, no ensino, aspectos pertinentes ao seu contexto educacional. Noutro âmbito, é salutar a organização de muitos conhecimentos, principalmente aqueles relacionados à língua portuguesa, uma vez que estão estruturados sobre eixos fundamentais ao desenvolvimento do letramento. No campo da escrita, particularmente, já que se trata do nosso objeto de investigação, a proposta defende uma escrita voltada à interação e à autoria do texto escrito, aspectos, na maioria das vezes, falhos no cotidiano escolar. Além disso, tal prática será desenvolvida a partir de gêneros textuais peculiares ao convívio social do aluno e consolidada através da reescrita desses textos mediante a avaliação – e não meramente correção - do professor.

Assim, em suma, apesar da enorme contribuição para o ensino escolar, a implantação da BNCC divide opiniões entre professores. Há aqueles que defendem

um ensino unificado, por considerar necessária uma igualdade na abordagem do conhecimento, e há outros que a criticam porque há a dispensa de alguns conteúdos hoje contemplados no currículo. De todo modo, é inegável que a proposta da base inclui um descritivo de conteúdos e saberes valiosos para uma aprendizagem interativa da língua.

2.4 A relevância dos gêneros textuais escritos nas práticas pedagógicas escolares

Muito ouvimos falar sobre gênero textual e as diversas abordagens terminam, muitas vezes, por confundir o professor no trabalho em sala de aula. É certo que ultimamente os estudiosos da língua têm dado um enfoque maior ao ensino através deles, mas ainda não ficou completamente claro para o professor como fazê-lo, nem quais utilizá-los para o ensino da escrita nas diferentes séries do ensino, a não ser aqueles trazidos pelo livro didático. No entanto, precisamos lembrar que o livro não pode constituir a única ferramenta de trabalho do professor, ele deve ser considerado como *mais um* instrumento de trabalho.

Nessa perspectiva, a definição de gênero textual tem sido difundida por muitos teóricos. Bakhtin (1997, p. 279) define gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que podem ser “(orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Na concepção bakhtiniana, os gêneros se caracterizam como formas estáveis na sua estrutura e são elaborados pelos homens nas diferentes esferas sociais de uso da língua. Para o autor, “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. [...] O intuito discursivo do locutor [...] adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado” (op. cit., p. 301). Isso quer dizer que o sujeito ao falar ou escrever ativa o conhecimento sobre o gênero no qual ele realizará seu discurso e faz toda a adaptação necessária a esse discurso para constituí-lo no gênero determinado.

Bakhtin (1997, p. 281) ainda divide os gêneros (discursivos, em sua definição) em *primários* - aqueles que “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, por exemplo os gêneros orais que se realizam por meio da fala – e em *secundários* – aqueles que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente

escrita”. Assim, o autor considera como gênero simples aqueles que se realizam na oralidade e como gênero complexo os que se constituem pela escrita. Mas essa divisão não isola e independe os diferentes tipos, pois, “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários”. Isso quer dizer, segundo Marcuschi (2011, p. 22) que “um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo”.

Schneuwly e Dolz (2004), dialogando com Bakhtin, concluem que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 63) e conceitua práticas de linguagens como “as dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral” (p. 62). Ao conceber a linguagem como mediadora das práticas sociais, o autor reconhece que o trabalho com os gêneros sempre ocorreu no contexto escolar, já que “toda forma de comunicação [...] cristaliza-se em formas de linguagens específicas” (p. 65), contudo, ressalta que hoje “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (p. 65).

Schneuwly e Dolz (2004) ainda observam que, na sala de aula, o trabalho com os gêneros textuais sempre foi voltado para o ensino da escrita, pois o professor, em sala de aula, ao sugerir a produção de um gênero, pretende mesmo é promover o desenvolvimento e a avaliação da escrita. Os autores apontam também que, geralmente, o gênero estudado na escola não remete a nenhum outro fora dela, que pode servir de modelo ou de inspiração para o aluno. Sobre a definição de gênero escolar, afirmam:

Trata-se de autênticos *produtos culturais da escola*, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos. Eles constituem, então, as formas tomadas pelas concepções sobre o desenvolvimento e a escrita. [...] Na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 66-67).

Marcuschi (2008, p. 154), por sua vez, reforça a necessidade que temos de

utilização dos gêneros em nosso cotidiano ao lembrar que é impossível nos comunicarmos verbalmente sem utilizarmos para isso algum gênero (e, diferentemente de Bakhtin, prefere, ao se referir a gênero, o termo *textual* ao *discursivo*⁷). Gêneros textuais, são, portanto, na visão marcuschiana, “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (p. 155). “Açam-se ligados às atividades humanas em todas as esferas e, em muitos casos, [...] dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis” (2011, p. 22). Gêneros textuais são, pois, a nosso ver, os diferentes textos que caracterizam eventos comunicativos e que apresentam uma série de características sociolinguísticas e estruturais que lhes são pertinentes e que os diferenciam dos demais.

Nesse sentido, cabe-nos distinguir o gênero textual do tipo textual. Conforme Marcuschi (2008, p. 154-155), tipos textuais “caracterizam-se mais como sequências linguísticas do que como textos materializados. [...] Abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias é limitado e sem tendência a aumentar”. Ou seja, a tipologia textual diz respeito à composição do texto, à forma como ele se apresenta. No tipo narrativo, por exemplo, incluem-se o conto, a crônica, a fábula; no argumentativo, o artigo de opinião, a carta argumentativa, o editorial; no expositivo, seminários, palestras, conferências; no descritivo, diários, relatos, biografias; no injuntivo, propagandas, receitas, manuais de instruções. É bastante comum um gênero se realizar em mais de um tipo textual, por exemplo, uma biografia apresenta traços descritivos porque descreve partes da vida de uma pessoa, mas também não deixa de ser narrativa à medida que relata os fatos vividos por essa pessoa. A esse aspecto, Marcuschi (ibid., p. 166) chama de *heterogeneidade tipológica*.

Por outro lado, há casos em que os gêneros se misturam, isto é, um gênero X assume o formato de um gênero Y (para exemplificar, pensemos numa fábula, mas o modo como essa fábula está organizada não seja um texto em prosa constituído de parágrafos, porém em versos como um poema. Nesse caso, o gênero continua

7 Marcuschi utiliza o termo “discursivo” para se referir ao domínio, por exemplo, discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc. “Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles.[...] Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

sendo uma fábula mesmo que assuma moldes de outro gênero. Sobre isso, Marcuschi (loc. cit.) afirma que “imperam o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero”, essa miscelânea é nomeada também por Marcuschi (op. cit., p. 165) como *intergenericidade*.

Outro ponto que merece destaque é o suporte dos gêneros. É nele que os gêneros são veiculados e chegam até nós. Para Marcuschi (op. cit., p. 174), o suporte de um gênero é “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. No contexto da sala de aula, por exemplo, o suporte mais presente no dia a dia dos alunos é o livro didático, que, por sua vez, traz gêneros diversificados para o ensino escolar nas diferentes séries, principalmente em se tratando do livro de língua portuguesa.

Contudo, ao se relacionar gênero ao suporte, é preciso atentar-se para o fato de um mesmo texto assumir a função de gênero A num suporte X e de gênero B num suporte Y. Isso quer dizer que, por exemplo, se escrevermos o texto “*José, eu te amo!*” num papel, teremos um bilhete; se escrevermos no aplicativo de mensagens de um celular, teremos um torpedo. Marcuschi (op. cit.) caracteriza casos desse tipo como complexos e esclarece que, no geral, “não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial” (p. 174). Assim sendo, entendemos que para qualquer gênero circular socialmente exigirá-se um suporte específico, todavia há casos em que a mudança do suporte de um gênero acarretará também a mudança desse gênero, daí a complexidade definida por Marcuschi.

Destarte, interessa a nossa pesquisa, entender como se dá o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e compreender a importância deles nas práticas pedagógicas. Dentre as inúmeras funções do trabalho pedagógico com os gêneros, Lopes-Rossi (2011, p. 71) destaca que a utilização dos gêneros no ensino escolar proporciona “o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual” e que são através deles que “as práticas de linguagens incorporam-se às atividades dos alunos”.

Oliveira (2010), por sua vez, lembra que na maioria das vezes o único gênero trabalhado pelo professor de português é a *redação*, já que as escolas têm por objetivo preparar os estudantes para o vestibular e este, até pouco tempo atrás, exigia apenas a redação como gênero textual. Hoje, a principal avaliação seletiva para o ingresso dos estudantes no nível superior é o ENEM, que também exige

unicamente a redação como gênero a ser produzido e, por essa razão, desde os anos finais do ensino fundamental, o professor de português já começa a trabalhá-la quase que exclusivamente. Oliveira (op. cit.) ainda observa os riscos de a escola limitar o trabalho com os gêneros ao ensino da redação:

Em primeiro lugar, ela só circula na escola e em algumas instituições que a exigem em concursos públicos [...]. Em segundo lugar, a redação é um gênero que os alunos escrevem sem saber exatamente para quem (só sabem que é para alguém que irá avaliá-la) e para que propósito comunicativo (só sabem que é para ser avaliada). Isso dificulta o desenvolvimento da consciência dos alunos acerca dos elementos pragmáticos da textualidade. (p. 143).

No ensino fundamental, sobretudo, o professor, ao trabalhar a escrita de um texto, preocupa-se em ensinar as tipologias, ou seja, a produção de redações contemplando principalmente as tipologias narrativa, descritiva e dissertativa, contudo, não se percebe na mesma intensidade o trabalho com os diferentes gêneros. Lopes-Rossi (2011) reitera a importância de o professor estabelecer estratégias para mediar o trabalho com os gêneros e sugere que essa mediação seja feita através de projetos pedagógicos voltados para a leitura e escrita.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situação de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinentes, a sua produção escrita e circulação social. (p. 71).

Sobre projetos pedagógicos, Oliveira (2015) considera que o trabalho com projetos constitui uma importante oportunidade de o professor vivenciar a escrita em sua abordagem processual e social. Além disso, “possibilita a incorporação de temas a conteúdos preestabelecidos pelo currículo escolar, o que nos faz perceber um trabalho pedagógico desde sempre realizado, mas agora com uma nova roupagem, com vistas a desenvolver a competência comunicativa do aprendiz” (p. 15). Nesse contexto, destacamos que através do trabalho sociointerativo da escrita, voltado para a inserção de projetos pedagógicos na sala de aula, muito contribuirá para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa.

Oliveira (2010), por sua vez, complementa que, no contexto escolar, se

diversifique o trabalho com os gêneros e reforça que não se trata de “um trabalho superficial de simples apresentação dos gêneros, mas de atividades voltadas para os alunos aprenderem a redigi-los” (p. 144). Dentre esses gêneros, ele sugere que, pelo menos, sejam estudados – ensinados e produzidos – o relatório, o resumo, o questionário, o curriculum vitae e a carta de apresentação que, segundo ele, são essenciais para a vida escolar do aluno.

Schneuwly e Dolz (2004), por outro lado, propõem que o ensino da escrita ocorra por meio do trabalho com os gêneros textuais, ordenando-se “segundo uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples [...] àqueles ligados às mais complexas, mais particularmente, ao pensamento” (p. 66). A noção de gêneros simples e complexos, concebida pelos autores, dialoga com os pressupostos de Bakhtin ao classificá-los em primários e secundários, como já abordamos anteriormente.

Assim, percebemos o quanto o trabalho com os gêneros é imprescindível no ambiente escolar e que é de responsabilidade do professor a inserção desses gêneros na sua prática pedagógica. Além disso, é importante que os gêneros trabalhados na escola tenham uma relação direta com aqueles que o aluno vivencia fora dela, senão de nada adiantará ensinar algo que não servirá socialmente para os estudantes. Salientamos ainda que ensinar um gênero textual não significa apenas apresentá-lo ao aluno, mas conhecer sua estrutura, as características que lhe são peculiares e produzi-lo a partir de duas definições, o interlocutor do texto e o suporte no qual ele será veiculado.

2.5 A configuração da autoria no desenvolvimento da escrita escolar

Ao pensar em autoria não há como não remeter inicialmente a Foucault (1969) ao discorrer sobre “o que é um autor”. Sua célebre pergunta, ao longo dos anos, foi objeto de estudo e de diferentes análises. Na abordagem foucaultiana, a questão do autor está correlacionada à obra. Só há autor se houver uma obra. É a escrita da obra que condiciona a existência do autor e, portanto, obra e autor estão numa relação de interdependência.

Assim, se considerarmos a autoria apenas sob o aspecto da obra, os textos escolares ficariam de fora desta análise, visto que teríamos somente escritores e não autores. Tal observação foi colocada por Possenti (2002) em contradição aos

postulados de Foucault (1969): “[...] de duas, uma: ou renunciamos a discutir esta questão - textos de vestibulandos e outros textos escolares - em termos de autoria [...] ou descobrimos uma brecha para introduzir no campo uma nova noção [...] de autoria” (p. 108). Possenti, então, adota a segunda possibilidade, concebendo a autoria também em outros textos, como os escolares, enfatizando que nesses encontramos marcas sinalizadoras de autoria, que, mais tarde, definiu como *indícios de autoria* (2013).

[...], para mim, aluno que faz boas redações é um (bom) aluno, não um autor. Até porque é só na escola que se escrevem redações. Alunos que escrevem textos com indícios de autoria frequentemente os escrevem à margem das atividades escolares e estabelecem, com professores ou outras pessoas, mesmo na escola, algum tipo de vínculo extraoficial. (POSSENTI, 2013, p. 243).

É preciso ponderar que o fato de o aluno escrever uma boa redação não significa necessariamente que ele seja um autor que revele grandes marcas de autoria, quer dizer apenas, na concepção de Possenti, que se trata de um bom aluno. A ideia de autoria num texto escrito está muito além dos aspectos gramaticais ou que envolvam tão somente coesão e coerência. Ser autor implica, na perspectiva de Possenti, assumir, ainda que de forma inconsciente, fundamentalmente duas atitudes: “dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto” (2002, p. 112-113).

O primeiro aspecto, de dar voz a outros enunciadores, está relacionado à situação de que o discurso do autor “é atravessado pelo do outro” (p. 114). O que é dito, muitas vezes, expressa o que já foi dito por alguém e o que o autor assumirá como seu não é o que foi dito, mas “o jeito, o como” foi dito (p. 114). Quanto à segunda atitude, de manter distância em relação ao próprio texto, Possenti (2002) reitera que o enunciador de um texto se realiza como autor por marcar sua posição em relação ao que diz e em relação a seus interlocutores. A metaenunciação é um recurso que caracteriza o fator *manter distância*, já que o enunciador, ao se utilizar dela, retorna ao que foi dito a fim de corrigir, reiterar, explicitar, resumir, dentre outras funções.

Outra questão colocada pelo linguista diz respeito a evitar a mesmice, e isso pode ser feito variando o modo de dizer das coisas. Em seus estudos, Possenti (2002) utiliza-se dos verbos *dicendi* para exemplificar o que ele chama de mesmice.

Numa narrativa, por exemplo, não é interessante usar apenas o verbo dizer para introduzir a fala de alguém, mas não se trata também de utilizar o verbo uma única vez e fazer uma lista de outros que desempenharão a mesma função, “a variação só é interessante quando obedece a tomadas de posição” (p. 117).

Assim, no contexto escolar, a noção de autoria se consolida em Possenti a partir dos indícios que o aluno apresenta, enfocando que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (p.112). Não pretendemos aqui negar a concepção de autoria estabelecida por Foucault (1969) quando correlaciona a função autor à constituição da obra, entretanto, é preciso considerar outras situações em que há a situação de enunciação e, portanto, de produção de texto, sem necessariamente haver a existência completa de uma obra.

O nosso propósito, portanto, ao investigar a autoria do aluno, dialoga com os pressupostos possentianos ao considerar certas marcas do discurso do aluno indicadoras de autoria - ainda que mínima - e, por essa razão, caracterizada pelo autor por indícios. A nosso ver, são esses indícios que construirão, na sala de aula, o sujeito-autor. Nesse contexto, Serafim e Oliveira (2016) entendem que autor “é aquele responsável pela produção da linguagem” e autoria seria, então, “um conjunto de estratégias que o autor utiliza para mostrar-se como responsável pelo ato de dizer” (p. 186) e reforçam, ao citarem Lagazzi-Rodrigues (2006), que “a autoria não é ensinada, mas praticada” (loc. cit.). A partir desses conceitos é que nos propomos a analisar como essa autoria é praticada no âmbito escolar e de quais estratégias o aluno se utiliza no ato de dizer/escrever.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida foi de natureza aplicada, cuja forma de abordagem foi qualitativa, de finalidade explicativo-descritiva. Constituiu-se de um estudo de caso, já que delimitamos um grupo de alunos, que funcionou como amostra, para a análise do problema ora apresentado. O método utilizado foi o dialético, considerando que a problemática analisada não pode ser observada fora do contexto social em que o grupo, no caso, de alunos, está inserido.

A série participante desta pesquisa foi o oitavo ano do ensino fundamental. O lócus definido para o desenvolvimento desta, por sua vez, foram a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Batistina Braga e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Moacir Alencar Mota, na cidade de Assaré, no Ceará. Nesta escola, a turma observada trabalhou durante todo o ano letivo uma sequência de atividades voltadas para o gênero *memórias literárias*, proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa, enquanto naquela a turma observada não participou de nenhuma oficina, formação ou qualquer outra atividade sequenciada envolvendo o gênero *memórias literárias*, exceto duas aulas expositivas sobre a produção desse gênero.

Abaixo, há fotografias dos lócus onde a pesquisa foi desenvolvida.

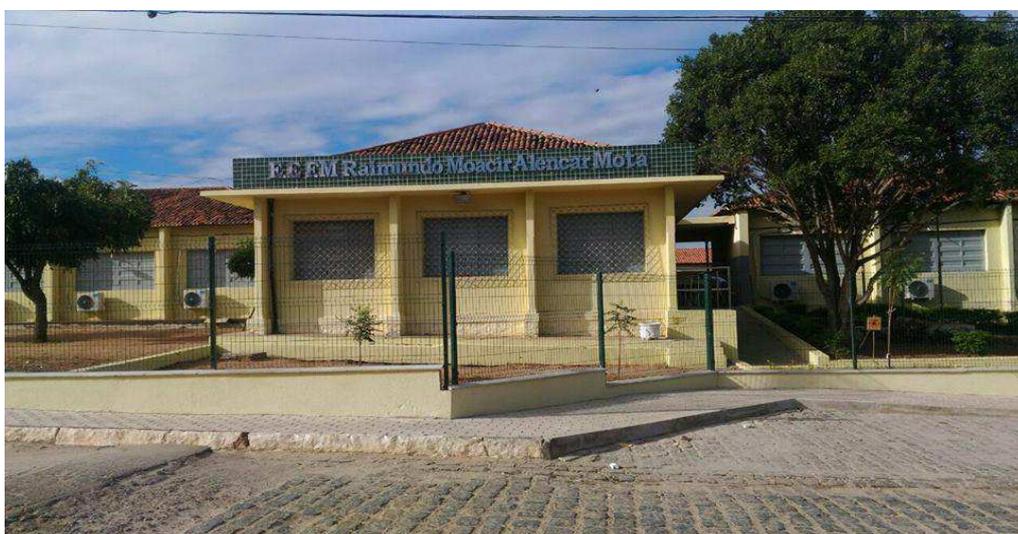


Figura 1: Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Moacir Alencar Mota, em Assaré-CE, pertencente à rede estadual de ensino. (FONTE: arquivo pessoal, 2017).



Figura 2: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Batistina Braga, em Assaré-CE, pertencente à rede municipal de ensino. (FONTE: arquivo pessoal, 2017).

A EEFM Raimundo Moacir Alencar Mota possui apenas uma turma de oitavo ano, com 30 alunos, que foi definida como nosso lócus da coleta dos dados. A EEIEF Batistina Braga, por sua vez, possui sete turmas dessa série, sendo 4 do turno matutino e três, do vespertino, identificadas nas letras A, B, C, D, E, F e G. Assim, como temos uma variedade maior de turmas nesta escola, decidimos escolher a turma observada sob a forma de sorteio. Desse modo, o 8º ano B, do turno manhã, foi a turma sorteada e conta com um público de 33 alunos.

A proposta foi que alunos das duas turmas produzissem textos de *memórias* para que pudéssemos analisar os resultados obtidos, observando se o ensino da escrita, quando submetido a atividades planejadas e sequenciadas, envolvendo gêneros, e dividido em etapas de produção e de reescrita, produz resultados satisfatórios.

Para tanto, solicitamos ao professor de língua portuguesa das duas escolas textos de *memórias* produzidos pelos alunos que tivessem como tema “O lugar onde vivo”, para que pudéssemos aproveitar o material trabalhado na sequência didática da Olimpíada. Foi escolhida, sob a forma de sorteio, uma amostra de 10 textos de alunos de cada uma das turmas. Como a turma observada na Escola Moacir Mota já havia produzido a versão final dos textos para a etapa escolar da Olimpíada, sugerimos ao professor que nos disponibilizasse cópias desses textos. Na Escola Batistina Braga, pedimos ao professor de língua materna que trabalhasse o gênero *memórias*, como um gênero qualquer, seguindo a mesma temática proposta pela Olimpíada, e que solicitasse a produção textual dos alunos.

Salientamos que a opção pelo trabalho com o gênero *memórias literárias* deveu-se, inicialmente, por se tratar do gênero escolhido pela *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* para ser desenvolvido nas turmas de oitavo ano, que, propositadamente, foi a série eleita para nossa pesquisa; depois, porque o gênero *memórias*, diferentemente de outros, como crônica, artigo de opinião e poema, que também são trabalhados pela Olimpíada, não é usualmente desenvolvido em sala de aula, exceto quando se trata da preparação de alunos dessa série para a participação na Olimpíada.

Vale ressaltar que a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos, que acontece bianualmente para alunos e professores das escolas públicas do país, envolvendo discentes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. O programa Escrevendo o Futuro considera a leitura e a escrita como práticas sociais e, nesse sentido, entende que as formações desenvolvidas para educadores envolvidos com o ensino de língua portuguesa contribuirão para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras. Desde a sua primeira edição, em 2002, o concurso possui como tema “O lugar onde vivo”, promovendo, desse modo, uma relação mais estreita entre alunos e comunidade e aprofundando um maior conhecimento sobre a realidade local, com o propósito de transformar alunos em escritores interativos.

O Caderno de Memórias da *Olimpíada de Língua Portuguesa* está organizado em 16 oficinas, que contemplam desde a observação de objetos e imagens que remetem a lembranças e acontecimentos passados à entrevista a pessoas da sociedade local para a construção do texto de *memórias*. O período de realização, na Escola Moacir Mota, foi de aproximadamente 4 meses – de abril a agosto. O Caderno iniciava com oficinas mais simples e, à medida que avançavam, tornavam-se mais complexas, até chegar à produção final. Isso mostra que o trabalho com a produção de um texto não ocorre apenas em uma aula, pelo contrário, requer uma série de atividades gradativas que culminará com a produção do texto.

Na sequência didática do Caderno de Memórias, as oficinas estão organizadas da seguinte forma: A oficina 1 busca resgatar a experiência de pessoas mais velhas através de objetos e fotografias ligados ao passado e que tiveram bastante significação na época, construindo, assim, para o aluno, o conceito de memória a partir do resgate dessas lembranças. A oficina 2 leva o aluno a conhecer a situação de comunicação de textos de *memórias literárias*. Na 3, os alunos

passam a interagir com gêneros que se assemelham às *memórias literárias*, por terem como ponto de partida experiências vividas pelo autor. Na 4, os aprendizes produzem seu primeiro texto de *memórias* a partir dos conhecimentos que eles já adquiriram sobre o gênero. A oficina 5 explora o plano global do texto de *memórias*. A 6 apresenta as diferentes características da descrição em textos desse gênero e os efeitos provocados pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações em textos desse tipo.

Continuando a descrição das oficinas, na 7, são mostrados o ontem e o hoje nos textos de *memórias*. A 8 analisa as marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual. Na 9, são apresentadas, aos alunos, as marcas indicadoras de tempo passado – uso do pretérito e certas expressões. A 10 explora os sinais de pontuação e os efeitos desses sinais no texto. Na 11, os alunos planejam uma entrevista e a realizam com alguém da sociedade local para conhecerem um pouco mais do lugar onde vivem. Na 12, eles aprendem a retextualizar, transformando a entrevista num texto de *memórias*.

Nas oficinas seguintes, o aluno já se preparará para o momento da produção final. A 13, por exemplo, instiga os discentes a analisar um texto de *memórias literárias* produzido em situação semelhante àquela que será proposta a eles na oficina 15, além de apresentar as vozes que devem estar presentes no texto. Na 14, eles devem produzir um texto de *memórias* coletivamente. Na penúltima oficina, cada um escreve a sua primeira versão do texto final. Na última, são feitos a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior.

A investigação, portanto, consistiu em observar o desenvolvimento da escrita textual nas duas turmas sorteadas e o impacto do trabalho realizado pelo professor de língua portuguesa na aprendizagem do aluno, detectando os problemas mais comuns na atividade de produção de um texto. Para isso, além da produção dos textos, foram entregues aos alunos e professores participantes desta pesquisa um *questionário*, que discorria sobre o trabalho do professor em relação à produção textual. Esse instrumento foi utilizado para que pudéssemos comparar as informações dadas pelos alunos às do professor e, de início, compreender de que forma ocorre o trabalho com a produção do texto naquela série.

É pertinente citar que o questionário do professor indaga sobre a frequência com a qual o professor de língua materna trabalha diferentes propostas de produção de textos, os gêneros trabalhados nas séries finais do ensino fundamental, a

preparação inicial para a produção do texto escrito, a finalidade da atividade de escrita, as etapas contempladas na produção textual, o tipo de avaliação utilizado pelo professor no texto do aluno, o processo de reescrita e o tratamento dado por ele no desenvolvimento da autoria do aluno e, conseqüentemente, na construção desse aluno como sujeito-autor.

O questionário do aluno, por sua vez, aborda a mesma temática, com ênfase na motivação do aprendiz para o processo de escrita e na maneira como o professor desperta nele o gosto pela prática de escritura textual. Ainda, questionamo-lo sobre a significação da escrita fora da escola e se a escrita desenvolvida pela escola refletia sua vivência em sociedade. Ademais, interrogamo-lo se, ao escrever, ele se sentia autor e se via importância no processo de escrita. Acreditamos, assim, que, pela comparação das respostas dos dois tipos de questionário, será possível compreender como professor e aluno consideram o ensino da escrita no âmbito escolar.

Por fim, de posse dos questionários e dos textos produzidos pelos alunos, foi feita a análise e discussão dos dados levantados acerca da escrita textual escolar e da construção da autoria do aluno no próprio texto. Os dados foram analisados e discutidos à luz das teorias aqui apresentadas a partir de categorias definidas, *a priori*, para os dois instrumentais: os questionários – do professor e do aluno – e os textos amostrais. Nesse sentido, estabelecemos três categorias para cada instrumento, de modo que pudéssemos conhecer o processo de consolidação da escrita em sala de aula e a construção da autoria do aluno enquanto sujeito interativo desse processo. Assim, para os questionários, as categorias de análise definidas foram quanto a(a/o): i) Abordagem interativa da língua; ii) Texto como objeto de ensino; e iii) Valorização da autoria. Os textos, por sua vez, foram analisados com base nas seguintes categorias: i) Dialogismo marcado; ii) Autoria espontânea; iii) Marcação do ato de dizer, como podemos observar nos quadros abaixo.

QUADRO 1: CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR E DO ALUNO

CATEGORIA	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA
Abordagem interativa da língua	Linguagem escrita praticada em sala de aula

	que faça uso real daquela baseada na vivência do produtor textual e que promova a interação entre indivíduos.
Texto como objeto de ensino	Ensino da língua que privilegie a produção, a leitura e a análise de diferentes gêneros.
Valorização da autoria	Motivação ao emprego de aspas, ironia, citações singulares, jogos com o leitor, retomadas coesivas.

QUADRO 2: CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA O TEXTO

CATEGORIA	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA
Dialogismo marcado	Presença de diferentes vozes sociais na constituição do texto.
Autoria espontânea	Emprego dos seguintes indícios de autoria no texto do aprendiz: aspas, ironia, citações singulares, jogos com o leitor, etc.
Marcação do ato de dizer	Marcas de fatores extralinguísticos observadas no texto: comportamento adotado pelo enunciador, intenção comunicativa, conhecimentos partilhados, atitudes tomadas diante do interlocutor, localização espaço-temporal e papéis sociais desenvolvidos pelos interlocutores.

Quanto às categorias definidas para a análise dos questionários, *Abordagem interativa da língua* e *Texto como objeto de ensino* foram pontuadas com base nos postulados de Antunes (2003, 2009); *Valorização da autoria*, por sua vez, está diretamente relacionada aos estudos de Possenti (2002, 2013, 2014). As categorias que analisam os textos, enquanto instrumentos de nossa investigação, *dialogismo marcado*, *autoria espontânea* e *marcação do ato de dizer*, por conseguinte, estão pautadas nos estudos de Bakhtin (2012), Possenti (2002, 2013, 2014) e Antunes (2003, 2009) e Geraldi (2012), respectivamente.

A partir dessa análise, pudemos diagnosticar que fatores contribuíram para o

sucesso ou insucesso do aprendiz em face da tarefa de produção textual. Elencados, portanto, os aspectos que dificultam a produção do texto escrito, propusemos uma intervenção que se constituiu de um *Caderno Pedagógico* de atividades, com a finalidade de que tais dificuldades possam ser trabalhadas com mais afinco e, conseqüentemente, amenizadas. Ao final, pretendemos disponibilizar, para as escolas municipais, através da secretaria de educação, o material produzido na culminância desta pesquisa, para que possa ser apreciado pelos professores e, caso queiram, adotado como suporte pedagógico.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente, pudemos observar, pela análise na íntegra do material, que, na turma em que foi trabalhada a sequência didática do gênero *memórias literárias*, proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa, os textos produzidos atendem à estrutura do gênero e demonstram fortes indícios de autoria, o que não se pode dizer da outra turma em que não foi trabalhada a sequência didática. É claro que há aqueles que melhor se identificam com o gênero e outros que não, entretanto, na turma em que os textos não tiveram acompanhamento, pôde-se perceber uma dificuldade generalizada e textos muito previsíveis.

4.1 Análise dos textos

Abaixo apresentamos três textos, escolhidos entre os dez selecionados, de cada turma analisada, que evidenciam tais relações. Os textos⁸ 1, 2 e 3 foram produzidos por alunos participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa e que, portanto, seguiram durante todo o ano uma agenda sistemática em torno da produção textual; os textos 4, 5 e 6 foram escritos por aprendizes que não seguiram sistematicamente, ao longo do ano, um trabalho com a leitura e produção do gênero *memórias literárias*, um dos gêneros explorados pela Olimpíada de Língua Portuguesa.

TEXTO 1: ALUNO ARS⁹

Águas passadas

Na minha surrada cadeira de balanço, começo a recordar os meus tantos anos já vividos. E como são muitos! Amores, surpresas, tristezas, tudo recordo, mas com dificuldades. As poucas lembranças que ainda guardo bem pertencem a minha saudosa infância, particularmente aos meus oito anos de idade. E como diria o poeta Casimiro de Abreu “Oh! que saudades que eu tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais...”. Ah! Tempos bem vividos na

⁸ Os textos foram transcritos de forma idêntica aos escritos pelos alunos participantes da pesquisa, inclusive, utilizando a mesma configuração, exceto a formatação em negrito do título, empregada unicamente para dar destaque.

⁹ As letras utilizadas para indicar o aluno constituem as iniciais do nome dele.

cidade de Assaré, interior do Ceará. Uma cidadezinha bem pequena, mas que me permitiu ser o grande homem que me tornei. Não tenho baús para guardar minhas lembranças, porque elas estão em mim, em cada ruga que cada um dos anos me deixou.

Ao remexer minhas memórias, sempre encontro uma das imagens que se mantém pura nos meus pensamentos, a do meu velho Banguê. Um lindo e reluzente açude, no meio da cidade, causador de paixões, de alegrias... Lembro-me como se fosse hoje que não havia um dia sequer para aquelas águas não estarem lotadas de crianças de todos os tipos. Crianças baixas, altas, morenas, claras, ricas, pobres... todas misturadas sem se importarem com status social e outras coisas mais que a sociedade de hoje coloca como critério de vida. Todas estavam ali, inclusive eu, para um só objetivo, brincar no Banguê.

Além das crianças, outras pessoas compunham diariamente o cenário do Banguê... Nossas mães, por exemplo, também estavam lá, mas por outro motivo. Além de ser o palco de nossa diversão, o lago era um meio de sobrevivência para muitos. As nossas mães, que lá estavam todo santo dia, levavam, pendurados nas mãos, baldes e bacias grandes e carregavam pesadas trouxas de roupas na cabeça. Elas costumavam usar vestidos longos de chita e cabelos amarrados. O sol ardente esquentava as enormes pedras esbranquiçadas de sabão que, ao se espalhar pela água, chegava a parecer neve de tão branquinho. Ao fim da lavagem de roupa, as vestes delas estavam encharcadas e as roupas lavadas, as quais muitas chegavam lá avermelhadas de sujeira, estavam branquinhas como nuvens no céu. Nossas mães faziam milagres!

Os homens, por sua vez, usavam chapéus de palha e carregavam nas costas sacos e varas de bambu sempre que iam ao Banguê. A intenção era uma só: pescar. Primeiro, porque era algo que lhes davam prazer, depois, porque o peixe era tudo que muitos tinham para misturar ao arroz e feijão das refeições. Eles costumavam sentar no alto da sua parede, preparavam seu anzol e iniciavam a pesca. Uns, com sorte, saíam com sacos cheios de peixes; outros, para sua tristeza e decepção, não conseguiam muita coisa.

Além disso, misturavam-se às famílias, às margens do açude, bois, cavalos, ovelhas e outros animais, todos usando o Banguê para saciar a medonha sede. Eram animais magros e fracos, de aparência cansada, por causa da falta de alimento que prevalecia. Meus olhos ainda lacrimejam ao lembrar de como tudo era

tão difícil, pois dava dó ver os bichos brutos passando fome porque a seca dos anos anteriores tinha acabado com o restinho de alimento. Por sorte e proteção divina, ainda tinha o Banguê para saciar a sede dos animais e dos homens.

Rodeando o açude, pequeninas casas de taipa e de tijolos decoravam o ambiente. Nessas casas quase sempre tinha a famosa cisterna para aproveitamento da água de chuva, entretanto quase sempre era abastecida pela água daquele açude, levada pelo caminhão pipa. Chão, louças, gente... Tudo lavado com água do Banguê.

Um dia, acordamos sem o Banguê. O progresso havia chegado a Assaré e o primeiro a ir embora com ele foi o nosso velho amigo. No seu lugar ficaram casas, ruas e uma rodoviária. Hoje, das águas dele, restou apenas um nojento córrego, onde desembocam os esgotos dessas casas, que abriga lixos, insetos e as consequências deles.

Agora, ao reviver essas memórias, vejo que Patativa do Assaré tinha razão quando cantava que não dava “a casinha de palha no palácio do imperador”. Assim como o poeta, eu não dou minhas memórias do Banguê na modernização do meu Assaré...

No texto 1, de modo geral, percebemos um texto bem construído, altamente descritivo, em que o narrador parece se deleitar nas lembranças rememoradas. O texto leva o leitor a vivenciar diferentes sentimentos e a viajar pelo velho Banguê numa saudosa memória. Além disso, o narrador intercalou ao texto outras vozes para juntar-se à sua, e o enunciador, enquanto sujeito interativo do ato de escrever, realiza-se como autor ao se utilizar de diferentes estratégias para tecer, nas muitas linhas, um texto de *memórias*.

Analisando o texto 1 com base nas categorias definidas para a investigação do texto do aluno, percebemos quanto ao *dialogismo*, considerando os pressupostos de Bakhtin (2012), que concebe dialogismo como as diferentes vozes sociais, que o enunciador do texto, ao construí-lo, interagiu com outros sujeitos para se apropriar do conhecimento empregado. Nas palavras do autor, um sujeito não pode ser considerado sozinho, de modo isolado, pelo contrário, ele constrói-se na relação com outros sujeitos.

No fragmento [...] *não havia um dia sequer para aquelas águas não estarem lotadas de crianças de todos os tipos. Crianças baixas, altas, morenas, claras, ricas,*

pobres... todas misturadas sem se importarem com status social e outras coisas mais que a sociedade de hoje coloca como critério de vida, observamos que o enunciador, para trazer essa informação ao texto, precisou se imaginar como uma criança, ao lado de outras, e perceber que cada uma tinha suas singularidades, além de compreender o fato de que estarem reunidas num mesmo ambiente era algo inusitado, ao comparar os costumes de anos atrás aos de hoje. Além disso, é através da interrelação com outros que ele reconhece a importância dada pela sociedade ao chamado status social.

No trecho *Além das crianças, outras pessoas compunham diariamente o cenário do Banguê... Nossas mães, por exemplo, também estavam lá, mas por outro motivo. Além de ser o palco de nossa diversão, o lago era um meio de sobrevivência para muitos. As nossas mães, que lá estavam todo santo dia, levavam, pendurados nas mãos, baldes e bacias grandes e carregavam pesadas trouxas de roupas na cabeça*, destacamos de igual modo a presença de dialogismo, visto que o enunciador se coloca lado a lado com outros sujeitos, no caso as mães daquelas tantas crianças que brincavam no lago, para conhecer seu trabalho e experimentar sentimentos e sensações vivenciados por aquelas mulheres.

Outrossim, percebemos em *Os homens, por sua vez, usavam chapéus de palha e carregavam nas costas sacos e varas de bambu sempre que iam ao Banguê. A intenção era uma só: pescar e Além disso, misturavam-se às famílias, às margens do açude, bois, cavalos, ovelhas e outros animais, todos usando o Banguê para saciar a medonha sede*, que a mesma posição tomada para falar das mães é utilizada pelo enunciador para falar dos homens/pais e dos animais que se juntavam às margens do açude.

Sobre a *autoria espontânea*, concebemo-la na perspectiva de Possenti (2002, 2013) ao tratar desse aspecto a partir de indícios. No texto 1, há indícios de autoria em *As poucas lembranças que ainda guardo bem pertencem a minha saudosa infância, particularmente aos meus oito anos de idade. E como diria o poeta Casimiro de Abreu “Oh! que saudades que eu tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais...”*. Ah! Tempos bem vividos na cidade de Assaré, interior do Ceará. Ao citar o poeta Casimiro de Abreu, o enunciador o faz para lembrar a saudosa infância, ao mesmo tempo em que dá voz a outros textos, contudo, é o modo de dizer que particulariza seu discurso.

No final do texto, o enunciador traz uma nova voz, a do também poeta

Patativa do Assaré. O discurso do poeta foi utilizado para fundamentar o argumento de não trocar a sua cidade natal por coisa qualquer, como podemos observar: *Agora, ao reviver essas memórias, vejo que Patativa do Assaré tinha razão quando cantava que não dava “a casinha de palha no palácio do imperador”. Assim como o poeta, eu não dou minhas memórias do Banguê na modernização do meu Assaré.*

O enunciador também apresenta indício de autoria ao evitar a mesmice, conforme pressupõe Possenti (2002, 2013), e o faz evitando certas repetições através do emprego de recursos estilísticos, semânticos e sintáticos. Vejamos:

- (a) “Ao remexer minhas memórias, sempre encontro uma das imagens que se mantém pura nos meus pensamentos, a do meu velho Banguê”;
- (b) “Lembro-me como se fosse hoje que não havia um dia sequer para aquelas águas não estarem lotadas de crianças de todos os tipos”;
- (c) “Crianças baixas, altas, morenas, claras, ricas, pobres... todas misturadas sem se importarem com status social e outras coisas mais que a sociedade de hoje coloca como critério de vida. Todas estavam ali, inclusive eu, para um só objetivo, brincar no Banguê”;
- (d) “Além das crianças, outras pessoas compunham diariamente o cenário do Banguê”;
- (e) “Além de ser o palco de nossa diversão, o lago era um meio de sobrevivência para muitos”;
- (f) “Ao fim da lavagem de roupa, as vestes delas estavam encharcadas e as roupas lavadas, as quais muitas chegavam lá avermelhadas de sujeira, estavam branquinhas como nuvens no céu”;
- (g) “Os homens, por sua vez, usavam chapéus de palha e carregavam nas costas sacos e varas de bambu sempre que iam ao Banguê. [...] Eles costumavam sentar no alto da sua parede, preparavam seu anzol e iniciavam a pesca. Uns, com sorte, saíam com sacos cheios de peixes; outros, para sua tristeza e decepção, não conseguiam muita coisa”;
- (h) “Além disso, misturavam-se às famílias, às margens do açude, bois, cavalos, ovelhas e outros animais, todos usando o Banguê para saciar a medonha sede. Eram animais magros e fracos, de aparência cansada, por causa da falta de alimento que prevalecia”.

Em (a), o enunciador metaforiza o ‘Banguê’ definindo-o como uma ‘imagem’; em (b), o vocábulo ‘Banguê’ é substituído pela expressão ‘aquelas águas’; em (c), o

termo ‘crianças’ é retomado posteriormente pelo aposto ‘todas’; em (d), o hiperônimo ‘pessoas’ é utilizado para evitar a repetição da expressão ‘crianças’; em (e), os termos ‘palco’ e ‘lago’ foram utilizados no lugar de ‘Banguê’; em (f), a expressão ‘vestes’ foi empregada para evitar a repetição da palavra ‘roupas’, que depois foi marcada pela elipse em ‘muitas chegavam’ e retomada pelo relativo ‘as quais’, e ainda há no período um recurso estilístico marcado pela comparação das roupas limpas às nuvens brancas; em (g), o vocábulo ‘homens’ é retomado pelo pronome ‘eles’, depois substituído pelo indefinido ‘uns’ e, em seguida, pelo pronome ‘outros’, além das marcações por elipse; e em (h), o hiperônimo ‘animais’ foi utilizado para retomar os animais especificados anteriormente. Tais recursos, portanto, são indicadores de autoria e atribuem ao enunciador, no caso, o aluno, a função de autor.

A última categoria, isto é, a *marcação do ato de dizer*, está relacionada aos fatores extralinguísticos observados no texto. Nesse aspecto, deve-se considerar o que é dito, o como é dito e a intenção com a qual o enunciador o faz. Incluem-se, nesta análise, então, o comportamento adotado pelo autor, a intenção comunicativa, os conhecimentos partilhados, as atitudes tomadas diante do interlocutor, a localização espaço-temporal e os papéis sociais desenvolvidos pelos interlocutores. *O ato de dizer*, a partir dessa ótica, dialoga com as ideias de Antunes (2003, 2009) e de Geraldi (2012), conforme abordagem anterior.

Analisando o texto 1, dessa forma, verificamos que o enunciador relata uma memória do lugar onde ele vive, a de um açude que já foi palco de lazer da criança e que também foi via de sobrevivência de muitas famílias. Todavia, para dizer isso, o aluno-autor utiliza-se de um repertório de figuras de linguagens e forte caráter descritivo, que dão maior literariedade ao texto, como vemos em:

- (a) “*Não tenho baús para guardar minhas lembranças, porque elas estão em mim, em cada ruga [...]*”;
- (b) “*Ao remexer minhas memórias, sempre encontro uma das imagens que se mantém pura nos meus pensamentos, a do meu velho Banguê*”;
- (c) “*As nossas mães [...] levavam, pendurados nas mãos, baldes e bacias grandes e carregavam pesadas trouxas de roupas na cabeça. Elas costumavam usar vestidos longos de chita e cabelos amarrados*”;
- (d) “*Ao fim da lavagem de roupa, as vestes delas estavam encharcadas e as roupas lavadas [...] estavam branquinhas como nuvens no céu*”;

- (e) *“Nossas mães faziam milagres”;*
- (f) *“Os homens usavam [...] chapéu de palha e carregavam nas costas sacos e varas de bambu”;*
- (g) *“Eram animais magros e fracos, de aparência cansada, por causa da falta de alimento que prevalecia”;*
- (h) *“Rodeando o açude, pequeninas casas de taipa e de tijolos decoravam o ambiente”;*
- (i) *“Chão, louças, gente... Tudo lavado com água do Banguê”.*

Em (a) e (b), temos a presença da figura de linguagem metáfora, ao conceber uma analogia implícita entre as rugas do rosto e as lembranças deixadas pela vida e ainda ao considerar o açude Banguê, no momento da enunciação, apenas como uma fotografia. Em (d), há uma comparação entre o branco, simbolizando a limpeza das roupas, e as nuvens no céu. Já em (e), ocorre uma hipérbole ao entender que o trabalho desenvolvido pelas mães se tratava de um milagre.

Em (c), (f), (g), (h), e (i), observa-se uma descrição pormenorizada das pessoas e dos objetos que compunham o cenário apresentado, por exemplo, “baldes e bacias grandes”, “pesadas trouxas de roupas na cabeça”, “vestidos longos de chita”, “cabelos amarrados”, “chapéus de palha”, “carregavam nas costas sacos e varas de bambu”, “animais magros e fracos, de aparência cansada”, “pequeninas casas de taipa e de tijolos”. Tais descrições evidenciam que o enunciador teve a preocupação em “como” relatar os fatos, de modo que o leitor pudesse construir mentalmente as imagens que, gradativamente, ele ia apresentando.

Em (i), há a presença de um aposto recapitulativo (Cf. TRAVAGLIA, 2003), a expressão “tudo”, que retoma os elementos enumerados anteriormente, isto é, “chão, louças, gente”. O emprego do aposto reforça que o ato de dizer foi cuidadosamente pensado, caracterizando o texto como evidenciador de autoria por se utilizar de diferentes mecanismos de enunciação. Nesse sentido, é um texto que rompe com a previsibilidade ao usar variados recursos linguísticos, além de empregar a intertextualidade ao trazer, para dentro do enredo, Casimiro de Abreu e Patativa do Assaré.

Ademais, o sujeito-autor consegue pontuar que se trata de memórias antigas ao comparar o antes e o depois e que, nesse ínterim, há uma passagem de tempo, como vemos em: “Ao remexer minhas memórias, sempre encontro uma das imagens que se mantém pura nos meus pensamentos, a do meu velho Banguê [...]”,

“Um dia, acordamos sem o Banguê”, “Hoje, das águas dele, restou apenas um nojento córrego [...]”. Ainda, durante toda enunciação, o autor mostra-se conhecedor das particularidades do local e se insere como um ator que vivenciou cada fato relatado.

Em suma, podemos dizer que o texto 1 é o tipo de produção de texto ideal para alunos em fase final do ensino fundamental, por superar as expectativas do leitor em relação aos conhecimentos partilhados, pelas condições em que fora produzido, e considerar com eficácia o aspecto da situacionalidade, constituindo-se de um texto rico em informatividade. Isso significa uma escrita sociointeracionista que atende ao que Antunes (2003, p. 45) chamou de “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias”, salientando que “alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir”.

TEXTO 2: ALUNO BAFL

CARTÃO-POSTAL

Amanheceu novamente... Eu, mais uma vez, estou aqui com aquela saudade apertando meu peito. Na infância de minha vida, eu fui feliz, eu fui criança... Não essas crianças de hoje que não conhecem a rua, o bairro onde moram, por viverem no mundo virtual. Naquela época, tudo era tão diferente, os vizinhos se conheciam e a gente se divertia. Ao lembrar da diversão daqueles anos, tinha o Banguê... Ah, o Banguê!

Ele nada mais era que um açude dentro da cidade e lá todo mundo se encontrava. As crianças brincavam nele e os nossos pais trabalhavam nele. E todo mundo era feliz. Quando me pego recordando essas memórias, a saudade bate no peito e faz chorar o coração.

Todo mundo gostava do Banguê e ele servia a todos, principalmente aqueles mais carentes... As mães que iam lavar roupas, os pais que iam pescar, os animais que iam saciar a sede e as crianças que felizes, entusiasmadas e extasiadas pelas águas do Banguê pinoteavam de um lado para o outro.

Não me recordo quantas vezes pulei daquela parede, larga, parecia um monumento de tão grandiosa que era, de quantos banhos ali tomei. O Banguê era o

rio do pobre e a piscina do rico, porque ali todo mundo se misturava, era uma só raça, uma só cor.

Hoje, só tenho a certeza de que tudo passa e o Banguê passou, mas fica a lembrança. Essa permanece. O Banguê agora está tomado por casas, mas sua parede ainda existe, ela lá ficou. As suas águas transformaram-se num lixo a céu aberto de partir o coração.

Eu, passe o tempo que passar, nunca esquecerei dele. Quem viveu como eu naquela época em Assaré e ama esta cidade vai saber que o Banguê um dia já foi o cartão-postal de Assaré.

No texto 2, temos um texto que também traz memórias de uma época passada pelo enunciador, que se organizam em torno de um açude, onde, anos atrás, as crianças se divertiam. Comparando ao texto 1, percebemos que alguns elementos se repetem, como a descrição do entorno do Banguê, que é justificado pelo fato de o texto ser resultado de uma série de oficinas cuja temática é “o lugar onde vivo” e estar entre as ações da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Verificamos, no texto, a forte presença de saudosismo, marcado por alguns *flashes* de lembranças do enunciador ao tecer suas memórias, que vão se constituindo num processo gradativo. Primeiro, a recordação de uma infância feliz ao lado de amigos com os quais se divertia; depois, nos é apresentado o açude como propiciador de toda a diversão; em seguida, a consciência de que ele, além de ser palco daquelas brincadeiras, era também um espaço de trabalho e sobrevivência; e finaliza enfatizando que nada disso existe mais, que tudo se transformou em memórias.

Analisando o texto 2 pelas categorias definidas, destacamos que, quanto ao *dialogismo*, percebemos que, por vezes, o enunciador constitui o texto utilizando-se da presença de diferentes vozes. Quando diz “Naquela época, tudo era tão diferente, os vizinhos se conheciam e a gente se divertia”, ele se coloca entre o antes e o agora para comparar e concluir que, em relação ao comportamento das pessoas anos atrás, hoje o costume da sociedade é outro. Ele, para fazer essa afirmação, precisou se colocar como um ator que viveu socialmente o passado e que também vive na sociedade atual e confirma essa mudança comportamental ao dizer que, naquela época, os vizinhos se conheciam, ou seja, cumprimentavam-se e frequentavam a casa um do outro, o que hoje é bem incomum.

No trecho “As mães que iam lavar roupas, os pais que iam pescar, os animais que iam saciar a sede e as crianças que felizes, entusiasmadas e extasiadas pelas águas do Banguê pinoteavam de um lado para o outro”, através do discurso do sujeito-autor, é possível depreender que lá havia uma dinâmica constante nas ações dos personagens que figuram na cena. Além disso, ele, ao narrar suas memórias, coloca-se lado a lado com aqueles que estavam presentes para poder representá-los.

Ainda, o discurso utilizado pelo sujeito-autor é construído a partir da relação que ele manteve com os outros sujeitos que, juntamente, conviveram às margens do açude. Ao mencionar que “o Banguê era o rio do pobre e a piscina do rico”, ele se utiliza de um discurso coletivo, presente no senso comum, para construir o seu, no percurso do texto. A ideia de que o rico geralmente tem piscina e, por essa razão, não toma banho em rios como faz o pobre, é colocada no texto para salientar que, nos anos de existência do Banguê, não havia a distinção entre ricos e pobres, pois lá todos se misturavam e se divertiam juntos.

Nesse contexto, enfatizamos que, no texto, podemos encontrar diferentes passagens dialógicas, como discorre Bakhtin (2012). O conhecimento empregado é resultado de uma interação entre diferentes sujeitos e é dessa interação que se constrói todo o dialogismo presente. Nessa perspectiva, podemos ressaltar que a atividade de escrita foi desenvolvida processualmente e que atende à proposta interativa de ensino da língua.

Quanto à *autoria espontânea*, de acordo com as ideias de Possenti (2002, 2013, 2014), depreendemos indícios de autoria no uso constante de reticências para enfatizar a emoção do enunciador, ao relatar os fatos e hesitação proposital, e ainda no emprego de algumas exclamações, como em “Amanheceu novamente... Eu, mais uma vez, estou aqui com aquela saudade apertando meu peito. Na infância de minha vida, eu fui feliz, eu fui criança... Não essas crianças de hoje [...]. Ao lembrar da diversão daqueles anos, tinha o Banguê... Ah, o Banguê!”.

Além disso, aqui e acolá ocorrem retomadas coesivas, observadas em:

- a) “*Não essas crianças de hoje que não conhecem a rua, o bairro onde moram, por viverem no mundo virtual!”;*
- b) “*Ele nada mais era que um açude dentro da cidade e lá todo mundo se encontrava. As crianças brincavam nele [...]*”;
- c) “*Quem viveu como eu naquela época em Assaré e ama esta cidade [...]*”.

Em (a), há indícios de autoria na relação gradativa “rua-bairro-mundo virtual”, que explicita que os sujeitos desconhecem aquilo que está próximo por buscarem algo mais distante e surreal. Há também a presença da elipse do sujeito das formas verbais “conhecer”, “morar” e “viver”, caracterizando sujeito implícito. Em (b), há uma retomada adverbial e pronominal do substantivo “açude”. Primeiro, há a coesão pelo emprego de “lá”, depois, pela ocorrência de “nele”. Esse recurso é denominado por Possenti (2002) como um método de se evitar a mesmice. Em (c), há uma relação hiperonímica em “Assaré” e “cidade”, que vai do termo mais específico ao mais genérico.

Ademais, percebemos indícios de autoria também no trecho “Quando me pego recordando essas memórias, a saudade bate no peito e faz chorar o coração”, pois é carregado de emotividade e poesia. O fragmento “era uma só raça, uma só cor” também indica a apropriação de um discurso já existente, principalmente no campo do futebol, que, no contexto, se caracteriza como citação indireta. Assim, é possível destacar que muitos desses empregos autorais não foram inconscientes, mas devem-se a uma preparação anterior e, sobretudo, à prática de tais mecanismos.

O *ato de dizer*, por sua vez, seguindo a linha de Antunes (2003, 2009), principalmente, é demarcado pelo caráter descritivo em alguns trechos e pela presença de figuras de linguagem. É o que se confere em:

- a) “[...] *as crianças que felizes, entusiasmadas e extasiadas pelas águas do Banguê pinoteavam de um lado para o outro*”;
- b) “[...] *quantas vezes pulei daquela parede, larga, parecia um monumento de tão grandiosa [...]*”;
- c) “*O Banguê era o rio do pobre e a piscina do rico*”;

Em (a), há a descrição de uma cena do comportamento das crianças durante a brincadeira às margens do açude, caracterizada pela gradação “felizes, entusiasmadas e extasiadas”, para intensificar o quão alegres estavam elas por estarem ali. Em (b), o enunciador, através da adjetivação “larga” da parede, consegue despertar no leitor uma percepção mais aguçada, sobretudo, ao se utilizar da comparação com um monumento para indicar a grandiosidade. Em (c), há uma relação antitética e metafórica ao usar os opostos “pobre” e “rico” e ao associar o “Banguê” a um “rio” e a uma “piscina”, respectivamente.

Além desses conhecimentos partilhados que caracterizam o modo de dizer

daquilo que foi dito, devemos reconhecer que o enunciador é alguém que está em interação com todos os sujeitos à sua volta e traz esses sujeitos para o texto, dando-lhes espaço e autonomia. O leitor, por sua vez, consegue construir as imagens que estão sendo apresentadas e, muitas vezes, colocar-se como um personagem delas, pela leitura envolvente que é possível fazer do texto.

A localização espaço-temporal também se evidencia, pois o enunciador deixa claro que os fatos ocorrem no entorno do açude Banguê, na cidade de Assaré, num tempo bastante antigo do momento da enunciação. Esse grande espaço de tempo no texto é explicitado pela afirmação repetitiva de que hoje só existem memórias daquela época e que o fato de não existir mais quase nada do açude desperta no enunciador uma série de sentimentos que são colocados nas memórias escritas.

O texto 2, portanto, é revelador de autoria, visto que o aluno-escritor seleciona uma forma peculiar de trazer a informação para o texto, utilizando-se de inúmeros instrumentos que fazem da enunciação um ato interativo entre os sujeitos presentes nela e entre texto e leitor. A escrita social, desse modo, é desenvolvida também no texto 2, atestando o quão significativo é o trabalho com sequência didática.

TEXTO 3: ALUNO CCC

LEMBRANÇAS QUE O TEMPO NÃO APAGA

Hoje, na idade em que estou, ao lembrar da minha infância, me lembro como se fosse ontem... Ainda recordo que os meus finais de semana tinham um endereço certo: o Banguê.

Na minha terra não tem palmeiras, onde também não canta o sabiá, mas o Banguê daqui, não havia como ele em outro lugar. Mas o tempo passou. Hoje já sou velho, no peito carrego a responsabilidade que os anos trouxeram, mas que não conseguiu apagar tão saudosa lembrança.

Conversando com você, quero relembrar o meu tempo de mais jovem, quando tomava banho lá, só porque gostava, por lazer e diversão. A cidade de Assaré foi palco dos melhores anos de minha vida. Vivi lá por muito tempo, hoje volto para descansar até chegar o sono profundo. Mas é nesta terra que descansarei.

Lembro ainda das mulheres, das lavadoras de roupa, dos homens, dos

pescadores, da criançada, dos animais, daquelas pedras esbranquiçadas de sabão, onde as mulheres estendiam roupas... era o quarador. Nada mais existe.

As casas tomaram de conta daquele espaço, o esgoto lá fez morada. Para quem viveu as minhas memórias, sabe que o melhor dele hoje são as lembranças guardadas. E é uma imagem dessas que eu quero deixar: a de gente feliz, vivendo num lugar feliz.

No texto 3, o enunciador resgata as memórias do lugar onde vive, num tempo passado, particularmente a fase da infância, que também ocorreu no açude Banguê. Os textos analisados da escola participante da Olimpíada de Língua Portuguesa utilizam-se do mesmo objeto para estruturar a enunciação. Mais uma vez, o que vemos são lembranças guardadas por cada sujeito do agradável ambiente onde viveu a primeira década de vida.

Apropriando-se das categorias de análise, para uma investigação aprofundada do texto, destacamos que, quanto à presença de *dialogismo*, há algumas vozes sociais na fala do enunciador, como lembra Bakhtin (2012). Inicialmente, a voz do sujeito-autor embebe-se da de Gonçalves Dias ao se utilizar do discurso dele para constituir a sua, no trecho “Na minha terra não tem palmeiras, onde também não canta o sabiá, mas o Banguê daqui, não havia como ele em outro lugar”, o que também implica em traços de autoria pela presença da intertextualidade no fragmento.

Depois, o sujeito-autor conversa com o leitor, num processo de interação, ao referir-se “Conversando com você, quero lembrar o meu tempo de mais jovem”. Há, em evidência, um diálogo estabelecido entre quem escreve e para quem se escreve. E, nessa conversa que se desenvolve com o leitor, as memórias vão surgindo e ressurgindo na enunciação.

Além disso, o enunciador coloca-se no meio dos outros atores figurantes no texto para relatar aquilo que presenciava às margens do Banguê, como se confere em “Lembro ainda das mulheres, das lavadoras de roupa, dos homens, dos pescadores, da criançada, dos animais, daquelas pedras esbranquiçadas de sabão, onde as mulheres estendiam roupas”. Há uma sequência de imagens que parecem surgir à mente do sujeito-autor no ato da consolidação do texto, que dão forma às memórias escritas.

O aluno-escritor, desse modo, consegue construir no texto uma forte relação

dialógica através da interação desenvolvida entre os sujeitos apresentados no texto e entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor, o que sugere um trabalho sociointeracionista desenvolvido com a escrita no contexto da sala de aula. Tal aspecto é enriquecedor do processo de produção textual e indica que o aluno-escritor compreendeu eficientemente a importância da marcação da autoria na construção de um texto.

Nesse sentido, a *autoria espontânea*, defendida por Possenti (2002, 2013), é demarcada ainda por algumas ocorrências coesivas, no intuito de evitar a mesmice. Observemos:

- a) “Na minha terra [...], quero lembrar o meu tempo de mais jovem, quando tomava banho lá [...]”;
- b) “A cidade de Assaré foi palco dos melhores anos de minha vida. Vivi lá por muito tempo [...]. Mas é nesta terra que descansarei”;
- c) “As casas tomaram de conta daquele espaço, o esgoto lá fez morada”.

Em (a), há uma retomada coesiva pelo advérbio “lá” para retomar a expressão “minha terra”, evitando, desse modo, a repetição. Em (b), novamente, há o emprego do advérbio “lá” referindo-se à “cidade de Assaré” e, depois, o uso de uma expressão sinonímia também para a não repetição da palavra “Assaré”, que, neste caso, foi substituída por “terra”. Em (c), a expressão “daquele espaço” retoma o parágrafo anterior, que contém uma descrição generalizada do entorno do Banguê. Tais retomadas indicam indícios de autoria, podendo, evidentemente, ainda serem melhor desenvolvidas.

A autoria também ocorre na organização do *ato de dizer*, que, neste texto, baseando-se nos estudos de Antunes (2003, 2009) e de Geraldi (2012), é caracterizado pelo teor descritivo e pelos recursos estilísticos empregados. Vejamos:

- a) “Mas o tempo passou. Hoje já sou velho, no peito carrego a responsabilidade que os anos trouxeram, mas que não conseguiu apagar tão saudosa lembrança”;
- b) “A cidade de Assaré foi palco dos melhores anos de minha vida. Vivi lá por muito tempo, hoje volto para descansar até chegar o sono profundo. Mas é nesta terra que descansarei”.

Em (a), primeiro, ocorre uma passagem de tempo entre antes e agora, pois o enunciador relata o que viveu no passado e, em seguida, apresenta como se encontra hoje. Há também uma relação metonímica-metafórica ao dizer que “carrega no peito a responsabilidade”, seguida da descrição do tipo de lembrança que o

enunciador leva, isto é, “saudosa”. A forma de dizer é que torna o texto diferente do previsível e implica uma escrita autoral, nesse caso, para o aluno.

Em (b), também há o aspecto descritivo, “melhores anos”, intensificado por advérbios, “muito tempo”, e o emprego do recurso estilístico pontuado pelo eufemismo “sono profundo” e “descansarei”. O enunciador pretendeu dizer que irá morrer na terra natal por amá-la e por ter sido nela que viveu o melhor tempo de vida. Aqui, o sujeito-autor faz questão de se utilizar de expressões do senso-comum para particularizar sua experiência, evidenciando uma situação bastante pessoal e cotidiana.

Outrossim, o sujeito-autor coloca-se lado a lado com o sujeito-leitor para tecer uma conversa sobre suas memórias, deixando clara a divisão temporal passado-presente e a situação espacial, mais uma vez, o Banguê, transformando-o na maior e melhor memória do lugar onde vive. É pertinente relatar que quando, no ensino da escrita, a autoria é valorizada, os textos são mais atrativos e informativos, permitindo uma leitura mais prazerosa.

Os textos 4, 5 e 6, a seguir, e em contraposição aos textos até aqui discutidos, são de alunos não participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa, contudo, produziram textos de *memórias*, cujo tema é “o lugar onde vivo”, a partir de uma abordagem expositiva do gênero pelo professor, durante uma semana de aulas. É notório que, quando não há um trabalho sistêmico como aquele proposto pelo caderno de oficinas da Olimpíada, o texto torna-se muito previsível e enfraquecido quanto às categorias aqui exploradas e à luz de uma escrita sociointeracionista. Vejamos:

TEXTO 4: ALUNO CFSR

Meu lugar

Falar do lugar que moro e uma honra porque onde eu moro e um lugar tranquilo o nome desse lugar e várzia comprida foi o lugar que eu vivi uma parte da minha infância só tenho de falar maravilhas desse lugar tão bom de viver.

Não e a toa que moro ainda. Quando eu mim lembro das brincadeiras quando eu era criança pulava gritava e fazia tudo que tinha direito quando mim lembro de uma das melhores coisas desse lugar.

Que são os rios onde a gente tumava banho brincava de pega pega dentro da água. Mais esse lugar não e bom só por isso não. e melhor ainda as pessoas são alegres, felizes no lugar onde vive.

Como era bom quando chuvia o cheiro de terra molhada era muito bom. Quando chuvia agente brincava na chuva e si divertia muito.

Esse lugar e muito bom si viver por isso vivo nesse lugar até hoje. Digo uma coisa nunca vou deixar de morar nesse lugar para morar em outro lugar.

Analisando (4), em linhas gerais, percebemos que o enunciador, para construir o texto, apropriou-se de lembranças vagas e dispersas que foram colocadas à medida que iam surgindo, apresentando pouca informatividade. Outrossim, os desvios gráficos são constantes para um aluno dos anos finais do ensino fundamental.

Quanto ao *dialogismo*, na concepção bakhtiniana (2012), notamos que o enunciador no texto se coloca no lugar onde vive, faz a afirmação que é um lugar bom para morar e relembra a infância como a melhor memória associada ao lugar. Ele, para isso, faz uma viagem em suas memórias, percebe-se ao lado de outras pessoas brincando, que provavelmente devem ser outras crianças, embora não afirme, pode-se pressupor, já que se trata de lembranças das brincadeiras de infância.

Ainda, o enunciador enfatiza outro aspecto que torna o lugar bom, no caso, a alegria das pessoas, entretanto, não pontua nada que esteja relacionado ao prazer de morar naquele lugarzinho tranquilo chamado de “Várzea Comprida”. Apesar de não haver menção no enredo, podemos perceber, pelo conjunto de informações extraídas, como banho de rio e de chuva, cheiro de terra molhada, lugar pacato, que se trata de um ambiente da zona rural.

Na consolidação do texto, o aluno-escritor coloca-se em cada uma das cenas relatadas, contudo, não consegue dar voz a outros atores presentes na enunciação ou nem mesmo apresenta-os quem são. As informações dadas são a de que, quando criança, o enunciador brincava, possivelmente com outras crianças, e, naquele lugar, as pessoas eram alegres. Então, o que se percebe é a falta de uma sistematização nas memórias colocadas no texto, que poderiam ser aprimoradas com um aprofundamento do trabalho de escrita do gênero.

No tocante à *autoria espontânea*, de acordo com os postulados possentianos

(2002, 2013, 2014), o que se percebe é uma série de repetição vocabular que empobrece o texto. O enunciador refere-se ao lugar onde vive utilizando apenas a expressão “lugar” e reforçando que lá “mora” pelo uso excessivo do verbo “morar”, como se observa: “*Falar do lugar que moro e uma honra porque onde eu moro e um lugar tranquilo o nome desse lugar e várzia comprida foi o lugar que eu vivi uma parte da minha infância só tenho de falar maravilhas desse lugar tão bom de viver. Não e a toa que moro ainda. [...] Esse lugar e muito bom si viver por isso vivo nesse lugar até hoje. Digo uma coisa nunca vou deixar de morar nesse lugar para morar em outro lugar”.* Nesse caso, o aprendiz não evitou a mesmice, como defende Possenti (2002), na configuração da autoria. A única ocorrência que diversifica a referência ao lugar é o emprego do nome “Várzea Comprida”.

Não obstante, podemos destacar alguns pontos que, ainda muito levemente, podem ser apontados como indícios de autoria. Primeiro, ele reconhece que o lugar é tranquilo e associa a tranquilidade a um lugar bom para viver, que certamente ele afirma por já ter ouvido, de outros enunciadores no seu convívio cotidiano, que um lugar violento não é ideal para residir. Vejamos: “*onde eu moro e um lugar tranquilo [...] só tenho de falar maravilhas desse lugar tão bom de viver*”. Segundo, ele reconhece que a liberdade é a melhor coisa que uma pessoa pode ter, inclusive uma criança, e destaca isso em “*quando eu era criança pulava gritava e fazia tudo que tinha direito quando mim lembro de uma das melhores coisas desse lugar*”. Depois, ele diz que gostava de quando chovia e que o cheiro de terra molhada é agradável. Tal afirmação é feita a partir da enunciação de outros atores fora do texto, mas que o enunciador a reproduz como sua, de forma peculiar, e que se observa em “*Como era bom quando chuvia o cheiro de terra molhada era muito bom*”.

Além disso, ele finaliza o texto demonstrando apego às suas raízes, ao dizer “*digo uma coisa nunca vou deixar de morar nesse lugar para morar em outro lugar*”. O aluno, desse modo, emprega indícios de autoria ao atravessar seu discurso pelo discurso de outro, ainda que esse outro não apareça. Assim, fica evidente uma certa limitação no desenvolvimento da escrita autoral e uma necessidade de se desenvolver atividades didático-pedagógicas que aprimorem a escrita textual.

Sobre o *ato de dizer*, o que foi dito e como foi dito, na perspectiva de Antunes (2003, 2009) e de Geraldi (2012), que se relaciona aos fatores extralinguísticos, observamos no texto que o enunciador faz a demarcação espaço-tempo, pois os fatos relatados acontecem na infância e se ambientam num sítio, como se constata

em “o nome desse lugar e várzia comprida foi o lugar que eu vivi uma parte da minha infância”. Os papéis sociais presentes no texto são de alguém que enuncia suas memórias de criança para um leitor interessado nelas e tais memórias acontecem num tempo passado, demarcado linguisticamente pela presença do pretérito imperfeito, por exemplo, “tomava”, “chovia”, “brincava”, “pulava”, “gritava”, dentre outras.

Os conhecimentos partilhados na enunciação limitam-se a dizer que a infância é uma fase boa da vida, que o enunciador brincava na chuva e nos rios, que as pessoas daquele lugar eram felizes, ou seja, o que foi dito caracteriza-se pela previsibilidade, pois é o que se espera que uma criança diga ao lembrar de sua infância. O como foi dito refuta, em partes, o ideal de escrita interacionista defendido por Antunes (2003), já que não houve, de modo pleno, encontro e parceria como desejados pelos sujeitos envolvidos, embora ainda se perceba alguns indícios de autoria.

TEXTO 5: MRS

MEMÓRIAS DE CRIANÇA

Há mais ou menos 7 anos atrás, me lembro que brincava com meus amigos em um terreno ao lado da minha casa, haviam começado a construir e eu e meus amigos brincávamos de pique-esconde, íamos nos esconder na construção pois havia alguns buracos nos escondíamos dentro dos buracos era muito legal.

Em algumas tardes eu e meu irmão levávamos escondido uma caixa de chocolate para a casa da minha vizinha, uma casa amarela fazia uma rodinha e íamos comer.

Há um tempinho atrás acho que em 2012, meus tios que moram fora vieram visitar minha família e fomos pro açude do canoas tomar banho, de repente deu um redemoinho que levou nossas roupas para dentro da água e fomos atrás das roupas, passamos quase a tarde toda lá, corremos, brincamos muito e tiramos bastante foto, depois fomos pra casa.

Na leitura de (5), o enunciador, da mesma forma que em (4), reúne algumas memórias da infância, que não seguem uma sistematização, para construir seu

texto. A época lembrada não é tão distante, de sete anos atrás, depois uma refeição mais recente é apresentada e não mantém relação de sentido com os fatos relatados no início da enunciação. Em resumo, há três refeições apresentadas, a primeira é a do enunciador brincando com os amigos em um terreno ao lado da casa onde mora; a segunda é a dele e do irmão fazendo travessuras, ao comerem chocolates escondidos; e a última é um banho de açude com os tios, no qual houve bastante diversão.

Nesse contexto, o que se observa é que tanto em (4) como em (5) faltou uma melhor preparação do aluno na construção do gênero textual. Ao se analisar o dialogismo bakhtiniano (2012), o enunciador coloca-se brincando, há sete anos, ao lado de seus amigos, contudo, não dá voz a eles e não se pode perceber pela descrição apresentada o comportamento das outras crianças dentro da brincadeira. Em seguida, ocorre a mesma situação com ele e o irmão que, às escondidas, comem chocolate na casa da vizinha. Não se pode deduzir o que pensava o irmão ou como reagia a vizinha diante dos fatos, que apenas são colocados aleatoriamente no texto.

No final da enunciação, há uma descrição de uma tarde de banho num açude, em que, na refeição, aparecem os tios que moram em outro lugar, e mais uma vez não conseguimos perceber a sensação que envolvia os atores presentes. O enunciador, por sua vez, deixa claro o quanto gostou e se divertiu, no entanto, em relação aos demais, não é possível inferir nenhuma informação. Faltou, nesse sentido, dar voz e espaço aos demais atores sociais na constituição do texto.

Quanto à *autoria espontânea*, defendida por Possenti (2002, 2013, 2014), o aluno-escritor não faz uso de aspas para demarcar algo, não se utiliza de ironias e outros recursos estilísticos, não emprega citações, não faz jogos com o leitor, o que se ressalta no texto, portanto, é que o enunciador evita a mesmice ao utilizar expressões sinônimas, para relatar um fato semelhante ao anterior, e advérbios, para retomar o que já foi dito, e ainda pelo emprego da elipse. A exemplo:

- (a) “Há mais ou menos 7 anos atrás [...] Há um tempinho atrás acho que em 2012 [...]”;
- (b) “[...] brincava com meus amigos em um terreno ao lado da minha casa, haviam começado a construir [...] íamos nos esconder na construção [...]”;
- (c) “Em algumas tardes eu e meu irmão levávamos escondido uma caixa de chocolate [...] e íamos comer”;

(d) “[...] meus tios que moram fora vieram visitar minha família e fomos pro açude [...], passamos quase a tarde toda lá [...], depois fomos para casa”.

Em (a), na segunda menção ao tempo passado, o enunciador não faz a repetição da quantidade de tempo seguido da palavra “anos”, mas utiliza outra expressão, “tempinho atrás”, e o ano em que ocorreu o fato, “2012”. Em (b), há a indeterminação do sujeito do verbo “havam”, para indicar que quem realiza a ação é um ser desconhecido e, em seguida, a elipse da expressão “eu e meus amigos”, os sujeitos realizadores da ação, e também do pessoal “nós” que poderia substituir o sujeito composto. Já em (c), também temos a omissão do sujeito “eu e meu irmão”, na ocorrência do verbo “famos”. Em (d), por sua vez, além da elipse constante nos verbos de primeira pessoa do plural, há a retomada da expressão “açude” pelo advérbio “lá”. Assim, a autoria é demarcada pela atenuação da mesmice nos fragmentos analisados.

Sobre o *ato de dizer*, de acordo com Antunes (op. cit.) e com Geraldi (op. cit.), o que nos é dito na enunciação é a apresentação de três situações da infância do enunciador em que houve diversão e, por essa razão, o fez recordar saudoso e alegre. Todavia, isso é dito também previsível, sem a intenção de maior detalhamento que pudesse fazer o leitor visualizar as cenas descritas. A situacionalidade que o texto pressupõe é a de que o leitor seja também uma criança que precisará saber apenas e superficialmente das principais aventuras do aluno-escritor.

A localização de espaço apresentada é a vizinhança de sua casa e um açude, e os fatos ocorrem num tempo bem próximo ao momento da enunciação, sete e cinco anos atrás. A intenção comunicativa do texto não é descrever memórias pormenorizadas, mas dizer os poucos momentos em que o enunciador se lembra da sua infância. Embora se constitua um texto de memórias, não consegue resgatar as particularidades dessas memórias.

Assim, salientamos que a dificuldade de o aluno escrever um texto que atenda a um determinado discurso ou que se enquadre em um gênero, muitas vezes, é a forma como esse aluno é preparado para a atividade de escrita. Trabalhar um gênero ou um discurso de modo expositivo apenas em algumas aulas pode significar um texto lacunado de informações imprescindíveis para caracterizá-lo enquanto gênero textual ou discursivo.

TEXTO 6: LMCB**HISTÓRIAS PARA NÃO ESQUECER**

Bem irei começar a contar a história da minha vida, não sei bem por onde começar mais vamos lá, meu nome é L¹⁰ tenho 12 anos e moro em Assaré-Ce uma pequena cidade do interior, uma cidade até que pacata observando o caos que está o mundo, bom eu moro aqui mas eu nasci em Parambu-Ce, eu até gosto daqui, gosto de estar com minha família e amigos, tenho poucos amigos, mas a minha família é bem grande, eu tenho um irmão, falando da minha infância eu já fiz muita coisa, tanto que não daria para escrever, lembro-me de quando brincava na calçada com minhas vizinhas/amigas de amarelinha, pique-esconde, etc.

Um dia que foi marcante que eu me lembro foi quando eu aprendi a andar de bicicleta, eu estava com muita vontade de aprender e por isso marcou, também quando eu, minha mãe, minha prima e meu irmão fomos para um sítio aqui perto a pé e vivemos muitas aventuras, tomamos banho em uma barragem, foi muito legal, e eu sei que essas coisas eu nunca vou esquecer e também espero viver muito mais essas aventuras.

O texto 6 assemelha-se mais a um relato pessoal que a memórias literárias¹¹. O enunciador conta a história de sua vida e não de um aspecto do lugar onde vive, já que essa foi a temática proposta. Inicia dando indícios de uma falta de planejamento do texto escrito ao mencionar “não sei bem por onde começar mais vamos lá”. Esses dois fatores, de atendimento parcial à tipologia e a informação de que não há um direcionamento para iniciar o texto, implicam que as etapas de ensino do processo de escrita, elencadas por Passarelli (2012), não foram obedecidas. Não houve planejamento, nem revisão, tampouco reescrita, o que ocorreu foi somente a tradução de ideias em palavras, isto é, a produção da primeira versão do texto que também, nesse caso, foi a única.

No entanto, em uma parte do texto, temos indícios de memórias, é o que

¹⁰ Na versão original, o aluno-autor coloca seu primeiro nome. Aqui, na transcrição, preferimos omiti-lo, colocando apenas sua inicial.

¹¹ O material disponibilizado pelo Escrevendo o Futuro esclarece a necessidade de não confundir os dois gêneros, considerando que o relato, muitas vezes, caracteriza-se como um grande apanhado de lembranças pessoais e uma escolha/seleção de dados sem o “toque literário”, característico do gênero *memórias*, isto é, sem o entrelaçamento realidade/ficção e o uso da linguagem literária.

ocorre em “falando da minha infância eu já fiz muita coisa, tanto que não daria para escrever, lembro-me de quando brincava na calçada com minhas vizinhas/amigas de amarelinha, pique-esconde, etc” e segue até o parágrafo seguinte. Em todo caso, deixando os fatores linguísticos à parte, analisamos o texto na íntegra a partir das categorias já definidas.

Em relação ao *dialogismo*, conforme sugerido por Bakhtin (op. cit.), o que se verifica é a apresentação de alguns momentos experimentados pelo enunciador que surgem à mente vagamente, a lembrança de quando brincava com os amigos na calçada, de quando aprendeu a andar de bicicleta e de quando foi a pé para um sítio vizinho com a mãe, o irmão e a prima. Contudo, não há a presença de diferentes vozes sociais no texto. Os atores que figuram nos fatos relatados são silenciados pelo enunciador e assumem uma postura passiva diante do que acontece.

No que concerne à *autoria espontânea*, na análise de Possenti (op. cit.), o que se vê é apenas aquilo que o renomado autor chama de evitar a mesmice, o que, no texto, ocorre timidamente. Outros indícios de autoria, que, porventura, poderiam estar presentes, são, entretanto, ignorados na enunciação. Temos, no fragmento “moro em Assaré-Ce uma pequena cidade do interior, [...] eu moro aqui mas eu nasci em Parambu-Ce, eu até gosto daqui”, a substituição da expressão “cidade” pelo advérbio “aqui”, evitando referir-se ao mesmo local pela mesma palavra.

Outra forma de evitar a mesmice, utilizada pelo enunciador, foi através da elipse do sujeito composto e da ocultação do pessoal “nós”, que substituiria o sujeito, por exemplo, “quando eu, minha mãe, minha prima e meu irmão fomos para um sítio aqui perto a pé e vivemos muitas aventuras, tomamos banho em uma barragem”. No trecho, há a omissão do sujeito, que é reconhecido implicitamente, dos verbos “vivemos” e “tomamos”. Vale destacar que os indícios de autoria observados no texto 6 são os mesmos vistos em 5 e 4. Isso implica que os alunos-autores desses textos ainda não conseguem ir além do previsível. Os indícios empregados são aprendidos inconscientemente no decorrer das séries escolares, não se verificando um trabalho aprofundado da atividade de escrever.

Ao comparar estes três últimos ao texto 1, percebe-se que o trabalho com a escrita foi diferenciado, enquanto nos últimos a intenção era a produção de um texto, nos primeiros o propósito foi de conhecer e reconhecer o discurso empregado no gênero para, depois de vivenciadas todas as etapas do processo de escrita de um texto, a produção final.

Sobre a marcação do *ato de dizer*, considerando as abordagens de Antunes (2003, 2009) e de Geraldi (2012), o nível de informatividade do texto é baixo, há poucas e simples descrições, constatando-se apenas a caracterização do lugar como pacato e a adjetivação de que as experiências vividas pelo enunciador foram “legais”, como ocorre em “vivemos muitas aventuras, tomamos banho em uma barragem, foi muito legal”. Não há outra descrição do lugar, por conseguinte, o leitor não é permitido construir diferentes imagens pela leitura do texto.

A referência espacial é a cidade de Assaré, mencionando a calçada de sua casa, onde brincava na infância, e um sítio próximo à cidade, que lhes permitia ir a pé. As memórias apresentadas parecem misturar-se de um tempo mais antigo e um mais recente, não havendo a afirmação de um tempo preciso. O enunciador começa utilizando o pretérito imperfeito, “lembro-me de quando brincava [...] eu estava com muita vontade de aprender” e finaliza suas memórias empregando o perfeito, “fomos para um sítio [...] e vivemos muitas aventuras”.

Nesse sentido, é salutar uma avaliação sobre o ensino da escrita no âmbito escolar, que, na maioria das vezes, é confundido com o ensino de ortografia. Ensinar a escrever não pode se limitar à prática de grafar palavras até que se adéque ao almejado pela norma culta da linguagem. O ensino da escrita vai muito além. O aluno aprende a escrever quando ele aprende o que dizer, depois como dizer e em que ordem dizer, entretanto, se ele não adquiriu a condição básica que é ter o que dizer, como enfatiza Antunes (2009), não terá êxito na escrita, seja dentro da escola ou fora dela.

Nos textos 4, 5 e 6, é perceptível que o aluno não planejou o que dizer e, por essa razão, não soube como dizer ou não tinha o que dizer e, então, escreveu aquilo que lhe surgia aleatoriamente. Isso evidencia a importância do cumprimento das etapas de produção de um texto (cf. PASSARELLI, 2012) e o professor de língua materna precisa acompanhar minuciosamente cada etapa, já que cada aluno tem uma dinâmica de aprendizagem diferente.

Os textos 1, 2 e 3, por outro lado, apresentam variados traços dialógicos ao compor, na enunciação, diferentes vozes sociais, o que também se aplica à autoria. O texto foi constituído através de uma série de recursos que iam desde a metaenunciação à fuga da mesmice. Inúmeras vezes, o discurso do autor era atravessado pelo do outro através de citações, além de releituras, de fragmentos intertextuais, do emprego de aspas e de recursos estilísticos diversificados.

O ato de dizer, por sua vez, ia desde a descrição pormenorizada, que permitia ao leitor construir imagens das cenas que gradativamente iam sendo lembradas, a uma intenção comunicativa bem definida. A localização espaço-temporal era bem demarcada e os papéis sociais desenvolvidos pelos interlocutores estavam bem claros. Ademais, diversos conhecimentos foram partilhados numa descrição ambientada, caracterizando um texto de alta informatividade e que, no ato da enunciação, levou em consideração o contexto da situacionalidade.

Ao final da análise dos textos, concluímos que o dialogismo, a forma como o ato de dizer foi desenvolvido e os próprios indícios de autoria, percebidos nos textos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, revelam a verdadeira autoria do aluno, que pode, indubitavelmente, ser considerado autor. Não o autor definido por Foucault (1969), que remete à existência de uma obra, mas o autor idealizado por Possenti (2002, 2013, 2014), que percebe, na sala de aula, nas mais simples atividades de escrita, as marcas autorais que tornam cada aluno-escritor um sujeito único no universo da escola.

4.2 Análise dos questionários

Nesta subseção, analisaremos e discutiremos os dados obtidos nos questionários¹² aplicados aos professores de língua portuguesa e aos alunos das turmas participantes da pesquisa das duas escolas. Esse instrumento indaga sobre a frequência com que o professor de língua materna trabalha diferentes propostas de produção textual, os gêneros trabalhados nas séries finais do ensino fundamental, a preparação inicial para a produção do texto escrito e a finalidade dessa atividade, as etapas contempladas no processo de escrita e a avaliação realizada pelo professor no texto do aluno, além do tratamento dado por ele no desenvolvimento da autoria do aluno.

Ao questionário do aluno, foi acrescida a indagação sobre a motivação para o processo de escrita e a significação das atividades de produção de texto fora da escola. Enfocamos sobre a importância que ele, enquanto autor de seus textos, dava ao processo de escrita e se se reconhecia autor desses textos. A proposta é verificar e discutir as respostas dadas pelos dois sujeitos do processo ensino e aprendizagem no intuito de compreender como se consolida o trabalho com a escrita

¹² Os questionários estão disponibilizados nos apêndices.

na escola.

4.2.1 Análise do questionário dos professores

O questionário foi aplicado aos dois professores das turmas de oitavo ano participantes da pesquisa das duas escolas. Um dos professores desenvolveu a sequência didática das oficinas do gênero memórias da Olimpíada de Língua Portuguesa e o outro não desenvolveu. Definimos de *professor A*, o participante das oficinas, e de *professor B*, o não participante.

Em (1), ao questioná-los se costumavam trabalhar produção de textos nas aulas de língua portuguesa, os dois disseram que sim e justificaram que é uma necessidade dos alunos o trabalho com o texto. O professor A reforçou que semanalmente há duas aulas de redação e, por essa razão, as produções costumam ser frequentes. O professor B destacou que o trabalho com o texto é um dos eixos de ensino da língua portuguesa.

Ao questionar em (2) sobre a frequência do trabalho com o texto, o professor A informou que leva para os alunos uma produção de texto a cada duas semanas; o professor B disse que semanalmente trabalha uma proposta de produção de texto. Ao refletir sobre a frequência do trabalho com o texto e tendo o conhecimento de que cada turma tem cinco aulas de cinquenta minutos de português, destinadas ao ensino de leitura, gramática e produção de texto no ensino fundamental, consideramos que o trabalho com a escrita precisa de planejamento, de acompanhamento e que a produção rigorosa de um texto por semana pode não possibilitar ao professor, pela grande demanda de alunos por turma, o cumprimento de todas as etapas de produção de um texto.

Em (3), ao serem questionados sobre os gêneros já produzidos naquela turma, os dois citaram um repertório variado de gêneros que vão desde os literários aos científicos. A diversidade de gêneros na sala de aula, por um lado, é positiva, visto que o aluno poderá conhecer uma variedade deles, contudo, por outro lado, é preciso ponderar se o trabalho com esses gêneros está sendo satisfatório e se o aluno, depois de conhecê-lo, consegue também reconhecê-lo e produzi-lo.

Ao indagarmos em (4) sobre as orientações dadas ao aluno antes da produção de um texto, o professor A afirmou que, antes de iniciar a atividade de escrita, faz um planejamento com o grupo de alunos do que escrever, depois o texto será

rascunhado, avaliado pelo professor e, por último, passado a limpo. O professor B, por sua vez, lembrou que oportuniza ao aluno o contato com outros textos do mesmo gênero, orienta sobre a estrutura do gênero em si e solicita uma pesquisa para que a turma amplie o repertório de conhecimentos.

Nesse sentido, os professores adotam posturas diferentes no trabalho de produção de textos. O primeiro assume uma posição interacionista diante do ensino da escrita; o segundo opta por oferecer modelo de texto do gênero trabalhado para que o aluno produza um novo. A nosso ver, uma metodologia não anula a outra, entretanto, na perspectiva sociointeracionista da escrita, abordada por Koch (2012) e Antunes (2003), o ideal é que o professor prepare o aluno para ter o que dizer no ato da produção de um texto e tanto o professor quanto o aluno vivenciem todas as etapas cruciais à atividade de escrita. A utilização de textos do mesmo gênero como modelo pode ser um recurso à parte empregado pelo docente.

Ao questionar em (5) a quem se destina a maior parte dos textos produzidos pelos alunos na escola, o professor A respondeu que dependia do gênero textual que estava sendo produzido e que, às vezes, era adotado o leitor virtual; outras vezes, o leitor era o próprio professor ou os colegas de sala. O professor B relatou que, na maioria das vezes, destinava os textos à apreciação dos colegas de sala, ao professor e também a familiares. A postura dos docentes é bastante satisfatória, pois ambos definem um leitor para os textos dos alunos e, a partir disso, ele pode adequar sua produção ao contexto situacional.

Em (6), foi perguntado aos educadores como é feita a orientação das etapas de produção de um texto. O professor A informou que faz a orientação necessária e acompanha a produção individualmente. O professor B esclareceu que inicialmente propicia ao aluno a realização de pesquisas para que ampliem o conhecimento sobre a temática, em seguida apresenta modelos e orienta sobre as características do gênero. Nesse item, eles complementaram a resposta dada em (4), que, de fato, a proposta de (6) era conhecer, de modo aprofundado, a preparação feita pelo professor para a atividade de produção de um texto.

Em (7), foi questionado em que momento da escritura do texto ocorria a avaliação. O professor A afirmou que a avaliação acontecia no ato da produção. O professor B também o faz assim. Quanto a esse aspecto, os docentes atuam satisfatoriamente na avaliação, o que contribuirá para um melhor desenvolvimento da atividade de escrita pelo aluno.

Questionamos em (8) quantas vezes, em média, o aluno costuma reescrever o texto. Aqui, tanto o professor A como o B asseguraram que a atividade de reescrita pode acontecer uma, duas e até três vezes, a depender da necessidade. Passarelli (2012) considera essencial essa etapa e reforça que é nela que os alunos mais se rebelam por verem partes de seu texto, estruturadas já com dificuldades, serem modificadas ou retiradas pelo professor. Ou ainda, essa resistência pode ocorrer no processo da editoração ao saber que o professor será o único leitor de seu texto. E insiste que cabe a ele criar mecanismos de recepção para esses textos para otimizar todo o processo de escritura textual.

Em (9), foi indagado sobre o que norteia a escolha dos gêneros textuais nos anos finais do ensino fundamental. O professor A mencionou que alguns são indicados pelo livro didático, outros são definidos pela habilidade da turma e também há aqueles produzidos nos projetos escolares. O professor B disse que segue a orientação do livro didático e das avaliações externas. Em todo caso, observa-se que há uma diversificação no trabalho com o gênero.

Em (10), questionamos sobre o espaço dado pelo professor, nas aulas de língua portuguesa, para o desenvolvimento da autoria do aluno. O professor A relatou que isso ocorre em todas as atividades de produção de texto, seja ele literário ou não. O professor B disse que faz perguntas motivadoras para despertar o aluno para a escrita e dá autonomia a ele. O que se percebe é que ambos parecem valorizar a autoria do aluno e despertá-lo para ela, contudo, resta-nos saber se o aluno se reconhece como autor de seus textos e se vê importância no processo de escrita.

Interpretadas as informações coletadas no questionário, cabe-nos analisá-las e discuti-las a partir das categorias definidas para esse instrumental. São elas: i) *Abordagem interativa da língua*, que busca investigar se a escrita praticada em sala de aula faz uso real daquela baseada na vivência do produtor textual e promove a interação entre indivíduos, a partir da análise interacionista de Antunes (2003, 2009); ii) *Texto como objeto de ensino*, também definida a partir das observações de Antunes (op. cit.), que pretende verificar se o ensino da língua privilegia a produção, a leitura e a análise de diferentes gêneros; e iii) *Valorização da autoria*, relacionada aos estudos de Possenti (2002, 2013, 2014), que pesquisará se o professor, no ensino da escrita, motiva o aluno a empregar aspas, ironia, citações, a fazer retomadas coesivas, a manter relações intertextuais, dentre outras.

Quanto à *abordagem interativa da língua*, os dois professores participantes da pesquisa abordam o ensino da linguagem escrita de modo interativo. O professor A, particularmente, o faz com mais profundidade, pois cumpre as etapas de produção de um texto, trabalhando desde o que deve ser dito ao como ser dito e em que ordem dizer, como sugere Antunes (2003). Além disso, nos dois casos analisados, a avaliação do texto do aluno é feita durante a escrita, e não somente depois de o texto *passado a limpo*, o que torna a atividade de escrita de um texto mais significativa para o aluno, uma vez que o professor direcionará sua produção.

Outro fator que merece destaque na análise dos questionários, é que tanto o professor A como o professor B definem previamente possíveis leitores para o texto do aluno. Isso atua positivamente sobre o aluno-autor, considerando que ele não escreverá o seu texto unicamente para o professor corrigir, mas para outro alguém, um leitor real. Antunes (op. cit.) reforça que quem escreve, o faz para alguém, isso quer dizer que está em interação com outra pessoa. Daí, a importância de o professor criar mecanismos de recepção dos textos dos alunos, como propõe Passarelli (2012).

Nesse sentido, podemos conceber que o trabalho com a escrita, nas duas turmas participantes da pesquisa, é feito a partir de uma abordagem sociointeracionista, como orientam os documentos oficiais curriculares e as publicações mais recentes dos pesquisadores da linguagem. Enquanto o ensino da escrita estiver pautado na correção ortográfica e no domínio da norma padrão, não haverá, de fato, ensino da escrita, haverá, somente, ensino das regras do português aplicadas à escrita ortográfica. Escrever bem está muito além de escrever sem erros, escrever bem é ter o que escrever, é saber como escrever.

Em relação a considerar o *texto como objeto de ensino*, o professor A e o professor B estruturam o ensino da atividade de escrever a partir dos gêneros e fazem uso diversificado deles. Ao serem indagados em (3) sobre quais gêneros já haviam trabalhado nas séries finais do ensino fundamental, citaram o artigo de opinião, a carta aberta, a reportagem, a crônica, o conto, o cordel, as memórias literárias, o poema, a notícia, dentre outros. Isso significa que a atividade de escrita, de fato, é estruturada sob um gênero textual ou discursivo.

Ainda, ao perguntarmos sobre a frequência de produção de texto, informaram que semanal e quinzenalmente, o que evidencia que a escrita está sendo praticada e, ao associá-la com a diversidade de gêneros mencionada, deduzimos que, de fato,

a atividade de escrita ocorre baseada na produção, na leitura e na análise de diferentes gêneros. Lopes-Rossi (2011) garante que o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e também de produção textual ocorre através da utilização dos gêneros no ensino escolar.

Antunes (2003), ao tratar dos gêneros, insiste que a escrita de textos, pelos alunos, deve ser socialmente relevante e que corresponda aos diferentes usos sociais, ou seja, deve corresponder àquilo que se escreve fora da escola. Nesse sentido, o professor precisa fazer, gradativamente, a escolha de diferentes gêneros, “na dependência do grau de desenvolvimento que os alunos vão demonstrando na habilidade de escrever textos” (p. 115). E destaca que “o importante é abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência” (p. 115) dos sujeitos aprendizes.

O trabalho com os gêneros, desse modo, deve ser desenvolvido em sala de aula e a atividade de escritura precisa estar estruturada sob a forma de algum, pois são eles que têm relação com a realidade fora da escola. Nas turmas participantes da pesquisa, vimos que esse trabalho já acontece e os gêneros escolhidos levam em consideração a série do aluno, as habilidades já adquiridas e privilegiam aqueles que têm relação direta com a vivência social dos discentes.

Sobre a *valorização da autoria*, os dois professores participantes da pesquisa afirmaram que consideram importante e valorizam a autoria do aluno e que, em cada atividade de produção de texto, costuma incentivar o desenvolvimento da escrita autoral. O processo de reescrita do texto também propicia o emprego de indícios de autoria e o fato de o aluno reescrever seu texto até três vezes significa que o professor dá espaço para que ele aprenda e desenvolva esses traços autorais.

É válido lembrar que a reescrita de um texto não pode se limitar à correção ortográfica, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da ideia do aluno, daquilo que ele tem a dizer. Na visão de Possenti (2013), aluno que faz boas redações é apenas um bom aluno, e não um autor. A autoria diz respeito à forma peculiar com que ele diz aquilo que se propôs a dizer. Embora o professor A e B reconheçam a importância da autoria no texto do aluno, o que parece é que essa ideia ainda não está consolidada na sala de aula, já que ambos deram respostas tão vagas à questão autoral.

Assim, de posse dos resultados dos questionários aplicados aos professores, passaremos à análise e discussão daqueles aplicados aos alunos, para refutar ou

corroborar as informações aqui obtidas. A nossa proposta é de apenas conhecer e compreender de que forma ocorre o trabalho com a produção de texto nas séries finais do ensino fundamental e a importância dada pelos sujeitos da relação ensino-aprendizagem no ensino da escrita no âmbito escolar.

4.2.2 Análise do questionário dos alunos

O questionário foi aplicado às duas turmas de alunos pesquisadas, uma da escola participante das oficinas da sequência didática do gênero memórias literárias, promovidas pela Olimpíada de Língua Portuguesa, e outra da escola não participante dessas oficinas. Para a análise dos questionários dos alunos, como se trata de um quantitativo bem maior de instrumentais, optamos por analisar três de cada turma, escolhidos aleatoriamente.

No geral, os alunos deram respostas bem semelhantes, confirmando aquelas que foram dadas pelos professores. Na interpretação dos dados obtidos, denominamos de *alunos da escola A* aqueles participantes da Olimpíada, e de *alunos da escola B* os que não participaram. Nos três questionários selecionados de cada turma, as respostas dos colegas não divergiram, por essa razão, referimo-nos aos três simultaneamente ao mencionar alunos da escola A ou alunos da escola B.

Ao perguntarmos em (1) se costumavam escrever textos nas aulas de língua portuguesa, os alunos da escola A responderam que sim e que, para esse fim, são destinadas duas aulas semanais. Os alunos da escola B disseram também que costumam escrever e que o fazem muitas vezes. Isso significa que, nas aulas de língua materna, é destinado um espaço amplo para o ensino da escrita.

Em (2), indagamos a frequência com a qual o professor de língua portuguesa trabalha diferentes propostas de produção de texto. Os alunos da escola A enfatizaram que, em média, uma proposta diferente de produção de texto é levada quinzenalmente para a sala de aula, entretanto, não se trata de uma frequência exata, porque é relativo o período de tempo dedicado a uma única proposta, já que depende de seu aprofundamento. Os alunos da escola B disseram que frequentemente o professor leva para a sala de aula proposta de produção textual. O item 2 corrobora a informação dada no item 1 de que a escrita é bastante desenvolvida na escola.

Ao questionar em (3) sobre quais gêneros eles já produziram na série em que

se encontram, os alunos da escola A afirmaram que já fizeram autobiografia, cordel, poema, artigo de opinião, dentre outros. Os alunos da escola B, por sua vez, complementaram com histórias em quadrinho, conto, cartum, reportagem, memórias literárias etc. Essa diversidade de gêneros ratifica a afirmação do professor de que o trabalho com a escrita textual ocorre pautado num gênero.

Em (4), perguntamos que tipo de orientação o professor costuma dar antes de iniciar o trabalho com o texto. Os alunos da escola A disseram que o professor de língua portuguesa costuma explicar o que fazer, como fazer e para que fazer, orientando sobre a estrutura de modo que simplifique e esclareça para o aluno o tipo de texto que deve ser produzido. Os alunos da escola B, por outro lado, afirmaram que as orientações dadas eram de caráter linguístico, por exemplo, começar o texto fazendo parágrafo, usar letra maiúscula no início de frases e nomes próprios, empregar adequadamente a ortografia.

As informações obtidas em (4), ao comparar uma turma à outra, revelam metodologias diferentes adotadas pelos dois professores participantes da pesquisa. O da escola A adota uma perspectiva interacionista para o ensino da linguagem escrita; o da escola B segue a linha tradicional de ensino, valorizando, sobretudo, os fatores linguísticos, como as regras do português padrão.

Ao indagar em (5) a quem se destinam os textos produzidos por eles e quais os objetivos de produção, os alunos da escola A reiteraram que, na maioria das vezes, o objetivo da atividade de escrita é aprender a produzir e depois propiciar uma avaliação de desempenho, a fim de identificar possíveis falhas quanto à estruturação do gênero. Afirmaram ainda que, geralmente, os textos são destinados aos colegas, aos professores e, em outros casos, a eles mesmos. Os alunos da escola B comentaram que, às vezes, elegem um leitor, tipo virtual, outras vezes são destinados aos colegas de sala, à família e também ao professor. Complementaram também que o objetivo da produção de um texto é melhorar a escrita.

O que se percebe, pelas respostas das duas turmas, é que o trabalho com o texto é feito de forma diferente em cada uma delas, embora ambas elejam leitores para a atividade textual produzida. A turma da escola A reforça a importância que é dada à escrita no sentido de o aluno ter o que escrever e se reconhecer naquilo que escreve; já a turma da escola B ainda está bastante limitada ao escrever corretamente, sem desvios gráficos, ficando em segundo plano o conteúdo e as ideias que o aluno pode colocar ou não no texto.

No item (6), indagamos se, antes de iniciar a produção de um texto, o professor os motiva a planejá-lo, a selecionar as informações que devem estar nele. Os alunos da escola A atestaram que sim, que o planejamento ocorre muitas vezes. Os alunos da escola B também confirmaram que o planejamento acontece em todas as atividades de produção de texto. Assim, confirma-se que, senão todas, mas, pelo menos, algumas etapas essenciais à produção textual estão sendo obedecidas.

Em (7), questionamos se o professor geralmente avalia o texto depois de o aluno escrever a primeira versão ou se apenas após o texto *passado a limpo*. Os alunos da escola A afirmaram que o professor avalia durante a produção, para ajudá-los a produzir, e depois de *passado a limpo*, para corrigir e, se for o caso, melhorá-lo. Os alunos da escola B responderam de modo igual, justificando que a avaliação ocorre durante a produção e depois de finalizada.

Ao perguntar em (8) se eles reescreviam os textos, os alunos da escola A não definiram quantidade, mas asseguraram que reescrevem quantas vezes forem necessárias. Os alunos da escola B disseram que esse processo acontece, pelo menos, umas três vezes. As respostas dadas neste item corroboram aquelas colocadas pelos professores, que enfatizaram que o processo de reescrita textual ocorre continuamente.

Em (9), indagamos se os textos produzidos na escola têm significação, para eles, fora dela. Os alunos da escola A conceberam que a maioria deles tem relação e sofrem influência cotidiana. Os alunos da escola B afirmaram que têm significação fora da escola porque eles trazem os atores de sua vivência cotidiana para dentro do texto. Isso revela que a atividade de escrita na escola hoje não tem sido enfadonha como já fora outrora, e os alunos parecem sentir-se à vontade durante a produção textual, já que há algum tempo, muitas vezes, produzir um texto era considerado um desafio para alunos e professores.

Em (10), finalizando o questionário, indagamos se quando escreviam, na escola ou em situações cotidianas, eles se sentiam autor e viam importância no que escreviam. Os alunos da escola A confirmaram que sim e que, algumas vezes, até sentiam orgulho de suas produções. Os alunos da escola B dividiram-se neste questionamento. Alguns responderam claramente que não, outros reconheceram que sim, que escrever textos é importante e contribui para o aperfeiçoamento enquanto pessoa e aprendiz.

Neste último item, mais uma vez, a noção de autoria também não está clara

para o aluno. Ele escreve, sabe que é um texto que contém suas impressões, que foram construídas ao longo do tempo, contudo, não se reconhece nele. Os da turma A parecem ter um pouco mais de maturidade acadêmica, apesar de serem da mesma série e possuírem basicamente a mesma idade. Essa maturação pode ser devido à forma com a qual o professor de língua materna trabalha a atividade de produção de texto e do espaço que é dado ao aluno, pelo professor, dentro de seu próprio texto. Não obstante, a significação do que é ser autor ainda precisa ser levada para as duas turmas participantes da pesquisa e, provavelmente, para tantas outras.

Organizadas as informações extraídas do questionário da amostra de alunos, analisamos e discutimos a partir das categorias que foram definidas também para esse instrumento. As categorias de análise do questionário do aluno são as mesmas utilizadas para análise do questionário do professor, que, recapitulando, são: i) *Abordagem interativa da língua*, que busca investigar se a escrita praticada em sala de aula faz uso real daquela baseada na vivência do produtor textual e promove a interação entre indivíduos, a partir da análise interacionista de Antunes (2003, 2009); ii) *Texto como objeto de ensino*, também definida a partir das observações de Antunes (op. cit.), que pretende verificar se o ensino da língua privilegia a produção, a leitura e a análise de diferentes gêneros; e iii) *Valorização da autoria*, relacionada aos estudos de Possenti (2002, 2013, 2014), que pesquisará se o professor, no ensino da escrita, motiva o aluno a empregar aspas, ironia, citações, a fazer retomadas coesivas, a manter relações intertextuais, dentre outras.

Iniciando pela *abordagem interativa da língua*, apropriando-se das informações dadas nos instrumentais, verificamos que o professor da escola A, de fato, desenvolve um trabalho interativo com a linguagem escrita, pois, além de definir um leitor para o texto do aluno, preocupa-se com o que o aluno tem a dizer em seu texto, o motiva para a atividade escrita e acompanha a produção de texto desde o seu início até a fase final. Ademais, o processo de reescrita é valorizado, visto que ele acontece, na definição dos alunos, inúmeras vezes, assim se faça necessário.

O ensino da língua escrita na escola B, por outro lado, ainda é bastante limitado à questão ortográfica, aos aspectos puramente linguísticos do português, considerando a resposta dos alunos que apontam como orientação do professor apenas o cuidado com a organização do parágrafo, a letra inicial maiúscula em começo de frase, o capricho na grafia das palavras, dentre outras. Tal abordagem

não é errada, nem deve ser ignorada, porém o papel do professor diante da produção de um texto pelo aluno não pode ser tão limitado.

Antunes (2003), ao enumerar algumas implicações pedagógicas para o ensino da escrita, coloca que a escrita deve ser adequada também em sua forma de se apresentar e afirma referindo-se à ortografia, à pontuação, à organização das várias partes do texto etc. Mas lembra também que, antes disso, o aluno precisa desenvolver uma escrita de autoria, na qual ele se sinta sujeito de um certo dizer, de textos socialmente relevantes, que seja funcionalmente diversificada, que tenha leitores, que seja também contextualmente adequada, metodologicamente ajustada e orientada para a coerência global. Nesse contexto, antes de exigir do aluno a formalidade linguística, é preciso primeiro desenvolver nele a capacidade textual, de ter o que dizer.

A escola B, portanto, precisa rever a metodologia que orienta o desenvolvimento da escrita. Não estamos negando que o professor da turma também dê outras orientações voltadas ao ter o que dizer, no entanto, na resolução do questionário, não foi citado pelo grupo de alunos. Antunes (2009) salienta que o insucesso escolar, muitas vezes, tem raízes em momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito, pois está na condição básica e necessária que é ter o que dizer. Se o aluno já não sabe o que dizer ou como iniciar a escrita de um texto e ainda há uma série de exigências para não cometer desvios gráficos, a atividade de escrita será, para ele, um martírio e, provavelmente, não terá êxito na atividade proposta.

Considerando o *texto como objeto de ensino*, vale destacar que nas duas turmas analisadas o texto é, de fato, o objeto de ensino da escrita. As informações obtidas no questionário do aluno corroboram a afirmação do professor de que o trabalho com os gêneros textuais é pontual e diversificado. Isso evidencia que o ensino da escrita se despiu do caráter tradicionalista da época dos ditados de palavras.

Para Antunes (2009), o ensino da língua escrita deve privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, e, em consonância com os PCN (1998), que reforçam que a produção de textos escritos deve levar em conta a finalidade, a especificidade do gênero, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor previamente eleito, defende uma abordagem sociointeracionista da escrita, cujo ensino esteja pautado num gênero e tenha previamente definido um leitor para esse

texto.

No entanto, é pertinente esclarecer que o trabalho com um gênero não pode ser desenvolvido em duas ou três aulas somente, visto que depreende uma maior quantidade de tempo para que o aluno conheça, compreenda suas particularidades, organize o que ele tem a dizer no ato da produção, decida como dizer e construa a primeira versão das inúmeras que, talvez, ele precise consolidar. Não se pode negar, de toda forma, que muitas escolas brasileiras já adotam essa postura interativa no ensino da escrita, o que pôde ser comprovado pela análise dos questionários, e que é fruto das políticas educacionais desenvolvidas nos últimos anos.

Ao tratar da *valorização da autoria*, o que se observa é que alguns alunos não se sentem autores de seus textos e aqueles que se reconhecem autores não conseguem justificar porque o são. Em todo caso, é possível inferir que há a motivação por parte do professor para o desenvolvimento da autoria, ainda que se trate apenas de indícios, considerando que há uma demanda de espaço satisfatória para o processo de reescrita textual e nele, supõe-se, deve haver incitação para o emprego desses traços, particularmente no que se refere a evitar a mesmice, como defende Possenti (2002).

É salutar que o aluno perceba a importância da escrita escolar e reconheça a relação que ela mantém, ou deveria manter, com sua vivência cotidiana fora da escola, para que possa perceber sentido no desenvolvimento da atividade de escritura. Então, à medida que ele escreve textos, ele é um autor, e a forma com a qual ele desenvolve o texto e que o torna responsável por aquilo que está sendo dito é o que chamamos de autoria. Nessa perspectiva, Serafim e Oliveira (2016) corroboram com essa definição ao assegurar que o autor é aquele responsável pela produção da linguagem, nesse caso, escrita, e a autoria é o conjunto de estratégias que o autor utilizou para consolidar o ato de dizer e, conseqüentemente, mostrar-se responsável por ele.

Nesse contexto, o que falta é uma tomada de consciência pelo professor no sentido de fazer o aluno perceber que, enquanto alunos escritores de textos, são também autores e as especificidades que marcam a escrita de cada um caracterizam sua autoria. É óbvio que alguns alunos a desenvolverão mais que outros, por se utilizar de um repertório maior de conhecimentos oferecidos pela língua, o que é bastante natural, já que a dinâmica de aprendizagem de um é diferente da do outro. O importante, portanto, é a prática, já que, na concepção de

Serafim e Oliveira (op. cit., p. 186), “a autoria não é ensinada, mas praticada”.

Assim, concluímos que o trabalho com a escrita em sala de aula precisa ser sistematizado, obedecendo às etapas do processo de escritura, conforme já detalhamos. Além disso, antes de iniciar a atividade de escrita, o professor de língua portuguesa, neste caso, precisa preparar o aprendiz para o que dizer. Somente depois, nas etapas de escrita textual, o aluno será direcionado para como dizer e em que ordem dizer, como sugere Antunes (2009). O professor, enquanto mediador do ensino e da aprendizagem, precisa criar estratégias que sejam satisfatórias para que o aluno tenha êxito na atividade de escritura.

Nesse sentido, propomos, no apêndice desta investigação, uma intervenção didática que se constitui de um *Caderno Pedagógico*, estruturado sob a forma de sequência didática, para o ensino e desenvolvimento da escrita escolar e da produção textual, que revele o aluno como sujeito-autor de seus textos num processo interativo com a linguagem escrita, tanto no âmbito da escola como externo a ela, visto que a produção de textos escolares precisa ter significação também no convívio cotidiano e social do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o desenvolvimento da autoria na escrita de textos de alunos nos anos finais do ensino fundamental foi bastante enriquecedor para se conhecer os processos que norteiam o ensino da produção escrita na escola pública hoje. Vimos que uma escrita autoral demanda uma sequência de atividades de escrita e reescrita, de modo que o aluno se perceba como sujeito interativo daquilo que produz. O ensino da escrita, quando feito sem uma função pragmática, não consegue obter o mesmo êxito do que aquele que leva em consideração o aluno como um sujeito, isto é, uma *entidade psicossocial*, conforme aborda Kock (2006).

A pesquisa realizada forneceu-nos dados de que, de acordo com as categorias definidas para análise dos instrumentos, alunos que trabalham a escrita de textos a partir de oficinas, de sequências didáticas, ou de atividades orientadas e sequenciadas, e que praticam a reescrita para o aperfeiçoamento do texto, desenvolvem com mais eficiência a autoria, ou *indícios de autoria* como definiu Possenti (2013). O mesmo não ocorre, por outro lado, com alunos que, na sala de aula, praticam a escrita apenas na perspectiva ortográfica.

A produção textual de um aluno participante desta investigação que não experimentou, por sua vez, o trabalho com a escrita a partir de sequência didática (no caso, alunos NÃO participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa) apresentou bastante limitado o desenvolvimento da autoria, sobretudo, no que diz respeito ao dialogismo e à marcação do ato de dizer. Nesse tipo de produção, evidenciou-se que o aluno não planejou o que dizer, não soube como dizer, muitas vezes não tinha o que dizer e, conseqüentemente, escreveu aquilo que lhe surgia aleatoriamente, não respeitando, portanto, o cumprimento das etapas de produção de um texto, de acordo com Passarelli (2012).

O trabalho com sequências didáticas, por conseguinte, contribui inegavelmente para a melhoria da aprendizagem do aluno, já que, por meio delas, o professor pode gradativamente verificar as dificuldades de sua turma e saná-las à medida que vão surgindo, além de dinamizar todo o ensino. No tocante à língua materna, leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados concomitantemente, o que, por conseguinte, dá mais sentido e significado à aprendizagem do discente e salienta a necessidade de não se utilizar mais um ensino fragmentado e descontextualizado.

Compreender a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), remete que o ensino de um conteúdo deve partir do aspecto mais simples ao mais complexo, justamente para que o aluno possa aprender efetivamente aquilo que lhe é ensinado e evitar que o professor avance etapas sem que o aprendiz tenha significativamente aprendido. Além disso, o ensino organizado em etapas auxilia a organização do docente em sala de aula e permite-lhe acompanhar, de modo sistêmico, os avanços e as dificuldades da turma.

Quando a sequência didática é voltada para o ensino do português, sobretudo, para a leitura, escrita e produção de texto, implica que ela deve ser estruturada em torno de um gênero textual, pois são através deles que “as práticas de linguagem materializam-se” (Id. Ibid., p. 63). Nesse sentido, é através dos gêneros que o professor pode colocar os alunos em “situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são” (p. 69).

Trata-se aqui de permitir ao aluno que, na sala de aula, ele tenha acesso a situações de aprendizagem que remetam à vida social fora da escola. É entender que a escola não pode se ausentar do eu do aluno, pelo contrário, ela deve conhecer e reconhecer as diferentes realidades que o cercam, para oferecer instrumentos de transformação, de inovação e de ação para o aprendiz. Assim, a escola precisa utilizar-se, primeiro, dos gêneros que circundam a vida do aluno fora da escola para, depois, apresentá-los outros, os quais poderão ser incrementados àqueles para seu uso cotidiano ou para constituir-se instrumentos de transformação sociocultural.

O ensino da escrita, portanto, pautado no gênero e estruturado na sequência didática (SD), permite ao educando uma forma peculiar de dizer, de escrever, que será desenvolvida e aperfeiçoada pelas etapas experimentadas na SD. Além disso, sabemos que, ainda que o aluno tenha uma produção de texto deficiente, ele consegue apresentar alguns *indícios de autoria*, conforme aborda Possenti (2013), que poderão ser burilados no decorrer das produções escritas e reescritas, organizadas pela sequência.

Outro recurso que o trabalho com sequência didática propicia e que também se relaciona à autoria textual desenvolvida pelo discente é o emprego do dialogismo,

desenvolvido por Bakhtin (2012), e da polifonia, estudada e reestruturada por Ducrot (1987). A SD pode levar o aluno, gradativamente, a desenvolver tais recursos com mais eficácia, considerando que ele pode, a cada atividade de reescrita, aprofundá-los e aperfeiçoá-los.

Nesse contexto, as sequências didáticas, quando inseridas no planejamento escolar e na rotina do professor, propiciam um ensino, muitas vezes, interdisciplinar e integral, no que diz respeito à abrangência dos conteúdos e, por conseguinte, ampliando a visão do aluno. Outrossim, possibilitam ao educador conhecer e explorar os diferentes níveis de aprendizagem do grupo de alunos.

Vale destacar que as sequências didáticas oportunizam o aluno a desenvolver seu protagonismo na construção do conhecimento e na consolidação da aprendizagem, considerando que nos módulos/etapas/capítulos serão trabalhados os problemas que, no caso do ensino da escrita, permeiam a vida do aluno, dando-lhe “instrumentos necessários para superá-los” (Id. Ibid., p. 87). Além de superar os possíveis problemas, a SD fornece meios de melhorar a produção escrita, transformando o aluno num sujeito autor.

Isso significa que o trabalho com sequência didática é eminentemente positivo. Ao se pensar num ensino da escrita dinâmico, interativo, em que o aluno tenha o que dizer e saiba como dizer (ANTUNES, p. 2009), em que se obedeça e se pratique as etapas de produção textual, conforme Passarelli (2012), e que, acima de tudo, no processo da escrita, dê voz a outros enunciadores e mantenha distância do próprio texto, como ordena Possenti (2002), significa apropriar-se da metodologia adotada pelas sequências didáticas e inseri-las no *chão* da sala de aula.

Se não houver, todavia, empatia entre o professor e o aluno no ambiente escolar, a aprendizagem pode não ocorrer satisfatoriamente. O ensino através de sequência didática facilita, em demasia, esse processo, mas não garante que o educador terá êxito em sua tarefa. O aluno, para isso, precisa sentir-se acolhido e encontrar, na figura do professor, um facilitador para a sua aprendizagem, um motivador para a busca da realização dos seus sonhos. Este, por sua vez, precisa identificar as expectativas do seu grupo de alunos e permitir o desenvolvimento integral de cada um, acolhendo as diferenças e partindo do aspecto que cada aluno aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio.

Nesse sentido, os objetivos propostos foram alcançados e a problemática que deu origem à investigação foi parcialmente explorada, visto que investigar as

dificuldades que permeiam a escrita textual nos anos finais do ensino fundamental chega a ser altamente complexo, em razão da incompletude da temática. As situações aqui apresentadas e que revelam, indubitavelmente, aspectos que dificultam o processo de escrita são apenas alguns dos inúmeros que ainda podem ser identificados.

Vale destacar que, ao analisar a produção textual no espaço da sala de aula, observamos outro problema, relacionado à metodologia adotada pelo professor. Muitas vezes ela se torna ineficaz pela ausência de formação pedagógica e pelo despreparo, ainda que tenha uma graduação, para o ensino de língua materna. Isso observa-se principalmente nas escolas municipais, pelo menos do *lócus* desta pesquisa. Avaliar a (in)eficiência do planejamento escolar, todavia, é tão amplo que não nos permite delongar aqui.

No tocante à metodologia, para o problema ora abordado, os instrumentos utilizados, texto do aluno e questionários do aluno e do professor, foram assertivos, considerando que nos propiciaram dados riquíssimos e diversos para a análise dos resultados. Além disso, a bibliografia utilizada fundamentou toda a discussão desta investigação e nos deu suporte teórico-metodológico para categorizar os dados obtidos e discuti-los à luz da concepção sociointeracionista da linguagem, principalmente, da linguagem escrita, na construção da autoria nos anos finais do ensino fundamental.

Assim, o ensino da escrita não deve (e não pode) se limitar à prática de grafar palavras como um treinamento para se chegar à norma culta da linguagem. O ensino da escrita vai muito além, conforme já vimos, e envolve uma sistematização do conhecimento, que é obtido pelo ensino pragmático e que considera o aluno como sujeito interativo do processo ensinar e aprender. Apropriando-nos das palavras de Antunes (2009), o aluno aprende a escrever quando ele aprende o que dizer, depois como dizer e em que ordem dizer, entretanto, se ele não adquiriu a condição básica que é ter o que dizer provavelmente não terá êxito na escrita, seja dentro da escola ou fora dela, disseminando, então, o insucesso escolar.

Nesse sentido, o professor é o grande mediador da aprendizagem do aluno e compete a ele fazê-la positivamente, de modo que, no âmbito da escrita textual, torne seu aluno um escritor proficiente. A escrita escolar não pode se distanciar da vida social do aluno e o professor, na função que lhe é desempenhada, precisa estabelecer estratégias que possibilitem o uso real da linguagem escrita num

processo de interação entre leitor e escritor, isto é, entre os sujeitos da produção textual.

O trabalho com os gêneros, portanto, é uma das formas de tornar pragmático o ensino da língua materna, principalmente aqueles que estão envoltos à vivência do aluno. A proposta de ensino da escrita apresentada no *caderno pedagógico*, enquanto proposta de intervenção desta pesquisa, visa trazer o cotidiano do aprendiz para a sala de aula, usando elementos e buscando assuntos e conhecimentos que perpassam os *muros* da escola e estão intimamente ligados às experiências psicossociais do aluno, para serem utilizados e desenvolvidos no gênero *memórias literárias*.

Assim, é salutar o desenvolvimento de sequência didáticas no contexto escolar, primeiro, porque elas facilitam a aprendizagem do aluno, depois, porque propiciam-lhe uma série de mecanismos para o aprimoramento do conhecimento, colocando em prática o protagonismo e, por último, por permitirem ao professor um acompanhamento sistemático do que o aluno aprendeu e do que ainda precisa ser ensinado. O ensino da escrita, sobretudo, precisa da sistematização promovida pelas sequências para que, de fato, tenha uma perspectiva sociointeracionista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARBOSA, Severino Antônio M.; AMARAL, Emília (Colab.) **Redação: escrever é desvendar o mundo**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 1991.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BCNN)**: proposta preliminar. Segunda versão revista. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF.: UNESCO, 2010.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1969.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. Interação e Mediação: estratégias do trabalho pedagógico com a leitura. In: CASTRO, Onireves Monteiro de; SILVA, Jorgevaldo de Souza; LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental II**. Campina Grande: EDUFPG, 2015.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

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

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Rose Maria Leite. O lugar da escrita nas aulas de língua materna: considerações em torno da Pedagogia de Projetos. In: CASTRO, Onireves Monteiro de; SILVA, Jorgevaldo de Souza; LIMA, Maria Nazareth de. (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental II**. Campina Grande: EDUFPG, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1988.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PINTO, Maria da Conceição de Vasconcelos. Escrevendo textos do dia-a-dia: uma experiência com a escrita social. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea. (Orgs.). **A**

língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004. p. 101-126.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley et al. Os PCN: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 93-126.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis. V 20, Nº 01, p. 105-124, jan/jun. 2002.

_____. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**. Rio de Janeiro. V 20, Nº 32, p. 239-250, jan/jun. 2013.

_____. Ingredientes para o aprendizado. **Língua Portuguesa**, Segmento, Ano 9, Nº 105, p. 22-23, jul. 2014.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____ (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 27-38.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagens aos objetos de ensino. In: _____ e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.

SERAFIM, Mônica de Souza; OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. Reescrita e autoria em produções textuais infantis. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade:** multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SE BEM ME LEMBRO. Caderno do professor: orientação para produção de textos. **OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**. 4 ed. São Paulo: CENPEC, 2014.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 119-134.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática:** ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Como se faz um texto:** a construção da dissertação argumentativa. Catanduva: Editora Respel, 2014.

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA 1**TERMO DE ANUÊNCIA**

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Batistina Braga está de acordo com a execução do projeto **A ESCRITA ESCOLAR: ASPECTOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, desenvolvido pela professora Ivaneide Gonçalves de Brito, em parceria com a professora Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma.

Assaré-CE, 14 de fevereiro de 2017.

Vanessa Maria Leite de Alencar
Vanessa Maria Leite de Alencar
DIRETORA

Vanessa Maria Leite de Alencar
Portaria - 028/2017
CPF: 898.431.183-91
Diretora Escolar na EEF Batistina Braga

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA 2

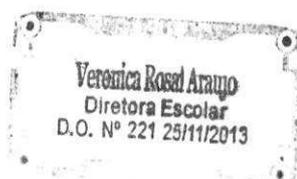
E.E.F.M. Raimundo Moacir Alencar Mota
Parecer Nº 1016/2016
Validade Até 31/12/2018
Assaré-CE

TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Moacir Alencar Mota está de acordo com a execução do projeto **A ESCRITA ESCOLAR: ASPECTOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, desenvolvido pela professora Ivaneide Gonçalves de Brito, em parceria com a professora Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma.

Assaré-CE, 14 de fevereiro de 2017.

Verônica Rosal Araújo
Verônica Rosal Araújo
DIRETORA



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, brasileiro(a),
 solteiro(a), residente e domiciliado(a) no(a)
 _____, em Assaré-CE, aluno(a) da
 Escola _____, neste ato representado por
 mim, _____, brasileiro(a),
 residente e domiciliado(a) no(a)
 _____,

em Assaré-CE, está sendo convidado a participar de um estudo denominado **A ESCRITA ESCOLAR: ASPECTOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, cujos objetivos são analisar os aspectos que envolvem o processo da escrita escolar e a construção do sujeito como autor de seus textos, bem como identificar os fatores que contribuem para a complexidade da produção textual escrita no contexto escolar, reconhecendo os problemas mais recorrentes na produção escrita do aluno.

A sua participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário que discorre sobre o ensino da escrita textual escolar e de escrever textos, a partir de uma proposta, de modo que se possa evidenciar os problemas e dificuldades que permeiam a produção textual.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para o meu representado, tais como o desenvolvimento da escrita textual e a aquisição de técnicas de produção de texto que facilitarão a aprendizagem escolar.

Recebi, ainda, os esclarecimentos necessários de que não haverá riscos e/ou desconfortos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos, não serão expostos nominalmente e servirão exclusivamente para a análise do processo de ensino da

escrita no âmbito escolar, tendo como base a unidade textual.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o(a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a professora Ivaneide Gonçalves de Brito e a professora Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, da Universidade Federal de Campina Grande – UGCG, e com eles poderei manter contato pelos telefones (88) 997110798 e (88) 994938844.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, em suma, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de

_____.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____ na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Assaré-CE, _____ de _____ de 2017.

REPRESENTANTE LEGAL

IVANEIDE GONÇALVES DE BRITO
PROFESSORA PESQUISADORA

DRA. ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA
PROFESSORA ORIENTADORA

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



INSTRUMENTO 1

QUESTIONÁRIO PARA O(A) ALUNO(A)

NOME DO ALUNO: _____

CARO(A) ALUNO(A), GOSTARÍAMOS QUE AS QUESTÕES ABAIXO FOSSEM RESPONDIDAS FIELMENTE PARA QUE OS DADOS COLETADOS, A PARTIR DESTA ESTUDO, PUDESSEM SER REAIS.

1. Você costuma escrever textos nas aulas de língua portuguesa?

2. O seu professor de língua portuguesa trabalha, com que frequência, diferentes propostas de produção de texto?

3. Nas aulas de língua materna, quais gêneros textuais (p.e., reportagem, manchete, conto etc) você já produziu nesta série em que se encontra?

4. Antes de iniciar o trabalho com o texto, que tipo de orientações seu professor costuma dar?

5. A quem se destina os textos que você produz e quais os objetivos da produção desses textos?

6. Antes de iniciar a produção do texto, o professor o(a) motiva a planejá-lo, ou seja, a selecionar as informações que devem estar nele?

7. O seu professor geralmente avalia o texto depois de você escrever a primeira versão ou somente após o texto *passado a limpo*?

8. Você reescreve os textos que produz? Sim? Não? Se sim, quantas vezes?

9. Os textos que você produz na escola têm significação fora dela?

10. Quando você escreve, na escola ou em outras situações cotidianas, você se sente autor e vê importância no que escreve?



APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



INSTRUMENTO 2

QUESTIONÁRIO PARA O(A) PROFESSOR(A)

NOME DO PROFESSOR: _____

CARO(A) PROFESSOR(A), GOSTARÍAMOS QUE AS QUESTÕES ELENCADAS ABAIXO FOSSEM RESPONDIDAS FIELMENTE PARA QUE OS DADOS COLETADOS, A PARTIR DESTE ESTUDO, PUDESSEM SER REAIS.

1. Você costuma trabalhar produção de texto nas aulas de língua portuguesa?

2. Com que frequência, você trabalha diferentes propostas de produção de texto?

3. Nas aulas de língua materna, você já solicitou a produção de quais gêneros textuais nas séries finais do ensino fundamental?

4. Antes de iniciar o trabalho com o texto, que tipo de orientações você costuma dar a seus alunos?

5. A quem ou a que se destina a maior parte dos textos produzidos pelo aluno?

6. Antes de iniciar a escrita do texto, como você orienta as etapas de produção?

7. Em que momento da escritura do texto, você geralmente o avalia?

8. Quantas vezes, geralmente, o seu aluno costuma reescrever o texto?

9. O que norteia a escolha dos gêneros textuais trabalhados por você no 8º ano do ensino fundamental?

10. Qual o espaço dado por você, nas aulas de língua portuguesa, para o desenvolvimento da autoria do seu aluno?

APÊNDICE F - CADERNO PEDAGÓGICO

IVANEIDE GONÇALVES DE BRITO

CADERNO PEDAGÓGICO



**trabalhando a escrita autoral
a partir de memórias literárias**

UFCG

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	114
1 CONHECENDO O GÊNERO	115
1.1 MEMÓRIA X MEMÓRIAS	116
2 UM PASSEIO PELO MUNDO DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS	118
3 UMA IMAGEM, MUITAS MEMÓRIAS.....	123
4 O TEMPO E O ESPAÇO NAS MEMÓRIAS.....	124
5 O SEGREDO É DESCREVER!.....	127
6 PRESENTE X PASSADO	129
7 MARCAS LINGUÍSTICAS NOS TEXTOS DE MEMÓRIAS	130
7.1 O COMO DIZER.....	132
7.2 OS VERBOS DO PASSADO	134
7.3 OS SINAIS DE PONTUAÇÃO	136
8 É CHEGADA A HORA!.....	138
9 ÚLTIMOS AJUSTES	139
REFERÊNCIAS.....	141

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

Este caderno contém uma metodologia de ensino para a escrita textual, visando o desenvolvimento e a valorização da autoria do aluno. Apresenta uma sequência didática como sugestão para o trabalho com o gênero *memórias literárias*, a ser desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental, contemplando conteúdos de língua portuguesa previstos nos currículos escolares.

Sabemos que é salutar para o aluno a percepção de que, ao escrever um texto, ele precisa sentir-se autor daquilo que escreve, protagonizando uma escrita que se realize interativa e socialmente. Nesse sentido, cabe a você, professor, criar estratégias para que possa desenvolver a competência de escrituras autorais de textos pelo aluno, ao passo que tais textos reproduzam as experiências cotidianas e sociais do seu autor, isto é, do seu sujeito autor.

Esperamos que você goste e que esta proposta seja colaborativa para o ensino e desenvolvimento da escrita escolar e da produção textual, que revele o aluno como sujeito-autor de seus textos num processo interativo com a linguagem escrita, tanto no âmbito da escola como externo a ela.

Vamos começar?



1 CONHECENDO O GÊNERO

Colega professor,



Importante!

Sugerimos que você inicie o trabalho com o gênero *memórias literárias* conceituando-o e exemplificando-o. Apresentamos, para isso, o conceito abaixo.

O QUE SÃO MEMÓRIAS LITERÁRIAS?

São textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Recorrem, para tanto, a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, de modo que deem ritmo ao texto e conduzam o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias, tendo como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado e são contadas da forma como são lembradas no presente. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014).

- ✓ Explore o conceito, de modo que fique evidente para o aluno de que se constitui um texto de memórias.



Agora que o aluno já conhece o gênero, indague-os sobre quais lembranças trazem da infância, por exemplo, e dê um tempo para que alguns relatem os fatos memorados...

PRATICANDO...

Abaixo, apresentamos outra estratégia para o trabalho com *memórias*...

Escolha uma imagem que você acredite que possa ter relação com a vida da maior parte de seus alunos e peça-os para escreverem um texto contando quais lembranças são ativadas pela observação da imagem.

QUE TAL FAZERMOS ESSE TESTE COM VOCÊ, PROFESSOR?

Olhe bem para a imagem abaixo e nos conte que memórias lhe são despertadas ao observá-la.



FONTE: google.imagens



Agora, é só praticar com seu aluno!

Mãos à obra!

1.1 MEMÓRIA X MEMÓRIAS

- ✓ É preciso diferenciar a memória do gênero *memórias literárias*;

- ✓ Utilize-se da atividade anterior para deixar bastante clara a diferença entre ambos.

O QUE SÃO MEMÓRIAS?

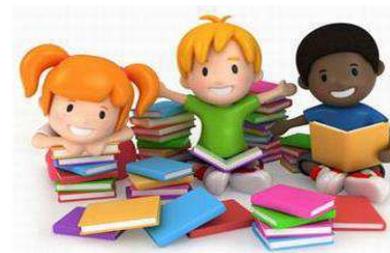
A memória de algo ou de alguém está relacionada à lembrança que temos dessa pessoa ou dessa coisa. Em nosso cotidiano, por exemplo, quando acionamos a memória, estamos sempre fazendo uma relação entre o que está acontecendo agora e o que já aconteceu. Ou seja, a memória do que já aconteceu está sempre presente no que está acontecendo. São exemplos desse fato: lembrar-se do que não tem no armário da cozinha para ir fazer compras no supermercado, lembrar-se do itinerário para ir a algum lugar, lembrar-se do que já está feito em nosso trabalho para começar uma outra etapa, etc. Há outras situações em que a memória surge por meio de perguntas que fazemos ou que fazem para nós e que nos remetem ao passado. Em outros momentos, a memória é despertada por um objeto, um cheiro, uma situação. Ao utilizar a memória, sempre fazemos um jogo do “agora” com o “ontem”, do “aqui” com o “lá”. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014).

No subitem anterior, vimos que num texto de memórias literárias o escritor tem a capacidade de recuperar suas experiências de vida, verbalizando-as por meio de uma linguagem na qual é autoridade. Mais do que lembrar o passado em que viveu, o memorialista narra sua história, desdobrando-se em autor e narrador-personagem.

Conforme Clara, Altenfelder e Almeida (2014), à medida que escreve seu texto, o escritor-autor-narrador organiza as vivências rememoradas e as interpreta, usando uma linguagem específica - a literária. **Nas memórias literárias, o que é contado não é a realidade exata. A realidade dá sustentação ao texto escrito, mas esse texto é constituído, também, por certa dose de inventividade.** Por um lado, as memórias literárias se aproximam dos textos históricos quando narram a realidade vivida; por outro lado, aproximam-se do romance porque resultam de um trabalho literário.

Colega professor,

Agora que já sabemos a diferença entre memória e o gênero *memórias literárias*, esclareça-a também para o seu aluno, portando-se aos exemplos utilizados neste tópico. Se quiser, já pode solicitar uma pequena produção textual do seu aluno para ilustrar melhor essa diferença.



2 UM PASSEIO PELO MUNDO DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

- ✓ É importante apresentar ao aluno diferentes textos de memórias para que ele possa perceber as características que lhes são peculiares, como a literariedade da linguagem, as figuras de linguagem presentes, o uso da pontuação, o como foi dito, o entrecruzamento do real com o imaginário, dentre outros aspectos observados no texto de memórias.

LEMBRAMOS QUE TRATAREMOS DE TAIS ASPECTOS DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM TÓPICOS MAIS ADIANTE.

Sugerimos analisar com seus alunos dois textos¹³ de *memórias literárias* a seguir, produzidos por outros alunos de 8º ano do ensino fundamental, das escolas de Camaragibe (PE) e de Assaré (CE), respectivamente.

¹³ Os textos utilizados foram finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – edição 2016.

TEXTO 1

DE VOLTA AO PARAÍSO

Francyelly Santos de Oliveira

Vendedores ambulantes e seus pregões faziam parte da minha infância, fonte inesgotável de sabedoria e felicidade. É só relembrar meus tempos de criança e lá estão eles com suas vozes inesquecíveis, seus aromas, suas cores, seus sabores que tornavam minha vida mais doce. Saíamos da rotina quando apareciam. Subindo a ladeira suave da gruta, lá vinha o vendedor de mel de engenho. E na ladeira do padre apontavam o vendedor de uvas e o de pirulitos. O homem do amendoim também dava o ar de sua graça. A criançada fazia a festa. Os operários da fábrica também, principalmente quando o vendedor do cuscuz chegava. Fecho os olhos e escuto:

“Ô mé bom! Menô de engenho!”

“Vende fiado?” – perguntava a mãe.

“Ô mé amargo! Ô mãe, como amarga!”

“Ô uva boa! Vi uva boa”!

“Midubim! Midubim! Cozido e não torrado!”

Minha infância foi vivida na Vila da Fábrica, em torno da fábrica de tecidos que regulava até a nossa vida com o seu apito. “Quando o apito da Fábrica tocar é hora de chegar em casa”, dizia mamãe.

Uma Vila, além do tempo, com ruas largas, enfeitadas pelas alamedas e projetadas para receber os automóveis no futuro. Sabia que foi uma das primeiras vilas operárias da América Latina? Um lugar digno para se morar, um mundo dentro do distrito, com muitas casas pintadas de várias cores. O progresso chegara cedo. Possuía sistemas de água encanada do açude da mata, através de chafariz, sistema de esgoto, lojas de tecido, um barracão para compras, rede de iluminação pública, cinema preto e branco e muitas histórias.

Naquele tempo, caminhava devagar. A Vila era meu mundo. Tudo o que precisava, havia lá: as brincadeiras saudáveis, os amigos, o futebol, as festas, o lazer, a igreja, escolas e até ambulatório. A Vila me dava muitas alegrias, sossego, paz. Dava-me liberdade. Vivia como pássaro! Cada cantinho da Vila era como um

galho. Eu pousava em todos eles e sentia o vento acariciando meu rosto, suavizando o calor. Ali começava a construir a árvore da minha vida.

Tempos da meninice, escondidinhos na memória. Ainda bem que fotografei em minha imaginação as lembranças daquele paraíso.

Lembro que acordava cedinho para pegar o leite e o pão que estavam na porta, deixados pelo leiteiro e pelo “pãozeiro”. Que privilégio! Ah, se o tempo voltasse!

Brincava de pião, fura-fura e tomava banho de açude dentro da mata. Subia a ladeira da gruta e descia a ladeira do padre, num intenso vaivém. De um lado a Gruta Nossa Senhora de Lurdes, do outro, a Casa Paroquial. Não perdia nenhuma partida de futebol aos domingos, entre o Penarol e o Guarani.

Como eu gostava de ouvir a música da chuva no telhado de zinco da minha casa, casa de parede de meia. Era a bateria celeste que trazia alegria. A chuva irrigando a vida na terra. Que espetáculo! Que cheiro de terra molhada no ar!

As festas de Natal na Gruta continuam vivas em minha memória. Fervilhava de gente de todos os lugares. Parques de diversões, pastoril! Os mamulengos atraíam a criançada. O bumba meu boi coloria a festa. Andava no carrossel, no bote, na onda marinha, meu melhor brinquedo que girava como samba. Era mágico! Melhor ainda eram os presentes dos donos da fábrica.

O tempo trouxe mudanças na Vila. Com novos prédios, novas construções. A fábrica silenciou. No Penarol, funciona uma biblioteca. Assim não briga mais com o Guarani. A Secretaria de Cultura ocupa o lugar de uma república, morada de operários solteiros da fábrica.

Hoje desenrolei fios do novelo da minha vida. Consegui voltar à Vila e revisei, com vocês, momentos de puro encantamento e já que sou professor, estou me sentindo um escritor. A grande obra? A minha infância. O cenário? Um paraíso no lugar onde vivemos. Os expectadores? Nós. O preço? Muitas emoções.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor *Valmir Rodrigues de Melo*, 59 anos.)

Professora: *Maria Solange de Lira*

Escola: E. E. Antonio Correia de Araujo – Camaragibe (PE)

TEXTO 2

ÁGUAS PASSADAS

Alice Rodrigues Silvino

Na surrada cadeira de balanço, começo a recordar meus tantos anos já vividos. E são muitos! Amores, surpresas, tristezas, tudo recordo, mas com dificuldade. As poucas lembranças que ainda guardo pertencem à minha saudosa infância, particularmente aos meus 8 anos. E como diria o poeta Casimiro de Abreu: “Oh! Que saudades que eu tenho / Da aurora da minha vida, / Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais!”. Ah! Tempos bem vividos em Assaré, interior do Ceará, cidadezinha bem pequena, mas que me permitiu ser o grande homem que me tornei. Não tenho baús para guardar minhas lembranças, porque elas estão em mim, em cada ruga que cada um dos anos me deixou.

Ao remexer minhas memórias, sempre encontro uma das imagens que se mantém pura nos meus pensamentos, a do meu velho Banguê, bem extenso, pelo visto para mim era como um mar de alegrias. Um lindo e reluzente açude, no meio da cidade, causador de paixões, de alegrias... Lembro-me como se fosse hoje que não havia um dia sequer para aquelas águas não estarem lotadas de crianças de todos os tipos. Crianças baixas, altas, morenas, claras, ricas, pobres... Todas misturadas sem se importarem com *status* social e outras coisas mais que a sociedade de hoje coloca como critério de vida. Todas estavam ali, inclusive eu, nossos objetivos: brincar e aproveitar a paisagem diversificada do querido Banguê.

Além das crianças, outras pessoas compunham diariamente o cenário do Banguê... Nossas mães, por exemplo, também estavam lá, mas por outro motivo. Além de ser o palco de nossa diversão, o lago era um meio de sobrevivência para muitos. As nossas mães, que lá estavam todo santo dia, levavam, pendurados nas mãos, baldes e bacias grandes e carregavam pesadas trouxas de roupas na cabeça. Elas costumavam usar vestidos longos de chita e cabelos amarrados, sua aparência era sofrida por causa do trabalho e do calor insuportável. O sol ardente esquentava as enormes pedras esbranquiçadas de sabão que, ao se espalhar pela água, chegava a parecer neve de tão branquinho. Ao fim da lavagem de roupa, as vestes delas estavam encharcadas e as roupas lavadas, as quais muitas chegavam lá

avermelhadas de sujeira, estavam branquinhas como nuvens no céu. Nossas mães faziam milagres!

Os homens, por sua vez, usavam chapéus de palha e carregavam nas costas sacos e varas de bambu sempre que iam ao Banguê. A intenção era uma só: pescar. Primeiro, porque era algo que lhes dava prazer, depois, porque o peixe era tudo que muitos tinham para misturar ao arroz e feijão das refeições. Eles costumavam sentar no alto de sua parede, preparavam o anzol e iniciavam a pesca. Uns, com sorte, saíam com sacos cheios de peixes; outros, com tristeza e decepção, não conseguiam muita coisa.

Além disso, misturavam-se às famílias, às margens do açude, bois, cavalos, ovelhas e outros animais, todos usando o Banguê para saciar a medonha sede. Eram animais magros e fracos, de aparência cansada, por causa da falta de alimento que prevalecia. Meus olhos ainda lacrimejam ao lembrar como tudo era tão difícil, pois dava dó ver os bichos brutos passando fome porque a seca dos anos anteriores tinha acabado com o restinho de alimento. Por sorte e proteção divina, ainda tinha o Banguê para saciar a sede dos animais e dos homens.

Rodeando o açude, pequeninas casas de taipa e de tijolos decoravam o ambiente. Nessas casas quase sempre tinha a famosa cisterna para aproveitamento da água de chuva, entretanto quase sempre era abastecida pela água daquele açude, levada pelo caminhão pipa. Chão, louças, gente... Tudo lavado com água do Banguê.

Um dia, acordamos sem o Banguê. O progresso havia chegado a Assaré e o primeiro a ir embora foi o nosso velho amigo. No seu lugar ficaram casas, ruas e uma rodoviária. Hoje, das águas dele, restou apenas um nojento córrego, onde desembocam os esgotos dessas casas, e ainda abriga lixos, insetos e as consequências deles.

Agora, ao reviver essas memórias, vejo que Patativa do Assaré tinha razão quando cantava que não dava “a casinha de palha no palácio do imperador”. Assim como o poeta, eu não dou minhas memórias do Banguê na modernização do meu Assaré...

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor *José Romeiro de Carvalho Neto*.)

Professora: *Ivaneide Gonçalves de Brito*

Escola: E. E. F. M. Raimundo Moacir Alencar Mota – Assaré (CE)

Professor,

Procure explorar, nos textos acima, todos os aspectos peculiares ao gênero *memórias literárias*, de modo que o aluno possa sistematizar essas informações e empregá-las na construção do seu texto.



3 UMA IMAGEM, MUITAS MEMÓRIAS

- ✓ Solicite previamente ao seu aluno que leve para a sala de aula uma fotografia de sua família, que traga boas recordações;
- ✓ Oriente-o que pergunte aos seus pais, seus avós, sobre a história daquela fotografia;
- ✓ Combine uma aula para que todos possam levar a fotografia e a atividade possa acontecer.

PASSO A PASSO:

1. Peça a alguns alunos para mostrarem a foto e falarem sobre a importância que ela tem para a sua vida;
2. Enfatize, à medida que eles vão falando, para que caracterizem o momento que a foto representa;
3. Relembre, ao final das apresentações, os momentos que foram citados pelos alunos e como boa parte deles foram descritos;
4. Ajude-os a lembrarem os textos de *memórias literárias* analisados nas aulas anteriores, destacando os aspectos pertinentes ao gênero, como a literariedade, a pontuação, o dialogismo presente, possíveis figuras de linguagem, um título bem sugestivo, a descrição etc.;
5. Solicite à turma a produção de um pequeno texto de memórias, tendo como inspiração a fotografia que cada um levou para a sala.
6. Acompanhe as produções dos alunos individualmente e oriente-os nessa primeira tarefa.
7. Promova, por fim, a socialização dos textos.

Professor, o importante, nesta atividade, é que a turma já tenha um primeiro contato com a produção do gênero *memórias*, que será aperfeiçoada gradativamente.



4 O TEMPO E O ESPAÇO NAS MEMÓRIAS

- ✓ É chegado o momento de o aluno conhecer o plano global do texto de memórias;
- ✓ Apresente para ele o início, o meio e o fim de um texto de memórias, utilizando fragmentos dos textos apresentados no tópico 2.

Geralmente, o início de um texto de memórias é dedicado a situar o leitor no tempo e no espaço que se passam as lembranças do narrador. É importante lembrar que o texto de memórias é do tipo narrativo e que, por essa razão, deve conter elementos peculiares à tipologia.

Vejam os:

Na surrada cadeira de balanço, *começo a recordar* meus tantos anos já vividos. E são muitos! Amores, surpresas, tristezas, tudo *recordo*, mas com dificuldade. As poucas lembranças que ainda *guardo* pertencem à *minha saudosa infância*, particularmente aos meus 8 anos. E como diria o poeta Casimiro de Abreu: “Oh! Que saudades que eu tenho / Da aurora da minha vida, / Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais!”. Ah! Tempos bem vividos em *Assaré, interior do Ceará, cidadezinha bem pequena*, mas que *me* permitiu ser o grande homem que *me tornei*. Não tenho baús para guardar *minhas lembranças*, porque elas estão em *mim*, em cada ruga que cada um dos anos *me* deixou.

SILVINO, Alice Rodrigues. **Águas passadas**. Escrevendo o Futuro, 2016.

As palavras em itálico acima corroboram a tipologia narrativa. Veja que o

fragmento se constitui de uma sequência de ações que são rememoradas pelo narrador-personagem. Os verbos em 1ª pessoa (começo, recordo, guardo, tornei) e os pronomes também em 1ª pessoa (*minha* saudosa infância, *minhas* lembranças, *me*) indicam que o narrador participa ativamente do enredo e conta uma história diretamente ligada à sua vida. Além disso, o narrador evidencia o tempo (o passado, embora ele empregue de início o tempo presente para relatar que os fatos narrados tratam de memórias da infância) e o espaço (Assaré, interior do Ceará, cidadezinha bem pequena) em que os fatos ocorrem.

Vendedores ambulantes e seus pregões faziam parte da *minha infância*, fonte inesgotável de sabedoria e felicidade. É só relembrar *meus tempos de criança* e lá estão eles com suas vozes inesquecíveis, seus aromas, suas cores, seus sabores que tornavam *minha vida* mais doce. *Saíamos* da rotina quando apareciam. Subindo a ladeira suave da gruta, lá vinha o vendedor de mel de engenho. E na ladeira do padre apontavam o vendedor de uvas e o de pirulitos. O homem do amendoim também dava o ar de sua graça. A criançada fazia a festa. Os operários da fábrica também, principalmente quando o vendedor do cuscuz chegava. *Fecho* os olhos e *escuto*:

[...]

Minha infância foi vivida na Vila da Fábrica, em torno da fábrica de tecidos que regulava até a *nossa vida* com o seu apito.

OLIVEIRA, Francyyelly Santos de. **De volta ao Paraíso**. Escrevendo o Futuro, 2016.

Neste excerto, também se evidenciam elementos peculiares à tipologia narrativa, como os verbos (*saíamos*, *fecho*, *escuto*) e pronomes em 1ª pessoa (*meus* tempos de criança, *minha* vida, *minha* infância, *nossa* vida), além de fazer menção a um tempo passado, demarcado, sobretudo, pelo pretérito imperfeito, denotando que os fatos ocorridos na época eram constantes e inacabados (*faziam* (l. 1), *tornavam* (l. 4), *apontavam* (l. 6), *dava* (l. 7), *fazia* (l. 7), *chegava* (l. 8), *regulava* (l. 12)) e pela a afirmação de que tais lembranças eram de sua infância (*é só relembrar meus tempos de criança* (l. 1) e *minha infância foi vivida na Vila da Fábrica* (l. 11)). Ademais, o espaço é explicitado ao referir-se à fábrica de tecidos, na Vila da Fábrica.

Em síntese, os dois textos situam o leitor num tempo passado, particularmente, na infância do narrador-personagem. Quanto ao espaço, ambos esclarecem que os fatos se passam na cidade de Assaré e na Vila da Fábrica, respectivamente.

No decorrer do texto (cf. tópico 2), depois de situar o leitor no tempo e no espaço, o autor relata fatos que foram importantes dentre as tantas lembranças que lhe surgiram e conta o acontecido, dando ênfase aos motivos que tornam significativos os fatos contados.

Em “Águas passadas”, a autora conta ao leitor sobre o açude Banguê, destacando a importância que teve ele para a cidadezinha de Assaré e lamenta o fato dele não mais existir.

Em “De volta ao paraíso”, a autora fala sobre o lugar onde ela cresceu, a Vila da Fábrica, e relata porque o lugar foi tão significativo para sua vida.

Na conclusão, o autor pode se utilizar de diversos instrumentos: contrastando o antes e o agora, fazendo questionamentos, saindo do passado e situando a narrativa no presente, partilhando suas emoções em relação aos fatos relatados etc.

Em “Águas passadas”, somos levados a conhecer o sentimento que se acomete sobre o narrador-personagem:

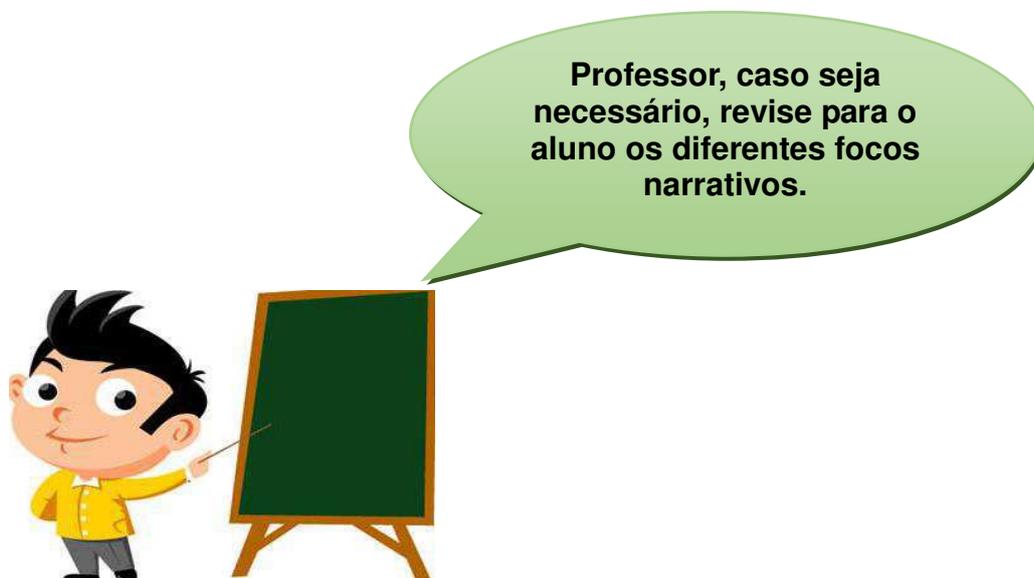
Agora, ao reviver essas memórias, vejo que Patativa do Assaré tinha razão quando cantava que não dava “a casinha de palha no palácio do imperador”. Assim como o poeta, eu não dou minhas memórias do Banguê na modernização do meu Assaré...

Em “De volta ao paraíso”, através de algumas reflexões, o leitor é levado para dentro da narrativa através do diálogo que o narrador-personagem estabelece por meio de questionamentos, no intuito de também reforçar o saudosismo que permeia o texto:

Hoje desenrolei fios do novelo da minha vida. Consegui voltar à Vila e revisitei, com vocês, momentos de puro encantamento e já que sou professor, estou me sentindo um escritor. A grande obra? A minha infância. O cenário? Um paraíso no lugar onde vivemos. Os expectadores? Nós. O preço? Muitas emoções.

Outro elemento que é preciso dar destaque nos textos de memória é o **narrador**.

Como memórias são lembranças vivenciadas por alguém, esse alguém precisa assumir o papel de narrador-personagem e construir sua narrativa em **1ª pessoa**.



PRATICANDO...

Peça aos alunos que identifiquem marcas da presença do narrador em primeira pessoa nos textos lidos no tópico 2.

5 O SEGREDO É DESCREVER!

- ✓ Embora a macroestrutura do texto de memórias literárias seja narrativa, cabe destacar que, no caso desse gênero, há uma miscelânea de tipos, sobretudo do aspecto descritivo (cf. MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, é necessário que se pratique bem a descrição no texto. Trabalhe com o seu aluno!



A miscelânea de tipos presentes em um gênero é definida por Marcuschi (2008) de **heterogeneidade tipológica**. Travaglia (2002), por outro lado, chama de **conjugação tipológica**.

Para fazer uma boa descrição é importante reparar no objeto descrito, como se o olhássemos pela primeira vez, e ter clareza de quem é o leitor ao qual nos dirigimos, o que ele precisa saber a respeito dos fatos, dos lugares, das personagens e dos costumes abordados no texto. Considerando esses aspectos, e dependendo do efeito que pretendemos provocar no leitor, será necessário enfatizar determinadas cenas, características de lugares ou personagens, sensações, impressões e informações captadas pelos cheiros, sabores, cores, texturas, sons. A descrição pode ser utilizada como recurso para seduzir o leitor e aproximá-lo da experiência relatada pelo autor do texto. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014).

Professor, retome a atividade praticada no tópico 3, sobre a produção de memórias a partir de uma fotografia da família, e solicite aos alunos que a reescrevam, de modo que possam explorar o máximo possível o aspecto descritivo.

Outra sugestão seria a descrição da sala de aula.

Que tal colocarmos em prática?



Ao final, questionem-se:

- Pela descrição, uma pessoa que não conhece o lugar ou a situação poderá imaginá-lo(a)?
- O autor usou recursos para tornar a descrição atraente? Quais?

6 PRESENTE X PASSADO

- ✓ Nesta seção, daremos atenção especial ao emprego do tempo. Nos textos de memórias, o narrador-personagem emprega simultaneamente o tempo atual e o antigo, para diferenciar quando fala no presente e no passado, ao relatar suas memórias. Assim, trabalhe com clareza o emprego desses dois tempos;
- ✓ Nesta oficina, utilizaremos também o recurso da fotografia. Mãos à obra!



Professor, o emprego do tempo, nas memórias literárias, pode ser observado claramente nos dois textos já analisados. No entanto, para diversificar a dinâmica das oficinas, sugerimos que você selecione (ou solicite à turma) fotos antigas do lugar onde vivem os alunos e peça-os também que registrem novas fotos dos mesmos lugares, para que seja feita a comparação e possa ficar evidente, para o aluno, a representação dos dois tempos na produção das memórias. Agora é com você!

- ⇒ Selecione (ou solicite à turma) fotografias antigas da localidade onde moram os alunos. (Você pode conseguir em páginas de rede social, com pessoas mais velhas do entorno, ou através da Secretaria de Cultura do seu município);
- ⇒ Organize essas fotografias e distribua-as entre os alunos, para que eles possam conhecer o *antes* e fotografar o *agora*;
- ⇒ Calendarize o dia das fotografias;
- ⇒ Promova a realização da atividade em duplas. (Cada dupla usará, na atividade, uma foto antiga e outra atual, fotografada por eles mesmos, do lugar escolhido);
- ⇒ Oriente os alunos a descreverem as imagens observadas (para isso, revise os aspectos trabalhados no tópico anterior), evidenciando diferenças entre o antes e o agora;

⇒ Socialize, ao final, as produções, enfatizando o que cada dupla empregou no texto para desenvolver a descrição.

7 MARCAS LINGUÍSTICAS NOS TEXTOS DE MEMÓRIAS

- ✓ É chegado o momento de conhecer os elementos peculiares ao texto de memórias: o como dizer, os verbos do passado (parte 2), os sinais de pontuação,

Vamos conhecer outro texto¹⁴ de memórias, para, a partir dele, percebermos de que maneira o autor utilizou tais marcas linguísticas.

O PESO DO FERRO

Laysa Gilles Guidi

Como esquecer uma coisa que fiz por tantos anos, minha querida? Com certeza não me lembrarei de tudo, mas grande parte do que vivi está gravada em minha memória para sempre. Só um minuto... Se bem me lembro...

Os raios solares penetravam entre as frestas das ripas de madeira lascada que me protegiam do choro do céu, do calor do dia e do sopro gelado do entardecer. Esses raios me diziam, cautelosamente, que o sol resolvera sair de seu costumeiro esconderijo, atrás das montanhas. Montanhas que guardavam as pessoas habitantes da pequena vila de nome Araguaya, interior do Espírito Santo. Quando abria meus olhos despertava todos os outros sentidos de meu corpo e imediatamente podia sentir o maravilhoso aroma de eucalipto e o som de suas folhas balançando com a ventania. Esse era o sinal de que o dia já havia raiado. Era hora de me levantar e ir ao trabalho que me aguardava.

Então, saía descalço e sonolento pela casa onde morava. O chão batido calçava meus pés com terra e poeira enquanto eu procurava a pequena mesa da

¹⁴ Texto finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – edição 2016.

cozinha, que ficava no mesmo cômodo que o quarto e a sala. Quando conseguia alcançá-la, pegava um copo qualquer e colocava nele dois dedos do quente e amargo café que me punha em alerta logo cedo. E o bebia junto com uma fatia de pão com banha. Feito isso ia me trocar, colocava uma roupa bem velha, já que chegaria de volta todo sujo de carvão, e seguia em frente.

la andando pelas ruas coloridas ao clarear do dia, admirando as casinhas, simples, feitas de estuque – casas com a base de bambu e as paredes de barro e argila batida – e ainda podia ver, ao longe, casas de tijolos e cimento, coisa que naquela época era só para quem tinha muito dinheiro. Havia também casas de madeira lascada, como a minha. Ainda andava sozinho, pois era cedo e muitas pessoas dormiam no aconchego de suas casas naquela vila italiana, via apenas meninos a procura de taruiras, que usariam para causar gastura nas meninas. Mas ia alegre, ouvindo a melodia dos pássaros, o canto das cigarras e o coaxar dos sapos. Logo essa sinfonia era suspensa pelo tilintar dos ferros e dos instrumentos da fábrica de ferramentas da região, lugar onde eu trabalhava. Tuque-tuque... tá-tá... tuque-tuque... tá-tá... Cada vez mais forte... Tuque-tuque... tá-tá... tuque-tuque... tá-tá... E mais forte... TUQUE-TUQUE... TÁ-TÁ... TUQUE-TUQUE... TÁ-TÁ... Esse era o som que perseguia desde meninos de 13 até homens de 50 anos que viviam na região e precisavam de dinheiro. Esse foi o som que me perseguiu, desde idos de 1949, por quarenta e oito anos, o som das marretas moldando as chapas de ferro quentes como o próprio fogo. Marretas, facas, foices... Todo o trabalho era feito a mão, o que garantia a qualidade do produto, mas me destruía, me corroía.

Eu e os demais funcionários não tínhamos uniformes, fones ou óculos que nos protegessem do árduo trabalho. Tínhamos apenas nossas famílias que precisavam de nós.

Ficávamos na fábrica dez horas por dia, das sete da manhã às cinco da tarde. Quando saíamos estávamos cobertos de carvão, as roupas molhadas de suor e parecia que todo o ferro que havíamos moldado estava sobre nossos ombros – Que peso! – Não adiantava comprar roupas para trabalhar, pois cada muda de roupa – conjunto de calça e camisa –, quando usada para trabalhar, durava apenas vinte dias, nada mais, nada menos.

Mas havia uma coisa boa naquele lugar. Todos os dias via meus amigos, me divertia com eles. Jamais vou esquecer das nossas modas de viola. No horário do almoço, comíamos depressa. E, como todos sabíamos tocar viola, cada dia era um

que tocava.

Hoje, ainda moro em Araguaya, perto da fábrica, que está mais mecanizada e os funcionários não trabalham nas mesmas condições em que eu trabalhava, eles possuem uniformes e proteção contra o barulho, o fogo e o calor, e grande parte do trabalho ainda é manual. Às vezes, escuto o “tuque-tuque... tá-tá...”, pois faz parte de minhas memórias. Está dentro de mim. À noite... tuque-tuque... tá-tá..., deito em minha cama... tuque-tuque... tá-tá..., fecho os olhos... tuque-tuque... tá-tá..., e simplesmente... tuque-tuque... tá-tá..., adormeço.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor *Nelson Calvi*, 73 anos.)

Professora: *Ana Paula Breda*

Escola: E. E. E. F. M. Victório Bravim – Marechal Floriano (ES)

7.1 O COMO DIZER

- ⇒ Propicie um momento aos seus alunos para que leiam o texto;
- ⇒ Peça-os que façam comentários sobre o que leram e sobre a maneira como o autor organizou o texto;
- ⇒ Chame a atenção deles para o caráter ficcional do texto e para o modo como o autor apropriou-se de coisas e acontecimentos reais para construir um texto literário;
- ⇒ Enfatize que o texto trata da recriação da infância do narrador-personagem;
- ⇒ Trabalhe o como foi dito no texto, destaque com eles as marcas de literariedade, atente-se para as figuras de linguagem.

Observe:

O narrador-personagem, neste excerto, **dialoga** com o leitor:

Como esquecer uma coisa que fiz por tantos anos, minha querida? Com certeza não me lembrarei de tudo, mas grande parte do que vivi está gravada em minha memória para sempre. Só um minuto... Se bem me lembro...

Ao fazer isso, ele já introduz o leitor no próprio texto, para que viaje com ele pelas memórias da infância.

Em,

Os raios solares penetravam entre as frestas das ripas de madeira lascada que me protegiam do choro do céu, do calor do dia e do sopro gelado do entardecer [...]

temos uma **descrição** rica demarcada pelo emprego de adjetivos e pelo detalhamento da cena.

No trecho a seguir, observamos uma **onomatopeia**, pela reprodução dos sons provenientes da fábrica, “*tuque-tuque... tá-tá*”:

[...]. Logo essa sinfonia era suspensa pelo tilintar dos ferros e dos instrumentos da fábrica de ferramentas da região, lugar onde eu trabalhava. Tuque-tuque... tá-tá... tuque-tuque... tá-tá... Cada vez mais forte... Tuque-tuque... tá-tá... tuque-tuque... tá-tá... E mais forte... TUQUE-TUQUE... TÁ-TÁ... TUQUE-TUQUE... TÁ-TÁ... Esse era o som que perseguia desde meninos de 13 até homens de 50 anos que viviam na região e precisavam de dinheiro.

Vemos uma **comparação hiperbólica** em:

[...] parecia que todo o ferro que havíamos moldado estava sobre nossos ombros [...].

Além disso, o **tom poético** dado ao texto sobressai-se em toda a narrativa, como vemos em:

Esses raios me diziam, cautelosamente, que o sol resolvera sair de seu costumeiro esconderijo, atrás das montanhas. (Trecho narrado para indicar *o raiar do sol*).

Ou ainda:

Quando abria meus olhos despertava todos os outros sentidos de meu corpo e imediatamente podia sentir o maravilhoso aroma de eucalipto e o som de suas folhas balançando com a ventania. (O autor utiliza essa linguagem para dizer que, quando acorda, sente o cheiro de eucalipto e escuta o barulho das folhas).



PRATICANDO...

Solicite à turma que identifique outros trechos no texto que simbolize poeticidade, ou contenha figuras de linguagem, ou ainda que dialogue com o leitor, ou qualquer descrição mais aguçada.

7.2 OS VERBOS DO PASSADO

Nas memórias literárias, é preciso dar atenção especial ao emprego dos verbos, que devem estar no pretérito perfeito e imperfeito para demarcar o tempo passado. Ademais, há outras palavras e expressões que também podem ser usadas para remeter ao passado.



Professor, talvez seja necessário revisar tempos e modos verbais...

PARA NÃO ESQUECER...

Sempre que o autor quer marcar o grau de certeza de que um fato realmente ocorreu, está previsto ou prestes a ocorrer, utiliza o modo indicativo, que retrata situações consideradas reais por parte de quem fala.

Quando ele quer narrar uma ação hipotética, utiliza o modo subjuntivo, que retrata situações consideradas possíveis. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014).

PRATICANDO...

Com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos sobre o tempo verbal, peça-os que identifiquem, no texto “O peso do ferro”, verbos que indicam o pretérito e também expressões utilizadas que remetem ao tempo passado.

Há uma infinidade de verbos no pretérito no texto e muitas expressões que remetem a um tempo antigo. Abaixo, ilustramos algumas para facilitar a identificação.

Esses raios me *diziam* [...]. (Verbo no pretérito imperfeito).

Quando abria meus olhos *despertava* todos os outros sentidos de meu corpo [...].
(Verbo no pretérito imperfeito).

[...] *saía* descalço e sonolento pela casa onde *morava*. (Verbos no pretérito imperfeito).

Eu e os demais funcionários não *tínhamos* uniformes [...]. (Verbo no pretérito imperfeito).

Só um minuto... *Se bem me lembro...* (Expressão que remete a algo do passado, ainda que o verbo empregado esteja no presente. O verbo lembrar, *per si*, implica em recordar/rememorar algo já passado).

[...] *via* apenas meninos a procura de *taruínas*, que usariam parar causar *gastura nas meninas*. (*Taruínas* é uma expressão pouco utilizada pelos falantes brasileiros, remetendo a uma variante mais arcaica e reportando-se a um tempo, de fato, mais antigo. O verbo *via*, por sua vez, também é indicador do passado.).

Esse era o sinal de que o dia já havia *raiado* [...]. (A expressão “dia raiar” caracteriza uma variante menos formal e quase já não utilizada pelos falantes atuais).

[...] *pegava* um copo qualquer e *colocava* nele dois dedos do quente e amargo café que me punha em alerta logo cedo. E o *bebia* junto com uma *fatia de pão com banha*. (Verbos no pretérito imperfeito – *pegava*, *colocava*, *bebia* – e utilização de itens não mais tão comuns no dia a dia do brasileiro – *pão com banha*).

la andando pelas ruas coloridas ao clarear do dia, admirando as casinhas, simples, feitas de estuque – *casas com a base de bambu e as paredes de barro e argila*

batida [...]. (Verbo “ia” indicativo de passado e a referência à famosa casa de taipa do nordestino, quase não mais utilizada para moradia).

A partir daqui, siga com o seu aluno, em “O peso do ferro”, a análise do tempo verbal e de outras expressões indicativas de tempo passado.

7.3 OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

É importante ajudar o grupo a perceber que os sinais de pontuação são valiosos recursos para organizar as ideias em um texto. Eles são importantes para a percepção de muitas das emoções experimentadas pelo narrador.



Professor,

Para ajudar o seu aluno a compreender a função da pontuação no texto, faça uma analogia com a fala, já que quando conversamos usamos a entonação para expressar nossas emoções – pausa, hesitação, gestos, mudança facial etc. Lembre-o de que na escrita essa entonação deve ser demarcada pela pontuação e, assim, o leitor poderá construir a significação do texto.

⇒ Apresente para o aluno a tabela a seguir, orientando-o sobre o emprego correto dos sinais de pontuação.

Sinal de pontuação	Emprego	Exemplo
Vírgula	Separar elementos de uma enumeração.	Meu sangue gelava, minha respiração boiava no peito, meus músculos tiniam...
	Introduzir uma explicação a mais sobre quem faz a ação.	A Neguinha, meticulosa para virar o disco.
Travessão	Intercalar explicações que o autor acha que o leitor desconhece.	Os festejos prestavam homenagem a Santo Antônio – santo cultuado pelas moças por sua fama de casamenteiro.
	Enfatizar uma passagem, situação marcante.	Na Avenida Rio Branco, reta, larga e imponente, embicando no cais do porto [...] tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro.
Exclamação	Transmitir ao leitor sentimentos como espanto, admiração, surpresa ou alegria.	E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente!
		Quantas gostosuras! Pipoca, pé de moleque, cajuzinho, milho verde e um quentão delicioso.
Interrogação	Aproximar o autor de seu interlocutor, estabelecer diálogo com o leitor.	Uma brincadeira de que gostávamos muito era "chocar o trem". Sabe o que é isso?
Dois-pontos	Indicar enumeração.	Onde hoje fica o Shopping Center Norte era só mato, água e muita, muita terra. Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos: o Vitorino, o Zacarias...
	Indicar a introdução da fala de uma personagem ou de uma explicação ao longo do texto.	Os mais velhos ficavam aborrecidos, eu não entendia a razão: aquilo era uma distração das mais excitantes.
Ponto-final	Produzir frases curtas para imprimir ritmo ao texto.	Vivia para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos.
Aspas	Indicar a referência a uma expressão utilizada pelo autor.	Uma brincadeira de que gostávamos muito era "chocar o trem".
	Indicar uma ironia ou uma citação.	Não havia surgido ainda a febre dos edifícios altos; nem mesmo o "Prédio Martinelli"...

FONTE: **Caderno de Memórias**. Olimpíada de Língua Portuguesa
Escrevendo o Futuro, 2014.

PRATICANDO...

Escolha uma das memórias trabalhadas neste material e identifique, junto aos seus alunos, os sinais de pontuação, reconhecendo a função de cada um no texto.

8 É CHEGADA A HORA!

- ✓ Aqui, o aluno fará a sua produção final, levando em consideração o que foi aprendido;
- ✓ A produção deve ter como tema “**A minha infância**”. Ajude-os na construção das ideias!



PROFESSOR, NESTE MOMENTO, A PALAVRA-CHAVE É MOTIVAÇÃO. MOTIVE SEUS ALUNOS À PRODUÇÃO DO TEXTO. FAÇA-OS SENTIR O QUANTO SÃO CAPAZES E O QUANTO A ATIVIDADE É IMPORTANTE.

Retomamos aqui o que já aprendemos no decorrer das oficinas. Aproveite e relembre os critérios abaixo para o aluno:

- O texto tem caráter ficcional, no qual há o entrecruzamento do real com o imaginário;
- O título deve ser bem sugestivo;
- A literariedade precisa ser trabalhada pelo emprego da descrição, do dialogismo, das figuras de linguagem;

- Os verbos precisam estar no passado, perfeito e imperfeito, e devem ser empregadas diferentes expressões que remetam a um tempo antigo;
- O tempo e o espaço precisam estar identificados no início do texto;
- O foco narrativo deve estar em 1ª pessoa, pela presença do narrador-personagem;
- O contraste entre passado e presente no texto é demarcado pelo uso verbal;
- A pontuação tem um papel muito importante. Lembre-se de empregá-la adequadamente.

AGORA É A SUA VEZ!!!

9 ÚLTIMOS AJUSTES

- ✓ Chegou o momento de revisar o texto. Utilize o roteiro abaixo.
- ✓ Após a avaliação, oriente o aluno a reescrevê-lo e, então, ele estará prontinho.

ROTEIRO PARA REVISÃO

- ⇒ O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?
- ⇒ O narrador usa a primeira pessoa para contar suas lembranças?
- ⇒ O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado?
- ⇒ O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou situações há muito tempo experimentadas?
- ⇒ O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos?
- ⇒ Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão usados corretamente?

- ⇒ O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?
- ⇒ A pontuação está bem empregada?



PROFESSOR,



Esperamos que você tenha gostado deste material e que ele possa trazer alguma contribuição para a sua prática na sala de aula, principalmente quanto ao trabalho com a escrita. A linguagem está bem didatizada, para facilitar o desenvolvimento da escrita autoral do aluno. No gênero *memórias literárias*, o escritor tem a liberdade de recriar os acontecimentos narrados com boas doses de inventividade, o que, a nosso ver, facilita bastante a atividade de escritura textual.

Bons estudos! Bom trabalho! E até a próxima!



REFERÊNCIAS

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

SANTOS, Paula Perin dos. **Memórias Literárias: uma proposta de ensino de escrita sob a perspectiva de Calkins**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras. 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagens aos objetos de ensino. In: _____ e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **SE BEM ME LEMBRO**. Caderno do professor: orientação para produção de textos. OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA. 4 ed. São Paulo: CENPEC, 2014.

TEXTOS FINALISTAS. OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA. 5 ed. São Paulo: CENPEC, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (Orgs.). **Língua Portuguesa: pesquisa e ensino**. Vol. 2. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007.